



**Uit**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# **Minoritetspråklige elevers møte med litteraturlesing**

*En kvalitativ studie av litteraturens potensiale i norskundervisningen*

—

**Tonje Marie Ellingsen**

*NOR-3980 Mastergradsoppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen - 60 stp.  
November 2017*







## Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på mitt 5-årige løp på lektorutdanningen i nordisk 8.-13. trinn ved UiT – Norges arktiske universitet. Jeg har oppdaget en helt ny verden, og jeg kommer til å møte faget og elevene med nye øyne etter dette. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å oppdage, granske og fordype meg i et så viktig og interessant tema. Masterprosjektet har også lært meg at et forskningsarbeid krever presisjon, tålmodighet, planlegging og mot. Veien har absolutt ikke vært enkel, men jeg ser tilbake på ei tid som har gitt meg så mye. Mange har fulgt meg på denne ferden, og fortjener en takk:

Aller først vil jeg takke elevene som deltok i prosjektet – uten dere hadde aldri dette prosjektet blitt til! Lærerne vil jeg også takke, som åpnet klasserommene sine for meg.

Jeg har hatt to dyktige veiledere som fortjener en takk. Takk for solid og engasjerende veiledning, Hella Veierud Busch – hovedveileder og universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Takk for gode innspill og vinklinger på oppgaven, Kristine Bentzen – biveileder og professor ved Institutt for språk og kultur.

Min kjære familie fortjener en stor takk for umåtelig stor tro på meg gjennom alle disse årene! Dere har støttet meg hele veien og vist forståelse.

Videre vil jeg takke mine fantastiske venner og medstudenter for gode samtaler og motiverende ord.

Til slutt vil jeg takke arbeidsplassen min, hvor kollegaene mine, med en fantastisk ledelse i spissen, har oppmuntret meg og tilrettelagt for at denne oppgaven skulle komme trygt i havn. Takk for tilliten og tålmodigheten!

Tromsø, november, 2017

Tonje Marie Ellingsen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet .....	1
1.2	Problemstilling og formål .....	2
1.3	Oppgavens oppbygging .....	2
2	Teori og bakgrunns litteratur .....	3
2.1	Begrepsavklaring .....	3
2.2	Norskfaget .....	5
2.3	Læreplaner .....	6
2.4	Didaktikk .....	8
2.4.1	Norskdidaktikk .....	9
2.4.2	Litteraturredidaktikk .....	9
2.4.3	Andrespråksdidaktikk .....	15
2.5	Minoritetsspråklige elever i klassen .....	19
2.5.1	Språklæring gjennom sosiale aktiviteter .....	19
3	Metode .....	22
3.1	Forske på egen praksis .....	22
3.2	Metodevalg .....	23
3.2.1	Observasjon .....	24
3.2.2	Logg .....	26
3.2.3	Intervju og spørreskjema .....	27
3.3	Beskrivelse av utvalget .....	30
3.3.1	Utvalget på <i>skole 1</i> .....	31
3.3.2	Utvalget på <i>skole 2</i> .....	31
3.4	Planlegging og gjennomføring av datainnsamling .....	32

3.4.1	Planlegging og gjennomføring hos <i>skole 1</i> .....	32
3.4.2	Planlegging og gjennomføring hos <i>skole 2</i> .....	34
3.5	Analytiske begrunnelser.....	35
3.5.1	Transkripsjon .....	35
3.5.2	Oversettelse.....	36
3.5.3	Kategorisering.....	37
3.6	Studiens kvalitet.....	38
3.6.1	Reliabilitet.....	38
3.6.2	Validitet.....	39
3.7	Metodekritikk.....	41
3.7.1	Hvorfor intervju hos <i>skole 1</i> ?.....	41
3.7.2	Hvorfor spørreskjema hos <i>skole 2</i> ?.....	42
3.8	Etiske refleksjoner .....	43
4	Resultat og analyse av funn .....	45
4.1	Resultat og analyse av funn fra <i>skole 1</i> .....	45
4.1.1	Lesing.....	45
	Høytlesing .....	45
4.1.2	Ord- og begrepsarbeid ved hjelp av morsmålet .....	49
4.2	Resultat av funn fra <i>skole 2</i> .....	53
4.2.1	Opplevelsen av «Karens jul» .....	54
4.2.2	Litteraturperspektiv.....	58
5	Drøfting.....	61
5.1	<i>Skole 1</i> .....	61
5.1.1	Lesing.....	61
5.1.2	Hva kan resultatet fra aliasspillet fortelle oss? .....	64
5.1.3	Språklæring gjennom sosiale aktiviteter.....	66
5.2	<i>Skole 2</i> .....	67

5.2.1	Hva sier læreplanen?.....	67
5.2.2	Hvordan tolket elevene «Karens jul»? .....	69
5.2.3	Elevenes referanserammer .....	72
5.3	Oppsummering.....	76
6	Avslutning.....	79
7	Referanser .....	80
8	Vedlegg.....	84
8.1	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	84
8.2	Vedlegg 2: Forespørsel og samtykkeskjema.....	85
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	88
8.4	Vedlegg 4: Spørreskjema.....	89
8.5	Vedlegg 5: Alias, 12 ord.....	90

## Sammendrag

Denne kvalitative studien tar for seg minoritetsspråklige elevers møte med litteraturlesing i norskfaget, og er en mastergradsoppgave i norskdidaktikk. Hensikten med studien er å undersøke hvordan man kan arbeide med litteratur på flere måter og nivåer i norskfaget hos minoritetsspråklige elever. For å finne nærmere ut om dette spennende temaet, har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med litteraturen i norskfaget hos minoritetsspråklige elever være en kilde til 1) ord- og begrepslæring, og 2) kulturforståelse*

Jeg har undersøkt to minoritetsspråklige elevgrupper fra to ulike skoler. En gruppe på seks elever fra en ungdomsskole, som retter seg mot den første delen av problemstillingen – ord- og begrepslæring. En gruppe på fem elever fra en videregående skole, som retter seg mot den siste delen av problemstillingen – kulturforståelse. Ved å velge to innfallsvinkler i studien, har jeg oppnådd et bredt perspektiv på litteraturens potensiale i norskundervisningen.

Funnene fra *ord- og begrepslæring* viste at å markerte ord underveis i lesingen, og å jobbe med ordene som elevene selv opplevde som nye og vesentlige ord for å forstå innholdet i teksten, fungerte som en god strategi for elevene. Å forklare ord underveis i høytlesingen fungerte dårlig. Stort sett alle elevene foretrakk å arbeide med ord fra teksten i forkant av høytlesingen, for å oppnå best mulig læring og forståelse av teksten. Funnene viste også at det var viktig for andrespråksinnlæringen at elevene benyttet morsmålet parallelt med andrespråket for å oppnå best mulig læring.

Funnene fra *kulturforståelse* viste at en norsk novelle fra slutten av 1800-tallet, tok opp en tematikk som elevene kjente seg igjen i, og som kan ses i sammenheng med referanserammen til elevene. Videre viste funnene at verdiene som den norske novellen fremmet, var verdier de minoritetsspråklige elevene også stod for. Og at nye perspektiver på litteraturen kan komme til syne med litteraturlesing i et flerspråklig klasserom.





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

I Norge har det eksistert flere språk i lang tid, noe som betyr at vi alltid har hatt en viss grad av flerspråklighet (Bjarnø m.fl. 2017:65). I de senere årene har samfunnet blitt enda mer mangfoldig, noe som har økt behovet for flerkulturell kompetanse i skolen (Bjarnø m.fl. 2017:18). Per dags dato er verken emner om flerspråklighet eller andrespråksdidaktikk obligatorisk på lektorutdanningen ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Jeg har derfor valgt emner i løpet av utdanningen min som omhandler disse temaene, fordi jeg ser nødvendigheten av kunnskap om og kjennskap til dette, sett i lys av dagens samfunnsutvikling. Min interesse for innvandrere og flyktninger generelt oppstod tidlig, og i de senere årene har jeg fattet interesse for hvordan vi lærere kan ivareta opplæringen til elever med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn.

På lektorutdanningen 8.-13. trinn ved universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet skal man igjennom fire ulike praksisperioder i løpet av utdanningen, hvor praksisomfanget øker for hver periode<sup>1</sup>. Det er én praksis hvert år fram til 5. året og masteroppgaven. I den fjerde og siste praksisen skal studentene gjøre et selvstendig utviklingsarbeid over tid, hvor man utarbeider en aksjonslæringsoppgave<sup>2</sup>. I den forbindelse gjorde jeg observasjoner og datainnsamlinger som skulle danne grunnlaget for aksjonslæringsoppgaven. Jeg oppdaget at dette var såpass interessant og viktig, at jeg valgte å bygge videre på prosjektet i min masteroppgave. Derfor baserer noe av masteroppgaven og datainnsamlingen seg på praksisoppholdet mitt. Praksisen min foregikk på en ungdomsskole i en innføringsklasse med seks minoritetsspråklige elever i Nord-Norge. Her var jeg i åtte uker, fordelt over en periode på ti uker. Læreplanen som ble benyttet i innføringsklassen var *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, NOR7-01).

Samtidig er jeg opptatt av hvordan vi kan arbeide med litteraturen i et flerkulturelt klasserom for å forstå og lære om kulturer. Hvordan minoritetsspråklige elever leser klassisk norsk

---

<sup>1</sup> Jeg tilhører lektorkull-12 og følger løpet til kull-12 og tidligere kull, mens studenter fra lektorkull-13 og senere kull, følger en annen studieplan. Derfor kan det være endringer i dagens studieplan til lektorutdanningen 8.-13. trinn.

<sup>2</sup> I kapittel 3.1 *Forske på egen praksis* er det nærmere beskrivelse av hva aksjonslæring er.

litteratur, og hvordan vi kan arbeide med litteraturen for å forstå kulturer, er noe jeg synes er svært spennende. Derfor har jeg også gjort en datainnsamling på en videregående skole i Nord-Norge, hvor informantene var fem minoritetsspråklige elever i ordinær videregående opplæring, som fulgte *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03).

## **1.2 Problemstilling og formål**

Masterprosjektet baserer seg på et strekt ønske om å erfare og ta lærdom av hvordan vi kan bruke litteraturen i et flerspråklig klasserom. Jeg har valgt to ulike informantgrupper som retter seg til to deler av ei problemstilling. Det betyr at de to datainnsamlingene fra informantgruppene ikke vil bli sammenlignet, men de vil sette søkelys på litteraturens potensiale i norskundervisningen til minoritetsspråklige elever. Formålet med studien er å undersøke hvordan man kan arbeide med litteratur på flere måter og nivåer hos minoritetsspråklige elever i norskfaget, noe en norsklærer gjerne må gjøre i løpet av en praksishverdag. Med dette ønsker jeg å vise nyanser, perspektiver og omfanget av de mulighetene litteraturen gir oss. Problemstillingen er følgende:

*Hvordan kan arbeid med litteraturen i norskfaget hos minoritetsspråklige elever være en kilde til 1) ord- og begrepslæring, 2) kulturforståelse?*

Jeg har dermed brukt en informantgruppe som retter seg mot den første delen av problemstillingen – ord- og begrepslæring – og en annen informantgruppe som retter seg mot den siste delen av problemstillingen – kulturforståelse.

## **1.3 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, hvor det første kapitlet allerede er introdusert med bakgrunnen for oppgaven, samt problemstillingen og formålet med studien. I kapittel 2 vil jeg først begynne med å gi noen begrepsavklaringer, før jeg går videre til å presentere det teoretiske rammeverket i studien. Her vil jeg ta med relevant bakgrunns litteratur og teori. I kapittel 3 beskriver jeg metodevalg i datainnsamlingen, utvalget, planlegging og gjennomføring av datainnsamlingene, analytiske begrunnelser, studiens kvalitet, samt metodekritikk og etiske refleksjoner. I kapittel 4 vil resultatene bli presentert og analysert, hvor informantenes svar og mine observasjoner ligger til grunn. I kapittel 5 vil funnene drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som presenteres i kapittel 2, og oppsummeres mot slutten. Til slutt i kapittel 6 vil jeg komme med en avslutning hvor jeg reflekterer over studien.

## 2 Teori og bakgrunns litteratur

### 2.1 Begrepsavklaring

Jeg begynner dette kapittelet med å avklare en del begreper knyttet til elevgruppen jeg har tatt utgangspunkt i. Strand (2009:66) oppfordrer norsklærere til å være bevisste rundt bruken av ord og begreper, nettopp fordi vi utøver makt gjennom våre språklige gjerninger. Hun skriver også at det kan være utfordrende å holde seg oppdatert på hvilke ord og begreper som ikke bærer preg av fordommer eller generaliseringer, fordi begrepsbruken er i kontinuerlig forandring (Strand 2009:66). Nedenfor tar jeg for meg relevante begreper og tydeliggjør betydningen av disse.

*Førstespråk* blir gjerne brukt i forskningslitteraturen om det språket barnet lærer seg først, det vil si før noe annet språk har etablert seg (Selj 2008:17). Lindberg (2008:51) bruker begrepet førstespråk synonymt med *morsmål*. Dersom barnet utvikler flere språk parallelt med førstespråket, primært ved at flere språk brukes i hjemmet, sier vi at barnet har flere førstespråk, altså *simultan* eller *samtidig flerspråklighet* (Selj 2008:17). *Tospråklighet* kan knyttes nært opp til simultan flerspråklighet, på bakgrunn av at å være tospråklig vil si å vokse opp med to førstespråk, hvor man behersker og bruker språkene i hverdagen (NOU 2010:7). I tilfeller hvor barnet tilegner seg ett av språkene på et senere tidspunkt enn ett (eller flere) språk, kaller vi det for *suksessiv flerspråklighet* (Selj 2008:17). Selj (2008:17) bruker *andrespråk* som et synonym til suksessiv flerspråklighet. Det vil altså si at språket som et barn lærer seg etter at ett (eller flere) førstespråk er etablert, blir betegnet som andrespråket.

I språklæringsammenheng har jeg valgt å bruke begrepet andrespråk når jeg skriver om elever som lærer seg norsk etter at de allerede har et etablert førstespråk. Elevene i dette prosjektet oppfylte vilkårene til Opplæringsloven (1998) § 2-8. *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoritetar* og § 3-12. *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*, hvor første paragraf retter seg mot elever i grunnskolen og andre paragraf retter seg mot elever i videregående opplæring. Dette betyr at elevene «har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringsloven 1998). Basert på dette, regnes elevene i prosjektet som andrespråkselever.

Bjarnø m.fl. (2017:24) mener det er hensiktsmessig å drøfte *kulturbegrepet* med hensyn til hva det står for, hvordan det kan brukes og misbrukes, samt situasjoner begrepet brukes i. Ifølge Bjarnø m.fl. (2017:25) kan man oppfatte kultur på minst to måter: det verdiorienterte og det beskrivende kulturbegrepet. Det verdiorienterte kulturbegrepet brukes om en sektor i samfunnet, hvor man ser på kulturlivet til forskjell fra andre samfunnssektorer (Bjarnø m.fl. 2017:25). Det beskrivende kulturbegrepet handler blant annet om verdier, tradisjoner, tenkemåter, handlinger og levemåter (Bjarnø m.fl. 2017:25).

Begrepet *flerkulturell* er ifølge Strand (2009:66) en betegnelse som jevnt og trutt brukes for å betegne dagens samfunn, og som ofte ses i sammenheng med innvandrere og tilpasning mellom kulturer. Strand (2009:66) forklarer videre at det som er problemet med et slikt begrep, er at man enkelt kan oppfatte minoriteter som et kollektiv, og ikke som individer. Bjarnø m.fl. vektlegger at *flerkulturell forståelse* handler om «å være fortrolig med kulturbegrepet som et dynamisk, innholdsmettet og foranderlig begrep» (2017:29). To andre begreper som ofte blir diskutert er *fremmedspråklig*, eller *fremmedkulturell* (NOU 2010:7). NOU-rapporten *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, definerer fremmedspråk som «et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøet hvor det er allmenn bruk som dagligspråk» (2010:7). Både fremmedspråklig og fremmedkulturell er ifølge utvalget i NOU (2010:7) begreper som kan framstå som negative, fordi forstavelen «fremmed» kan skape distanse.

*Minoritetsspråklige* elever har Selj definert som «elever som har vokst opp i hjem der et annet språk enn norsk har vært dominant» (2008:16). Selj (2008:16) poengterer at distinksjonen minoritets-/majoritetsspråk representerer makt og dominans med et asymmetrisk forhold, og at dette er viktig å ta hensyn til i skole- og utdanningsammenheng. Det forfatteren mener med dette er at hvis det kulturelle og språklige mangfoldet til minoritetsspråklige elever blir møtt med en positiv holdning, kan opplæringen i norsk assosieres med muligheter og fordeler med å ha tilhørighet i flere kulturer og beherske flere språk. På den måten kan erfaringene og verdiene til minoritetsspråklige elever gjennom kultur og språk bli en ressurs i klasserommet.

I NOU-rapporten (2010:7) trekkes nettopp bruken av minoritetsspråklig fram som et mulig uheldig begrep i enkelte situasjoner. Utvalget i NOU-rapporten poengterer at dette framfor alt foregår i assosiasjoner hvor en person mangler kompetanse (2010:7). Dermed kan ressursmulighetene som Selj (2008) også skriver om, stå i fare for å bli undervurdert. Utvalget

i rapporten er bekymret for at de minoritetsspråklige ikke bare vil bli stemplet som personer med annet morsmål enn norsk, men også at begrepet kan bli et bilde på noe mer enn språklig status (NOU 2010:7). Med bakgrunn i dette argumenterer utvalget for at begrepet kun bør brukes i en statistisk og juridisk sammenheng.

I Meld. St. 6 (2012-2013) heter det at jf. Opplæringslovens (1998) §§ 2-8 og 3-12, defineres «språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk». Samme begrepsbruk benyttet Kunnskapsløftet (2006) i 1) *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, NOR7-01) og 2) *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03). I tråd med regelverket for opplæring i grunnskolen og den videregående skole, samt Kunnskapsløftet, har jeg valgt å bruke begrepet minoritetsspråklige eller språklige minoriteter, i lys av Seljs (2008) innstilling om at elevene er en ressurs i klasserommet og i samfunnet.

## **2.2 Norskfaget**

Høsten 2006 kom læreplanen *Kunnskapsløftet* (LK06) på plass. Her ble for første gang de grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving, regning, muntlig kompetanse og digital kompetanse presentert. Ifølge Fjørtoft (2014:55) signaliserte dette at ferdigheter som tidligere hadde blitt forbundet med norskfaget, nå ble integrert i alle fag. Det betydde likevel ikke at ferdighetene skulle få mindre fokus i norskfaget, men at norskfaget ikke skulle ha ansvaret alene. Norskfaget er i dag delt inn i tre hovedområder i Kunnskapsløftet (2006): 1) *muntlig kommunikasjon*, 2) *skriftlig kommunikasjon*, og 3) *språk, litteratur og kultur*. Det er mange og store felt, som krever mye av både lærere og elever.

Norskfaget blir sett på som et kommunikasjonsfag, handlingsfag, identitetsfag og dannelsesfag (Fjørtoft 2014:56). Elevene skal blant annet få kjennskap til det norske språket og det mangfoldet språket representerer, gjennom ulike muntlige og skriftlige fremstillinger, i tillegg til historien som har formet språket opp gjennom tidene (Fjørtoft 2014:60). Til slutt skal evnene til elevene utvikles slik at de kan bruke språket til å kommunisere, tenke, lære og produsere ideer (Fjørtoft 2014:60). Det er dermed også et sett med holdninger og verdier som er av betydning for norskfaget, ikke bare rent språklige kunnskaper og ferdigheter (Fjørtoft 2014:60). I formålsdelen til læreplanen i norsk står det at «[n]orskfaget åpner en arena der [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05, Formål). Vi ser altså at læreplanen i norsk åpner opp



for at elevene skal kunne uttrykke og utvikle seg, samt at faget skal oppleves som mangfoldig og inkluderende.

Nasjonsbyggingen på 1800- og 1900-tallet er ifølge Skaftun (2009:29) grunnlaget for det vi i dag ser på som det tradisjonelle norskfaget, hvor den litterære og språklige kulturarven fra den norske nasjonens historie formidles. Samfunnet har hatt en kraftig utvikling de siste 30-40 årene, hvor «Norge ikke lenger er et sted der alle identifiserer seg med norskhet i tradisjonell forstand» (Skaftun:2009:30). Det som menes med dette, er at dagens moderne samfunn i Norge består av store kulturelle forskjeller og identiteter, som ikke nødvendigvis har en felles norsk referanseramme (Skaftun 2009:30).

## 2.3 Læreplaner

Norskfaget er stort, elevmangfoldet er stort, og det gjenspeiles i de ulike læreplanene i norsk som skal tilpasses elevenes behov. Under kommer jeg til å ta for meg formålsdelene i følgende tre læreplaner: *Læreplan i norsk* (NOR1-05), *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01) og *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (NOR9-03).

Den ordinære læreplanen i norsk, *Læreplan i norsk* (NOR1-05), brukes i alle de 13. årene i norsk grunnskole og videregående skole. I formålsdelen kan vi lese at formålet med norskfaget er at barn og unge gjennom aktiv bruk av det norske språket skal bli en del av kultur- og samfunnslivet, samt forberedes til «deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05, Formål). Videre står det at norskfaget skal «utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har» (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05, Formål). Det legges også vekt på at faget skal gi muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse, samt motivere til lese- og skrivelyst, og utvikle gode læringsstrategier. Til slutt skisseres det at «[f]ormålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05, Formål). Vi kan også lese at perspektiver på norsk kulturarv står sentralt i denne læreplanen:

Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

(Kunnskapsdepartementet, NOR1-05, Formål)

*Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01)<sup>3</sup>, retter seg til grunnskolen og videregående opplæring, og skal «i henhold til gjeldene bestemmelser i Opplæringsloven [...] ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring» (Kunnskapsdepartementet, NOR7-01, Formål). Det presiseres i formålsdelen at denne læreplanen kun er en overgangsplan som skal benyttes til elevene er i stand til å følge den ordinære læreplanen i norsk. Læreplanen skal også ses i sammenheng med øvrige fag på norsk, som vil si at denne læreplanen retter seg til flere fag, ikke bare norskfaget. Utvikling av språklig selvtillit og trygghet er et av hovedmålene for opplæringen i denne læreplanen, noe vi finner igjen i den ordinære læreplanen i norsk. I tillegg skal læreplanen «ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag», samt gi interkulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, NOR7-01, Formål).

Den tredje og siste læreplanen jeg skal ta for meg, er også den nyligst oppdaterte: *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (NOR9-03)<sup>4</sup>. Vi finner igjen noen overordnede formål og punkter i alle disse tre læreplanene, men det som trekkes spesielt fram i denne læreplanen, og som kan tolkes som at kulturforståelse vektlegges som basis for medborgerskap og identitetsutvikling, er:

Et hovedmål for opplæringen i norsk for elever med kort botid i Norge er språklig selvtillit, kulturforståelse og respekt for andre mennesker og kulturer. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv og i lys av egen erfaringsbakgrunn kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.

(Kunnskapsdepartementet, NOR9-03, Formål)

Vi finner flere fellestrekk mellom den ordinære læreplanen i norsk og læreplanen i norsk for kort botid, sammenlignet med læreplanen i grunnleggende norsk. En av hovedgrunnene til det kan være at de to førstnevnte læreplanene er læreplaner i norskfaget, mens sistnevnte læreplan er en læreplan som retter seg mot alle fag på norsk, ikke bare norskfaget. Læreplanen i norsk for kort botid er ikke en overgangsplan, slik som læreplanen i grunnleggende norsk er. Vi kan

---

<sup>3</sup> Heretter omtalt som «læreplan i grunnleggende norsk».

<sup>4</sup> Heretter omtalt som «læreplan i norsk for kort botid».

også se i delen om *Grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05; NOR9-03; NOR7-01, Grunnleggende ferdigheter), at læreplan i norsk og læreplan i norsk for kort botid handler om norskfaget og hvordan de grunnleggende ferdighetene skal integreres i norskfaget, mens i læreplan i grunnleggende norsk ser vi at det ikke fokuseres spesielt på norskfaget, men på *norskopplæringen*.

Hvis vi ser nærmere på læreplanen i norsk for kort botid og delen om grunnleggende ferdigheter, finner vi følgende: «Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse» (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03, Grunnleggende ferdigheter). I den ordinære læreplanen i norsk finner vi ikke tilsvarende utsagn, noe som viser at det er større fokus på lesing i sammenheng med kulturforståelse i læreplanen i norsk for kort botid.

## 2.4 Didaktikk

Mye av jobben for en lærer foregår utenfor klasserommets fire vegger. En undervisningssituasjon innebærer før-, under- og etterarbeid. Mye tid går til planlegging og etterarbeid, og det er kanskje her de viktigste grunnsteinene for selve undervisningen ligger. Innholdet i undervisningen, målet med undervisningen og hvordan den skal foregå er punkter som må tenkes nøye igjennom og være godt begrunnet av læreren i henhold til Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006). På den måten kan man oppnå en vellykket undervisningsøkt som gir mening for elevene.

Ifølge Skaftun og Michelsen (2017:16) betyr *didaktikk* «undervisningslære», «undervisningskunst» eller «undervisningsteknikk», direkte oversatt. Didaktikk innebærer alle de refleksjoner og kunnskaper som en lærer kan koble til faget og undervisningen sin. Ved å ha didaktisk innsikt og refleksjon kan man få økt kunnskap om hvordan faget kan læres, utvikles og undervises, samt fagets oppbygging og legitimering (Monsen og Randen 2017:8). I didaktikken kan spørsmålene om undervisningens *hva, hvorfor og hvordan* være sentrale for å få svar på om didaktikken opprettholdes i undervisningen (Skaftun og Michelsen 2017:18). Noe av årsaken til hvorfor disse tre spørsmålene er grunnleggende i didaktikken, er fordi de tvinger fram refleksjon ved at: for å svare på det ene spørsmålet, må man tenke over det andre (Skaftun og Michelsen 2017:18). Når materialet til undervisningen (hva) skal plukkes ut, må man ta hensyn til læringspotensialet som ligger i det (hvorfor), og hvorledes man skal jobbe slik at elevene får utbytte av det (hvordan) (Skaftun og Michelsen 2017:18).

### **2.4.1 Norskdidaktikk**

Norsk er det største faget i skolen, og faget skal bidra til at språksansene, uttrykksevnene og de kritiske evnene til elevene utvikles, slik at de kan orientere seg blant en rekke tekster, perspektiver, kontekster og uttrykksformer som eksisterer i samfunnet (Fjørtoft 2014:15). Sentrale elementer i *norskdidaktikken* er språk, tekst, kultur, læring og kommunikasjon, som bygger på humanistiske og samfunnsvitenskapelige forskningstradisjoner (Fjørtoft 2014:19). Ifølge Fjørtoft er formålet med norskdidaktikken som fagfelt «å utstyre praktiserende og fremtidige norsklærere med kunnskaper og strategier som setter dem i stand til å lede elevenes læring i faget» (2014:20). Norsklærere skal gjennom didaktikken fremme faget, og det innebærer at lærerne har solid kunnskap i faget og vet å anvende den. I tillegg er det vesentlig med refleksjoner rundt læringen. Under begrepet norskdidaktikk er det en rekke andre disipliner som inngår, deriblant litteraturredaktikk og andrespråksdidaktikk som jeg nå skal ta for meg.

### **2.4.2 Litteraturredaktikk**

Slik som i all didaktikk, er også mål, innhold og begrunnelser viktige elementer i *litteraturredaktikken*, i tillegg til rammene rundt undervisningen og hvordan man kan lære bort og formidle faget rent praktisk. Litteraturredaktikkens innhold er litteratur, og det er en forutsetning at den som holder på med litteraturredaktikk har god fagkunnskap, slik at undervisningen blir litteraturfaglig velbegrunnet (Skaftun og Michelsen 2017:35). I tillegg til mål som kjennskap til og kunnskap om litteratur, finnes det også mål utenfor litteraturen. Eksempler på dette er ifølge Skaftun og Michelsen (2017:35) danning og tilgangskompetanse. Det vil si at elevene må vite hva slags tekster vi har i samfunnet vårt, ha kjennskap til ulike samfunnsforhold, kulturkunnskap, samt kunne bruke seg selv og sin utvikling som samfunnsborgere og individer. Likevel er det overordnet mål for litteraturundervisningen at elevene skal komme gjennom skolegangen sin med utvidede litterære forutsetninger, ved å se betydningen av litteratur, ha interesse for – og fortsette lesingen (Skaftun og Michelsen 2017:35).

For å nå disse målene, er det viktig at litteraturundervisningen foregår innenfor trygge rammer, slik at det skapes et positivt fellesskap blant læreren og elevene, hvor elevene tør å delta. Elevene trenes da i bruke dømmekraften sin, samtidig som de lærer seg kunsten å forstå enkle og vanskelige tekster på tvers av ulike sjangre og epoker, for underholdningen sin del, eller for å gå dypere inn i en tekst (Skaftun og Michelsen 2017:36). I et slikt klasserom bør elevene bli oppmuntret til å komme med egne tolkninger, hvor de også kan utfordre

hverandres tolkninger, og sammen komme fram til de tolkningene som er mest tilfredsstillende (Skaftun og Michelsen 2017:36). Ved å ha åpne og demokratiske rammer som dette, kan det oppstå faglig entusiasme i møte med litterære spørsmål, noe som kan bidra til personlig fremgang, og samtidig ruste elevene til tilsvarende settinger i framtiden (Skaftun og Michelsen 2017:36).

Skaftun og Michelsen (2017:70) vektlegger at litteraturen som leses i skolen i dag, kan leses på en slik måte at tekstenes tematikk og verdier får en sentral plass i tolkningen. Litteraturen skal leses fra teksten og utover, og teksten skal ses i sammenheng med et helhetlig meningsunivers Skaftun og Michelsen (2017:70). Ved å knytte tematikk og verdier fra tekstene sammen med historien, samt dagsaktuelle og tidløse problemstillinger og personlige reaksjoner til teksten, kan man oppnå en meningsfull lesing (Skaftun og Michelsen 2017:70).

Skaftun og Michelsen (2017:36) skriver videre at den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki er opptatt av at når en lærer forbereder seg, må han eller hun velge ut et ideelt innhold slik at elevens læringspotensiale blir realisert, og står i samsvar med de fundamentale målene for undervisningen. Det vil si at teksten som blir valgt ut, må møte elevenes forventninger, i tillegg til elevenes forutsetninger, for at målene, definert i de enkelte læreplanene, skal kunne nås.

### **Minoritetsspråklige elevers møte med norsk litteratur**

Ifølge Skarstein (2005:143) endrer litteraturen seg i tak med samfunnet, og leserens og litteraturens kulturelle bakgrunn og kontekst ligger til grunn for hvordan man leser en tekst. Han skriver også at menneskesyn og verdisynt, og normer og verdier blir eksplisitt og implisitt argumentert for i tekster, og hvor litteraturredidaktikken kan belyse spørsmål om identitet og kultur (Skarstein 2005:145). Han etterlyste i 2005 mer forskning på dette feltet, hvor litteraturen skulle ses i et kulturelt perspektiv, samt hvordan og lærings- og danningspotensialet kunne komme til syne i skjønnlitterære tekster i et flerkulturelt klasserom (Skarstein 2005:141). Skarstein (2005:151) diskuterte blant annet hvordan Amalie Skrams «Karens jul» fra slutten av 1800-tallet kunne forstås og tolkes av elever.

Det finnes ulike måter å forske på minoritetsspråklige elevers møte med litteratur på, hvor både valg av metode og tekster kan variere. Strand peker på viktigheten av å se på den norske kulturarven gjennom et «mangfolds- og migrasjonsperspektiv» (2009:10), særlig på bakgrunn av at samfunnet i dag er flerkulturelt. Derfor har Strand (2009) viet fokus til

migrasjonslitteraturen<sup>5</sup> framfor norske klassiske tekster, slik at migrasjonslitteraturen blir løftet fram.

Penne (2006) derimot, har studert tre ungdomsskoleklassers møte med 1800-tallslitteraturen i Norge, og oppdaget at de minoritetsspråklige elevene var mest begeistret av alle elevene i de ulike klassene. Hun hevder at «[d]e minoritetsspråklige elevene er mest opptatt av å forstå tenkemåter, mennesker og miljø i tidligere tider. [...] Litteraturen på 1800-tallet handler om å lære og forstå for disse elevene, om «mening» eksistensielt, men også intellektuelt» (Penne 2006:132). Hun reflekterer rundt hva som gjorde at de minoritetsspråklige elevene falt for denne litteraturen, og konkluderer med at det kan være noe med tematikken og skrivemåten i tekstene som appellerer til elevene (Penne 2006:335).

Penne (2006:370) trekker også fram erfaringene to lærere hadde med å bruke 1800-tallslitteraturen i klasserommet, hvor de fortalte at de minoritetsspråklige elevene var de elevene som ble mest fanget av litteraturen. Det kan ses i lys av tematikken litteraturen tar opp, eksempelvis kvinneproblematikk, ekteskapsspørsmål, ekskludering, sosiale klasseskiller, samt polarisering hvor den svakeste vekker empati hos leseren (Penne 2006:370). For mange lærere og elever handler ikke litteraturen om «Norge», og leses ikke som «norsk», mener Penne (2006:370).

### **Et møte med skjønnlitteraturen i et flerkulturelt klasserom**

Skaftun og Michelsen (2017:189) hevder at fordi samfunnet i de senere årene har forandret seg, er mye av kulturen blitt mer lik over hele verden. Både gjennom kommersialisering og den enkle tilgangen til kommunikasjon, og på grunn av flytting fra kriseområder i ulike deler av verdenen (Skaftun og Michelsen 2017:189). Derfor kan litteraturen være viktig å ha når man snakker om kulturmøter, fordi slike tekster kan bidra til at fordommer viskes bort, og forståelse skapes, noe som igjen kan føre til viktige verdidebatter (Skaftun og Michelsen 2017:189).

En vesentlig del av litteraturen er resepsjonsteorien, som går ut på at leserne bruker egne erfaringer, og sine egne liv i arbeidet med å forstå tekster (Claudi 2013:111). Vi kan ta del i andre menneskers tilværelse, og på den måten til en viss grad, erfare og forstå hvordan de har

---

<sup>5</sup> Torill Strand definerer migrasjonslitteratur som «litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser» (2009:7).



det, noe som igjen kan være med på å utvikle empati og sympati (Drangeid 2014:34-35). Likevel er det forskjell på empati i litteraturen og i virkeligheten, og Drangeid (2014:34) peker på at karakterene i boka må framstilles på en måte som gjør at leserens empati trigges, noe forfatteren kan oppnå ved å gi leseren tilgang til tankene og følelsene til karakteren. Polarisering, det gode mot det vonde, er en strategi som ofte blir benyttet, fordi leseren kjenner seg igjen i det gode (Drangeid 2014:34-35). En annen metode er å gi leseren innsyn i virkelighetsnære relasjoner og konflikter mellom karakterer i teksten, slik at man får mulighet til å reflektere over diverse virkninger og årsaker (Drangeid 2014:35). Her trenger ikke leseren nødvendigvis å identifisere seg med innholdet, men øve på å føle med andre, til tross for at det kan virke fremmed og vanskelig å sette seg inn i (Sommer 2013, referert i Drangeid 2014:35).

Penne (2010) har tatt for seg litteraturredidaktikken sett i lys av dagens flerkulturelle verden. Hun trekker fram at det tradisjonelt blir fokusert for mye på forskjellene mellom kulturer i klasserommet. Et eksempel på dette er når en tekst med en hovedperson som heter Ali, anses som mer tilpasset et flerkulturelt klasserom, enn en hovedperson ved navn Ola (Penne 2010:1). Kritikken mot dette er at det ikke finnes forskningsbasert teori på det, selv om det er ment i beste mening (Penne 2010). Dagrun Skjelbred (2003:161) bekrefter at tekster i skolen i dag bruker i større grad enn før navn som ikke kobles til majoritetskulturen i Norge, slik at minoritetselvene skal kunne få identifisere seg med karakterene i bøkene. Men hun poengterer at det er minst like viktig å se på rollene karakterene representerer (Skjelbred 2003:161).

Ifølge Penne (2010:10) er elevenes erfaring med forforståelsen til litteratur og deres sosiokulturelle bakgrunn av større betydning for hvordan tekster i klasserommet blir lest og brukt. Et viktig poeng er at de sosiokulturelle ulikhetene kan være like tydelig hos minoritetsspråklige elever som hos majoritetsspråklige elever (Penne 2010:5). Derfor er det ikke nødvendigvis slik at litteraturen om «Ali», representerer alle med minoritetsspråklig bakgrunn, og den kan føles like fremmed eller ukjent som annen litteratur.

Penne (2010:4) hevder at når vi leser tekster, leter vi som regel etter det kjente, og ikke det ukjente. Til tross for at litteraturen forandrer seg i takt med tiden, viser kognitiv litteraturteori at det ikke bare er strukturer i litterære sjangrer og former som bevares, men også tematiske strukturer, uavhengig av kulturer (Penne 2010:4). Penne (2010:4) har tatt for seg tre narrative temaer som vi ser er bevart på tvers av tider og kulturer. Det første temaet er *relasjoner*

*mellom mennesker*, det andre er *helten som tar ansvar*, og det tredje er *den som ofrer seg* (Hogan 2003:71, referert i Penne 2010:6). På grunn av denne kognitive tendensen er hovedpersonens navn, nasjonalitet eller klær av liten betydning. Fordi vi har et narrativt univers som er uavhengig av kulturen, er det i grunn kun de allerede kjente menneskelige situasjonene og narrative strukturene som avgjør vår oppfattelse av teksten (Egan 1998, referert i Penne 2010:4). Derfor har det lite å si om hovedpersonen heter Ola eller Ali. Fokuset blir derfor på hvorfor og hvordan man kan fokusere på likheter framfor forskjeller i litteraturen.

I likhet med Penne (2010:4) poengterer Monsen og Randen (2017:113) at selv om elevene skal kunne identifisere seg med litteraturen, betyr det ikke at en gutt som har flyktet fra Afghanistan kun identifiserer seg med tekster som omhandler gutter på rømmen fra Afghanistan. Det viktigste er at handlingen i litteraturen som elevene møter, har en kontekst som elevene har kjennskap til, slik at elevene kan få en utviklende og meningsfull lesing, og ikke føler seg fullstendig ukjent i terrenget. For å oppnå dette, må det være variasjon i litteraturen til elevene, mener Monsen og Randen (2017:113).

### **Det kjente og det ukjente i litteraturen**

Magne Drangeid (2014) har belyst litterær lesing som fremmederfaring, og hvordan vi gjennom litteraturen kan bevege oss over i andres verdener. Han skriver også at tekster vanligvis inneholder det kjente, men at vi likevel bør tørre å møte på det ukjente også. Drangeid (2014:33) mener at dersom den litterære innlevelsen blir for ensidig og intens, kan leseren enten se seg selv i fiksjonen, eller identifisere seg fullstendig med det fremmede. Da beveger lesingen seg over fra at vi ser og forstår andres verden, til at den blir vår egen verden. Bevisstheten og skillet mellom fiksjon og virkelighet forsvinner (Drangeid 2014:33).

Skaftun (2009:17) hevder at de tekstene som benyttes i skolen som handler om livserfaringer og perspektiver på viktige og aktuelle temaer for individet og samfunnet, lever opp til dannelsesmålet i skolen. Skaftun (2009:17) kritiserer imidlertid at litteraturen kan oppleves som kulturell tvang for enkelte elever, og at verdivurderingene står i strid med elevenes. Dilemmaet som oppstår hos elevene da, er at de på den ene siden blir marginalisert hvis de holder fast ved sin egen kulturelle identitet og kan oppleves som frastøtende, mens at på den andre siden kan elevene oppleve å bli kolonialisert dersom de tilegner seg majoritetens verdier og kultur (Gee 1996, referert i Skaftun 2009:17).

Skaftun og Michelsen (2017:180) peker på at aktualitet ikke nødvendigvis trenger å dreie seg om dagsaktuelle hendelser, men også om framtiden og grunnleggende behov i generell forstand. Da beveger vi oss mer over til relevans, hvor tekster omhandler temaer som elevene kan identifisere seg med eller ha erfaringer rundt, men Skaftun og Michelsen (2017:180) advarer mot tekster som kan være for opprørende for elevene.

Ved å lese skjønnlitterære tekster åpner vi opp for personlig tolkning, som ofte kan bygge på kulturelle forhold (Mosen og Randen 2017:110). Mosen og Randen (2017:111) fokuserer på at leserne må ha en referanseramme som de kan plassere teksten inn i, eksempelvis sjangeren fantasi og romanserien Harry Potter. Hvis man ikke har erfaring med en slik sjanger, kan det være vanskelig å akseptere flyvende bøker og fabeldyr.

Minoritetsspråklige elever som møter tekster i norsk skole kan ofte ha liten kjennskap til de ulike sjangerne og teksttypene fra før av (Mosen og Randen 2017:111). Ikke bare er språket utfordrende, men også innholdet. Hvis elevene er kjent med sjangeren fra før, kan det være enklere å forstå lesestoffet til tross for at det er på et nytt språk (Mosen og Randen 2017). Det er også viktig å tenke på at elever som ikke har gode nok leseferdigheter til å lese selv, kan få like god nytte av muntlige fortellinger, fordi de da vil møte den narrative strukturen til de ulike sjangerne (Mosen og Randen 2017). Å snakke om tekstene før lesingen, kan generelt hjelpe minoritetsspråklige elever med førforståelsen og dermed gi elevene et utgangspunkt for å forstå teksten (Mosen og Randen 2017:112).

Skaftun og Michelsen (2017:183) mener i likhet med Drangeid (2014) at man ikke skal frykte en leseundervisning som beveger seg fra det trygge til det risikable, fordi det er med på å utfordre og utvikle lesingen til elevene. Skaftun og Michelsen (2017:185) eksemplifiserer dette med bruken av eldre tekster som inneholder ord som er utgått fra ordbanken til dagens ungdommer, i tillegg til et innhold som kan være nytt. Mange av tekstene kan kreve en viss form for historisk kunnskap, noe som kan gjøre det vanskelig å forstå både teksten og budskapet (Skaftun og Michelsen 2017).

Fjørtoft (2014:225) hevder at vi får mulighet til å ta opp temaer som forutsetter mer omfattende bakgrunnskunnskaper når vi underviser eldre elever, og det stilles høyere krav til tolknings- og refleksjonsevnen til elevene. Når vi leser skjønnlitteratur, kan vi berike og utdype den kulturelle, historiske og sosiale bevisstheten til elevene, og samtidig tilføre

perspektiver på menneskelige erfaringer blir tilført, som vi ikke finner i historiebøkene (Fjørtoft 2014:225).

### **2.4.3 Andrespråksdidaktikk**

I et *andrespråksdidaktisk* perspektiv vil didaktikk si refleksjoner rundt og kunnskaper om undervisning i andrespråk og om andrespråkslæring (Monsen og Randen 2017:8). Siden elevene regnes som andrespråkselever regnes de også som flerspråklige, derfor er også flerspråklighet et naturlig tema innenfor andrespråksdidaktikk (Monsen og Randen 2017:8). Andrespråksdidaktikk brukes altså om opplæring i et andrespråk og i alle klasserom og fag hvor elever har andrespråket som opplæringspråk (Utdanningsdirektoratet 2016:2). Dette betyr at andrespråksdidaktikk ikke bare retter seg mot elever som er i andrespråksinnlæringen, men også elever som har andrespråket som opplæringspråk i fagene sine.

### **Ord- og begrepslæring**

Når man skal undervise elever med norsk som andrespråk, er det viktig at forholdet mellom ord og begreper er klar. Golden forklarer at «et ord er et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter» (2009:16). Eksempelvis ordet «hund», det *er* ikke en hund, men symbolet vi bruker for å referere til en hund (Monsen og Randen 2017:79). Vi danner oss et bilde i tankene våre når vi hører «hund», som dermed reflekterer begrepet «hund» i generell forstand, og ikke de spesifikke hunderasene som kommer under der igjen (Monsen og Randen 2017:79). Ifølge Golden er et begrep «de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av» (2009:17).

Viktigheten av bevissthet om forskjellen mellom ord og begrep er svært viktig i andrespråksundervisning. Det er noe helt annet for en elev å lære et nytt ord for et begrep han eller hun allerede har fra før, enn å lære både ordet og begrepet (Monsen og Randen 2017:80). Det er vanlig at elevene har begrepet fra før på morsmålet sitt, men trenger en merkelapp for det på andrespråket (Monsen og Randen 2017:80). Likevel skjer det ofte at elever må lære både ordet og begrepet, særlig i forbindelse med lavfrekvente ord i fag som for eksempel naturfag og samfunnsfag. Hvis en elev kun trenger det norske ordet for et allerede kjent begrep, fordi den har ordet og begrepet på morsmålet sitt, er prosessen kortere for at eleven skal få ordet til å feste seg, enn hvis verken begrepet eller det tilhørende ordet er innlært hos eleven fra før (Monsen og Randen 2017:80). Vi kan oppleve at en elev kan ordet, men ikke begrepet, derfor må man som lærer være påpasselig med at eleven har forstått begge deler (Monsen og Randen 2017:80).

Begrepsinndelingen kan være ulik mellom språk, derfor kan termen referere til noe annet enn samme term i førstespråket (Monsen og Randen 2017:80). Det kan være ord i norsk språk som ikke finnes i andre språk, eller at forståelsen av begrepet kan oppfattes som litt ulik (Monsen og Randen 2017:80). Refsahl (2012:49) peker på at ulike kulturer med forskjellige språk har formet begrepene ut fra deres ståsted, og derfor kan det være variasjoner i forståelse og oppfatning av ord og begreper hos den enkelte elev.

### **Ord- og begrepslæring gjennom tekster**

I arbeid med ord- og begrepslæring gjennom tekster, kan det være krevende å jobbe like godt med alle nye ord som skal læres, noe man nødvendigvis ikke trenger heller, fordi en andrespråkselev kan forstå en tekst til tross for at ikke alle ordene er forklart (Egeberg 2012:120). Dette handler om at enkelte ord trenger man mer kunnskap om for å skape mening ut av teksten, mens andre ord ikke er avgjørende for tekstens hovedinnhold (Egeberg 2012:122). Forklaringer og bilder kan derfor være betydningsfulle for elever når de skal lære og forstå ordene. Lærere kan også på forhånd plukke ut og forklare ord som er sentrale i teksten og for lesingen, men det avhenger av at ordene som blir valgt, er viktige for innholdet (Egeberg 2012:123)

Når andrespråkselever skal lære seg nye ord, kan det være hensiktsmessig å bruke tekster som er konkrete og gjenkjennbare dersom målet er å lære ordene i teksten (Egeberg 2012:126). Elever som har svakt ordforråd vil ha behov for grundig ordlæring over tid, blant annet fordi elevene har liten effekt av korte seanser hvor ordene ikke blir fulgt opp, noe som resulterer i at elevene glemmer ordene (Egeberg 2012:127). Egeberg (2012:127) poengterer at overfladisk arbeid med ord kan ha liten nytte, fordi kanskje en elev kan peke på et bilde når et ord sies, men ha vansker med å forstå eller bruke ordet i flere sammenhenger.

En av de viktigste forutsetningene for ordlæring er ifølge Egeberg (2012:131) forskjellige typer dialoger om ord og innhold. Ordene gis mening når de settes sammen med setninger og fraser, og på den måten kan elevene også lære de ulike sammenhengene ordene kan brukes i (Egeberg 2012:130). Å la elevene lage lister over 15-20 ord med oversettelse, hevder Egeberg (2012:133) er den tradisjonelle metoden for ord- og språklæring. I en studie gjort av Tess Fitzpatrick m.fl. (2008:242), viser resultatene at motiverte elever kan ha rask økning i antall ord gjennom en slik tradisjonell metode, men dersom ordene ikke brukes aktivt, glemmes de relativt raskt.

En grei måte å styrke språklæringen og ord- og begrepslæringen på, kan altså være gjennom lesing, men Egeberg (2012:136) advarer mot egenlesing av tekster og bøker hvor målet er ordlæring. Effekten er dårlig hos både elever som har gode språk- og leseferdigheter, og hos elever som ikke har det, derfor oppfordrer Egeberg (2012:136-137) at for å øke læringseffekten, bør elevene bli lest for. Elevene kan henge bedre med og få med seg innholdet i større grad ved å høre teksten. I tillegg får elevene anledning til å fokusere på ordene, ved siden av å reflektere over dem og innholdet i teksten (Egeberg 2012:138). En annen måte å gjennomføre ord- og begrepslæring på, er å ha dypere arbeid med enkeltordene i etterkant av lesingen, slik at det ikke oppstår forstyrrelser i lesingen (Egeberg 2012:139). Man kan også bruke ulike spill og leker når elevene skal lære seg nye ord og begreper, blant annet ordkort, hvor elevene skal forklare enkeltord for hverandre på lapper, noe Egeberg (2012:162) løfter fram som effektiv læring for elever som holder på å lære et nytt språk.

### **Ordkunnskap og lesing**

Egeberg (2012:116) skriver at det er viktig å vurdere *ordkunnskapen* tidlig i arbeid med nye tekster hos minoritetsspråklige, fordi leseforståelsen kan være dårligere enn avkodingen<sup>6</sup>. Med ordkunnskap mener Egeberg at man kan «koble ordet til en enkel referanse, eksempelvis en gjenstand eller en handling» (2012:114), men at det finnes flere grader innen ordkunnskap, fra enkel ordkunnskap til dybdekunnskap. Denne kunnskapen om ord er en svært viktig faktor for leseflyten og leseforståelsen, noe som kan være avgjørende for læringen til de minoritetsspråklige elevene (Egeberg 2012:116-117). Derfor er det hensiktsmessig å jobbe med å *forstå* ord, og ikke bare å *lese* ord (Egeberg 2012:117).

Blant annet kan erfaringer og kunnskaper man har rundt ord bidra til at nye ord læres, fordi kunnskapen man innhenter kan kobles opp mot dette (Egeberg 2012:125). Ifølge Egeberg (2012:118) trenger det ikke å være en hindring dersom ordkunnskapen på morsmålet ikke samsvarer med ordet på andrespråket, fordi kunnskapen kan være et tjenlig bakteppe for å forstå og lære ordet på andrespråket.

### **Lesing hos minoritetsspråklige**

Gjennom å lese tekster kan vi forsøke å forstå andres tanker, og på den måten også skape mening ut av teksten. God leseopplevelse er gjerne målet når man leser en litterær tekst, mens

---

<sup>6</sup> Jeg beskriver nærmere hva som menes med leseforståelse og avkoding under *Lesing i en flerspråklig sammenheng*.



med en faglig tekst, er målet som regel å danne seg kunnskap og innsikt i et tema. Derfor er lesingen avhengig av målet med den (Refsahl 2012:28).

Begrepene *avkoding* og *leseforståelse* er to grunnleggende komponenter i lesekompetansen til en leser. *Avkoding* vil ifølge Refsahl (2012:17) i korte trekk si at leseren kjenner igjen skrevne ord, mens *forståelse* handler om å skape mening ut av teksten. Refsahl (2012:17) mener at avkoding eller forståelse alene, ikke er lesing, fordi begge delene må være tilstede og være balansert i forhold til hverandre dersom man skal kalle det lesing.

I arbeid med lesing sammen med minoritetsspråklige elever kan også ulike strategier hjelpe elevene til å både avkode og forstå teksten bedre. Fjørtoft (2014:108) har tatt for seg tre stadier man kan ta utgangspunkt i når man leser en tekst: 1) *førlesingsfasen*, som betyr at vi aktiverer førforståelsen og bakgrunnskunnskapen slik at vi er forbedret på tekstens innhold, 2) *under lesingen*, som vil si strategier som brukes for å skape mening og overensstemmelse med det vi oppfattet i førlesingsfasen, 3) *etterlesingsfasen*, som innebærer at vi sammenfatter og vurderer teksten kritisk med spørsmål til tekstens innhold. Roe (2014:106) tar også utgangspunkt i disse stadiene i lesingen, men hun nevner også at man kan fokusere på språket, noe man kan gjøre før, under og etter lesingen.

I forbindelse med lesekompetansen til minoritetsspråklige, forklarer Kulbrandstad (2003:104) at dersom man forstår lesing som avkoding, kan minoritetsspråklige elever som behersker avkodingen bra, oppleves som relativt gode lesere. Derfor er det viktig at lærere er påpasselige når det gjelder avkodingsferdighetene til elevene, slik at de ikke blir «lurt» til å tro at selv om eleven har gode avkodingsferdigheter, er leseforståelsen også god.

Kulbrandstad (2003:104) signaliserer også at andrespråkselever selv kan tro at de forstår innholdet i teksten, fordi de er gode til å avkode, blant annet fordi andrespråkselever har en tendens til å fokusere mer på ordnivået.

Når det gjelder leseopplevelsen til elevene, hevder Roe (2014:28) at flere faktorer kan påvirke den. Blant annet avkodingen, nervøsitet eller kunnskapen om teamet kan ha betydning for opplevelsen. Refsahl (2012:53) trekker inn motivasjon og innsats som faktorer for å oppnå god leseforståelse og godt leseutbytte hos elevene. Refsahl (2012:58) bruker også begrepet *lært hjelpeløshet* når hun snakker om elever som har utviklet så lave forventninger til seg selv, at de gir opp. Hun mener derfor at skoler og lærere må ha kunnskap om dette, slik at de kan imøtegå dette på best mulig måte Refsahl (2012).

Monsen og Randen (2017:105) hevder at det ideelle for en elev er at lese (- og skriveopplæringen) til en elev foregår på det språket han eller hun behersker best. De får bred støtte fra flere hold, blant andre OECD, UNESCO og EU, som også anbefaler at morsmålet blir benyttet som opplæringspråk i skolen, særlig i den første lese- og skriveopplæringen (Engen og Kulbrandstad 2009:181). Da har eleven allerede lydene i språket på plass, samt at ordene som avkodes, blir meningsfulle. Etter at eleven har «knekt lesekode» på språket eleven kan best, kan prosessen med å overføre kunnskapen fra ett språk til et annet begynne, ved hjelp fra læreren (Monsen og Randen 2017:105). Likevel er det her til lands ikke praktisk eller økonomisk mulig å gi elevene lese- og skriveopplæringen på det språket de mestrer best, derfor vil opplæringen som regel foregå på norsk (Monsen og Randen 2017:108). Da er det om å gjøre å finne gode løsninger som kan styrke opplæringen til eleven.

## **2.5 Minoritetsspråklige elever i klassen**

Norge i dag er blitt mer flerspråklig, og klasserommene rundt om i landet berikes av mange flerspråklige elever (Selj 2008:14; Monsen og Randen 2017:8). Derfor er det svært viktig at man som lærer har kunnskap om prosessen rundt andrespråklæring, noe Selj (2008:14) tror kan være utfordrende for lærere som ikke er vant til å undervise minoritetsspråklige elever. Det er ikke bemerkelsesverdig, for ifølge Sjo (2015) er det en rekke faktorer en lærer må være seg bevisst når det gjelder hva som påvirker effekten av språklæringen. Eksempelvis distansen mellom elevens morsmål og andrespråk, lese- og skriveferdighetene på morsmålet, språkmiljø, skoleerfaringer og motivasjon (Sjo 2015:28). I tillegg kommer det rent teoretiske innen for eksempel andrespråklæring og flerspråklighet (Selj 2008:14).

Selj (2008:14) kritiserer oppfatningen rundt at minoritetsspråklige elever som skal lære seg norsk, lærer det best gjennom undervisning i og på norsk, fordi denne oppfatningen får som nevnt ikke støtte fra forskning fra flere hold. Når det gjelder bruk av morsmål i andrespråksopplæringen, er forskningen klar: for elever som skal lære seg et andrespråk, er morsmålet en viktig ressurs i læringsprosessen (Fjørtoft 2014:214; Selj 2008:14). Resultater viser at andrespråksutviklingen og skoleframgangen til elevene blir bedre dersom morsmålet og andrespråket står parallelt i opplæringstilbudet (Selj 2008:14-15).

### **2.5.1 Språklæring gjennom sosiale aktiviteter**

Andrespråklæring i grupper mener Sjo (2015:34-35) kan fungere fint for elevene, fordi de da får anledning til å lære språket i sosiale settinger som er naturlige og viktige for andrespråksutviklingen. I tillegg utvikler elevene språkkompetansen i fellesskap og kan støtte

seg på hverandre (Sjo 2016:31). Elevene lærer dermed språket i trygge og gode læringsomgivelser, noe som gir rom for tilpasset opplæring fra lærerens side, samt at elevene får utviklet kommunikasjonsferdighetene sine (Sjo 2015:37). Ved å ha mindre grupper i språkopplæringen, gir det bedre muligheter for samtalebasert undervisning, noe Danbolt og Kulbrandstad (2008:148) trekker fram som sentralt for språklæring.

Det finnes en rekke ulike perspektiver på hvordan man best lærer et andrespråk. Sjo (2015) har skissert de mest sentrale perspektivene, og jeg valgt å gå se nærmere på ett av dem: *det sosiokulturelle perspektivet*, som kan være av betydning i et flerkulturelt klasserom. Den russiske psykologen Lev Vygotskij regnes som opphavsmannen til det vi dag regner som det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, hvor læring skjer gjennom kommunikasjon med andre, ved samhandlinger og dialoger (Säljö 2013:71-75).

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet finner man begrepene *stillasbygging* og *den nærmeste utviklingssonen* (Säljö 2013:74-75). Stillasbygging handler om å gi støtte i læringen, hvor man som lærer støtter en elev som ikke mestrer en aktuell ferdighet. Etter hvert som eleven mestrer ferdigheten bedre og bedre, forsvinner stillaset gradvis, og til slutt forsvinner det helt (Säljö (2013:75). Den nærmeste utviklingssonen innebærer at vi mennesker er avhengig av støtte fra en dyktig partner, en partner som er innenfor en sone som man kan strekke seg etter (Säljö 2013). Det vil bety at sonen ikke må være for langt unna, eller for nær, slik at partneren som trenger støtte, kan dra nytte av den (Säljö 2013).

I et andrespråksperspektiv tar det sosiokulturelle perspektivet høyde for at språklæringen skjer gjennom samarbeid, altså at en andrespråksinnlærer ikke får framgang alene, men i et fellesskap (Mitchell, Myles og Marsden 2013:227). I et flerkulturelt klasserom kan vi snakke om stillasbygging for å bidra til en utvikling av andrespråket til elevene (Monsen og Randen 2017:135). Det går ut på at læreren – der det er nødvendig – gir språklig støtte i situasjoner hvor en elev har behov for assistanse (Monsen og Randen 2017:135). Det samme kan vi tenke oss til når det gjelder den nærmeste utviklingssonen i et andrespråksperspektiv, hvor elevene samarbeider og gir hverandre ny språkkunnskap (Sjo 2015:31). Det vektlegges at medelever har en vesentlig effekt på språklæringen hos hverandre, fordi de bygger språkferdigheter sammen (Sjo 2015:31).

I lys av Vygotskijs syn på språklæring, hevder Øzerk (2016:168) at undervisningen i klasserommet ikke er den eneste muligheten for å utvikle språket, også spontanitet og lek kan

være med på å utvikle språket. Derfor er det viktig at den sosiale interaksjonen til de minoritetspråklige elevene blir tatt i betraktning, fordi språket utvikles i samsvar med det sosiale miljøet språkbrukerne befinner seg i (Øzerk 2016:169). Wold (2008:208) skriver også om at språklæring skjer i situasjoner utenfor undervisningen, men vektlegger likevel språklæringen i klasserommet, hvor hun mener at lærerne får bedre mulighet til å ha kontroll over læringen.

### 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg ta for meg forskningsmetodene jeg har benyttet i arbeidet med masterprosjektet. Gjennom dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan man kan arbeide med litteratur på flere måter og nivåer hos minoritetsspråklige elever i norskfaget. For å finne mer ut av dette, har jeg besøkt en ungdomsskole<sup>7</sup> og en videregående skole<sup>8</sup>, hvor jeg nøye har valgt ut metoder for innsamling av data, og på den måten oppnådd målet med prosjektet og jobbet fram mot et svar på problemstillingen.

Kapittelet tar først for seg hva det vil si å forske på egen praksis, deretter valg av metodisk tilnærming i studien, videre forklarer og begrunner jeg hvilke metoder jeg har benyttet i datainnsamlingen, beskriver utvalget og planleggingen og gjennomføringen av prosjektet. Mot slutten vurderer jeg studiens kvalitet og forskerrollen min, før jeg helt til slutt kommer med metodekritikk og etiske refleksjoner.

#### 3.1 Forske på egen praksis

Ifølge Bjørndal (2015:19) må ikke læreres yrkesutøvelse bestå av ensidig ferdighetsforståelse av yrkeskompetansen, fordi det er en viss fare for at det blir et for lettfattelig og teknisk syn på yrkesutøvelsen. Derfor krever dette avansert pedagogisk og didaktisk kompetanse, og at man som lærer eksempelvis ikke kan slå fast at opplæring som fungerer godt på en elev, automatisk fungerer godt på en annen elev (Bjørndal 2015:19). Dagens samfunn bærer preg av jevnlig økende kompleksitet og rask endring i økonomisk, kulturell, sosial og teknisk forstand, noe som speiler seg i skolehverdagen til lærere og elever (Bjørndal 2015:19). Dette gjør at man i mindre grad kan bruke ferdigsnekrete oppskrifter på undervisning eller pedagogisk praksis av ren vane, og man må i større grad utvikle gode strategier slik at virksomheten utvikles på et fleksibelt vis, altså er man «nødt til å finne sin egen vei» i større grad (Bjørndal 2015:19). Bjørndal (2015:19) trekker blant annet spesielt fram elever med flerkulturell bakgrunn som har ulike språk, kulturer, normer og verdier. Han mener at læreres dyktighet i observasjon, forståelse og vurdering utfordres her, og at det derfor er enda viktigere at lærere har utviklet gode strategier for å få til god undervisningspraksis og læring.

---

<sup>7</sup> Heretter omtalt som *skole 1*

<sup>8</sup> Heretter omtalt som *skole 2*

For å oppnå dette kan man altså forske på sin egen praksis gjennom observasjon og refleksjon. I mitt siste år på lektorutdanningen var jeg i praksis hos en ungdomsskole i en innføringsklasse, som jeg i denne oppgaven omtaler som *skole 1*. Her fikk jeg som student i oppgave å observere og utvikle egen praksis, for så å skrive en aksjonslæringsoppgave i etterkant av praksisoppholdet. Jeg opplevde aksjonslæringen som svært interessant, og valgte derfor å ta det et steg videre slik at jeg kunne koble dette på masterprosjektet også. Men hva er så *aksjonslæring*?

I løpet av sin yrkeskarriere som lærer eller i sin lærerstudenttilværelse, kommer man til å havne i situasjoner hvor et undervisningsopplegg eller prosjekt blir gjennomført i beste mening, men som ender opp med å ikke bli særlig bra. Da starter gjerne refleksjonen rundt egen praksis. Hvorfor gikk det galt, hvor finner jeg problemet, hvilke endringer må jeg gjøre, hvordan skal jeg gjennomføre det, er spørsmål man kan stille seg selv. Også i tilfeller hvor et opplegg har fungert godt, kan man stille seg spørsmål for å utvikle og styrke kvaliteten på egen praksis. Man gjør altså observasjoner, vurderinger og refleksjoner rundt egen praksis, og handler så ut fra det. Dette er det vi litt forenklet kan kalle *aksjonslæring* (Furu 2013:51).

Aksjonslæring er nært knyttet opp mot *aksjonsforskning*, som vil si «[n]år en praktiker eller en gruppe praktikere på en løsningsorientert og systematisk måte forsker på egen praksis [...], spesielt dersom eksterne forskere bidrar i arbeidet» (Bjørndal 2015:25). Aksjonslæring tar derimot utgangspunkt i lærerens virkelige skolehverdag, og kan gjerne foregå når som helst og være en kontinuerlig prosess (Steen-Olsen og Eikseth 2009:18). Denne læringen baserer seg på et ønske om forandring, med nøye og kritiske refleksjoner over erfaringer som lærere foretar seg i praksishverdagen (Steen-Olsen og Eikseth 2009:18).

Jeg har ikke gjennomført aksjonslæring på *skole 2*, og jeg kommer heller ikke til å presentere masterprosjektet som en aksjonslæring fra *skole 1*. Men jeg mener det er viktig at forklaringen til og gjennomføringen av innsamlingen til *skole 1* ligger til grunn slik at det ikke oppstår misforståelser, og at leserne får en forståelse av ulikhetene mellom datamaterialet til *skole 1* og *skole 2*.

### **3.2 Metodevalg**

For å svare på problemstillingen til studien om *hvordan arbeid med litteratur i norskfaget hos minoritetsspråklige elever kan være en kilde til 1) ord og- begrepslæring, og 2) kulturforståelse*, har jeg tatt utgangspunkt i to ulike elevgrupper med minoritetsspråklig bakgrunn, og valgt kvalitativ forskning på begge gruppene. Postholm (2010:17) hevder at

man kan forstå deltakernes perspektiv gjennom å forske kvalitativt, da ser man hverdagshandlingene til menneskene i en autentisk kontekst.

Ifølge Bjørndal (2015:29) innebærer kvalitativ forskning at man tar utgangspunkt i et lite utvalg mennesker, hvor man ønsker å få en dypere forståelse av det som undersøkes. Kvantitativ forskning studerer store populasjoner, men har begrensninger når det gjelder dyphetsperspektivet, mens kvalitativ forskning har sin styrke i dyphetsperspektivet, og svakhet i studier av populasjoner (Krumsvik 2013:21). Fordi kvalitativ forskning studerer den naturlige settingen og hvordan informantene ser på den, handler det om å *undersøke* fenomener, og ikke å *måle* dem (Krumsvik 2013:23). Både kvalitativ og kvantitativ forskning er opptatt av å undersøke, men vi kan finne mer av det målbare fokuset i kvantitativ forskning, fordi den dreier seg om nøyaktig tallfesting av data fra et betydelig utvalg mennesker (Bjørndal 2015:29).

Bruk av kvalitative metoder åpner opp for at man kan ha større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og informant, noe som gjør kvalitativ forskning svært fleksibelt (Christoffersen og Johannessen 2012). Som kvalitativ forsker har man mulighet til å velge ut sentrale momenter som kjønn, alder, samfunnsklasse og mer, og studere informantene gjennom ulike kvalitative metoder, eksempelvis observasjon og intervju (Christoffersen og Johannessen 2012). I og med at kvalitativ forskning ikke er styrt av strenge betingelser til struktur og spesielle anvisninger, kan forskeren tilpasse seg det uventede og omdisponere prosessen for å skaffe seg inntrykk og forståelse (Nilssen 2012:29). Dette krever at man som forsker må være åpen for endringer og uforutsette vendinger, ved siden av nøye og reflekterte vurderinger og bestemmelser fra forskerens side, noe som kan oppleves som utfordrende (Nilssen 2012:29).

Hvordan datainnsamlingen og analysen av dataene skal foregå, baserer seg på målet med prosjektet. Nilssen (2012:84) fremhever viktigheten av å ha et sortert og ryddig datamateriale, som man etter hvert snevrer kraftig inn og plukker ut de mest vesentlige funnene basert på temaer, perspektiver og kategorier, for å kunne svare på problemstillingen.

### **3.2.1 Observasjon**

Ifølge Kunnskapssenteret (2009) kan observasjon defineres som «[s]ystematisk overvåkning av adferd eller tale i naturlige situasjoner. Deltakende observasjon er observasjon hvor forskeren også har en rolle eller part i situasjonen i tillegg til å observere». I et pedagogisk perspektiv blir observasjon regnet som *oppmerksom iakttagelse*, som går ut på at man har

konsentrert observasjon for å finne elementer som har pedagogisk relevans (Bjørndal 2015:32). Christoffersen og Johannssen (2012:62) skriver at vi bruker alle sansene når vi observerer, blant annet hørsel, syn, følelser og lukter. Disse inntrykkene danner et grunnlag for hvordan vi opplever observasjonen, noe som igjen kan påvirke vårt fokus i observasjonen.

Bjørndal (2015:32) opererer med begrepene *observasjon av første og andre orden*.

*Observasjon av første orden* handler om at man som lærer eller student har i hovedoppgave å observere den pedagogiske situasjonen. *Observasjon av andre orden* derimot, handler om når læreren eller studenten observerer den pedagogiske situasjonen ved siden av sin egen undervisning eller veiledning (Bjørndal 2015:32). Observatørjobben blir derfor sidestilt med den pedagogiske aktiviteten, og læreren eller studenten må beherske begge oppgavene samtidig.

### **3.2.1.1 Observasjon på skole 1**

I aksjonslæring er observasjon en nødvendig aktivitet for å utvikle egen praksis, slik at man kan foreta en realiserbar læring og utvikling (Bjørndal 2015:27). På *skole 1* gjennomførte jeg i all hovedsak observasjon av andre orden, noe som kan ha bidratt til at jeg kunne styre prosjektet i den retningen jeg ønsket for å oppnå de resultatene jeg ønsket. Samtidig kan en slik observasjon ha gått ut på kvaliteten av det jeg har observert, eller undervisningen. Når jeg observerer i andre orden har jeg liten mulighet til notere underveis i observasjonen, fordi jeg har et ansvar for den pedagogiske situasjonen i tillegg. Likevel betyr ikke det at jeg ikke tok notater i etterkant av undervisningen.

Til en viss grad observerte jeg i første orden også, men jeg hadde som sagt det pedagogiske ansvaret, og kunne derfor ikke kun konsentrere meg om observasjonen. I de anledningene jeg observerte i første orden, fikk jeg mulighet til å se samspillet mellom elevene da de jobbet med oppgaver i timene, og kunne i større grad plukke opp adferd og handlinger hos elevene. Christoffersen og Johannessen (2012:69) benytter begrepet *deltakende observatør*, som vil si at forskeren blir en del av situasjonen som studeres, hvor deltakerne er informert om at de observeres. Jeg kategoriserer meg som deltakende observatør på *skole 1*. En slik måte å drive observasjon på kan være særlig hensiktsmessig i små grupper, for å få dypere innsikt i hendelser og prosesser (Christoffersen og Johannessen 2012:69).

### **3.2.1.2 Observasjon på skole 2**

Observasjon på *skole 2* bestod kun av observasjon av første orden, altså at primæroppgaven min var å observere elevene i en undervisningssituasjon. Christoffersen og Johannessen



(2012:69) bruker begrepet *observerende deltaker*, eller *ikke-deltakende observatør* når man har svært begrenset deltakelse i det som foregår under observasjonen. Det man som regel engasjerer seg i, er intervjuer og samtaler, men man deltar ikke i settingen. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:69) er dette den vanligste typen av observasjonsstudier som foregår.

Ved observasjon av første orden får man store muligheter til å se hele settingen til enhver tid, i tillegg til at man kan ta notater underveis i observasjonen. Postholm (2010:62) skriver at forskeren på forhånd av observasjonen bør ha bestemt seg for hvordan feltnotatene skal gjennomføres og oppbevares. Hun anbefaler at man deler notatsidene i to, hvor man på den ene siden skriver hva forskeren ser og hva som skjer, mens at man på den andre siden skriver tolkninger eller spørsmål til observasjonen (Postholm 2010:62). Jeg skrev notater på PC-en, og valgte å skrive det som konkret hendte under observasjonen i sort skrift, og tolkning og spørsmål i rød skrift.

Både Christoffersen og Johannessen (2012:73) og Postholm (2010:63) anbefaler at forskeren umiddelbart går gjennom notatene etter observasjonen, fordi man i etterkant av observasjonen kan tilføye nødvendige bemerkninger, samt omstrukturere eventuelle spørsmål eller intervjuguide dersom man har utformet en på forhånd av observasjonen. Jeg hadde på forhånd utformet spørsmål til elevene som de skulle jobbe individuelt med i etterkant av undervisningsøkten jeg observerte. Under observasjonen oppdaget jeg at det var noen spørsmål som måtte omformuleres og noen spørsmål som måtte legges til dersom jeg skulle oppnå de resultatene jeg ønsket, basert på denne observasjonen. Postholm (2010:63) understreker at man som forsker må være seg bevisst at det ikke er objektive observasjoner som utspiller seg framfor en, fordi notatene er et produkt av nøye utvalgte observasjoner fra forskerens side.

### **3.2.2 Logg**

På *skole 1* hadde jeg som sagt ikke mulighet til å ta feltnotater underveis i observasjonen, fordi jeg observerte av andre orden. Derfor valgte jeg å skrive logg i etterkant av undervisningsøktene jeg hadde med elevene. Logg er en fin måte å strukturere all informasjonen man innhenter gjennom observasjon, og man får også en god mulighet til å reflektere over hendelser og situasjoner (Bjørndal 2015:64).

Bjørndal (2015:66) skiller mellom *ustrukturert* og *strukturert* logg, og innenfor disse strukturene finnes det en rekke eksempler på logger. Ustrukturert logg begrenser seg til at

tidsperiodene er det eneste som trengs å være fastsatt (Bjørndal 2015:66). Det gunstige med en slik logg er at man har et vidåpent blikk og er mottakelig for all informasjon, og ubevisste inntrykk noteres ned. Ulempen med en ustrukturert logg er at den i ettertid kan være krevende å bearbeide og tolke (Bjørndal 2015:66). Man kan ende opp med å «svømme i et hav av beskrivelser og refleksjoner» (Bjørndal 2015:66). Strukturert logg derimot, kan lette arbeidet når notatene skal analyseres. Man kan strukturere loggen i ulik grad avhengig av hensikten med observasjonen (Bjørndal 2015:66). Noen eksempler på strukturerte logger som Bjørndal (2015:66) har skissert opp, tar utgangspunkt i tema, metakognisjon, beskrivelse og refleksjon, anekdote og kommunikasjon. Ved å bruke spesielle former for logg kan man oppnå et tydelig fokus på det som er målet med observasjonen, i tillegg til at loggen blir ryddig og enkel å orientere seg i (Bjørndal 2015:66).

Jeg valgte en logg som Bjørndal kaller for *Beskrivelses-, fortolknings- og refleksjonslogg* (2015:76). Jeg hadde på forhånd gått nøye gjennom ulike logger som kunne bidra til at jeg oppnådde det jeg ønsket med observasjonen. Jeg hadde ikke noe spesielt tema eller kategori jeg ønsket å se etter, derfor tok jeg utgangspunkt i hele undervisningssituasjonen da jeg skrev logg. I ettertid har denne bruken av logg vist seg å være svært nyttig i arbeidet med både aksjonslæringsoppgaven og masteroppgaven. Loggen ble seende slik ut:

<b>Refleksjonslogg</b>	
<b>Dato/tid:</b>	
<b>Antall elever:</b>	
<b>Beskrivelse</b>	<b>Fortolkning og refleksjon</b>

Figur 1: refleksjonslogg hentet fra Bjørndal (2015:67)

### 3.2.3 Intervju og spørreskjema

I dette masterprosjektet har jeg kun gjennomført intervju med elevene fra *skole 1*, mens på *skole 2* har jeg hatt spørreundersøkelse som elevene måtte svare skriftlig og individuelt på. Her skal jeg beskrive hvordan jeg gikk fram på de to ulike skolene med to ulike metoder. Først tar jeg for meg intervju og intervjuguiden hos *skole 1*, deretter spørreskjema hos *skole 2*.

#### Intervju hos *skole 1*

Cohen, Manion og Morrison (2011:409) mener at intervju som forskningsmetode er et solid og fleksibelt verktøy for datainnsamling, som muliggjør spontanitet og vendinger. Ifølge

Monica Dalen er «[f]ormålet med et intervju [...] å framskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike i sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (2004:15).

Konversasjonen mellom deltakerne i et forskningsintervju er ikke jamstilt, ettersom at forskeren har kontrollen og styrer samtalen (Kvale og Brinkmann 2015:22). Likevel kan et intervju regnes som en samtale, bare med et visst formål og struktur (Kvale og Brinkmann 2015). Det finnes flere former for intervju, og Bjørndal (2015:97) nevner *Samtaleintervju*, som er et ustrukturert intervju i en uformell samtale med stor frihet. *Standardisert intervju med åpne spørsmål og svar*. Det vil si at strukturen og spørsmålene i spørreskjema er lik hos alle informantene, men at de er åpne, slik at informantene kan komme med ulike svar. Til slutt presenterer Bjørndal (2015:97) *Standardisert intervju med faste svaralternativer*, som vil si at intervjuet har svært streng struktur og både spørsmålene og svaralternativene er fastlagt på forhånd.

Fordelen med faste svaralternativer, er at svarene fra de ulike informantene er lett å sammenligne og krever mindre tid og nøyaktighet fra forskeren side, noe som gjerne kan oppleves motsatt i et samtaleintervju, hvor spørsmålene og svarene kan være svært ulike og vanskelige å sammenligne (Bjørndal 2015:104).

Jeg valgte standardisert intervju med åpne svar, eller *semistrukturert intervju* som Kvale og Brinkmann (2015:46) omtaler denne formen for intervju som. Da fikk jeg mulighet til å utforme en intervjuguide som konsentrerte seg om sentrale temaer og spørsmål, men som i tillegg var åpen for nye spørsmål, samt at svarene til informantene ikke var forhåndsskissert i form at et strukturert intervju, men som viste deres egne perspektiver (Kvale og Brinkmann 2015). Det gjorde at jeg kunne få en dypere forståelse av informantens svar, og ved å ha et slikt intervju, ble det rom for utdypelser og oppklaringer. Likevel er det hensiktsmessig at det er en form for standardiserte spørsmål som er laget i forkant av intervjuet, slik at analysen av intervjuene blir sammenlignbare (Christoffersen og Johannessen 2012:79).

### **Intervjuguide**

Dalen (2004:29) hevder at det er nødvendig med en intervjuguide, særlig dersom man har et semistrukturert eller strukturert intervju. Når man utarbeider en intervjuguide er det en rekke momenter man må ha i bakhodet, blant annet hvordan man skal begynne et intervju. Dalen (2004) oppfordrer at man benytter *traktprinsippet* når man lager intervjuguide. Det går ut på

at intervjueren stiller beleilige spørsmål til å begynne med, slik at informanten føler seg trygg og avslappet, før man går over til de aktuelle temaene og informantens egne erfaringer og betraktninger (Dalen 2004:30). Til slutt beveger spørsmålene seg tilbake til å bli mer romslige, og intervjuet rundes gjerne av ved at man gir informanten mulighet til å kommentere eller spørre om andre temaer, utdypelser eller oppklaringer rundt uklarheter eller misforståelser (Christoffersen og Johannessen 2012:81).

Intervjuguiden jeg utformet er delt inn i tre temaer: 1) *Lisas bok*, 2) *morsmål*, og 3) *generelt om lesing*. Jeg begynte alle intervjuene med å forklare elevene de ulike temaene og hvordan intervjuet kom til å foregå. Vi testet også om opptaket fungerte før vi begynte det endelige intervjuet. Intervjuguiden er som sagt et forslag til hvordan jeg kunne stille spørsmålene, men består ikke av hvordan jeg rent praktisk begynte eller avsluttet intervjuet. Jeg valgte å begynne med temaet *Lisas bok* fordi dette var et lesehefte vi hadde arbeid oss gjennom over flere uker, som elevene var veldig trygge på. Til slutt ga jeg rom for at elevene kunne komme med sine innvendinger, og jeg spurte elevene om noe var uklart eller om de hadde spørsmål eller ville si noe til meg.

Jeg valgte å bruke lydopptaker på mobiltelefonen fordi jeg da fikk nøyaktige opptak av elevenes svar. Opptakene ble deretter slettet fra mobiltelefonen og overført til en låst datamaskin som kun jeg hadde tilgang til. Å ta skriftlige notater i et semistrukturert intervju er ikke å anbefale fordi det kan forstyrre dialogen i form av hyppige stopp og at jeg som intervjuer ikke blir helt og fullt tilstede i samtalen, derfor valgte jeg å ikke benytte denne metoden (Bjørndal 2015:101). Det er også en viss fare for at notatene blir av dårlig kvalitet, og kan bære preg av ufullstendige formuleringer (Bjørndal 2015).

### **Spørreskjema hos skole 2**

På *skole 2* utførte jeg som sagt ikke intervju med informantene, men jeg hadde laget spørsmål som elevene svarte individuelt på. Ofte blir spørreskjema benyttet som metode ved siden av intervju og observasjon, men det finnes ulike typer spørreskjema og ulike grader av strukturering. Christoffersen og Johannessen (2012:130) bruker begrepet *prekodet spørreskjema* om et spørreskjema som er svært strukturert og med svaralternativer på alle spørsmålene. Det motsatte av et prekodet spørreskjema er et spørreskjema som har *åpne spørsmål*, hvor informantene skriver ned sine egne svar hvor svaralternativer ikke er oppgitt i spørreskjemaet (Christoffersen og Johannessen 2012:130). En tredje måte å utforme et skjema

på er en kombinasjon av disse to formene kalles for *semistrukturert* spørreskjema (Christoffersen og Johannessen 2012:130).

Spørreskjema som metode sammenlignet med intervju, har den fordelen at informasjonen allerede er registret i skriftform, noe som gjør bearbeidelsen av store mengder nøyaktig data mindre tidkrevende (Bjørndal 2015:102). En svakhet ved spørreskjemaer, er at det i mindre grad er rom for utdypelser og dybdeinformasjon, i tillegg til at det ikke er anledning til å oppklare eventuelle misforståelser eller uklarheter (Bjørndal 2015:103).

Innenfor de ulike spørreskjemaene finnes det også fordeler og ulemper, og den største fordelen med lukkede svaralternativer (prekodet spørreskjema) er at de er enda enklere å bearbeide fordi svaralternativene er likt skissert hos alle informantene, noe som gjør det lettere å sammenligne resultatene (Christoffersen og Johannessen 2012:130). En svakhet ved denne bruken av spørreskjema er at informasjonen som innhentes vil være begrenset, og svarene vil være unyanserte og ensformede med liten grad av dyptgående karakter (Bjørndal 2015:104).

Å bruke et spørreskjema med åpne svaralternativer har sin fordel ved at informanten får mulighet til å komme med svar som forskeren ikke forutså eller hadde tenkt på, i tillegg til at svarene kan inneholde mer informasjon og være betydelig mer nyansert, enn i lukkede spørreskjemaer (Bjørndal 2015:103). Ulempen ved åpne svar er at det er tidkrevende å behandle svarene i forhold til lukkede svar, samt at det kan være relativt utfordrende å sammenligne svarene til de ulike informantene fordi de kan svare så forskjellig (Bjørndal 2015).

Til mitt datamateriale valgte jeg å gi elevene på *skole 2 åpne* spørsmål i spørreskjemaet. Grunnen til at jeg valgte denne typen skjema er fordi jeg var ute etter refleksjon og drøfting hos elevene. Det var ikke et mål i seg selv å sammenligne svaralternativene deres. Det var ønskelig at svarene som elevene ga, kunne bidra til en nyansert forståelse av hvordan litteraturen kunne leses på tvers av kulturer.

### **3.3 Beskrivelse av utvalget**

I løpet av dette masterprosjektet har jeg altså besøkt to ulike skoler: en ungdomsskole og en videregående skole. Informantene på begge skolene er minoritetspråklige elever. Jeg har gått ulikt fram på disse skolene, og har brukt forskjellige kvalitative metoder for å oppnå et

nyansert bilde av det jeg ønsker å finne ut av i prosjektet. I det følgende vil jeg beskrive de to ulike elevgruppene.

### **3.3.1 Utvalget på skole 1**

*Skole 1* er en ungdomsskole som også består av en innføringsklasse. Elevene i innføringsklassen ble i de fleste fag delt inn i grupper ut fra den norskspråklige og faglige utviklingen. Informantene i masterprosjektet gikk i innføringsklassen og var kartlagt av skolen til å ligge på nest øverste nivå ut fra de norskspråklige ferdighetene, og var samlet i en liten gruppe i norsktimene. Elevene fulgte *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, NOR7-01), og lå mellom nivå 1 og nivå 2 av 3 nivåer i denne læreplanen. Gruppen bestod av seks elever, hvor språkinndelingen deres var følgende: to elever hadde arabisk som morsmål, to hadde thai og to hadde farsi/pashto<sup>9</sup>. Elevene har fått fiktive navn i dette prosjektet: Wakil, Thara, Zaid, Fatima, Ali og Sarah. Jeg har valgt å gi alle elevene arabiske navn for å sikre at elevene ikke kan identifiseres. Jeg fikk dessverre ikke intervjuet Ali fordi han var bortreist, men han var med på oppgavene og aktivitetene vi gjennomførte ellers.

Jeg var over flere uker i praksis hos denne elevgruppen, og fikk god innsikt i hvordan elevene var og fikk en god relasjon til dem. Tidlig oppdaget jeg at det var en stor fordel at elevene var to og to med samme morsmål, og valgte derfor å bruke dette som en styrke både i undervisningen og i datainnsamlingen. Begrunnelsen for hvorfor jeg valgte denne gruppen, baserer seg på det innsynet jeg fikk da jeg var sammen med elevene hver uke over en lengre periode. Jeg opplevde elevene som trygge på meg, og vurderte det som en fordel da jeg skulle intervju dem.

### **3.3.2 Utvalget på skole 2**

*Skole 2* er en videregående skole, og informantene var elever som gikk førsteåret i den ordinære videregående skolen, men som fulgte *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03). Elevgruppen bestod av fem elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og jeg har valgt å ha full

---

<sup>9</sup> Farsi og pashto er to ulike språk, og i denne elevgruppen snakket en elev farsi og en elev pashto. Eleven som snakket pashto snakket også flytende dari, som sammen med farsi er en variant av persisk. Derfor forstod disse to elevene hverandre godt, og hadde ingen problemer med å samarbeide på sine språk.

anonymitet på disse elevene, fordi verken kjønn, etnisitet, religion eller annen personidentifiserende informasjon har noen betydning for datamaterialet mitt. Derfor er elevene ikke tildelt fiktive navn i oppgaven, og kalles bare for elev 1, 2, 3, 4 og 5.

Da jeg observerte elevene hadde de undervisning i norsk som andrespråk, som kom som et tillegg til den ordinære undervisningen i norskfaget. Dette var et tilbud som elevene benyttet seg av i tråd med Opplæringsloven (1998) § 3-12. *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter*. Tilbudet innbar at elevene hadde rett til særskilt norskopplæring fire timer i uka. Læreren deres var norsklærer, men hadde i tillegg kompetanse i norsk som andrespråk.

### **3.4 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling**

#### **3.4.1 Planlegging og gjennomføring hos skole 1**

Siden jeg var i praksis her, hadde jeg det pedagogiske ansvaret og fikk et stort handlingsrom for å drive med aksjonslæring og datainnsamling til masteroppgaven. Likevel valgte jeg å begrense det til at jeg ikke brukte hele praksisoppholdet til dette, i frykt for at jeg kom til å svømme i datamateriale. Jeg skal nå ta for meg planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen hos *skole 1*.

Under praksisperioden min jobbet jeg og elevene mye med et lesehefte som heter «Lisas bok» fra serien *Godt sagt 1* (Hanssen 2002). I lys av *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, NOR-7-01, Kompetansemål etter nivå 1 og 2) og elevenes faglærer, vurderte jeg dette heftet som godt egnet for elevgruppen. Heftet bestod av et hverdagslig innhold med et enkelt og dagligdags språk, i tillegg til bilder som ifølge Egeberg (2012:169) kan fungere godt i språk- og leseopplæring. Fokuset i denne delen av masterprosjektet er hvordan «Lisas bok» kunne være en kilde til ord- og begrepslæring hos elevene, derfor har jeg ikke tatt utgangspunkt i innholdet i leseheftet og hvordan elevene oppfattet det.

Under hele prosessen med arbeidet rundt «Lisas bok» jobbet vi med ulike framgangsmåter, slik som lesestrategier før, under og etter, og bildebruk (Fjørtoft 2014; Roe 2014). Dette er arbeidsmåter vi alltid benyttet, derfor skal jeg herunder beskrive de øktene som beveger seg utover dette, og som er betydningsfulle for resultatene i masterprosjektet. Jeg deler hver undervisningsøkt opp i A), B) og C).

**A) Zaid, Thara, Fatima og Ali var tilstede denne timen, ikke Wakil og Sarah.**

Elevene ble for første gang introdusert for «Lisas bok» i denne økten. Jeg valgte å begynne med å lese en side høyt for elevene, og gikk deretter over til at elevene selv leste høyt. Da introduserte jeg elevene for noe jeg kaller for *lesestafett*. Det innebærer at elevene holder en stafettpinne mens de leser, og sender den videre til neste elev når han eller hun er fornøyd med leseinnsatsen. Det betyr dermed at elevene bestemmer selv hvor langt de ønsker å lese, og pinnen sendes rundt helt til teksten er ferdiglest.

I forkant av lesingen hadde jeg gitt elevene i oppgave å markere ord som var nye eller vanskelige, som vi i etterkant av lesingen tok for oss. Elevene hadde til sammen markert omtrent 30-40 ord, hvor noen ord var ukjente og noen var kjente for enkelte. Vi brukte mye tid på å gjennomgå ordene, men jeg valgte etter hvert at elevene skulle konsentrere seg om 12 ord. Disse 12 ordene ble grunnlaget for en ordlek, tilsvarende *alias*<sup>10</sup>. Elevene satt i ring og plukket opp ett og ett ord på en lapp, som de forklarte høyt for de andre, uten å si selve ordet. Dette gjorde elevene tre ganger.

**B) Alle var tilstede denne timen. Zaid, Thara, Fatima, Ali, Wakil og Sarah.**

Fire uker senere tok jeg fram de 12 ordene som elevene hadde spilt *alias* med. I mellomtiden hadde vi lest flere deler i «Lisas bok» og brukt andre arbeidsmåter, derfor var Wakil og Sarah kjent med leseheftet. Jeg ønsket å se om elevene fremdeles husket ordene og begrepene fra første gang. De fikk utdelt et trekolønneskjema<sup>11</sup> hvor elevene skulle skrive forklaringen på *norsk* og forklaringen på *morsmålet* sitt til alle de 12 ordene. Siden Wakil og Sarah ikke hadde deltatt første gangen da de andre elevene spilte *alias*, forventet jeg ikke at de kunne forklare ordene. Likevel lot jeg dem skrive forklaringene, slik at jeg kunne ha en form for kontrollgruppe. I tillegg kunne jeg se om de kunne noen ord og begreper til tross for at de ikke hadde lært ordene slik som de andre elevene.

**C) Alle var tilstede denne timen. Zaid, Thara, Fatima, Ali, Wakil og Sarah.**

Denne gangen valgte jeg en annen variant av ordlæring, hvor jeg på forhånd hadde plukket ut 20 ord<sup>12</sup> fra teksten som vi skulle lese den timen. Denne aktiviteten gikk ut på at jeg plasserte

---

<sup>10</sup> *Alias* er et kjent ordbrettspill hvor målet er å forklare et ord for makkeren sin, uten å si selve ordet, slik at makkeren forstår hvilket ord som forklares.

<sup>11</sup> Se 8.5 Vedlegg: 5 *Alias*, 12 ord

<sup>12</sup> Jeg kaller dette for «20 ord-aktiviteten».



elevene i morsmålspar, hvor elevene fikk i oppgave å oversette de utvalgte ordene til morsmålet sitt. Elevene jobbet sammen og forklarte ordene for hverandre. Da elevene var ferdige, gikk vi gjennom alle ordene i fellesskap. Så begynte høytlesingen med lesestafett.

### **3.4.2 Planlegging og gjennomføring hos skole 2**

Jeg tok kontakt med læreren som hadde elevene på *skole 2* i norsk som andrespråk, for å høre om jeg kunne gjennomføre undersøkelsen min her. Faglæreren var veldig positiv, og tilbydde seg raskt å legge opp undervisningen slik at jeg kunne samle inn de resultatene jeg ønsket. En viktig del av dette masterprosjektet, særlig denne delen om kulturforståelse, har vært at det skal ses i sammenheng med dagens læreplanverk, derfor har jeg plukket ut følgende fra læreplanen for å illustrere hva formålsdelen sier om bruk av tekster som kan fremme refleksjon:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse, læring og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenking og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger.

[...]

Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv og i lys av egen erfaringsbakgrunn kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.

(Kunnskapsdepartementet, NOR9-03, Formål).

Samt utdrag fra delen om grunnleggende ferdigheter:

*Å kunne lese* i norsk er å skape mening fra egnede tekster i et bredt utvalg sjangere fra nåtid og fortid. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Det innebærer å engasjere seg i tekster og å få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.

(Kunnskapsdepartementet, NOR-9-03, Grunnleggende ferdigheter)

Etter noen diskusjoner med meg selv kom jeg fram til at novellen «Karens jul» av Amalie Skram fra 1885, kunne være en godt egnet tekst. Jeg forhørte meg med faglærer, som mente at teksten passet elevgruppen, både språklig og faglig. Novellen er samfunnskritisk og setter

søkelys på hvordan samfunnet var på den tiden, blant annet i form av kritikk mot behandling av fattige, enslige, unge mødre som ble overlatt til seg selv. Dette er en velkjent novelle, og gir en realistisk framstilling av hvordan samfunnet i Norge har vært, hvor Skram stiller seg kritisk til en rekke deler av samfunnet på slutten av 1800-tallet.

Dette er en elevgruppe som ikke har vokst opp i Norge, men som har kommet hit i ungdomsalder. Hvordan kan et slikt møte med litteraturen oppleves for elevene? Lenge har jeg vært opptatt av hvordan skjønnlitteraturen kan leses og forstås av ulike kulturer, og hvordan litteratur som tegner et bilde av samfunnet i Norge før i tiden, kan leses av minoritetsspråklige elever i dag.

Selve datainnsamlingen strakk seg over en uke, hvor jeg først delte ut «Karens jul» til elevene noen dager på forhånd, og ba elevene lese gjennom novellen til timen de skulle ha med faglæreren noen dager senere. Da skulle de lese teksten og samtale om den i undervisningen, mens jeg observerte. Det ga meg en mulighet til kun å konsentrere meg om å observere elevene og få et inntrykk av hvordan de forstod temaet og teksten de jobbet med i undervisningen. Dermed kunne jeg også bruke det jeg så til å utforme sentrale spørsmål som elevene skulle svare på senere.

Jeg og faglærer ble enige om å ha teksten på lydbok i tillegg til at elevene hadde den i papirutgave framfor seg, samt at faglæreren hadde teksten på storskjerm og i tilfelle noen av elevene skulle ramle ut av sin papirutgave. På den måten sikret jeg at elevene hadde fått nøyte gjennomgang av teksten. Etter at vi hadde hørt og lest teksten, startet faglærer en slags form for litterær samtale, hvor faglæreren samtalte og stilte spørsmål om teksten til elevene. Det var høy aktivitet og elevene hadde ikke problemer med å uttrykke seg og reflektere over innholdet.

Neste gang fikk elevene utdelt spørreskjemaet som de brukte to økter på å svare på. Både jeg og faglærer var tilstede da elevene svarte på spørsmålene, i tilfelle det skulle oppstå uklarheter i forbindelse med spørreskjemaet, men elevene svarte selvstendig på oppgavene og leverte utfyllende svar.

## **3.5 Analytiske begrunnelser**

### **3.5.1 Transkripsjon**

Jeg valgte som tidligere nevnt å benytte meg av lydopptaker under intervjuene hos *skole 1*.

Ved å ta i bruk lydopptaker får man mulighet til å transkribere hele intervjuet, noe som kan

være viktig i etterkant i analyseprosessen (Bjørndal 2015:101). Å transkribere et intervju er tidkrevende, men det blir da bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann 2015:206). Å transkribere lydopptak til tekst kan by på en rekke tekniske og fortolkningsmessige hinder, blant annet fordi det ikke fins mange eller tydelige regler på hvordan det skal foregå (Kvale og Brinkmann 2015:207). Derfor er det viktig at det kommer eksplisitt fram i oppgaven hvordan transkripsjonene er utført (Kvale og Brinkmann 2015:207). Det er ikke nødvendig med spesialiserte former som pauser, overlappinger og tonefall m.m. dersom man kun er ute etter meningsinnholdet i intervjuet, og ikke den språklige stilen eller det sosiale samspillet (Kvale og Brinkmann 2015:209).

I masterprosjekt mitt har jeg valgt å transkribere intervjuet på en slik måte at alt som sies skrives ned, men jeg har holdt utenfor spesialiserte former som ikke er av betydning for hensikten med materialet (Kvale og Brinkmann 2015:209). Intervjuet er derfor en formell, skriftlig stil som får fram budskapet til informantene. De minoritetspråklige elever snakket en blanding av dialekt og bokmål, derfor har jeg transkribert intervjuene slik språket vil se ut på normert bokmål, men ingenting av ordvalgene eller svarene er endret på.

Når det gjelder svarene i spørreskjemaet til elevene fra *skole 2*, har jeg sitert direkte elevenes skriftlige svar, men rettet opp dersom det har manglet mellomrom mellom to ord, for å gjøre lesingen enklere og mer forståelig.

### **3.5.2 Oversettelse**

Nilssen (2012:102) skriver om analyseredskaper som man kan benytte seg av i analyseprosessen. Det hun refererer til når du bruker begrepet analyseredskaper, er fremgangsmåter som blir brukt i kodingsprosessen for enklere å danne mening ut av materialet (Nilssen 2012:102). Videre presiserer hun at analyseredskaper er individuelle, og skal være til hjelp for forskeren når egne evner og ferdigheter ikke strekker til (Nilssen 2012:103). I min analyseprosess fikk jeg behov for et veldig viktig hjelpemiddel, nemlig tolk. Elevene på *skole 1* hadde i oppgave å skrive forklaringen til 12 ord på norsk og på morsmålet sitt<sup>13</sup>. Jeg behersker ingen av språkene som elevene hadde som morsmål, derfor måtte jeg alliere meg med morsmållærerne på skolen, og gå gjennom forklaringene til elevene sammen med morsmållærerne. Dette var et avgjørende trekk for at jeg kunne ta i bruk elevenes

---

<sup>13</sup> Jf. kapittel 3.4.1 *Planlegging og gjennomføring hos skole 1, del B*

forklaringer på morsmålet i datainnsamlingen, for så å kunne ta de med videre i analysen av funnene.

### 3.5.3 Kategorisering

Å analysere et datamateriale innebærer at man må gjøre noen prioriteringer. Man velger å sikte seg inn på noe, som betyr at man blir nødt til å forbigå noe annet (Bjørndal 2015:122). Ifølge Nilssen «er koding og kategorisering av datamaterialet [...] kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen» (2012:78). Hun opererer med begrepet «åpen koding», som vil si at man møter datamaterialet med åpenhet, hvor man etter hvert går over til å «identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen 2012:82). Målet er altså å innskrenke materialet slik at det blir signifikant, oversiktlig og enklere å håndtere (Nilssen 2012:82).

Etter at jeg hadde gått gjennom datamaterialet, og kodet de ulike mønstrene i materialet, ble jeg nødt til å gjøre noen prioriteringer. Neste del i analyseprosessen ble å se sammenhengene mellom kodene, slik at jeg kunne begynne å kategorisere materialet (Nilssen 2012:85). Postholm (2010:91) kaller slik analysing av koding og kategorisering for deskriptiv analyse. Datamaterialet ble delt inn i ulike deler slik at det ble forståelig. På *skole 1* kategoriserte jeg funnene fra datamaterialet slik:

1) Lesing	2) Ord- og begrepsarbeid ved hjelp av morsmålet
Høytlesing	Ordlek: alias
Markere ord	20 ord-aktivitet
Bildebruk	

De overordna kategoriene er 1) *Lesing*, og 2) *Ord- og begrepsarbeid ved hjelp av morsmålet*. Videre kategoriserte jeg *Høytlesing*, *Markere ord* og *Bildebruk* under kategori 1, og *Ordlek: alias* og *20 ord-aktivitet* under kategori 2.

På *skole 2* valgte jeg å kategorisere funnene fra datamaterialet slik:

1) Opplevelse av <i>Karens jul</i>	2) Litteraturperspektivet
Et urettferdig samfunn	Hvorfor nei?
Kunne Karen gjort noe annerledes?	Litteraturen i hjemlandet
Kjærlighet	

De overordna kategoriene på *skole 2* er 1) *Opplevelse av Karens jul*, og 2) *Litteraturperspektivet*. Videre kategoriserte jeg *Et urettferdig samfunn*, *Kunne Karen gjort noe annerledes?* og *Kjærlighet* under kategori 1. Under kategori 2, kategoriserte jeg *Hvorfor nei?* og *Litteraturen i hjemlandet*.

### 3.6 Studiens kvalitet

I en kvalitativ studie er målet til forskeren å unngå misforståelser og gi leseren et nøyaktig og korrekt bilde av de faktiske forhold (Nilssen 2012:141). Det er også viktig at forskerens integritet ligger til grunn for kvaliteten i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann 2015:108). Kvaliteten i studien kan belyses gjennom to sentrale begrep i forskningen: *reliabilitet* og *validitet*. Jeg skal derfor ta for meg disse begrepene, samt forskerrollen, og se det i sammenheng med min forskning.

#### 3.6.1 Reliabilitet

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:23) kan reliabilitet leses som *pålitelighet*, og forbindes vanligvis med at resultatene kan produseres på nytt og etterprøves (Postholm 2010:169). Hvilke data som benyttes, hvordan de blir samlet inn og hvordan de bearbeides, er med på å styrke påliteligheten av dataens undersøkelse (Christoffersen og Johannessen 2012:23). Hvorvidt et resultat av andre forskere på andre tidspunkt samsvarer med tidligere resultat, blir altså sett i sammenheng med reliabilitet (Kvale og Brinkmann 2015:276).

Dalen (2004:103) poengterer at reliabilitet ikke kan defineres likt i kvalitativ og kvantitativ forskning. Hun forklarer dette med at «[r]eliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere» (Dalen 2004:103). Forskerens rolle i kvalitative studier er en sentral faktor, derfor er det vanskelig å ha slike betingelser (Dalen 2004:103). Resultatene kan bli krevende å

etterprøve fordi omstendighetene og individet endrer seg, derfor må reliabilitet ses annerledes på i kvalitative undersøkelser, enn i kvantitative (Dalen 2004:103).

Nilssen (2012:141) vektlegger at i kvalitativ forskning snakker vi mer om at resultatene og bildet som blir gitt, ikke er forvrengt eller feilaktig. På den måten blir reliabilitet regnet som dataens pålitelighet. Ifølge Dalen (2004:103) er en måte å se reliabilitet på gjennom å gi svært nøyaktige beskrivelser av hele forskningsprosessen, slik at andre forskere kan følge de samme sporene.

Mine undersøkelser kan være vanskelige å etterprøve, fordi de er situasjonsbetinget og informantene kan opptre ulikt. Derfor er det en mulighet for at andre forskeres informanter gir annen informasjon enn mine informanter gjorde. Likevel kan jeg ikke utelukke at andre forskere kan oppnå samme resultater som meg, gitt at forskningsprosessen har detaljerte beskrivelser slik at andre kan ta på seg de samme «forskerbrillene» (Dalen 2004:103). Likevel hevder Nilssen (2012:141) at en kvalitativ studie aldri kan gjennomføres likt en gang til. Jeg har tatt grundig for meg teorien og bakgrunns litteraturen som masterprosjektet bygger på, slik at reliabiliteten kan styrkes. Det samme gjelder i metodekapittelet, hvor jeg har beskrevet utarbeidelsen av prosjektet, framgangsmåten, samt bearbeidelsen av dataen.

### **3.6.2 Validitet**

Validitet har Christoffersen og Johannessen (2012:24) knyttet til begrepet *gyldighet*. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:276) betyr validitet i samfunnsvitenskapene «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (2015:276). Krumsvik (2013:154) legger vekt på at validitet betyr å ha en kritisk holdning til sitt eget prosjekt gjennom hele forskningsprosessen. For å styrke validiteten i prosjektet, er det et viktig at man holder et konstant kritisk blikk på prosessen (2015:154). Kvale og Brinkmann (2015:277) er også opptatt av at validering ikke skal ses ut ifra det endelige produktet, men som en kontinuerlig prosess. Derfor har de utformet sju faser som tar for seg valideringen: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale og Brinkmann 2015:278):

1. *Tematisering*: Validiteten her handler om hvor solid den teoretiske forankringen i prosjektet er, samt graden av sammenheng mellom teorien og problemstillingen. Problemstillingen i min studie har i høy grad virket inn på valg av teori, hvor hovedvekten ligger på litteraturens potensiale i ord- og begrepslæring og kulturforståelse.

2. *Planlegging*: Validiteten her går ut på i hvilken grad forskningsdesignet står i stil til studiens mål, og om metodene samsvarer med problemstillingen. Valg av informanter og metoder har derfor stor betydning for om jeg finner svar på studiens problemstilling.
3. *Intervjuing*: Validitet i denne sammenhengen, går ut på informantenes troverdighet, og kvaliteten på intervjuet. Kontroll av intervjuguide og bruk av pilotintervju er eksempler som kan sikre god validitet<sup>14</sup>.
4. *Transkribering*: Validiteten blir sikret gjennom grundig transkribering, med gyldig overføringsverdi fra muntlig til skriftlig versjon<sup>15</sup>.
5. *Analysering*: Validitet handler her om hvorvidt spørsmålene i intervjuet er gyldige, samt om fortolkningene er logiske. Jeg kategoriserte informantenes svar i lys av teori, og gjennomgikk datamaterialet flere ganger for å sikre at jeg hadde oppfattet alt riktig og unngått feilaktige analyser.
6. *Validering*: Dette innebærer at man foretar en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for den aktuelle studien, og gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene.
7. *Rapportering*: Går ut på om rapporten gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien. Leserens rolle som validitetsbedømmer av studien blir også vektlagt.

### **Forskerrollen**

Forskerens rolle kan ha betydning for prosjektets validitet, hevder Dalen (2004:105). Hun presiserer at det kan være avgjørende at forskeren eksplisitt markerer sitt ståsted i hva som undersøkes, fordi det åpner opp for at leseren kan «vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene» (Dalen 2004:105). Derfor er det viktig at forskeren tydeliggjør sin rolle og tilknytning i prosjektet.

Postholm (2010:127) er også opptatt av at det teoretiske ståstedet og utgangspunktet som forskeren har blir presentert. Det samme gjelder forskerens yrkeserfaring og interesseområder, fordi det kan ses i sammenheng med temaet og problemstillingen i studien (Postholm 2010:127). Det er med på å klargjøre for leseren hvorfor de valgene som er tatt, er tatt. Mitt

---

<sup>14</sup> Jeg diskuterer dette nærmere i delkapittel 3.7.1 *Hvorfor intervju hos skole 1?*

<sup>15</sup> Dette har jeg beskrevet under delkapittel 3.5.1 *Transkripsjon*

masterprosjekt har en helt klart en sammenheng med de momentene som Postholm (2010) tar opp. Likevel har jeg valgt å møte forskningsfeltet med åpenhet, og lagt min egen forforståelse til side, slik at jeg ble bevisst min egen subjektivitet.

### **3.7 Metodekritikk**

Det er flere årsaker til hvorfor jeg valgte ulik metodisk tilnærming på skolene når det gjelder intervju og spørreundersøkelse. I ettertid synes jeg det er svært interessant å se resultatene fra begge metodene, og metodebruken har gitt meg erfaringer og nyanser som jeg anser som betydningsfulle i prosjektet. Videre skal jeg drøfte rundt valg av metodene intervju og spørreskjema.

#### **3.7.1 Hvorfor intervju hos skole 1?**

På *skole 1* hadde jeg en elevgruppe som jeg arbeidet tett sammen med over flere uker i forbindelse med aksjonslæringen, og opplevde at det vi gjorde i undervisningen, var ting jeg ønsket å intervjuere elevene om. Elevene på denne skolen var på et språklig og faglig nivå som tilsa at det kom til å bli utfordrende å gjennomføre spørreundersøkelse på, blant annet fordi det var svært tidkrevende for elevene å lese og skrive. Jeg vurderte det dit hen at ved å ha intervju med elevene, kunne det bli mulighet for forklaringer, utdypelser og oppklaringer, og elevene slapp å konsentrere seg om å skrive svarene.

Ifølge Dalen (2004:34) burde det alltid foretas et eller flere pilotintervju, både for å sjekke intervjuguiden, men også for å teste seg selv i en intervjusituasjon. Jeg benyttet meg ikke av pilotintervju da jeg gjennomførte intervju hos *skole 1*. Likevel gjennomgikk jeg intervjuguiden med noen andre som hadde kunnskap om språknivået til informantene, for så å kunne vurdere om språket i intervjuguiden var tilpasset informantene.

Hovedgrunnen til at jeg ikke gjennomførte pilotintervju, var fordi en stor del av intervjuet baserte seg på undervisningssituasjoner som bare disse informantene hadde tatt del i, noe som kunne skadet kvaliteten på spørsmålene og svarene dersom jeg intervjuet noen andre. Jeg fikk heller ikke mulighet til å gjennomføre et pilotintervju med noen som var på et tilsvarende språknivå som informantene. Derfor fryktet jeg at å gjennomføre et pilotintervju med noen som hadde bedre språkferdigheter på norsk, kunne gi negativ virkning på hvordan jeg ville omarbeide intervjuguiden, og validiteten kunne bli svekket. Jeg hadde fått god relasjon til elevene, noe som kan ha påvirket valg av spørsmål i intervjuet og intervjusituasjonen. Intervjuene ble vel gjennomført, med ingen merkbare hindringer eller uforutsette hendelser.



Bruk av tolk, eller morsmåslærer, ble ikke benyttet i intervjuene. Etter å ha vært sammen med elevene over en lengre periode, følte jeg meg veldig trygg på elevene, og jeg opplevde at elevene følte seg trygge på meg. Jeg hadde lært meg å kjenne elevene, noe som gjorde at jeg visste hvor jeg måtte legge meg språklig slik at elevene og jeg kunne forstå hverandre godt. Min kjennskap til elevene kan ha hatt betydning for hvorfor intervjuene gikk bra, med tanke på at jeg ikke hadde fått testet meg selv som intervjuer.

Kvale og Brinkmann (2015:173) anbefaler bruk av tolk dersom man har språklige og sosiale problemer i forbindelse med intervjuet, noe jeg ikke opplevde i mine intervjusituasjoner. De advarer likevel mot at bruk av tolk kan innebære en viss risiko, og at man må tydeliggjøre at tolkens rolle er å assistere, og ikke å overta intervjuerens rolle (Kvale og Brinkmann 2015:173). De påpeker at man velge en tolk som er språklig dyktig, noe alle morsmåslærerne på *skole 1* var, men likevel vurderte jeg som sagt at elevene hadde tilfredsstillende norskspråklige ferdigheter, til at intervjuet kunne foregå på norsk.

### **3.7.2 Hvorfor spørreskjema hos skole 2?**

På *skole 2* benyttet jeg meg som sagt av spørreskjema. Dette var en elevgruppe som behersket norsk bra både muntlig og skriftlig, og jeg tenkte at dette var en fin sjanse til å la elevene komme med egne skriftlige svar og refleksjoner. Spørsmålene var mange og til dels krevende, derfor ville det tatt utrolig lang tid å gjennomføre intervju med alle elevene, noe som er en av årsakene til at jeg valgte bort intervju som metode her. Det ser ut til å ha fungert bra ved å la elevene skrive sine egne svar, og jeg fikk inn utfyllende svar fra alle elevene.

Jeg gjennomførte som altså ikke intervju hos *skole 2*, men spørreskjema. I etterkant har jeg sett at jeg gjerne skulle gjennomført intervju med disse elevene, fordi jeg ville fått anledning til å stille oppfølgingsspørsmål (Bjørndal 2015:102-103). Til tross for det, hadde elevene svært utfyllende svar. Noe av årsaken til hvorfor svarene var utfyllende, kan være spørsmålene var åpne, slik at elevene fikk mulighet til å reflektere og komme med egne meninger.

Fordi spørreskjemaet var semistrukturert, som innebar at spørsmålene var lik hos alle informantene, men svarene kunne variere, kunne jeg fått problemer med å sammenligne svarene (Bjørndal 2015:103). Målet med dette spørreskjemaet var ikke å sammenligne svarene til elevene, men å ta utgangspunkt i hver og en sitt svar.

### 3.8 Etske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016) har utarbeidet følgende skriv: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den har som mål å gi «råd og veiledning for god vitenskapelig praksis», samt «gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer» (NESH 2016:4-5). Videre skriver NESH følgende:

Forskning angår ofte minoriteters atferd og verdier, for eksempel religiøse grupper, etniske minoriteter, ungdomsgrupper eller politiske subkulturer. Enkelte kan oppleve denne forskningen som utleverende eller krenkende. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes selvforståelse, og unngå framstillinger som svekker deres legitime rettigheter.

(2016: 21-22)

I tråd med dette, har jeg holdt et kritisk blikk mot min egen framstilling av datamaterialet. Samt vært oppmerksom på å ikke gi en feilaktig framstilling av realiteten i form av stereotypiske skildringer, derfor har jeg benyttet meg rikelig av eksempler i oppgaven.

Ettersom at jeg brukte personidentifiserende informasjon<sup>16</sup> fra elevene på *skole 1*, måtte jeg melde prosjektet mitt til NSD – Norsk senter for forskningsdata, som godkjente prosjektet. Ifølge NESH (2016:20) kan barn og unge samtykke selv til deltakelse i prosjektet fra de er fylte 15 år, så lenge det ikke innhentes sensitive opplysninger. Hentes det sensitive opplysninger, skal foresatte samtykke på vegne av barnet dersom det ikke er fylt 18 år. Christoffersen og Johannessen skriver at «[d]ersom opplysningene som samles inn, er lite sensitive, av begrenset omfang og lite inngripende karakter, kan ungdommen vurderes å være moden nok til selv å ta stilling til deltakelse» (2012:45). NESH (2016:20) poengterer at mindreårige informanter må behandles som selvstendige individer. Dersom de mindreårige er i stand til å fremstille egne synspunkter om et tema, skal de få anledning til å si sin mening (NESH 2016:20).

Med dette som utgangspunkt, valgte jeg å utforme to ulike samtykkeskjemaer til elevene på *skole 1*: ett til de under 15 år, og ett til de over 15 år. Til tross for at elevene over 15 år kunne samtykke selv, oppfordret jeg alle elevene om å samtale med sine foresatte og fortelle de hva

---

<sup>16</sup> Kjønn og språk, samt «ungdomsskolealder».

dette prosjektet gikk ut på. Derfor fikk alle elevene et informasjonsskriv med samtykkeskjema med seg hjem for å drøfte med de foresatte. Jeg informerte elevene at det kunne være klokt å forhøre seg med de foresatte selv om de kunne bestemme selv om de ville ta del i prosjektet. Christoffersen og Johannessen (2012:45) poengterer at det er mulig å innhente et såkalt passivt samtykke fra de foresatte, som vil bety at de informeres om prosjekt og får mulighet til å reservere barnet mot deltakelsen. Alle elevene leverte undertegnede samtykkeskjemaer, og dermed ble alle informanter til studien.

Christoffersen og Johannessen (2012: 80) påpeker at forskeren bestandig må informere om prosjektet, konsekvenser med å delta i det, hvordan materialet blir behandlet og oppbevart, garantere for anonymitet, samt at informanten har mulighet til å trekke seg når som helst. På bakgrunn av dette utformet jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema som inneholdt disse punktene. Likevel kunne jeg ikke vite sikkert om elevene eller deres foresatte forstod innholdet i disse skrivene, derfor innkalte jeg elevene og morsmåslærerne inn til et møte, hvor jeg informerte om prosjektet. Morsmåslærerne informerte elevene om det på deres språk, slik at vi kunne forsikre oss om at elevene forstod informasjonen som ble gitt.

På *skole 2* vurderte jeg datamateriale som ikke personidentifiserende informasjon, verken direkte eller indirekte personopplysninger ble innhentet her. Ved hjelp av *Meldeplikttesten*<sup>17</sup> til NSD, viste resultatet at denne delen av prosjektet ikke var meldepliktig. Jeg kontaktet også NSD per telefon for å få dette bekreftet. Til tross for at prosjektet ikke var meldepliktig, valgte jeg å utforme et informasjonsskriv med samtykkeskjema til elevene med informasjon om prosjektet, hvordan innsamlingen skulle foregå og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg informerte også elevene muntlig, slik at jeg kunne forsikre meg om at alle fikk informasjonen.

---

<sup>17</sup> Meldeplikttest, NDS: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeplikttest.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html)

## 4 Resultat og analyse av funn

I denne delen vil jeg presentere funnene, hvor jeg fortløpende analyser resultatene. Denne delen er delt i to deler, hvor jeg først tar for meg resultat og analyse av funn fra *skole 1*, og deretter resultat og analyse av funn fra *skole 2*.

### 4.1 Resultat og analyse av funn fra *skole 1*

*Skole 1* er som sagt en ungdomsskole, hvor jeg observerte, intervjuet og hadde undervisning med seks minoritetsspråklige elever. Målet med arbeidet på *skole 1* var å få innsikt i hvordan vi kan bruke litteraturlæsning til å lære nye ord og begreper. Derfor er resultatene her delt inn i to kategorier: 1) *lesing*, 2) *ord- og begrepsarbeid ved hjelp av morsmålet*. Jeg skal videre presentere og analysere funnene fra disse to kategoriene hver for seg.

#### 4.1.1 Lesing

##### Høytlesing

Da elevene leste høyt, fikk jeg anledning til å legge merke til hvilke ord som var vanskelige å avkode, i tillegg til at elevene kunne få mulighet til å få hjelp dersom det var ord de sleit med å uttale eller forstå. De gangene vi leste «Lisas bok», leste elevene 4-5 sider til sammen, med tilhørende ulike arbeidsmetoder. Den første økten leste jeg en side høyt for elevene, og deretter gikk vi over til at elevene leste høyt. Jeg hadde i forkant av denne timen, under observasjon av faglæreren og elevene, lagt merke til at enkelte elever kviet seg mer for å lese høyt, mens andre gjerne ville lese mye og høyt. Elevene hadde ulike avkodingsferdigheter og hadde forskjellig tempo og uttale. På bakgrunn av denne observasjonen, valgte jeg å innføre lesestafett, noe alle elevene sa var bra i intervjuet. Nedenfor ser vi hva elevene svarte på spørsmålet «Hva synes du om at vi bruker lesestafett når vi leser. Er det bra eller dårlig?»:

Wakil: Det er fint, jeg synes det er bra.

Intervjuer: Hvorfor er det bra?

Wakil: Det er bra at vi selv bestemmer hvor mye vi skal lese.

Zaid: Lese litt, og gi til andre, fordi da kan alle i klassen lese.

Intervjuer: Og det er bra?

Zaid: Jeg synes det er bra.

Thara: Det var bra. Fordi det var bra at alle får lese, og at vi forstår teksten når vi alle leser, og vi kan se hvordan den som er fra et annet land snakker og leser norsk.

Intervjuer: Er det greit å bestemme selv?

Thara: Det går bra at både lærer bestemmer, eller vi bestemmer.

Sarah: Jeg synes det er bra.  
Intervjuer: Hvorfor er det bra?  
Sarah: Vi kan bestemme selv.

Fatima: Bra! Fordi jeg liker å lese!  
Intervjuer: Synes du derfor det er bra at du kan bestemme selv?  
Fatima: Ja, da kan jeg bestemme selv at jeg vil lese langt.  
Intervjuer: Liker du å lese langt?  
Fatima: Ja.

Alle elevene hadde et positivt svar til bruk av lesestafetten. Elevene begrunnet det med at de selv kunne bestemme hvor langt de vil lese. Under lesingen valgte Sarah å lese kort, og hun ga gjerne stafettpinnen videre til nestemann etter å ha lest en eller to setninger. Hun fortalte i intervjuet at hun likte at læreren leste høyt i klassen framfor at hun selv leste høyt, derfor spurte jeg henne hvorfor hun foretrakk at læreren leste høyt. Under kan vi se hva hun fortalte i intervjuet.

Sarah: Fordi når jeg leser selv, jeg forstår ingenting. Jeg forstår nesten alt når lærer leser. De sier. Eller uttaler ord riktig.  
Intervjuer: Liker du å lese høyt eller lavt i klassen?  
Sarah: Jeg vil ikke lese høyt. Jeg vil ikke lese, men de andre kan lese høyt.  
Intervjuer: Hvorfor vil du ikke lese høyt?  
Sarah: Fordi. Jeg vet ikke. Fordi jeg kan ikke lese så bra, så.  
Intervjuer: Men synes du de andre leser bedre enn deg?  
Sarah: Ja.

Sarah foretrakk at læreren leste høyt, eller at hun leste inni seg. Hun mente at hun fikk med seg innholdet i teksten, samt hvordan ordene skulle uttales når læreren leste høyt. I timene kviet hun seg for å lese høyt, og hun valgte gjerne å lese kortere enn de andre elevene. Til tross for dette, samsvarte ikke min observasjon rundt leseferdighetene til Sarah, med det hun selv hevdet. Avkodingsferdighetene hennes var ikke dårligere enn de andre elevene, heller ikke forståelsen.

De andre elevene svarte i intervjuet at de likte enten at læreren eller både læreren og de selv, leste høyt i timene. Elevene mente at når læreren leste høyt, de fikk mulighet til å høre hvordan ordene skulle uttales, slik som også Sarah fortalte. De svarte også at de selv foretrakk å lese høyt framfor lavt i klassen, noe Sarah som vist ovenfor, ikke likte. Wakil var den eneste

eleven som svarte at han foretrakk at elevene leste høyt i timene, fordi «når lærer leser er det vanskelig å forstå. Hvis en elev leser, forstår vi bedre». Fatima fortalte i intervjuet at hun ikke forstod innholdet i teksten hvis hun leste stille for seg selv, og sa videre at «jeg forstår bedre når jeg leser høyt, for da hører jeg ordene».

### **Markere ord**

Hver gang elevene leste ba jeg dem om å markere ord i teksten som var nye eller vanskelige å forstå underveis i lesingen. Elevene var flinke til å markere ord, og var heller ikke redde for å spørre hva ordene betydde. Det varierte fra elev til elev hvor mange ord de markerte, og ofte markerte de forskjellige ord. Vi brukte mye tid på å gjennomgå nye ord, men som regel var det en eller flere elever som visste hva ordet betydde på norsk, og som oversatte ordet til medeleven dersom de hadde samme morsmål. Dette effektiviserte læringen betraktelig, men samtidig måtte jeg forsikre meg om at eleven(e) hadde oppfattet ordet og begrepet riktig. Det løste jeg gjerne med at elevene brukte kropps-/tegnspråk, tegning på tavla, bilder eller forklarte med andre ord.

Elevene uttrykte at det var viktig at ord som var nye eller vanskelige for dem, ble forklart og gjennomgått i timene. Jeg gjennomførte kun gjennomgang av ord fra teksten etter lesingen, bortsett fra en økt, hvor jeg på forhånd hadde plukket ut 20 ord som ble forklart i forkant av lesingen. Aldri hadde jeg gjennomgang av ord underveis i lesingen. Under intervjuet spurte jeg elevene om hva de syntes var best av å gjennomgå ord *før*, *under* eller *etter* høytlesingen i klasserommet, og alle elevene utenom Zaid svarte at de foretrakk å gå gjennom sentrale ord i teksten *før* lesingen. De begrunnet det med at hvis de arbeidet med ordene før de skulle begynne å lese, ble det lettere å forstå innholdet i teksten. Thara fortalte også i intervjuet at det ble ikke bare lettere å forstå innholdet i teksten, men også lettere å lese. Det tyder på at hun kan ha opplevd bedre leseflyt dersom ordene var gjennomgått på forhånd. Hun sa videre at det fungerte ikke å forklare ordene underveis i lesingen, fordi hun opplevde at hun mistet fokus i lesingen og at det ble mye «rot». Zaid var altså den eneste eleven som foretrakk å forklare ordene etter lesingen, og forklarte det med:

Zaid: Når vi leser, etterpå vi kan forklare ord. Jeg synes det er best å forklare ord etterpå.

Intervjuer: Hvorfor synes du det?

Zaid: Fordi jeg leser, etterpå jeg kan huske det ordet.

Senere i intervjuet spurte jeg elevene om hva de foretrakk å gjøre når de leste alene for seg selv. Da viste svarene seg å være annerledes enn hva de svarte på når jeg spurte om hva de foretrakk i undervisningen. Elevene likte best å gå gjennom ordene samtidig eller etter at de hadde lest. De trekker fram i intervjuet at når de leser selv, så får de mulighet til å bla opp ord i ordboka. Wakil fortalte i intervjuet at han lærte bedre hvis han slo opp ordene samtidig som han leste. Både Wakil, Thara og Fatima fortalte i intervjuet at når de leste, dro de også nytte av å stoppe opp og tenke over ordene, dersom de ikke forstod.

Elevene foretrakk altså å gjennomgå ordene i teksten enten samtidig eller i etterkant av lesingen når de leste alene, mens når de leste høyt i klasserommet, foretrakk de å gjennomgå ordene før lesingen. Zaid var den eneste eleven som svarte at det var best å forklare ord etter lesingen i begge lesesituasjonene, men at det i tillegg var greit å forklare ord samtidig når han leste for seg selv.

### **Bruk av bilder**

En strategi som ble mye brukt i undervisningen og i arbeidet med «Lisas bok», var bildebruk. Bilder og illustrasjoner er godt representert i leseheftet. En gang var det et bilde av en regning, eller telefonregning, i leseheftet, og da jeg viste elevene bildet, nikkete alle elevene når jeg spurte om de visste hva dette var. Elevene klarte ikke å si ordet på norsk, men de forklarte det og viste at de var kjent med objektet.

Under intervjuet spurte jeg elevene om hva de syntes om å se på bilder før de begynte å lese, og om det var til hjelp. Elevene hadde varierte svar, og Wakil og Thara var de eneste som svarte at de syntes at det var til hjelp å se på bildene *før* de begynte å lese, fordi da kunne de få en forestilling om hva som kunne møte dem i teksten. Fatima fortalte at det hjalp henne å se på bilder, men at hun var usikker på om det hjalp henne mer å se på bildene før, under eller etter lesingen. Sarah fortalte at hun ikke dro nytte av å se på bilder. Zaid hadde et interessant svar, hvor han mente at det var best å se på bildene etter at han hadde lest.

Zaid: Det er bra.

Intervjuer: Hva som er bra med det?

Zaid: Fordi hele familien sitter sammen, og, jeg vet ikke hvordan man sier. Det er ikke bra å se bilder først. Jeg ser heller på bilder etterpå. Eller å se bilde samtidig som jeg leser. Det er best å se bilder etterpå.

Intervjuer: Hvorfor er det best å se bilder etterpå?

Zaid: Fordi jeg forstår ikke hva bildene handler om. Derfor er det bedre å lese først, og se på bildene etterpå.

Zaid forteller altså at fordi han ikke forstår hva bildene handler om, er de ikke til hjelp før han begynner å lese. Det er motsatt forklaring av hva Thara og Wakil fortalte, som mente at bildene kunne forberede dem på tekstens innhold. Sett i sammenheng med hva Zaid fortalte om at han foretrakk å forklare ordene i teksten etter at han hadde lest, kan det se ut som han dro bedre nytte av etterlesingsstrategier. Svarene til alle elevene peker mot at oppfatningen deres om bildestrategien kan være relativt individuell.

#### **4.1.2 Ord- og begrepsarbeid ved hjelp av morsmålet**

Til tross for at leseheftet «Lisas bok» ble flittig brukt i disse ukene, hadde vi ulike innfallsvinkler på læringen, noe som er viktig for å skape variasjon og bredde i undervisningen. Nå skal jeg ta for meg to konkrete arbeidsmåter som vi brukte for å jobbe med selve ordene og begrepene.

##### **Ordlek: alias**

I den aller første økten jeg hadde med elevene, spilte vi en form for alias<sup>18</sup>. Mens elevene leste, markerte de som vanlig nye ord, og da vi var ferdig med å lese, plukket vi ut 12 ord som var nye for alle elevene. Øvelsen innebar at elevene plukket opp ett og ett ord og forklarte det for medelevene uten å si selve ordet. Elevene gjorde øvelsen tre ganger mens jeg observerte dem. Jevnt over var det lik fordeling av hvem som var raskest til forstå hvilket ord det var snakk om, dermed fikk alle elevene prøvd seg omtrent like mye.

Denne øvelsen utfordrer elevene på at de må bruke velvalgte ord og ha gode forklaringer slik at de andre elevene skal klare å gjette riktig ord. I tillegg krever øvelsen at elevene husker ordet til begrepet. Målene med denne øvelsen var at elevene skulle 1) bli gode på å forklare ord i ulike kontekster, 2) huske ordene, og 3) få felles oppfatning av ordene og begrepene.

Fire uker senere tok jeg fram de 12 ordene igjen, fordi jeg ønsket å se om elevene fremdeles husket ordene. Jeg delte ut trekoloneskjemaet<sup>19</sup> hvor elevene skulle skrive forklaringen til ordet på norsk og på morsmålet. Fatima, Thara, Zaid og Ali var til stede da vi spilte alias, Wakil og Sarah var fraværende. Derfor fikk Wakil og Sarah en slags kontrollgruppefunksjon,

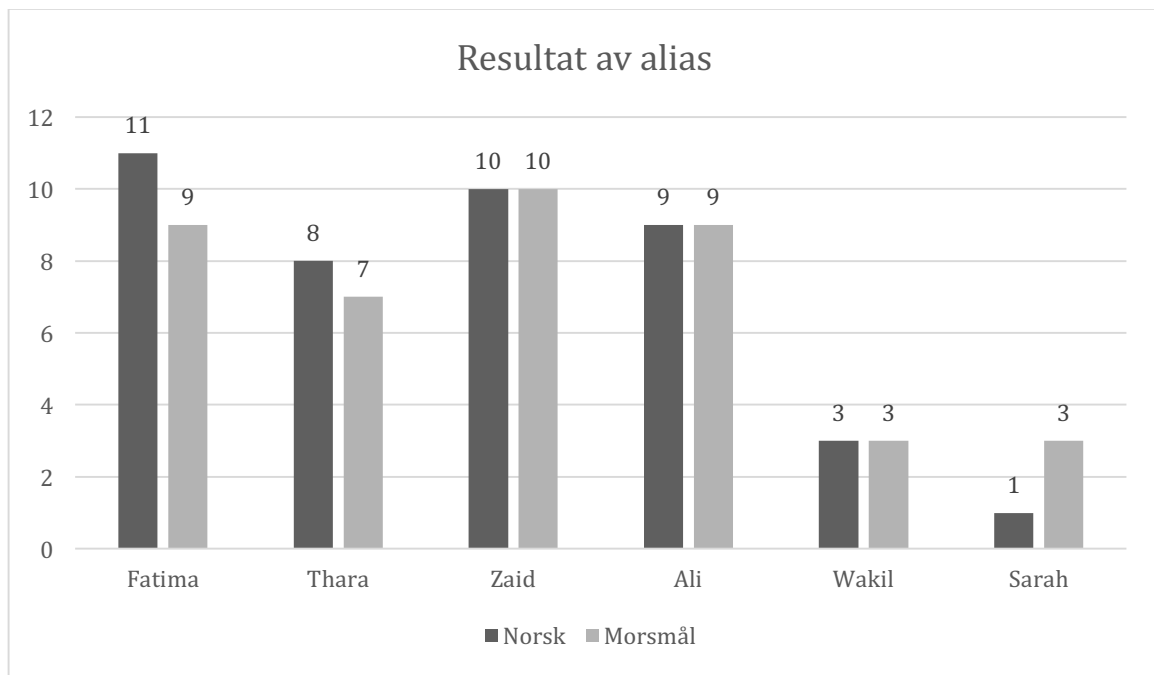
---

<sup>18</sup> Som forklart i delkapittel 3.4.1: Alias er et kjent ordbrettspill hvor målet er å forklare et ord for makkeren sin, uten å si selve ordet, slik at makkeren forstår hvilket ord som forklares.

<sup>19</sup> Se vedlegg 8.5 *Vedlegg 5: Alias, 12 ord*.



for å se om det eksisterte noen form for forskjell mellom elevene som spilte alias, og elevene som ikke spilte alias. Resultatet er skissert under:



Figur 2: resultat av alias

Tabellen viser at elevene som var til stede i aliasspillet, hadde bedre resultat enn elevene som ikke deltok. 12 riktige ord var det meste en elev kunne få på resultatet, og 0 riktige ord var det laveste resultatet. Vi ser også at hver elev hadde omtrent like resultater på forklaring på norsk som forklaring på morsmål. Det tabellen ikke viser, er om tallene samsvarer med hverandre. Det vil si om ordene som ble forklart feil på norsk, også ble forklart feil på morsmålet. Derfor har jeg skissert en ny tabell som viser hvilke forklaringer elevene har fått riktig på:

Fatima	Arkitekt	Plen	Legoklosser	Kjeller	Heldiggris	Bestevenninne	Tjukk	Lekebil	Trimme	Førskolelærer	Husmor	Hagearbeid
Forklaring på norsk	<input type="checkbox"/>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Morsmål	<input type="checkbox"/>	x	x	x	x	x	x	x	x	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>
Thara	Arkitekt	Plen	Legoklosser	Kjeller	Heldiggris	Bestevenninne	Tjukk	Lekebil	Trimme	Førskolelærer	Husmor	Hagearbeid
Forklaring på norsk	x	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	x	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x
Morsmål	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	x	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x
Zaid	Arkitekt	Plen	Legoklosser	Kjeller	Heldiggris	Bestevenninne	Tjukk	Lekebil	Trimme	Førskolelærer	Husmor	Hagearbeid
Forklaring på norsk	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x	x	x	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x
Morsmål	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x	x	x	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x
All	Arkitekt	Plen	Legoklosser	Kjeller	Heldiggris	Bestevenninne	Tjukk	Lekebil	Trimme	Førskolelærer	Husmor	Hagearbeid
Forklaring på norsk	x	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x
Morsmål	x	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x	x	<input type="checkbox"/>	x	x	x
Wakil	Arkitekt	Plen	Legoklosser	Kjeller	Heldiggris	Bestevenninne	Tjukk	Lekebil	Trimme	Førskolelærer	Husmor	Hagearbeid
Forklaring på norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>
Morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>
Sarah	Arkitekt	Plen	Legoklosser	Kjeller	Heldiggris	Bestevenninne	Tjukk	Lekebil	Trimme	Førskolelærer	Husmor	Hagearbeid
Forklaring på norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	x	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 3: resultat av forklaringene til elevene.

x = godkjent

= ikke godkjent

Resultatene viser at elevene som deltok i aliasspillet hadde flere riktige forklaringer på både norsk og på morsmålet, enn elevene som ikke deltok. Likevel hadde Wakil og Sarah riktig forklaring på ordet *lekebil* på begge språkene, noe de andre elevene også hadde. *Lekebil* var altså det eneste ordet hvor alle elevene fikk alt riktig.

Det framkommer også at ingen av elevene som deltok i aliasspillet hadde riktig forklaring på morsmålet og feil på norsk, men vi kan finne motsatt, feil på morsmålet og riktig på norsk. To eksempler på dette er *førskolelærer* hos Fatima, og *legoklosser* hos Thara. Sarah, som ikke deltok i aliasspillet, hadde riktig forklaring på morsmålet og feil forklaring på norsk når det gjaldt ordene *tjukk* og *førskolelærer*. Wakil, som heller ikke deltok i aliasspillet, hadde riktig forklaring på begge språkene på de ordene han skrev forklaring på.

Ordene som elevene ikke klarte å forklare riktig på begge språkene, var *plen* og *trimme*.

Derimot var Fatima den eneste eleven som hadde riktig forklaring på begge språkene til disse to ordene. Fatima var også den eneste eleven av de fire elevene som deltok i aliasspillet som ikke fikk riktig på *arkitekt*. Når jeg så over forklaringen hennes på norsk, tenkte jeg at hun hadde skrevet feil, fordi det stod «en arkitekt som tenker hus, skolen... ». At hun egentlig

mente å skrive «tegner» hvor det stod «tenker», men når morsmåslæreren så over forklaringen på morsmålet, viste det seg at Fatima hadde skrevet «tenker» også på morsmålet sitt.

Jeg hadde valgt en kolonne med *morsmål*, fordi jeg tenkte at elevene kunne få mulighet til å vise at de forstod begrepene dersom de ikke klarte å forklare dem på norsk. Men resultatet viste at det var ingen av elevene som var med i aliasspillet som dro fordel av dette, tvert imot. Det var begreper som de ikke klarte å forklare riktig på morsmålet sitt, men på norsk. Unntaket er Sarah, som ikke hadde deltatt i spillet, som forstod begrepene *tjukk* og *førskolelærer* på morsmålet, til tross for at hun ikke kunne forklare det på norsk.

Et annet interessant funn hos Fatima er forklaringen hennes til ordet *førskolelærer*. På forklaringen på norsk skrev hun: «en person som jobbe i barnehage», mens morsmåslæreren fortalte at hun hadde skrevet «en barnevakt» på morsmålet sitt, hvor morsmåslæreren forklarte videre at Fatima mente «noen som passet på barna». Morsmåslæreren sa at det kunne ha noe med kulturforskjeller å gjøre, fordi de hadde ikke førskolelærere i hjemlandet, kun barnepassere.

Thara hadde forklart legoklosser slik: «det er et spill som barn spiller med». Forklaringen ble godkjent av meg, fordi jeg forventet ikke at hun skulle vite forskjellen mellom «spill» og «leker», blant annet fordi det var flere elever som hadde brukt «spill» framfor «leker». Da morsmåslæreren oversatte til norsk hva Thara hadde skrevet på morsmålet sitt, viste det seg å være ulik forklaring: «det er et spill på mobil, iphone». Disse forklaringene stemte ikke overens med hverandre på de to språkene, og hun kan ha misforstått. Det kan være at Thara forvekslet «spill» med «play» på engelsk, fordi hun kunne litt engelsk. Eller kan det også ha en sammenheng med kultur, slik som Fatimas morsmåslærer fortalte angående førskolelærer.

#### **4.1.2.1 20 ord-aktiviteten**

I den aller siste økten jeg hadde med elevene, hadde vi 20 ord-aktiviteten, som handlet om at jeg plukket ut 20 ord på forhånd fra den delen av «Lisas bok» som vi skulle lese denne økten. Ordene jeg plukket ut var ord jeg anså som vesentlige for leseforståelsen til elevene, i tillegg til at jeg tenkte at disse ordene var ord de kanskje ikke visste hva betydde, eller at det var viktige ord å lære. Elevene fikk i oppgave å oversette ordene til morsmålet sitt i morsmålspar. Deretter så vi på bildene som hørte til tekstdelen, og snakket om og forklarte ordene før vi begynte å lese. På den måten kunne jeg observere om alle elevene hadde felles oppfatning av

hva ordene betydde. Så begynte lesingen. Elevene fortalte underveis i timene at de likte denne aktiviteten veldig godt, derfor er det synd at jeg ikke fikk testet dette ut flere ganger.

Jeg spurte også elevene i intervjuet om hva de syntes om denne timen, hvor de skulle forklare ordene på morsmålet *før* lesingen fant sted. Alle elevenes svar samstemte om at de syntes det var bra å oversette ordene til morsmålet, slik at de kunne få bedre forståelse av ordene. Fatima fortalte at hun husket ordene bedre dersom hun oversatte de til morsmålet, og påpekte at morsmålet var en viktig del for at hun skulle klare å lære seg norsk. Wakil fremhevet at han lærte mye av å *skrive* på morsmålet, og at han lærte bedre av å skrive forklaringen på morsmålet, enn å kun gjøre øvelsen muntlig.

Ut fra intervjuene, kan vi se at alle elevene trakk fram at det var positivt å forklare og oversette ordene til morsmålet deres. Jeg hadde nøye observasjon av elevene da de leste teksten høyt, og jeg var spesielt observant på de 20 ordene som vi hadde oversatt og forklart på forhånd. Jeg opplevde at elevene hadde noe bedre flyt i lesingen og hadde heller ikke like store utfordringer med avkodingen da de kom til de utvalgte ordene, som på mange andre ord. Avkodingen framstod som bedre på en del av ordene som var gjennomgått på forhånd, men det var også individuelle forskjeller fra elev til elev.

Jeg observerte i timene at elevene var opptatt av å finne de norske ordene på morsmålet deres, i tillegg til at jeg forklarte ordene. De fikk bruke en oversetter på mobiltelefonen, fordi de hadde begrenset tilgang til ordbok, og de sa selv at det var enklere med oversettelse på mobiltelefon. Bruken av morsmålet og oversetter parallelt med norskundervisningen gjorde læringssituasjonen mer ryddig og effektiv, i motsetning til de gangene vi ikke hadde tilgang til oversetter.

## **4.2 Resultat av funn fra skole 2**

*Skole 2* er en som nevnt en videregående skole, hvor jeg har observert fem minoritetsspråklige elever i undervisningssammenheng, samt gitt elevene et spørreskjema til teksten «Karens jul» av Amalie Skram, som de har svart skriftlig på. Målet med denne undersøkelsen var å se om hvordan elevene leste og forstod norsk litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet. Noe av det mest essensielle jeg ønsket å finne ut av, var om teksten appellerte til elevene, samt hvordan problemstillingene vi finner i «Karens jul» ble oppfattet av elevene.

## 4.2.1 Opplevelsen av «Karens jul»

### Et urettferdig samfunn

Et av spørsmålene i spørreskjemaet handlet om hva som var *bra eller dårlig* ved teksten. Da trakk elevene fram at leseren blir bevisste på og lærer hvordan fattige folk ble behandlet. En elev svarte også at «det er bra vi lærer litt om hvordan kvinner ble behandlet». Videre svarte to elever at det var en trist historie, og at det var bra at Amalie Skram ønsket å vise at «noen har sånn historie på ekte liv» og «at en ung jente alene med et barn får ikke hjelp fra noe».

Ved å se på svarene til elevene, kommer det tydelig fram at alle elevene pekte på hovedtematikken i «Karens jul», hvordan de fattige ble behandlet og hvor urettferdig livet og samfunnet kan være. Elevene fokuserte både på fattig-rikproblematikken og hvordan kvinner ble behandlet, noe som viser at elevene klarte til å se flere perspektiver i teksten.

Elevene hadde en veldig klar oppfatning om hva *forskjellene* mellom de fattige og de rike er i samfunnet, og svarene til elevene gikk ut på hvordan de fattige ble behandlet, og de dårlige mulighetene de hadde i samfunnet. Elevene trakk fram at fattige hadde en vanskelig hverdag hvor ingen brydde seg om dem, mens de rike hadde alt. Elevene trakk ikke inn hva som kunne være bra i livene til de fattige. Under vil jeg sitere noen av svarene for å illustrere hva elevene vektla:

Elev 2: «Forskjellen mellom de fattige og rike er at de rike alltid er de beste. De har alt de trenger, de bruker de som er fattige til å arbeide for dem for en billig penge. De får respekt av folket og de er mere verdt enn de andre. Men de fattige er ikke verdt noe, ingen respekterer dem, de har ikke råd til alt det de trenger. Hver dagen til de fattige er mye mer vanskeligere enn hver dagen til de rike på dårlig økonomi i samfunnet.»

Elev 5: «Det er stor forskjell mellom fattig og rik. For eksempel hvis du er rik du kan ha bedre liv, å gå på skole, du har råd til å kjøpe klær og mat. Men hvis du er fattig kanskje du ikke har penger for daglig mat. Og finner du ikke jobb. Grunnen til det at du ikke har god utdanning eller erfaring.»

I det første sitatet ser vi at elev 2 har fokusert på hvordan de fattige og de rike blir behandlet, at de blir behandlet på forskjellige måter. Eleven pekte på at de rike får respekt og er mer verdt enn de fattige, mens ingen respekterer de fattige og at de er ikke verdt noe. I det andre sitatet ser vi at en annen elev vektla de fundamentale behovene menneskene har, slik som

skole, jobb, mat og klær. Ingen av svarene til de fem elevene var av positiv karakter når de gjaldt de fattige.

Et av spørsmålene tok opp dette med at handlingen fant sted i juletider, og om det hadde noe betydning. Da svarte alle elevene at julen er en tid hvor man er sammen med familien og har det godt, mens Karen og barnet hennes ikke hadde familie og ingen å feire jul sammen med. Noen elever skrev:

- Elev 3: «Jeg tenke at det er så dårlig at det skjer på juletiden. Fordi at det er en høytid som fleste folk feirer og gi gave til hverandre, men hennes gave var å dø, så det er trist.»
- Elev 2: «Jeg tenker at forfatteren ville vise frem at hun Karen får ikke en helt vanlig jul som alle de andre, bare på grunn av hun er fattig. Det betyr altså at samfunnet er så urettferdig at de fattig ikke kunne glede seg til jul å feire den som alle andre.»
- Elev 1: «Jeg er ikke kristen men fortsatt tror jeg at noe sånt skal ikke skje og spesielt ikke i juletider fordi i juletider skal vi være mer sjenerøs å passe på de andre.»

Elevene viste at det kan være ekstra utfordrende å være fattig i juletider, fordi skillet mellom de fattige og de rike blir tydeligere. Samtidig pekte en av elevene på at man skal være sjenerøs og bry seg om andre i julen.

### **Kunne Karen gjort noe annerledes?**

Under observasjonen viste elevene at de var opptatt av situasjonen til hovedkarakteren Karen, derfor ble dette noe av fokuset i spørreskjemaet. Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene satte seg inn i hennes situasjon, samt om Karen kunne gjort noe annerledes i deres øyne. Elevene bemerket seg helt klart at å få barn som ung jente uten mann eller andre rundt seg, er vanskelig. Nedenfor viser jeg eksempler på hva noen elever mente:

- Elev 4: «Jeg tror det er skummelt, hun var livredd, hun visste ikke hvor skal hun eller hva skal hun gjøre hvordan skal hun få penger eller mat.»
- Elev 1: «Det er tragisk og det er fullt av depresjon, av sorg. Hun sliter og kjemper imot verden.»

Elev 5: «Jeg tror det er veldig stort ansvar for en ung jente å ta vare på et barn. En ung kan ikke passe på en ung. For å ta vare på en ung må hun konfrontere livets vanskeligheter, må være sterk og tåle mye. Må være tålmodig.»

Elevene uttrykker at det er trist, skummelt og et stort ansvar å være ung alenemor. Elev 5 forteller at man må være sterk, tåle mye og være tålmodig når man er i en slik situasjon som Karen er i. Eleven sier altså ikke bare noe om hvor vanskelig det er for Karen, men også hva som kreves for at hun skal overleve.

Da jeg observerte elevene i undervisningen, var det en elev som sa at «jenter må ikke stole på gutter, fordi hun visste ikke hva pappaen til sitt eget barn het. Hvis pappaen til barnet hadde vært med henne, hadde ikke dette skjedd».

I teksten framkommer det at politikonstabelen oppfordrer Karen til å ta med seg barnet og dra til fattigvesenet, slik at de kan få mat og husly, men Karen nekter å dra dit. Videre sier politikonstabelen at han egentlig skulle ha tatt dem med på politistasjonen, men da ba Karen om å få være i det gamle trehuset til madammen kommer. I spørreskjemaet står det: «Kunne Karen gjort noe annerledes for å overlevd?». Da svarer elevene:

Elev 3: «Ja, Karen kunne gjort noe annerledes ting, men det kan vi ikke dømme på det. Fordi at vi er ikke på den situasjonen så det er vanskelig til å dømme hva hun kunne gjort. Men det kunne hun gjort noe uten å sitte i et hus som ingen kan hjelpe henne.»

Elev 2: «Ja egentlig, hun kunne ha takket ja når politimannen tilga henne hjelp, og sa at hun kunne dra til fattigvesenet.»

Elev 4: «Ja selvfølgelig hun kunne leve noen få dager til hvis hun skulle til fattighuset, og jeg vet ikke om hun hadde andre plasser for å være i.»

Elev 3 velger å delvis ta avstand fra hva Karen kunne gjort annerledes, med bakgrunn i at vi ikke kunne dømme henne, og at det var vanskelig for oss å sette oss inn i hennes situasjon.

Likevel skriver elev 3 at det ikke hjalp å sitte i et hus hvor ingen kunne hjelpe Karen.

Flertallet av elevene mente at Karen skulle tatt imot hjelpen fra politikonstabelen og dratt til fattigvesenet. Elevene svarer følgende på spørsmålet om hva politikonstabelen gjør:

- Elev 1: «Jeg tenk at det var hjerteløs og at han kunne i det minste kunne ta Karen og barnet hennes med ham til politi stasjon og noe mat.»
- Elev 3: «Jeg synes at det er dumt at politimannen gikk uten å hjelpe eller gjøre noe til Karen og barnet hennes. Fordi hvis han ga dem hjelp det skulle ikke døde.»
- Elev 4: «Jeg tror ikke at politimannen hadde mange muligheter for å hjelpe henne, og han ville hjelpe henne med å ta henne til fattighuset.»
- Elev 2: «Jeg synes politimannen var snill og lot Karen for å få være på det huset, han har tilbyd hjelp men Karen ville ikke ta imot hjelpen, hun ba han om å få være der. Politimannen kunne jo sikkert ha snakket med fattigvesenet om situasjonen til hun Karen, men siden Karen var så redd for at hun skulle miste barnet sitt, så takket hun nei til hjelpen. Jeg synes at politimannen ville at Karen og ungen skulle ha det bra, men det vare dumt at han ikke kunne gjøre noe med det.»
- Elev 5: «På en måte den politimannen hadde empati med Karen og barnet sitt fordi hun hadde ikke hus, derfor politimannen la henne og hennes barn på den gamle huset. Hvis vi tenker på annen måte, må politiet gjøre sin jobb godt som han kan, han må ringe til fattighuset eller til politistasjon.»

Svarene til elevene spriker litt, hvor elev 1 og 3 mente at politikonstabelen skulle hjulpet Karen og gjort no. Elev 4 skriver at politikonstabelen ville hjelpe Karen, men at han ikke hadde mange muligheter for å kunne hjelpe henne. Både elev 2 og 5 drøfter de ulike mulighetene, og peker på at politikonstabelen kunne gått fram ved å kontakte fattigvesenet, eller politistasjonen, men at han samtidig hjalp Karen med å la dem få være igjen i huset. Elev 5 trakk konklusjon om at Karen ikke ville dra til fattigvesenet, fordi hun var redd for å miste barnet sitt der.

### **Kjærlighet**

Et av spørsmålene i spørreskjemaet er: «Ser du noe kjærlighet i teksten? Hvis ja, hva?».

Elevene ga til sammen tre ulike svar på dette spørsmålet, som kategoriseres slik: 1) *mor/barn* 2) *politikonstabelen* 3) *ingen*.

Elev 4: «Ja, moren til sitt barn.»

Elev 1: «Ja, at Karen elsket hennes barn fordi hun tok ikke abort og når han døde, døde hun med sitt barn mellom armene sine og prøvde å mate hennes barn.»



- Elev 3: «Ja, kanskje mor og barn kjærlighet. Men jeg tror ikke det finnes noe andre kjærlighet.»
- Elev 5: «Det er ikke så stor kjærligheten i denne teksten. Bare den politimannen empatier henne hvis det hadde vært kjærlighet i teksten stemoren kastet ikke Karen ut.»
- Elev 2: «Jeg ser ikke noe kjærlighet i teksten, alt er bare så tragisk. Det er jo det som forfatteren vil få frem.»

Resultatene fra svarene viser at elev 4, 1 og 3 peker på kjærlighet mellom mor og barn, mens elev 5 trekker fram at politikonstabelen viste empati overfor Karen, og at det er den eneste kjærligheten som vises i teksten. Elev 2 utelukker at det finnes kjærlighet i teksten.

## 4.2.2 Litteraturperspektiv

### Hvorfor nei?

I undervisningen spurte læreren elevene om hvem forfatteren var, når ble teksten utgitt og rent praktiske spørsmål. Læreren stilte så spørsmål om elevene trodde det var vanlig at kvinner skrev bøker på den tida, og da svarte samtlige elever nei. I og med at det ikke ble oppfølgingsspørsmål til dette, valgte jeg å spørre elevene om hvorfor de svarte nei på dette spørsmålet i oppgavene de fikk utdelt i etterkant. Nedenfor presenterer jeg hva elevene svarte på spørsmålet.

- Elev 3: «Ja, vi har svart nei fordi at på gamle tida var det ikke god aktiviteter til kvinner, det var sterk regler og kultur på kvinner. For eksempel at kvinner kunne ikke jobbe som mann, de bare sitt hjem og gjøre med hus arbeide. Derfor de hadde ikke sjanse til å ha noen aktiviteter.»
- Elev 2: «Fordi kvinner ikke turte og skrive bøker og slikt, mange som enten ikke hadde noe erfaring eller ikke noe utdanning, kanskje en del kvinne skrev, men de fleste fikk ikke publisere det slik at folk kunne lese.»
- Elev 1: «Jeg tenker at før det var ingen likestilling å damene var bare hjemme.»
- Elev 5: «Fordi på den tiden var ikke så mange kvinner som studerer eller går på skole. Kvinner jobber hjemme, laget mat, og ta vare på familie. Det var ikke lett å bli forfatter fordi de har ikke nok erfaring eller kunnskap.»

Ut fra svarene til elevene kan vi se at elevene har trukket konklusjoner om at kvinnene i den tiden skulle være hjemme, og gjerne ta vare på huset og familien. To elever skriver at kvinnene ikke hadde utdanning eller hadde studert, og at det kunne være en faktor for hvorfor kvinner i liten grad ga ut bøker.

I forbindelse med et av svarene til elev 2 om at samfunnet i hjemlandet til eleven er urettferdig, skrev eleven: «tror ikke jenter kunne ha skrevet dikt og noveller. Eller i hvert fall ikke kunne publisere det». Hvorvidt eleven mener all litteratur eller kun dikt og noveller, er vanskelig å si noe om, likevel mener eleven at jenter ikke kunne publisere skjønnlitteratur i form av eksemplene eleven viser til.

### **Litteraturen i hjemlandet**

Ingen av elevene assosierte samfunnet som ble beskrevet i teksten med det norske samfunnet i dag. Elevene trakk fram at dagens samfunn i Norge bærer preg av lite fattigdom, og at samfunnet er rettferdig med likestilling og et bedre hjelpeapparat. Elev 1 og 2 skrev at vi har NAV i dag, elev 5 nevnte også at vi har NAV, i tillegg til barnevern og politi. Elev 4 skrev at vi i dag har mange institusjoner og veldedige organisasjoner i Norge som kan hjelpe folk.

Når det gjelder elevenes hjemland og om slik litteratur finnes der, må jeg poengtere at elevene kommer fra ulike land, og svarene er derfor ikke generaliserende. Noe av svarene til elevene på dette spørsmålet ble vanskelig å ta i betraktning, fordi spørsmålet ble gjerne forvekslet med om slike situasjoner og tilstander finnes i deres hjemland, og ikke om de har slik litteratur.

Likevel var det noen svar som var interessante angående litteratur:

- Elev 4: «Ja, det finnes mange tekster som ligner på denne for mange har tatt noen historier fra vest kulturen og har oversatt til mitt språk. Vi har og slik litteratur i vår litteratur. Det finnes litt forskjeller mellom vår litteratur og den vestlige litteraturen, for at samfunnet er forskjellig, kulturen er forskjellig, tradisjonene er forskjellig, og måten å styre på er forskjellig. Vi har ikke en forfatter som har skrevet slike tekster på samme måte. Vi har mest historier om det viktige i samfunnet, de viktige og gode personene i samfunnet. Men jeg har ikke lang erfaring, så jeg vet ikke hvordan litteraturen er i mitt land.»
- Elev 2: «Jeg vet ikke, jeg tror at jeg vil finne sånn tekst i min kultur.»
- Elev 3: «Kanskje men ikke sikkert om det. Vi har ikke helt sånn tekst eller litteratur men vi hadde en filmserie. Men kanskje vi har sånn type litteratur men jeg vet ikke.»

Av de elevene som svarte på spørsmålet om de finner slik litteratur i deres hjemland, var ingen av svarene et klart «ja». Elevene er usikre på om de har slik litteratur, og elev 4 skriver at landet til eleven har tatt historier fra den vestlige kulturen og oversatt til sitt språk, men avslutter med å si at erfaringen er kort og at eleven derfor ikke vet hvilken litteratur som finnes i landet.

Som nevnt ovenfor, forvekslet noen av elevene litteraturen og virkeligheten. Det trenger nødvendigvis ikke å være problematisk, fordi elevene stiller i en annen posisjon enn elever som har vokst opp i Norge. Elevene beskriver samfunnene i hjemlandene som urettferdige og i krig. Det er tydelig at elevene har erfaringer som verken jeg eller mange andre kan kjenne oss igjen i, her er noen av dem:

- Elev 1: «Ja, dette kan skje i mitt land, når det er krig det betyr masse folk vil bli fattig og det skal være mer korrupsjon.»
- Elev 2: «Dette kunne ha skjedd i mitt hjemland, fordi samfunnet der er mer urettferdig enn samfunnet i Norge.»
- Elev 5: «For 50 år siden til nå det skjer i mitt hjemland at unge jenter passer på unge sine, det er vanlig i mitt kultur. Fordi de tvinger seg for å gifte seg ung.»
- Elev 4: «Ja, det skjer mye nå midt i krigen.»

## 5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene fra kapittel 4 i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Jeg vil først drøfte funnene fra *skole 1* om ord- og begrepslæring, deretter funnene fra *skole 2* om kulturforståelse. Mot slutten av drøftingen vil jeg gi en oppsummering av funnene.

### 5.1 Skole 1

#### 5.1.1 Lesing

*Skole 1* var den skolen jeg var i praksis hos. Dette ga meg en unik mulighet til å jobbe tett med ord- og begrepslæring gjennom litteratur hos minoritetsspråklige elever. Lesekompetanse består ifølge Refsahl (2012:17) av avkoding og leseforståelse. Det betyr at begge delene må være på plass, for at man skal kalle det fullverdig lesekompetanse. I dette mastergradsprosjektet var ikke målet å undersøke verken avkodingen eller leseforståelsen til elevene, men begge komponentene var essensielle i bruken av litteratur i prosjektet.

Vi brukte leseheftet «Lisas bok» da vi jobbet med ord- og begrepslæring, og da leste elevene teksten høyt for hverandre. Vi benyttet leseteknikken lesestafett under høytlesingen. Alle elevene svarte at de syntes lesestafett-teknikken var bra, fordi de fikk bestemme selv hvor langt de ville lese. Sarah var den eneste i intervjuet som fortalte at hun ikke ville lese høyt, fordi hun forstod ingenting. Hun mente selv at fordi hun ikke leste så bra, fungerte lesestafett bra for hennes del også, slik at hun kunne bestemme selv hvor langt hun ville lese.

Roe (2014:28) presiserer at det er flere faktorer som kan påvirke leseopplevelsen til elevene, eksempelvis avkodingsvansker, nervøsitet eller mangel på kunnskap om innholdet i teksten, kan virke inn på opplevelsen. Sarah hadde som sagt ikke avkodingsvansker sett ut fra det språklige nivået hun var på, eller sammenlignet med de andre elevene i norskgruppen, men avkodingen var fremdeles ikke problemfri. I lys av Roes (2014:28) bemerkning om nervøsitet og avkodingsvansker rundt lesing, kan nervøsitet og avkodingsvansker være en faktor som spiller inn på hvorfor Sarah ikke ønsket å lese høyt i klassen. Sarah hadde ikke avkodingsvansker sett i sammenheng med språknivået hennes, hun hadde heller ikke dårligere avkoding enn de andre elevene. Men at hun ikke klarte å avkode på norsk slik hun klarte å avkode på morsmålet, kan ha vært en faktor for hvorfor hun ikke likte å lese høyt. Noe som også kan påvirke nervøsiteten. Roe (2014:40) viser også til at motivasjon henger sammen

med prestasjoner, og at elever som har troen på at de skal lykkes, har større sjanse for å oppnå det, enn elever som har lave forventninger om egne prestasjoner, uavhengig av ferdigheter.

En rekke ganger fortalte Sarah i timene at hun ikke forstod før hun i det hele tatt hadde tatt fatt på oppgaven. Dette kan ses i sammenheng med begrepet *lært hjelpeløshet* som Refsahl (2012:58) skriver om. Selvbildet til Sarah kan ha vært svekket, fordi hun tillot seg å snakke seg selv ned, og å sammenligne seg selv med de andre elevene. Ut fra mine observasjoner hadde ikke Sarah noen grunn til å frykte høytlesing eller andre skoleoppgaver, fordi hun var ikke dårligere enn de andre. Refsahl (2012:58) nevner også at verdier og forventninger kan ha betydning for hvordan man oppfatter sine egne resultater. Kanskje hadde Sarah høye forventninger til seg selv, eller kanskje hadde hun hatt dårlig erfaring med mestring?

Et av spørsmålene i intervjuet handlet om hvorvidt elevene foretrakk at de selv eller læreren leste høyt, samt om de likte å lese høyt. Alle elevene utenom Sarah likte å lese høyt, og alle utenom Wakil foretrakk at lærer eller både lærer og elev leste høyt. Han svarte i intervjuet at han likte å lese høyt, noe som kan være en grunn for hvorfor han ville at elevene skulle lese. Han fortalte også at han syntes det var best om elevene leste høyt, fordi han forstod bedre når de leste framfor når læreren leste. Ifølge Egeberg (2012:136) burde man ikke benytte egenlesing av tekster hvor målet er ordlæring, fordi det svekker læringseffekten. Derfor oppfordrer han heller at elevene blir lest for, slik at de får mulighet til å fokusere på ordene og innholdet i teksten. Ifølge Wakil, stemte altså ikke dette, men ifølge Fatima, stemte dette til en viss grad. Egeberg (2012) sier ikke noe om forskjellen på om elevene leser høyt eller lavt for seg selv. Fatima fortalte at hun ikke forstod innholdet eller ordene i teksten når hun leste stille for seg selv. Som regel brukte Fatima å lese høyt når elevene skulle lese for seg selv, noe som tyder på at hun kan ha opplevd bedre læringseffekt av å lese høyt. Hun poengterte at hun måtte høre ordene høyt for å lære dem, derfor likte hun høytlesing, men hun sa ikke at det var noen forskjell på om elevene eller lærerne leste høyt, hun dro nytte av begge deler. Dersom Egeberg (2012) mener at læreren burde lese høyt framfor at elevene leser høyt for å oppnå god læring, stemmer ikke det med Fatimas oppfatning.

I arbeidet med «Lisas bok» brukte vi en del bildestrategier, hvor vi snakket om bildene i teksten både før og etter lesingen. Jeg hadde hørt fra en del andrespråklærere at bildebruk var en svært nyttig strategi å benytte i andrespråksundervisning. Det kan være logisk å tenke at bilder og illustrasjoner kan være en ressurs når man ikke forstår, noe både Egeberg (2012) og Refsahl (2012) argumenterer for kan bidra til styrking av ordforståelsen. Informantene i dette

prosjektet hadde ulike meninger rundt akkurat dette. De fleste var positive til bildestrategier. Men Sarah fortalte at det ikke hjalp henne å bruke bildestrategier, og Fatima svarte at hun syntes bilder kunne være til hjelp, men hadde ingen formening om de kunne være mer til hjelp i forkant av lesingen, enn underveis eller etter lesingen.

Svarene til elevene kan tyde på at bildestrategien ikke er en så vesentlig eller avgjørende strategi for å forstå ord eller innhold i en tekst. Likevel kan dette være en supplerende strategi sammen med andre strategier som kan være av større betydning for læringen. Kan en av grunnene til at elevene ikke vektla bildestrategien være fordi de var mer opptatt av selve teksten? Kanskje elevene så på lesing, skriving og ord- og begrepslæring i seg selv, som mer meningsfulle aktiviteter for å utvikle språkkompetansen deres? At elevene ikke anså bildebruk som noen stor hjelp til å bedre språkferdighetene? Ifølge Kulbrandstad (2003:104) er andrespråkselever gjerne mer opptatt av å fokusere på ordnivået i en tekst, enn innholdet i den. Kanskje det samme kan gjelde for bilder? At det gir mer mening for elevene å jobbe med selve ordene framfor bildene i teksten?

Både Fjørtoft (2014) og Roe (2014) løfter fram lesestrategier som viktige framgangsmåter når man jobber med tekster. De tre stadiene *før*, *under* og *etter* lesingen kan være hensiktsmessige å jobbe ut fra når man skal jobbe med både innhold og ord- og begrepslæring. Alle elevene, unntatt Zaid, sa at de foretrakk å gjennomgå ordene i teksten *før* lesingen. Elevene fortalte at de forstod innholdet i teksten bedre når ordene ble gjennomgått på forhånd, samt at det ble enklere å lese når de kunne ordene fra før. Fjørtoft (2014:108) skriver at førlesingsfasen er den fasen man aktiverer førforståelsen og bakgrunnskunnskapen til elevene, noe som igjen fører til at elevene blir forberedt på innholdet i teksten.

Egeberg (2012) er også opptatt av førlesingsfasen, og mener det kan være viktig å plukke ut og forklare sentrale ord i forkant av lesingen. Og Roe (2014) vektlegger at det kan gi elevene en verdifull og motiverende lesing. I samsvar med dette og hva elevene svarte i intervjuet, ser vi at ved å gjennomgå sentrale ord i teksten før lesingen finner sted, aktiverer vi elevenes førforståelse og førkunnskap, slik at de blir bedre rustet til å møte teksten. Da vi jobbet med 20 ord-aktiviteten, hadde jeg plukket ut 20 ord fra teksten som jeg anså som sentrale. Elevene jobbet med ordene i morsmålspar, samt i helgruppe etterpå. Jeg opplevde ikke bare at denne førlesingsstrategien aktiverte førforståelsen og motivasjonen til elevene, men den bidro også til at leseflyten var bedre hos elevene. Egeberg (2012) mener at når elevene har bedre ordkunnskap, blir leseflyten bedre, noe som igjen gjør læringen bedre.

Når det er snakk om dybdearbeid med enkeltord fra en tekst, skriver Egeberg (2012:139) at det bør foregå etter lesingen, og ikke underveis. Under spørsmålet om elevene foretrakk å jobbe med ordene før, under og etter lesingen, var Thara helt tydelig på at å jobbe med ord *under* lesingen ikke egnet seg så bra. Hun fortalte at lesingen mistet fokus, og det ble mye rot hvis vi forklarte ord fra teksten samtidig som vi leste. Da jeg spurte elevene hva de foretrakk å gjøre når de leste en ny tekst alene, svarte de at de brukte å slå opp ordene samtidig som de leste. Elevene har som regel ikke mulighet til å forklare ord før de begynner å lese en tekst alene, likevel er det interessant at elevene ikke foretrakk underveisstrategien i undervisningen, når de brukte den da de leste alene. Det kan ha sammenheng med at elevene faktisk lærer bedre av å forklare ord før lesingen, og slik som Thara fortalte, at fokuset blir dårlig og kanskje elevene mister konsentrasjon eller sammenheng i teksten når ordene forklares underveis i lesingen. Egeberg (2012) peker på det samme som Thara pekte på, at det kan forstyrre oppmerksomheten og forståelsen av selve teksten.

### **5.1.2 Hva kan resultatet fra aliasspillet fortelle oss?**

Ifølge Egeberg (2012) kan ulike spill og leker egne seg godt i arbeid med ord- og begrepslæring. Det kan være effektive og morsomme aktiviteter for elever som holder på å lære seg et nytt språk. Gjennom arbeidsmåtene *alias* og *20 ord-aktiviteten* fokuserte jeg på at elevene skulle lære seg både ordene og begrepene. Monsen og Randen (2017) presiserer at andrespråkselever gjerne kan begrepene på morsmålet sitt, men trenger en merkelapp for det på andrespråket. Jeg tok dette i betraktning da vi arbeidet med ord- og begrepslæring, derfor fikk morsmålet til elevene en stor plass i undervisningen.

Når det gjelder ordleken *alias*, viste den gode resultater. Elevene som hadde deltatt på aliasspillet hadde bedre resultater enn elevene som ikke hadde deltatt. Når andrespråkselever jobber med ord- og begrepslæring, mener Egeberg (2012) at læringen må foregå over tid. Dersom det blir korte seanser hvor ordene ikke blir fulgt opp, kan elevene risikere å glemme ordene. I aliasspillet brukte elevene 12 ord som de forklarte for hverandre i tre runder. Dette utfordret elevene i å ha gode formuleringer og forklaringer, slik at de andre elevene kunne oppfatte hvilket ord det var snakk om. I tillegg krevde det at elevene husket forklaringen til ordet, samt at elevene som skulle gjette ordet, husket ordet.

Etter denne økten spilte vi ikke *alias* flere ganger, og vi jobbet heller ikke bevisst videre med ordene. Jeg tok fram ordene fire uker senere for å se om elevene fremdeles husket ordene og forklaringene til ordene. Med utgangspunkt i Egebergs (2012) anbefaling om å jobbe med

ordlæringen over tid, viste resultatene til elevene at aliasspillet denne ene økten hadde effekt. Dette var et tidsperspektiv på fire uker, derfor vet jeg ikke om resultatet hadde vært tilsvarende dersom elevene ble testet på nytt noen uker senere.

Egeberg (2012) er også opptatt av at dersom ordene blir plassert sammen med setninger eller fraser, kan elevene lære hvilke sammenhenger ordene kan brukes i, som igjen kan styrke ordlæringen. Kanskje var det måten elevene jobbet med ordene på, som ga god effekt? Elevene måtte være kreative da de skulle forklare ordene for medelevene sine, noe som kan ha bidratt til at elevene lærte bedre.

Monsen og Randen (2017) slår fast at ulike språk kan ha ulike forståelser av ord. Refsahl (2012) belyser dette med at ulike kulturer med forskjellige språk kan forme begrepene ut fra deres ståsted. Det betyr at vi mennesker kan ha forskjellig forståelse og oppfatning av et ord, avhengig av kulturen vår. Dette fører meg over til et interessant funn fra aliasspillet.

Fatima hadde skrevet på morsmålet at *førskolelærer* betyr «en barnevakt», mens på norsk hadde hun skrevet «en person som jobbe i barnehage». I bunn og grunn trenger ikke det å være av betydning eller si noe om Fatimas ulike forklaringer av ordet. Men morsmåls læreren fortalte at det kunne ha med kulturforskjeller å gjøre, fordi i deres hjemland var det ingen som utdannet seg til barnehagelærer, de ble regnet som barnepassere, og hadde ikke som mål å drive med læring når de passet barna. Det kan være en forklaring på hvorfor Fatima hadde ulik forklaring til ordet på norsk og på morsmålet, og sammenfaller med både Monsen og Randens (2017) og Refsahls (2012) bemerkning om at ulik forståelse av et ord kan være kulturelt betinget.

Thara hadde avvikende forklaringer til ordet *legoklosser* på morsmålet og på norsk. Det kan ha sammenheng med at hun misforstod både ordet og begrepet, men også her trakk en morsmåls lærer inn at det kunne ha med kultur å gjøre. I deres hjemland hadde de ikke «lego», derfor var ordet «legoklosser» nytt og fremmed. Thara hadde verken begrepet eller ordet for legoklosser i sitt morsmål, noe som kan ha påvirket forståelsen hennes. Likevel svarte Thara noe helt annet på norsk enn på morsmålet, og forklaringen på norsk var nærmere den riktige forklaringen, enn forklaringen på morsmålet.

En mulig forklaring på hvorfor Fatima og Thara skrev en mer korrekt forklaring på norsk, kan være Egebergs (2012) poeng om ordkunnskap. De hadde lært ordene i en viss situasjon, nemlig i klasserommet. De hadde derfor ingen egne referanser eller erfaringer til begrepene



førskolelærer og legoklosser. Erfaringene og kunnskapen de hadde rundt ordene, ble koblet opp mot de forklaringene de hadde lært av meg i læringssituasjonen. Det kan for eksempel tenkes at dersom Thara hadde vokst opp med legoklosser, hadde hun kanskje hatt en tilsvarende forklaring til ordet på morsmålet, som hun hadde på norsk.

Ordet *arkitekt* ble antakeligvis oppfattet feil av Fatima. Hun hadde skrevet «en arkitekt som tenker hus, skolen...» på begge språkene. Det betyr at hun kan ha misoppfattet begrepet, fordi hun skrev «tenker» framfor «tegner». Kulbrandstad (2003) snakker om at både læreren og eleven selv må passe på at de ikke blir lurt til å tro at de forstår innholdet, fordi eleven har gode avkodingsferdigheter. I dette tilfellet med Fatima, er det vanskelig å si om hun ble «lurt» til å tro at hun forstod ordet, eller om det var begrepet «tegne» som faktisk stod i veien for korrekt forståelse av arkitekt. Jeg hadde ikke oppfattet at Fatima hadde misforstått ordet, fordi hun forklarte ordet likt som de andre, men jeg hadde ikke fanget opp at hun sa «tenker» i stedet for «tegner».

### **5.1.3 Språklæring gjennom sosiale aktiviteter**

Elevene var som nevnt tidligere i oppgaven to og to med samme morsmål. Jeg valgte bevisst å la elevene jobbe i morsmålspar da de skulle arbeide med ord og begreper. Jeg støttet meg til forskningen på feltet, som sier at bruk av morsmålet parallelt med andrespråket er en fundamental del av andrespråksinnlæringen (Fjørtoft 2014; Selj 2008; Engen og Kulbrandstad 2009). Det trenger ikke å være slik at elevene nødvendigvis bør jobbe i morsmålspar, fordi elevene lærer trolig godt av å samarbeide med andre uavhengig av morsmål. Da trenes elevene i å samtale og forklare på norsk. Likevel erfarte jeg at morsmålsparene jobbet godt sammen, og de måtte ofte bli «enige» seg imellom om hva de ulike ordene og begrepene betydde. På den måten kunne de også berike morsmålet hos hverandre. I tillegg var elevene på et stadium i andrespråksinnlæringen som tilsa at de kunne dra stor nytte av å bruke morsmålet aktivt i undervisningen.

Sjo (2015) er positiv til andrespråksinnlæring i grupper, nettopp fordi elevene da trenes i å bruke språket i sosiale settinger, noe som er viktig for utviklingen av andrespråket. Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet i språklæringen. Säljö (2013:74-75) har tatt for seg Vygotskij og det sosiokulturelle perspektivets kjente begreper *stillasbygging* og *den nærmeste utviklingssonen*. Monsen og Randen (2017) snakker om stillasbygging i en språklæringssituasjon, hvor læreren kan opptre som et stillas for eleven, slik at eleven blir rustet til mestre en aktuell ferdighet alene. Sjo (2015) skriver om den

nærmeste utviklingssonen, hvor elevene støtter språklæringen på hverandre og bygger ferdigheter sammen.

Fordi at elevene kunne arbeide i morsmålspar, fikk de mulighet til å være et språklig og faglig stillas for hverandre. De hadde en partner å samarbeide med, noe som kan være viktig å språkinnlæringen, ifølge Monsen og Randen (2017). Når det gjelder den nærmeste utviklingssonen, snakkes det om at partneren må være innenfor rekkevidde slik at den som trenger støtte, kan dra nytte av den. Zaid og Thara hadde samme morsmål, men Zaid hadde lavere språkferdigheter i norsk enn Thara. Derfor er disse to elevene et godt eksempel på den nærmeste utviklingssonen.

Zaid støttet seg veldig mye på Thara, noe jeg i begynnelsen anså som fordelaktig for begge. Zaid fikk hjelp og støtte fra Thara, mens Thara fikk øve seg i å lære bort og reprodusere sin egen kunnskap. Etter hvert oppdaget jeg at dette nære samarbeidet kanskje handlet mer om at Zaid var avhengig av Thara for å i det hele tatt fungere i timene. Derfor bevisstgjorde jeg begge elevene på dette, slik at Zaid kunne forsøke å løsrive seg litt mer fra Thara. Jeg valgte også å involvere meg litt ekstra i Zaid's læring, slik at han kunne forstå at han kunne be meg om hjelp, og ikke bare Thara. Vi «trente» på at Zaid ikke måtte gi seg så raskt, og at han måtte forsøke å strekke seg litt før han spurte Thara om hjelp.

Ved å jobbe slik, kan støtten gradvis forsvinne. Dette er et eksempel på at språkinnlæring i sosiale aktiviteter ikke alltid er til fordel for alle. Zaid måtte trenes i å bli mer selvstendig i språklæringsprosessen, for at han skulle utvikle andrespråket. Kanskje var Thara en dyktig og god partner for Zaid, men det kan virke som at stillaset ble for sterkt for Zaid, slik at han ikke klarte å løsrive seg fra det.

## **5.2 Skole 2**

### **5.2.1 Hva sier læreplanen?**

I denne delen av drøftingen vil jeg drøfte funnene fra *skole 2* og se dem i lys av teori og læreplanen. Elevene på *skole 2* gikk i den ordinære videregående skolen, og fulgte *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (NOR9-

03)<sup>20</sup>. I delen om grunnleggende ferdigheter i denne læreplanen legges det vekt på lesing og kultur. Det står blant annet at «[l]esing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse» (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03, Grunnleggende ferdigheter). Hva menes egentlig med dette utsagnet? Og hvorfor finner vi ikke tilsvarende utsagn i den ordinære læreplanen i norsk?

Elevene som følger læreplanen i norsk for kort botid kommer fra andre land og kulturer, derfor kan det være naturlig at kulturbegrepet blir i større del dratt inn i denne læreplanen enn i den ordinære. Derfor står det i læreplanen at lesing er avhengig av kulturforståelse, noe som kan tolkes som at elever fra ulike kulturer leser litteraturen forskjellig. Læreplanen definerer ikke hva de mener med «lesing», derfor kan det også leses som leseferdigheter, som vil si at elever fra ulike kulturer kan ha ulike leseferdigheter, altså avkoding og leseforståelse. I denne oppgaven velger jeg å tolke det som at elevene leser litteraturen forskjellig. Men i hvilken grad spiller kulturbakgrunnen inn her?

Utsagnet i læreplanen sier også at lesing utvikler kulturforståelse. Læreplanen utdyper heller ikke her hva som menes med å «utvikle kulturforståelse». Derfor kan dette tolkes som at lesing, eller litteraturen, skal utvikle kulturforståelse for den norske kulturen hos de minoritetsspråklige elevene. En av grunnene til at det kan tolkes slik, er fordi dette utsagnet ikke finnes i den ordinære læreplanen i norsk. Det kan bety at elevene som følger den ordinære læreplanen, følger en læreplan som forutsetter at elevene innehar norsk kulturforståelse.

I læreplanen i norsk for kort botid står også at «[å] se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv og i lys av egen erfaringsbakgrunn kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03, Formål). Dersom læreplanen i norsk for kort botid har som et av sine mål at de minoritetsspråklige elevene skal utvikle kulturforståelse for den norske kulturen, er det bra at læreplanen påpeker «i lys av egen erfaringsbakgrunn». Utsagnet er nok ment i beste mening, men kan tolkes som at elever som kommer fra andre kulturer, ikke har forståelse for den norske kulturen. Derfor er det viktig at Pennes (2010) oppfordring om å se likhetene framfor ulikhetene, blir tatt i

---

<sup>20</sup> Heretter omtalt som «læreplan i norsk for kort botid».

betraktning. På den måten skaper vi ikke et «oss og dem», men bygge broer mellom kulturene (Penne 2010).

### **5.2.2 Hvordan tolket elevene «Karens jul»?**

I min masteroppgave ønsket jeg å undersøke nærmere hvordan kulturforståelse kunne virke inn på tolkningene til elevene. Skarstein (2005:146) mener at lærere må være oppmerksom på at det er kulturelt bestemt hvordan man strukturerer erfaringer og livet. Er det slik at elever som kommer fra andre land og kulturer forstår norsk litteratur annerledes? Penne (2010) skriver om sin egen empiri fra det flerkulturelle klasserommet, hvor hun blant annet oppdaget at den sosiokulturelle bakgrunnen til elevene var avgjørende for hvordan tekster i skolen ble møtt, uavhengig av kulturbakgrunnen. Videre skrev hun at det var vanskelig å se forskjellene mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene, mens de sosiokulturelle forskjellene var tydelige. Jeg har ikke undersøkt de majoritetsspråklige elevene i denne studien, derfor baserer funnene seg kun på de minoritetsspråklige elevenes møte med norsk litteratur.

Strand (2009) har sett nærmere på minoritetsspråklige elevers møte med migrasjonslitteraturen. Hun fokuserer på temaer som kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser for å åpne opp for refleksjon og debatter i et mangfoldig samfunn. Dette er en fin måte å arbeide med litteratur på, men da jeg skulle velge ut en litterær tekst til denne studien og elevgruppen, ble jeg grepet av Pennes (2010) måte å bruke litteraturen på i et flerkulturelt klasserom. Må minoritetsspråklige elever lese en litterær tekst hvor hovedpersonen heter Ali for å kjenne seg igjen i den? Og hvorfor appellerte 1800-tallslitteraturen i Norge til elevene? Skarstein (2005:151) hevder at dersom elevene skal forstå synet på mennesker og relatere seg til det selv, må elevene identifisere seg med forestillinger som er grunnleggende i vestlige diskurser om mennesket. I lys av dette har jeg valgt å se nærmere på hvordan teksten appellerte til elevene ved å bruke novellen «Karens jul» av Amalie Skram.

Hogan (2003, referert i Penne 2010) hevder at det finnes tre narrative temaer som er bevart gjennom årtusener, og som er uavhengige av mennesker og kulturer. Det første er *relasjoner mellom mennesker*, det andre er *helten som tar ansvar* og det tredje er *den som ofrer seg* (Hogan 2003, referert i Penne 2010:6). Jeg skal ta for meg de to første narrative temaene, og drøfte hvorvidt de var tilstede i «Karens jul» ved hjelp av svarene til elevene.

Elevene viser at de opplever relasjoner mellom mennesker i «Karens jul», som sammenfaller med det første narrative temaet som Hogan (2003, referert i Penne 2010) har presentert. Jeg stilte elevene spørsmålet om relasjonen *kjærlighet*, og om elevene så kjærlighet i novellen. Svarene til elevene varierte, hvor tre elever skrev at de så kjærlighet mellom moren (Karen) og barnet, og hvor en elev skrev at politikonstabelen viste kjærlighet gjennom empati for Karen. Den siste eleven skrev «jeg ser ikke noe kjærlighet i teksten, alt er bare så tragisk. Det er jo det som forfatteren vil få frem».

Alle elevene utenom elev 2 klarte å se kjærlighet i teksten. Det kan virke som eleven som ikke så kjærlighet i teksten, ble fanget av den tragiske delen av teksten. Drangeid (2014) skriver om polariserende strategier i litteraturen hvor det gode settes opp mot det vonde. Denne teksten viser angivelig mer tragedie enn kjærlighet, og det kan ha vært utfordrende å finne det gode i teksten, fordi den er såpass overveid av det vonde. Penne (2010) hevder at det er enkelt å se motpolene, dersom det for eksempel starter dårlig og ender godt, eller motsatt i en tekst. I «Karens jul» starter det dårlig og ender dårlig. Det kan også være en effekt på hvorfor eleven ikke så kjærlighetsrelasjoner i teksten. Likevel er det klart at flertallet av elevene pekte på kjærlighet mellom moren og barnet eller politikonstabelens kjærlighet til moren og barnet. Dette viser at elevene var i stand til å se relasjonene i teksten og gjenkjenne empati, som Drangeid (2014) er opptatt av.

I «Karens jul» kan det andre narrative temaet *helten som tar ansvar* få en annen betydning. Det kan diskuteres hvorvidt det var en helt i teksten i slik vi gjerne tenker at en helt er. En helt blir gjerne forbundet med en som er modig. Elevene uttrykte at politikonstabelen kunne gjort mer for å redde Karen og barnet. Elevene peker derfor på politikonstabelen som en potensiell helt i fortellingen, men som ikke nødvendigvis tok ansvar. Det står i samsvar med Skarsteins (2005:152) oppfatning om at politikonstabelen representerer samfunnets feige holdning, men Skarstein begrunner det i den kristne moralismen. Han mener at tragedien i «Karens jul» blir ufarliggjort av den moralismen (Skarstein 2005:152). Det er tankevekkende at elevene i studien også peker ut politikonstabelens feige holdning, og kan vitne om at elevenes kultur- og samfunnsbakgrunn ikke trenger å ha noe betydning for hvordan de leser samfunnskritiske tekster. Elevene skrev i sine svar at de hadde vokst opp i et slikt samfunn som Amalie Skram skildrer, og de viser at de ikke er fryktløs i sin måte å kritisere samfunnets representanter i «Karens jul».

Derimot ser vi at elev 2, som ikke så kjærlighet i teksten, anser politimannen som en slags «helt» i større grad enn de andre elevene. Eleven skriver at politimannen var snill som lot Karen få være i huset, og at Karen var redd for å miste barnet sitt dersom hun tok imot hjelpen som politikonstabelen tilbydde. Eleven skriver videre at politikonstabelen ville at Karen og barnet skulle ha det bra, men at han ikke kunne gjøre noe mer med situasjonen. Eleven klarer å sette seg inn i både politikonstabelens og Karens situasjon, og diskuterer ulike utfall og viser forståelse som Sommer (2013, referert i Drangeid 2014) mener vitner om evnen å føle med andre, til tross for at det kan være fremmed for leseren. Samtidig hevder eleven at politikonstabelen ikke kunne gjøre noe, men hvorfor mener eleven at politikonstabelen ikke kunne gjøre noe? På grunn av samfunnssituasjonen, slik som Skarstein (2005) hevder?

Drangeid (2014) er opptatt av at dersom leseren får tilgang til karakterens følelser og tanker i teksten, kan leserens empati trigges. I «Karens jul» skildrer ikke Amalie Skram tankene eller følelsene til Karen i noen særlig grad. Amalie Skram beskriver i stedet omstendighetene rundt Karen og barnet, og vi får aldri vite hva Karen tenker eller føler, det er bare noe vi selv må tenke oss til. Elevene viser forståelse og er i stand til å sette seg inn i hvilke følelser Karen kan ha, eksempelvis: «jeg tror det er skummelt, hun var livredd, hun visste ikke hvor skal hun eller hva skal hun gjøre hvordan skal hun få penger eller mat» og, «for å ta vare på en ung må hun konfrontere livets vanskeligheter, må være sterk og tåle mye. Må være tålmodig».

De uttrykker at situasjonen hennes er trist og skummel, og at hun står overfor et stort ansvar. Elev 5 skriver ikke bare om hvor vanskelig Karen kan ha det, men eleven skriver også hva som kreves i en slik situasjon og for å overleve. Dette viser at eleven er i stand til å både se følelsene til Karen og å reflektere over situasjonen (Drangeid 2014). Til tross for at elevene ikke fikk tilgang til Karens følelser og tanker, hadde de ikke vanskeligheter med å fortelle hvordan de trodde hun hadde det.

Skaftun skriver om verdivurderinger til elever, og at vi må være bevisste rundt formidlingen av «*vår* historie, *vår* kulturarv, *våre* verdier og *vår* religion» (Skaftun 2009:51). Han mener at litteraturen kan oppleves som kulturell tvang hos elever som ikke deler samme verdigrunnlag som teksten forsøker å formidle (Skaftun 2009). I læreplanen i norsk for kort botid står det at elevene skal «lese egnede tekster i ulike sjangere for å ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» (Kunnskapsdepartementet, NOR9-03, Kompetansemål etter VG2). Dette kompetansemålet sier ikke noe om hvilke spesifikke tekster eller verdier elevene skal møte, som betyr at det blir opp til læreren selv å vurdere hva som egner seg.

Verdier som «Karen jul» forsøker å fremme kan for eksempel være å ta vare på de svake i samfunnet og at alle mennesker er like mye verdt. Likevel blir disse verdiene implisitt argumentert for, slik at elevene må selv tenke seg fram til hvilke verdier som kommer til syne. Elevene peker på verdiene og skriver blant annet at behandlingen og mulighetene som fattige folk har er dårlige og urettferdige. Elev 2 mener at de rike har alt, og de fattige har ingenting. Eleven skrev også at de rike blir mer respektert av folket og er mer verdt enn de fattige. Elev 5 vektla de fundamentale behovene mennesker har, slik som jobb, skole, klær og mat. Samtidig beskriver elevene livene til de fattige som tragisk, og at de ikke har noen eller noe, men har ikke de fattige noen eller noe? Elevene peker jo på kjærlighet mellom Karen og barnet i et annet spørsmål.

### **5.2.3 Elevenes referanserammer**

Skaftun og Michelsen (2017) er opptatt av at litteraturen skal leses fra teksten og utover, hvor man betrakter teksten som et helhetlig meningsunivers i tolkningen sin. Da kan man også se på tematikk og verdier i tekster, og knytte det opp mot historiske og aktuelle problemstillinger og personlige opplevelser av teksten. Vi hadde ikke gjennomgått den historiske konteksten til «Karens jul» på forhånd, slik som Skaftun og Michelsen (2017) mener kan være viktig når man skal jobbe med tekster. Det kan være viktig både fordi tekstene kan inneholde ord som ikke lenger eksisterer blant dagens ungdommers ordbank, men også fordi det krever en viss historisk kunnskap (Skaftun og Michelsen 2017; Fjørtoft 2014). Det er en mulighet for at elevene hadde historisk innsikt i siste halvdel av 1800-tallet, og at det er årsaken til at de klarte å sette seg inn i og forstå teksten.

Jeg velger likevel å se litt nærmere Claudi (2013) sin omtale av resepsjonsteorien når jeg skal finne ut av hvorfor elevene forstod teksten godt. Teorien går ut på at leseren bruker sine egne erfaringer og egne liv i arbeidet med å forstå tekster (Claudi 2013:111). Elevene hadde klare formeninge om forskjellene blant de fattige og de rike. De hadde ingen positive ord eller vinklinger om folk som levde i fattigdom. De hadde ingenting og ingen brydde seg om dem, mente elevene. I lys av resepsjonsteorien, kan elevenes svar om at de fattige ikke hadde noe eller noen, være en forklaring på hvorfor de ikke skrev noe positivt om de fattige. Det kan tenkes at elevene har sett fattigdom på en annen måte enn de som er vokst opp i Norge, og bruker derfor sine egne erfaringer og liv når de skriver om de som er fattige, slik som Claudi (2013) påpeker. Dette trenger ikke å bety at det er et «oss og dem», men det kan bety at det fins perspektiver som går utover det (Fjørtoft 2014:232).

Elevene hadde også klar oppfatning av hvorfor det ikke var vanlig at kvinner ga ut litteratur på den tiden, enda verken jeg eller læreren deres hadde snakket med elevene om det. Elevene konkluderte med at kvinner på den tiden skulle være hjemme og passe på barna og huset, og at de ikke hadde utdanning eller hadde studert. Elev 2 skrev at slik er det i dag i elevens hjemland. Dette kan fortelle litt om hvorfor elevene var så tydelige i sine svar om at kvinner ikke ga ut litteratur, kanskje de sammenlignet med hva de kjente igjen fra sine kulturer? Grunnen til at jeg velger å knytte elevenes oppfatning og tolkning av «Karens jul» til deres egne erfaringer, er fordi alle fortalte at denne problematikken var kjente for dem i hjemlandene deres. Elevene beskrev samfunnene der som urettferdige og i krig.

Ser vi videre på dette med referanserammer og elevenes forforståelse av tekster, er elev 1 et eksempel på at man ikke nødvendigvis må kunne identifisere seg med deler av litteraturen for å forstå, noe Penne (2010) og Monsen og Randen (2017) løfter fram. Eleven poengterer at «jeg er ikke kristen», men viser likevel innsikt i og forståelse for hvordan man skal opptre i jula. Eleven sier at man skal være mer sjenerøs og passe på hverandre da. Dette vitner om at eleven hadde kulturell forståelse på tross av egen bakgrunn, og viser kulturelle verdier som er viktige i et trygt og rettferdig samfunn.

Monsen og Randen (2017) vektlegger narrativ struktur og sjangerkjennskap for at elevene skal greie å plassere teksten i en referanseramme. Resultatene til elevene i undersøkelsen, viser at elevene ikke hadde slik litteratur i hjemlandet deres, iallfall ikke som de visste om. Derfor ble det elevenes kjennskap til selve historien og tematikken som førte til at elevene kunne relatere seg til teksten. Og som nevnt tidligere, var ikke elevene tilbakeholden i sin kritikk mot samfunnet som blir skildret i teksten.

Elev 4 hadde litt uoverensstemmende svar til om slik litteratur finnes i deres hjemland. Eleven skrev først at det finnes mange slike tekster, og at de er tatt fra den vestlige kulturen og oversatt til elevens språk. Etter hvert beveger eleven seg over til å si at forfatterne i hjemlandet deres ikke skriver slik litteratur. Der skriver de om «de viktige og gode personene i samfunnet». Det kan være vanskelig å tolke hvem som er de viktige og de gode personene her, men kanskje helter? Derfor sitter jeg nå igjen med et spørsmål om elevens hjemland ikke har samfunnskritisk litteratur? Svarene til elevene viser at de kjenner igjen tematikken, men som elev 4 skrev, så var det «mest historier om det viktige i samfunnet» i elevens hjemland. Kan dette fortelle oss at den litterære verdenen i elevens kultur, i all hovedsak belyser det gode, og ikke det vonde?



Fjørtoft (2014) skriver at man må ha et balansert forhold mellom reflektert holdning til elevenes bakgrunn og erfaringer, og globale spørsmål, dersom målet er kulturell forståelse og samhandling i klasserommet. Da jeg plukket ut «Karens jul» som litterær tekst til prosjektet, var jeg litt engstelig for at tematikken kunne bli for nær elevene. Teksten skildrer samfunnet i Norge på 1800-tallet, et samfunn elevene svarte at de kunne kjenne seg igjen i. Drangeid (2014) skriver at dersom den litterære innlevelsen blir i overkant intens og ensidig, kan det ende med at leseren ser seg selv i teksten, noe som kan føre til at leseren ikke klarer å skille mellom virkelighet og fiksjon. Til tross for at elevene kjente seg igjen i tematikken i teksten, tok ikke nødvendigvis de personlige erfaringene deres overhånd i tolkningen.

Elev 3 valgte delvis å ta avstand fra hva Karen kunne gjort annerledes i teksten, og begrunner det med at vi ikke kan dømme Karen, og at det er vanskelig for oss å sette oss inn i situasjonen. Dette vitner gjerne om gode verdier, å ikke dømme andre, og viser refleksjon hos eleven. Samtidig kan dette også være en pekepinn på at eleven ikke skilte mellom fiksjon og virkelighet, slik som Drangeid (2014) skriver om. Kanskje ble tematikken for nær eleven, at eleven ikke greide å skille mellom fiksjon og virkelighet? Selv om denne eleven leste teksten slik, betyr det ikke at eleven identifiserte seg selv med Karen. Kanskje eleven identifiserte seg til en viss grad med selve tematikken, og ikke karakteren? Dette kan forklare hvorfor alle elevene viste stor innsikt i og engasjement for innholdet i teksten, noe jeg finner igjen i Pennes (2006) oppdagelser fra det flerkulturelle klasserommet.

Penne (2006) skriver at for de minoritetsspråklige elevene handler 1800-tallslitteraturen om at de ønsker å lære og forstå tekstene, og at tekstene skal gi mening for elevene. Hun mener at tematikken og skrivemåten i tekstene kan si noe om hvorfor tekstene appellerer til elevene (Penne 2006). Jeg har ikke studert om skrivemåten i tekstene kunne være noen forklaring på hvorfor tekstene appellerte til elevene, men funnene mine om at tematikken appellerte til de minoritetsspråklige elevene, sammenfaller med Pennes (2006).

### **Noen refleksjoner**

Elevene har vist igjennom svarene sine at de var kjent med tematikken i «Karens jul». Ved å ha ulike referanserammer, kan vi forstå og lese litteraturen forskjellig (Monsen og Randen 2017). Elevene i denne studien viste at de kunne kjenne igjen samfunnet som ble skildret i teksten, noe som kom fram i svarene deres. De beskrev livene til de fattige som en evig tragedie, hvor de fattige hadde ingenting og de rike hadde alt.

Fordi minoritetsspråklige elever kan ha en annen referanseramme enn majoritetsspråklige i Norge, kan de bidra med noe viktig i klasserommet. De kan i mange tilfeller tilføye nye og andre perspektiver i litteraturundervisningen, og utvide andre elevers oppfatning av tematikk og budskap i tekster. Hvis vi ser på elevene i denne studien, kan elever som er oppvokst i et trygt og rettferdig samfunn, også bidra med sine litterære perspektiver til de minoritetsspråklige elevene. Selv om fattige folk ikke har klær, mat, jobb og skole, kan de ha familie og venner som bryr seg om dem. Vi vektlegger ulikt når vi vurderer hva som er viktig i livene våre, og det kan forklares med kultur- og samfunnsbakgrunnen vår.

I læreplanen i norsk for kort botid og i læreplanen i norsk kan vi finne følgende: «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05; NOR9-03, Formål). Skaftun og Michelsen (2017) skriver at det må finnes flere mål i litteraturundervisningen enn at elevene skal tilegne seg kunnskap om og kjennskap til litteratur. De mener at tilgangskompetanse og danning også bør være sentrale mål imøte med tekster (Skaftun og Michelsen 2017). Skaftun og Michelsens (2017) litteraturdydaktiske mål står i samsvar med læreplanenes formening om norskfaget. Elevene må kunne bruke kulturens verdsettende tekster til å forstå kulturen, ved siden av at de må kunne bruke tekstene i personlig utvikling som samfunnsborgere og individer (Skaftun og Michelsen 2017).

Kontrastene mellom samfunnet i Norge på 1800-tallet og i dag er markante. Vi har beveget oss framover, og kulturen representerer gode verdier som også de minoritetsspråklige elevene i studien stod for. De identifiserte sine hjemland med samfunnet i «Karens jul», og var tydelige på at slike samfunn ikke representerte et godt samfunn. Derfor kan det se ut som elevene hadde større driv for samfunnet som Norge representerer i dag, enn samfunnet som ble skildret i teksten.

En didaktisk refleksjon på litteraturdeltakelse i undervisningen kan være at, *fordi* dette var et tema de minoritetsspråklige elevene kjente godt til, ville de deltatt i den litterære samtalen i like stor grad, dersom de var sammen med de majoritetsspråklige elevene? Kanskje elevene opplever det som tryggere enn litteratur de ikke har like god referanse til, for eksempel demokratiutvikling? Der igjen, kan de minoritetsspråklige elevene tilføre ny og bredere kunnskap om kulturer og samfunn som ikke har demokrati og likestilling. Elevene kan utfylle hverandres litterære og kulturelle forståelse. Samtidig er det også viktig å fokusere på Pennes (2010) oppfordring om å se på likheter framfor ulikheter, og bygge broer mellom kulturer.

### 5.3 Oppsummering

Elevene på *skole 1* kunne fortelle at å markerte ord underveis i lesingen, og jobbe med ordene som de selv opplevde som nye og vesentlige ord for å forstå tekstens innhold, fungerte som en god strategi. Elevene foretrakk ikke å forklare ord underveis i høytlesingen, men stort sett alle foretrakk å jobbe med ordene i teksten før høytlesingen.

Videre framkom det at strategien om å se på bilder før man begynner å lese en tekst, ikke var spesielt avgjørende for dem. Både Egeberg (2012) og Refsahl (2012) nevner bruk av bilder i møte med tekster, og mener at det kan være en god strategi for å forberede leseren på hva som kommer, eller for å få bedre forståelse av teksten. Svarene til elevene betyr ikke at bildestrategien ikke er en god strategi, men at det er en strategi som ikke nødvendigvis hjalp dem i noen stor grad.

De fleste elevene var enige om at de likte at både læreren og elevene leste høyt i klassen, men Wakil mente at han forstod bedre når elevene leste enn når læreren leste. Dette overrasket meg litt, og samsvarer ikke med Egebergs (2012) oppfordring om at lærere burde lese for elevene, fordi da vil elevene oppnå bedre læring. Egeberg (2012) skriver at elevene da får bedre anledning til å fokusere på ordene og innholdet når læreren leser. Svaret til Wakil er ikke generaliserende, og betyr ikke at selv om han likte best at elevene leste høyt, gjør alle elever det. Men svaret viser oss at elevene er forskjellige.

Når det gjelder bruk av morsmålet parallelt i andrespråksinnlæringen, viste resultatene at dette var svært viktig for elevenes læring. Elevene selv påpekte i intervjuet og i undervisningen at morsmålet var viktig for dem i språkinnlæringen. Resultatene samsvarer med forskningen, om at morsmålet parallelt med andrespråket er fundamentalt i andrespråksinnlæringen (Fjørtoft 2014; Selj 2008; Engen og Kulbrandstad 2009). Dette stod til min forventning, derfor ble jeg forundret over at noen av elevene som spilte alias, klarte å forklare enkelte ord korrekt på norsk, men ikke på morsmålet. Likevel viste resultatene fra aliasspillet at elevene som hadde deltatt i aliasspillet, hadde langt bedre resultater enn elevene som ikke hadde deltatt.

Hensikten med å ha en kolonne ekstra hvor elevene skulle skrive forklaringen til ordet på morsmålet, var at det skulle være til hjelp for elevene. Jeg tenkte automatisk at dersom de ikke klarte å skrive forklaringen på norsk, klarte de det antakeligvis på morsmålet, og jeg ville gi elevene mulighet til å vise kunnskapen sin. Sarah var derimot et eksempel på at da hun ikke mestret å skrive forklaringen på norsk, mestret hun det på morsmålet. Hvorfor to av elevene

som deltok i aliasspillet klarte å skrive riktig forklaring på norsk, og ikke på morsmålet, kan ses i sammenheng med morsmåslærernes opplysning om at enkelte begrep var kulturelt betinget. Dette får meg til å tenke at bruken av morsmålet i undervisningen kan være enda viktigere for å avdekke slike tilfeller. Og at lærere ikke bare må være klar over at morsmålet er en ressurs i læringen, men også at ulike kulturer kan ha ulik forståelse av et ord.

Ved å bruke «Lisas bok» i møte med ord- og begrepslæring fikk elevene mulighet til å selv velge de ordene i teksten som de ønsket å lære seg, og som de mente var viktige for forståelsen deres. Egeberg (2012) skriver at enkelte ord trenger man mer kunnskap om for å skape mening ut av teksten, mens andre ord blir mindre avgjørende for å forstå tekstens hovedinnhold. Jeg fikk også mulighet til å plukke ut sentrale ord fra teksten som elevene skulle jobbe med før de begynte å lese. Da arbeidet elevene i morsmålspar og samarbeidet om å finne forklaringene til ordene ved hjelp av morsmålet. Fire av fem elever trakk fram i intervjuet at det ga dem mer mening å forklare sentrale ord i forkant av lesingen, noe Egeberg (2012) og Roe (2014) også mener. Elevene begrunnet det med at de forstod teksten bedre, samt at det ble lettere å lese. Det kan bety at elevene opplevde bedre leseflyt da de hadde jobbet med ordene i forkant av lesingen, noe som samsvarer med min observasjon. Dette er i tråd med Egebergs (2012) oppfatning av at når leseflyten blir bedre, blir også læringen bedre. Derfor kan det være viktig at man jobber med sentrale ord før elevene skal lese, slik at de får bedre leseflyt og bedre læring.

Elevene på *skole 2* klarte ikke å finne noe positivt i livene til de som var fattige da de skulle skrive noe om forskjellene mellom de fattige og de rike. Kan det ha sammenheng med at de ser annerledes på situasjonen til de fattige, enn hva elever som er vokst opp i Norge gjør? Resepsjonsteorien (Claudi 2013) tar utgangspunkt i at leseren bruker sine egne erfaringer og liv i arbeid med å forstå tekster. Dersom elevene har vokst opp i samfunn som har en stor fattig-rikproblematikk og er urettferdige, er det tilsynelatende å tro at de har en annen forståelse av denne problematikken og stiller seg annerledes til den når de skal omtale den, enn de som ikke har vokst opp i et slikt samfunn.

For noen ville det kanskje vært naturlig å si at selv om noen er fattige, betyr det ikke at de ikke har noe bra i livene sine, eksempelvis kan kjærlighet representere noe bra i livet. Vektlegger man forskjellig ut fra kulturbakgrunn om hva som ligger i «å ha det bra»? Elevene var opptatt av at respekt, verdi – i form av verdifulle personer – klær, mat, jobb og skole, måtte være tilstede for at de fattige skulle ha det bra. De sier ingenting om kjærlighet eller

omsorg, for eksempel. Dette kan handle om de ulike referanserammene og erfaringene vi mennesker har (Claudi 2013; Monsen og Randen 2017). Til tross for at elevene skriver at «de fattige har ingenting» og ikke peker på kjærlighet, viser nesten alle elevene i svarene deres at de ser kjærlighet mellom Karen og barnet. Elevene peker indirekte på en sentral del av Karen og barnets liv, men ser ikke på dette som noe positivt i seg selv. De fokuserer heller på elendigheten i teksten. Det var uventet at den ene eleven ikke pekte på kjærlighet i teksten, og det kan virke som eleven ble for fanget av det negative og triste i fortellingen.

Drangeid (2014:33) skriver om å se *seg selv* i fiksjonen. Jeg var usikker på om «Karens jul» kunne bli for nær elevene, og var derfor spent for at det Drangeid (2014) skriver om kunne bli for sterkt i dette møtet mellom elevene og teksten. Skaftun og Michelsen (2017) mener at det kan være hensiktsmessig for elevene å møte tekster som har relevans for dem, og at de didaktiske rammene kan bidra til at litteraturundervisningen gir mening for elevene. Kanskje «Karens jul» heller ga mening for elevene, enn at teksten speilet dem? Selv om elevene er vokst opp i et annet land og en annen kulturbakgrunn, trenger det ikke å bety at elevene identifiserer seg helt og fullt med teksten, men de kan ha utvidete perspektiver på tematikken. Likevel kunne vi se at en elev kanskje ikke klarte å skille mellom fiksjon og virkelighet, da eleven trolig ikke anså Karen som en fiktiv karakter.

Jeg var ikke forberedt på elevenes svar angående litteraturen i deres kultur. Ingen av elevene ga et klart svar om at de hadde litteratur som «Karens jul» i hjemlandet, og jeg fikk et inntrykk av at elevene ikke hadde noe særlig erfaring med litteratur – rettere sagt samfunnskritisk litteratur. Etter å ha fått det inntrykket, kan det være nærliggende å tenke at man da ikke kan forvente at elevene skal være samfunnskritisk. Likevel viser elevene at de stiller seg kritisk til et samfunn med klasseskiller og mangel på likestilling. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017:37) kan litteraturen trene opp kritisk sans og selvstendighet, og det kan se ut som effekten om polarisering av fattig og rik i «Karens jul», bidro til at elevene fikk et utvidet perspektiv på tematikken. Fordi elevene pekte ikke bare på forskjellene mellom de fattige og de rike, men de pekte også på at samfunnet som «Karens jul» representerte, ikke var et ideelt samfunn.

## 6 Avslutning

På *skole 1* opplevde jeg ulike måter man kan jobbe med ord- og begrepslæring på ved hjelp av litteraturlæring. Elevene ga meg også svar på hva som egner seg i en slik læringssituasjon. Det var viktig for elevene at de fikk benytte morsmålet sitt parallelt med andrespråklæringen, fordi de opplevde bedre læring da – særlig dersom de fikk jobbe med ord *før* de begynte å lese. Det var spennende og interessant å jobbe med dette. Det var spennende fordi jeg har alltid vært opptatt av hvordan undervisningen kan gi best utbytte for de minoritetsspråklige elevene. Det var interessant fordi jeg kjente ikke så godt til hvordan man kunne jobbe med ord- og begrepslæring gjennom lesing.

Det var kanskje ikke overraskende at elevene på *skole 2* kjente seg igjen i «Karens jul». For det første var fattig-rikproblematikken kjent, og for det andre hadde elevene selv vokst opp i et slikt samfunn. Likevel ønsket jeg med dette å finne nærmere ut hvordan elever som kommer fra andre kulturer, kunne møte en norsk litterær tekst som hører til den norske kulturarven. Elevene viste at verdiene som teksten ønsket å fremheve, var verdier de også stod for, selv om de hadde en annen kulturbakgrunn. Og, ved å bruke minoritetsspråklige elevers kulturbakgrunn i litteraturundervisningen, kan nye perspektiver på litteraturen komme til syne, og det litterære perspektivet utvides for alle elever.

Jeg har gjennom denne oppgaven tatt for meg to ulike elevgrupper med språklige minoriteter, og undersøkt mulighetene litteraturlæringen kan gi i norskfaget. Det ene jeg har undersøkt, er hvordan man kan bruke litteraturen i arbeid med ord- og begrepslæring, og det andre er hvordan man kan bruke litteraturen i arbeid med kulturforståelse, hvor begge krever didaktisk innsikt og refleksjon. Med dette har jeg undersøkt litteraturens potensiale i norskundervisningen, og sitter igjen med bedre kunnskap om og forståelse for hvordan litteraturlæring kan brukes i arbeid med ord- og begrepslæring og kulturforståelse hos minoritetsspråklige elever.

Jeg ønsket med denne masteroppgaven å finne ut av og belyse de mulighetene vi har i norskfaget og i litteraturen i møte med det flerkulturelle klasserommet. Litteraturen er mangfoldig, spennende, allsidig og kreativ, og kan brukes på mange ulike måter i arbeid med minoritetsspråklige elever. Det var også et ønske om å kaste lys over noe av omfanget vi norsklærere møter i en praksishverdag. Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag til andre som ønsker å utforske litteraturens potensiale i norskundervisningen hos minoritetsspråklige elever – eller alle elever.

## 7 Referanser

- Bjarnø, V., Nergård M. E. & Aarsæther, F. (2013) *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørndal, C. R.P. (2015). *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Christoffersen, L. & Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7. utg.). London og New York: Routledge
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Egeberg, E. (2012). Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Engen, T. O & Kulbrandstad L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I. & Meara, P. (2008). Intensive vocabulary learning: a case study. *The Language Learning Journal*. 36:2, 239-248.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke og Tiller. *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hanssen, E. (2002). Lesehefte 7. Lisas bok. I *Godt sagt 1*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Kulbrandstad, L. I. (2003). Leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I Austad, I. (red.). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for den 13-årige grunnopplæringen*. (LK-06). Elektronisk versjon, hentet 3. juni 2017 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Kunnskapssenteret (2009). *En ordliste*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindberg, I. (2008). Med andre ord i bagasjen. I Bjar L. (red.). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Meld. St. 6 (2012-13). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet. Hentet 10. juni 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London og New York: Routledge
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 19. september 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne opplæringssystemet*. Hentet 5. juni 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Elektronisk versjon, hentet 3. juni 2017 fra (Sist endret 26.6.2013) <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. Avhandling (dr. polit.). Universitet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.



- Penne, S. (2010). Brobygging og litteraturdidaktikk: Fra «kulturelle ulikheter» til «meningsskapende likheter». I *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Att bygga broar – kulturella, språklige och mediale möten.* s. 132-143
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Lese opplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I Krumsvik R. J. & Säljö, R. (red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi.* Bergen: Fagbokforlaget
- Selj, E. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I Selj, E. og Ryen, E. (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer.* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sjo, T. K. (2016). *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring.* Bergen: Fagbokforlaget
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi.* Bergen: Fagbokforlaget
- Skaftun, A. & Michelsen P.A. (2017). *Litteraturdidaktikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Skjelbred, D. (2003). ABC-boka, ei bok for leseopplæring og leseoppseding. I Austad, I. (red.). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skram, A. (1885). «Karens jul». Hentet 20. mai 2017 fra [https://ndla.no/sites/default/files/karens\\_jul\\_1.pdf](https://ndla.no/sites/default/files/karens_jul_1.pdf)
- Steen-Olsen, T. & Eikseth A. G (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringssamspill i et læringsfellesskap. I Steen-Olsen, T. & Postholm, M. B. (red.): *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis.* Høyskoleforlaget: Kristiansand
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter.* Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet 2. juli 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj, E. og Ryen, E. (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Åse Mette Johansen  
Institutt for språkvitenskap UiT Norges arktiske universitet

9019 TROMSØ

Vår dato: 06.07.2017

Vår ref: 54337 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.05.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54337</i>	<i>Lesing og begrepslæring hos minoritetsspråklige elever i en liten gruppe</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Åse Mette Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Tonje Marie Ellingsen</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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, 01.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## 8.2 Vedlegg 2: Forespørsel og samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet og samtykkeskjema

#### Til elever over 15 år på videregående skole

Jeg er masterstudent på lektorutdanninga ved universitetet i Tromsø, og i den forbindelse skal jeg gjennomføre en undersøkelse om litteraturlesing hos minoritetsspråklige elever og kulturforståelse på vgs. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan norsk litteratur kan leses av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring, og fremme refleksjon.

I den forbindelse skal jeg gjennomføre et spørreskjema med dere, som baserer seg på teksten dere har lest. Jeg skal også observere undervisningen og skrive notater, som blir brukt i oppgaven min. Deres deltakelse i prosjektet vi ikke ha noen påvirkning eller betydning for vurdering i faget.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene blir gjort ved opptak på mobilen min med kode, som kun jeg har tilgang til. Svarene som dere avgir i spørreskjemaet vil kun være tilgjengelig for meg om mine veiledere. Det skal ikke være mulig for andre å gjenkjenne informantene, og alt vil anonymiseres

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2017. Etter dette blir alle opplysninger slettet.

Det er frivillig å delta i studien, og det er anledning til å trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn.

Kontakt:

Tonje Marie Ellingsen, tlf.: 45227672, e-post: [tonjee\\_marie@hotmail.com](mailto:tonjee_marie@hotmail.com) (student)

Hella Veierud Busch, tlf.: 77660402, e-post: [hella.v.busch@uit.no](mailto:hella.v.busch@uit.no) (veileder)

#### Samtykke til deltakelse i prosjektet

*Jeg er villig til å delta i prosjektet*

Signert av elev, dato:

## Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet og samtykkeskjema

### Til foresatte

Jeg er student på lektorutdanninga ved universitetet i Tromsø, og er praksisstudent ved skolen elevene tilhører. I forbindelse med masterstudiet mitt skal jeg gjennomføre en undersøkelse om lesing hos minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk på ungdomstrinnet. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elevene kan jobbe med ord- og begrepslæring i små grupper i norskfaget, samt om bruk av morsmålsstøtte kan ha innvirkning på læringa.

I den forbindelse skal jeg gjøre intervju med noen elever på ungdomstrinnet om lesing og et leseprosjekt vi har nå når jeg er i praksis.

Jeg skal også benytte meg av datainnsamling jeg gjør i timene slik som oppgaver elevene gjør, tester, observasjon og logg, som blir brukt i oppgaven min. Elevenes deltakelse i prosjektet vi ikke ha noen påvirkning eller betydning for vurdering i faget.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene blir gjort ved opptak på mobilen min med kode, som kun jeg har tilgang til. Etterpå blir de slettet fra mobilen og overført til min passordbelagte datamaskin. Det skal ikke være mulig for andre å gjenkjenne intervjuobjektene, og alt vil være anonymt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2017. Etter dette blir alle personopplysninger slettet.

Det er frivillig å delta i studien, og det er anledning til å trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn.

Kontakt:

Tonje Marie Ellingsen, tlf.: 45227672, e-post: [tonjee\\_marie@hotmail.com](mailto:tonjee_marie@hotmail.com) (student)  
Hella Veierud Busch, tlf.: 77660402, e-post: [hella.v.busch@uit.no](mailto:hella.v.busch@uit.no) (veileder)

Med vennlig hilsen

Tonje Marie Ellingsen

### Samtykke til deltakelse i prosjektet

*Jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar og blir intervjuet*

Elevens navn:

Signert av foresatte, dato:

## Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet og samtykkeskjema

### Til elever over 15 år

Jeg er student på lektorutdanninga ved universitetet i Tromsø, og er praksisstudent ved skolen elevene tilhører. I forbindelse med masterstudiet mitt skal jeg gjennomføre en undersøkelse om lesing hos minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk på ungdomstrinnet. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elevene kan jobbe med ord- og begrepslæring i små grupper i norskfaget, samt om bruk av morsmålsstøtte kan ha innvirkning på læringa.

I den forbindelse skal jeg gjøre intervju med noen elever på ungdomstrinnet om lesing og et leseprosjekt vi har nå når jeg er i praksis.

Jeg skal også benytte meg av datainnsamling jeg gjør i timene slik som oppgaver elevene gjør, tester, observasjon og logg, som blir brukt i oppgaven min. Elevenes deltakelse i prosjektet vi ikke ha noen påvirkning eller betydning for vurdering i faget.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene blir gjort ved opptak på mobilen min med kode, som kun jeg har tilgang til. Etterpå blir de slettet fra mobilen og overført til min passordbelagte datamaskin. Det skal ikke være mulig for andre å gjenkjenne intervjuobjektene, og alt vil være anonymt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2017. Etter dette blir alle personopplysninger slettet.

Det er frivillig å delta i studien, og det er anledning til å trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn.

Kontakt:

Tonje Marie Ellingsen, tlf.: 45227672, e-post: [tonjee\\_marie@hotmail.com](mailto:tonjee_marie@hotmail.com) (student)

Hella Veierud Busch, tlf.: 77660402, e-post: [hella.v.busch@uit.no](mailto:hella.v.busch@uit.no) (veileder)

### Samtykke til deltakelse i prosjektet

*Jeg er villig til å delta og bli intervjuet*

Signert av elev, dato:

### 8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

#### Intervjuguide: minoritetsspråklige elever og lesing

##### *Lisas bok*

1. Hva synes du om *Lisas bok* og arbeidet rundt det?
2. Hvor vanskelig synes du *Lisas bok* er fra en skala fra 1-10 hvor 1 er lettest og 10 er vanskeligst?
3. Hva synes du om at vi ser på bildene før vi begynner lesingen?
4. Hva synes du er best av:
  - 1) Forklare ord før vi leser
  - 2) Forklare ord underveis
  - 3) Forklare ord i etterkant
5. Lesestafett: hva synes du om denne måten å lese på i klassen?
6. Alias: hva synes du om den måten å lære/huske ord på?
7. Oppgavene som hørte til *Lisas bok*, var det OK, vanskelig, lett, kjedelig, morsom, osv?
8. Hva synes du om den siste timen hvor vi forklarte 20 ord i forkant, og hvor dere skulle finne ordene på morsmål før vi begynte lesingen?
9. Var det noen flere ord i den siste teksten du ikke forstod som vi ikke hadde gjennomgått på forhånd?
10. Kan du gjenfortelle innholdet av den siste delen vi leste fra *Lisas bok*?
  - a) Klarer det på egenhånd
  - b) Trenger hjelp gjennom å se bilder

##### Morsmål:

1. Hva synes du om bruk av morsmål i undervisninga/på skolen?
2. Ønsker du at morsmålet blir mer, mindre eller passelig brukt i undervisningene/fagene?
3. Bruker du selv morsmålet ditt som støtte?
  - a) Hvorfor?
  - b) Lærer du mer eller mindre av det?

##### Generelt om lesing:

1. Liker du å lese?
2. Leser du hjemme?
  - a) Hva?
  - b) Hvordan? (høyt, stille, strategier)
  - c) Hvor ofte/mye?
3. Bruker du å stoppe opp og tenke over hva du har lest?
4. Bruker du å slå opp ord før, under eller etter lesingen?
5. Hva gjør du før du leser? (krysser av)
  - a) Ser på overskrift(er)
  - b) Ser på bildene
  - c) Ser over teksten
  - d) Ser på ord
6. Når vi leser i klassen, liker du best at elevne eller lærer leser høyt?
7. Liker du selv å lese høyt eller lavt i klassen?
8. Husker du noen av disse? BISON, repetisjon, venndiagram, tankekart, begrepslæring som alias, bruke morsmål som støtte, ordforklaring i forkant, se over teksten før du leser, gjenfortelle innholdet, og gå over ord etter/etter lesingen

## 8.4 Vedlegg 4: Spørreskjema

### Spørsmål til ”Karens jul”

1. Hva synes du om teksten ”Karens jul”?
2. Hva var bra/dårlig ved teksten? Hvorfor?
3. Hva er formålet med denne teksten? Hva vil forfatteren få fram?
4. Hvorfor tror du at Karen ikke har mann eller eget hus?
5. Tenker du at politikonstabelen hjelper Karen og barnet hennes?
6. Kunne Karen gjort noe annerledes for å overlevd?
7. Hva tenker du om forskjellene blant de som er fattige og de som er rike?  
Kan alle ha det bra?
8. Ser du noe kjærlighet i teksten? Hvis ja, hvor?
9. Dette skjer i juletider, hva tenker du om det? Har det noen betydning?
10. Forbinder du teksten med det norske samfunnet i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?
11. Hvordan tror du det er å være ung jente med barn som er helt alene i den store verden?
12. Er dette en tekst du kan finne igjen i din egen kultur? Har dere slik litteratur? Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Kan dette skje i ditt land?
14. Læreren deres spurte dere om dere trodde det var vanlig at kvinner skrev bøker og slik på den tida, da svarte dere nei. Hvorfor?



## 8.5 Vedlegg 5: Alias, 12 ord

ORD	NORSK	MORSMÅL
Arkitekt		
Plen		
Legoklosser		
Kjeller		
Heldiggris		
Bestevenninne		
Tjukk		
Lekebil		
Trimme		
Førskolelærer		
Husmor		
Hagearbeid		