



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Masteroppgave i Utdanningsvitenskap, Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Kristina Hadland (signatur forfatter)
Veileder: Magne Rogne	
Tittel på masteroppgaven: Minoritetsspråklige elever: En kvalitativ studie om utfordringer i møte med den andre leseopplæringen Engelsk tittel: Minority-language students: A qualitative study of challenges in the face of the second reading education	
Emneord: Minoritetsspråklige elever, den andre leseopplæringen, utfordringer	Antall ord: 25614 + vedlegg/annet: 1894 Stavanger, 12.06.18

Forord

Før jeg gikk i gang med denne masteroppgaven, hadde jeg lite peiling på hva som ventet meg. Selv møtte jeg prosessen med et positivt sinn, men det viste seg å bli en av mine større utfordringer så langt. Likevel ordnet det seg til slutt, og jeg må ærlig innrømme at jeg er svært stolt av meg selv.

Tusen takk til min veileder, Magne Rogne, som har tilpasset seg min måte å jobbe på, samtidig som han har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis. I dette samarbeidet har jeg lært mye, både i tilknytning minoritetsspråklige elever og lesekompetanse. Tusen takk til informantene som har bidratt til interessante og nyttige samtaler.

Jeg vil også rekke en stor takk til alle forelesere på masterstudiet, som har gitt oss gode utgangspunkt for skrivingen. I tillegg vil jeg si tusen takk til familie/venner som har bidratt med korrekturlesing. Jeg er svært takknemlig.

Og takk til Johnny, samboeren min, som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Stavanger, 2018

Kristina Hadland

Sammendrag

Denne masteroppgaven i norskdidaktikk handler om minoritetsspråklige elever og utfordringer lærere ser i møte med *den andre leseopplæringen*. Frem til minoritetsspråklige elever har tilstrekkelig kompetanse i norsk, har de krav på særskilt språkopplæring ifølge Opplæringsloven § 2-8 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Fokuset i denne oppgaven blir på de elevene som er ferdige med særskilt opplæring, og som, på papiret, har tilstrekkelig kompetanse i norsk. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvilke utfordringer kan læreren møte i arbeidet med den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever?

I tillegg skal jeg gi svar på følgende forskningsspørsmål:

- 1) I hvilken grad brukes lesestrategier for å styrke leseferdighetene til minoritetsspråklige elever?*
- 2) På hvilke måter kan det lønne seg å kartlegge andrespråksleseren lesekompetanse?*
- 3) Hvilken rolle spiller den minoritetsspråklige elevens bakgrunn (elevens opprinnelsesland eller eventuell tidligere skolegang)?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene skal belyses i forbindelse med kvalitativ forskning, og den baserer seg på det semistrukturerte intervjuet der totalt fem informanter inkluderes. Studien har en fenomenologisk tilnærming.

Totalt viser studien at den andre leseopplæringen oppleves som utfordrende, både for lærer og den minoritetsspråklige elev. Resultatene peker på en rekke utfordringer som gjør seg gjeldende, eksempelvis begrepsforståelsen. I tillegg er det flere faktorer som er avgjørende med tanke på hva lærerne opplever som utfordrende, blant annet elevens forkunnskaper i tillegg til kommunens/skolens ressursfordeling.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
INNHOLDSFORTEGNELSE	3
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	8
1.4 METODEBRUK	9
2.0 TILPASSET OPPLÆRING: MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	12
2.1 LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET	12
2.2 LÆREPLAN I GRUNNLEGGENDE NORSK FOR SPRÅKLIGE MINORITETER	13
2.3 SNO – SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING	13
2.3.1 Kartlegging av minoritetsspråklige elever	14
2.4 ”GOD NOK I NORSK?”	14
3.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI	16
3.1 TIDLIGERE FORSKNING	16
3.1.1 <i>Utfordringer</i>	17
3.1.2 <i>Bakgrunn og opphav</i>	19
3.1.3 <i>Motivasjon</i>	21
3.1.4 <i>Andrespråk som redskap for læring</i>	21
3.2 TEORI	22
3.2.1 <i>Hva betyr literacy i norskfaget?</i>	23
3.2.2 <i>Motivasjon</i>	25
3.2.3 <i>Den gode leser</i>	26
3.2.4 <i>Lesestrategi og leseferdighet</i>	27
3.2.5 <i>Første- og andrespråket</i>	31
3.2.6 <i>Problemorientert- kontra ressursorientert forståelse</i>	34
4.0 METODISK TILNÆRMING OG DESIGN	36
4.1 KVALITATIV METODE	36
4.1.1 <i>Fenomenologisk metode</i>	37
4.1.2 <i>Intervju som strategi</i>	38
4.2 UTVALGET	39
4.4 BEHANDLING AV DATA	41
4.4.1 <i>Intervjuene</i>	41
4.5 RELIABILITET OG VALIDITET I DETTE FORSKNINGSPROSJEKTET	42
4.5.1 <i>Reliabilitet</i>	43
4.5.2 <i>Validitet</i>	44
4.6 FORTOLKNING AV INNSAMLEDE DATA	44
4.7 FORSKNINGSETIKK TILKNYTTET PROSJEKTET	45
4.7.1 <i>Omtalte grupper</i>	46
5.0 RESULTATER	47
5.1 NOEN UTFORDRINGER I MØTE MED DEN ANDRE LESEOPPLÆRINGA	48
5.1.1 <i>Ordforråd</i>	48
5.1.2 <i>Kommunikasjon mellom lærer og elev</i>	50
5.1.4 <i>Hvordan oppnå kompetansemålene?</i>	51
5.2 ELEVERS BAKGRUNN	51
5.2.1 <i>Før den minoritetsspråklige eleven ankommer majoritetsklassen</i>	51

5.2.2 <i>Faktorer som avgjør elevenes møte med den andre leseopplæringen</i>	53
5.3 FØRSTE- OG ANDRESPRÅKET.....	54
5.4 LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET	54
5.5 TILPASSET OPPLÆRING.....	56
5.5.1 <i>TPO i klasserommet</i>	56
5.5.2 <i>TPO utenfor klasserommet</i>	57
5.6 KARTLEGGING AV ELEVENES LESEKOMPETANSE	57
5.6.1 <i>Kartlegging i klasserommet</i>	58
5.7 RESSURSER	58
6.0 DRØFTING I FORHOLD TIL TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI	60
6.1 ORDFORRÅD OG BEGREPSFORSTÅELSE: UTFORDRINGER VED DEN ANDRE LESEOPPLÆRINGEN .	60
6.2 ELEVENS BAKGRUNN SOM FORUTSETNING FOR LÆRING	62
6.2.1 <i>Hvordan kan læreren forberede seg?</i>	63
6.3 ELEVENS FØRSTE- OG ANDRESPRÅK	64
6.4.1 <i>Den gode leselæreren</i>	67
6.6 TILPASSET OPPLÆRING - MOTIVASJON.....	69
6.7 RESSURSER – SAMMENHENG MED PROBLEMORIENTERT- OG RESSURSORIENTERT FORSTÅELSE?	
.....	71
6.7.1 <i>Fordeling av ressurser – en avgjørende faktor?</i>	71
7.0 OPPSUMMERING	73
7.1 NOEN REFLEKSJONER AVSLUTNINGSVIS	76
REFERANSELISTE	77
VEDLEGG 1	82
VEDLEGG 2	83

1.0 Innledning

Min interesse for minoritetsspråklige elever startet i min første praksisperiode som grunnskolelærerstudent. Her la jeg merke til hvordan enkelte elever med norsk som andrespråk nærmest leste feilfritt når det gjaldt avkoding. På en annen side var lesing i seg selv problematisk for flere av dem: Få elever forstod *hva* de hadde lest. Jeg husker jeg stilte et åpent spørsmål som ”Hva likte du best ved det du leste?”. Jeg merket fort at vedkomne elev ikke hadde forstått teksten, og det endte opp med at jeg forklarte eleven innholdet i etterkant. Liknende hendelser som dette opplevde jeg dessverre flere ganger i løpet av min utdanning. Som snart ferdigutdannet lærer ønsker jeg å bidra med mer kunnskap på området. Hvilke utfordringer står lærere ovenfor? Hva er avgjørende i forbindelse med utfordringene til minoritetsspråklige elever?

I løpet av de siste årene har Norge utviklet seg til et rikt, flerkulturelt land. På samme tid som det norske samfunnet har endret seg, har også skolene naturligvis gått gjennom endringer. Før kunne man anta at elever kunne norsk – dette er ingen selvfølge lenger. Kunnskapsløftet fremhever i den generelle delen at alle elever har rett på tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elever har altså rett på undervisning tilpasset deres forutsetninger og behov. Elever med norsk som andrespråk – hvor havner de oppi dette? Hvordan tilrettelegge på best mulig måte? Hvordan vite at kunnskapen til elevene er tilstrekkelig sammenliknet med elever som har norsk som førstespråk? Denne masteroppgaven handler om utfordringer tilknyttet den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige, og hvordan *læreren* opplever dette.

1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for studien henger sammen med egne erfaringer gjennom utdanningen min som grunnskolelærer (5. – 10. trinn), i tillegg til relevant forskning på området. Med tanke på egne erfaringer har jeg innsett hvor viktig dette temaet er innen forskning. Samtidig som nye impulser inntreffer, blir det også nødvendig med ny og oppdatert kunnskap. Elever med norsk som andrespråk møter utfordringer hver dag, og noen av utfordringene jeg selv har lagt merke til i løpet av min praksis, henger spesielt sammen med den andre leseopplæringen i norskfaget.

Norsk som andrespråk og lesekompetanse ser ut til å være et attraktivt område innen

forskning – noe som er forståelig. På generell basis kan en si at dette er et relativt nytt forskningsfelt, og på bakgrunn av dette trengs det mye forskning til for å bedre utgangspunktet i skolene. Selv har jeg lagt merke til de siste resultatene fra PISA-undersøkelsene i forbindelse med lesing. PISA-undersøkelsen fra 2015 viser at norske elever skårer over gjennomsnittet i lesing, noe som viser til positiv fremgang og utvikling. Sammenliknes resultatene fra 2015 med tidligere PISA-undersøkelser, er dette klart de beste resultatene så langt når det kommer til lesing (UiO, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2015).

Spørsmålet videre blir angående resultatene til elever med norsk som andrespråk – hvordan skårer disse elevene i lesing? Resultater fra emnet *Reading Literacy (lesing)* fra 2009 sa følgende: ”Forskjellen mellom minoritets- og majoritets elevene er store, men relativt mindre i Norge enn i andre land med tilsvarende sammensetning av minoritets- elever” (UiO, 2015). Hva er årsaken til at forskjellene fortsatt er for store mellom elever? Den norske skolen skal gi et likeverdig tilbud til alle elever, og elevene har rett på opplæring tilpasset deres behov og forutsetninger. I dette tilfellet var det *utfordringer* som ble et interessant stikkord for meg. Hva er årsakene til at forskjeller eksisterer? Hvilken kunnskap må til for at forskjellene skal bli mindre? Hva kan skolen og den enkelte læreren gjøre?

Basert på tidligere PISA-undersøkelser, viser altså resultater fra ”lesing” at forskjellen mellom minoritets- og majoritets elever er relativt liten i Norge sammenliknet med andre land. Dette viser at den norske skolen er i stand til å tilpasse opplæringen, samtidig som elever opplever likeverdige tilbud fra skolens side (UiO, 2015). Likevel er det forskjeller på minoritets- og majoritets elever når det kommer til lesing som grunnleggende ferdighet. I et skolesamfunn vil det alltid være rom for forbedringer. Man ser hele tiden forbedringspotensialer. Ved å bruke resultater fra blant annet PISA-undersøkelser får man et overblikk over hva som er bra, og hva som må jobbes mer med i skolen.

Selve formålet med studien henger sammen med å kunne bidra med økt viten på forskningsfeltet, spesielt blant de mindre kommunene. Selv er jeg fra en liten kommune. Jeg har sett hvordan ressurser kan fremstå som problematisk i skolene, og jeg ønsker derfor å se på utfordringer tilknyttet andrespråksopplæring (lesing) nettopp i de mindre kommunene. Hvilke fellestrekk finnes? Hva er ulikt? Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan ulike skoler i mindre kommuner jobber med minoritetsspråklige elever og den andre leseopplæringen, og hva de finner mest utfordrende. Her blir det også naturlig å stille

spørsmålet: Hva fungerer best for skolen, læreren og ikke minst *elev*. Jeg ønsker også å bidra med økt kvalitet på selve opplæringen rundt den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige. På hvilken måte kan økt kunnskap om utfordringer bidra til mer kvalitet? Det er også viktig å nevne at denne masteravhandlingen fokuserer på den andre leseopplæringen på mellom- og ungdomstrinnet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fokuset for denne masteravhandlingen ligger på den andre leseopplæringen og utfordringer knyttet til leseopplæring og leseforståelse – som nevnt blant minoritetsspråklige elever på mellom- og ungdomstrinnet i ordinære klasser, etter særskilt norskopplæring.

Problemstillingen min er som følger:

Hvilke utfordringer kan læreren møte i arbeidet med den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever?

Med tanke på at det overordnede temaet er andrespråksdidaktikk, som er et stort og vidt tema, har jeg kommet frem til noen forskningsspørsmål som videre vil være til hjelp når jeg skal forsøke å svare på problemstillingen min. Disse forskningsspørsmålene kan også fungere som hypoteser angående *avgjørende faktorer* i møte med utfordringer i den andre leseopplæringen.

1) I hvilken grad brukes lesestrategier for å styrke leseferdighetene til minoritetsspråklige elever?

2) På hvilke måter kan det lønne seg å kartlegge andrespråksleserens lesekompetanse?

3) Hvilken rolle spiller den minoritetsspråklige elevens bakgrunn (elevens opprinnelsesland eller eventuell tidligere skolegang)?

Selve poenget med forskningsspørsmålene er å belyse problemstillingen min på best mulig måte. Når det kommer til det første spørsmålet tenker jeg at lesestrategier er en naturlig del av leseopplæring på generell basis, og at det derfor vil ta del i den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever. Spørsmål to er i mine øyne svært viktig og ikke minst interessant. Jeg er interessert i å høre hvordan ulike lærere går fram når andrespråksleserens kompetanse skal kartlegges, og her kan det tenkes at læreren blir utfordret. Det siste forskningsspørsmålet mitt ser jeg på som svært sentralt, og det baserer seg på tidligere forskning. I følge Berggren,

Sørland og Alver (2017) er det flere forhold som spiller inn når en skal kartlegge om en andrespråklig elev har tilstrekkelig kompetanse i et fag. Med tanke på elevens bakgrunn: hvor eleven kommer fra, hvilken skolegang eleven har fra før og hva han/hun *kan* fra før i faget. Dersom eleven tidligere har gjennomført kontinuerlig skolegang i sitt hjemland, vil dette bidra positivt i flere tilfeller. Selv om eleven ikke mestrer andrespråket fullt og helt, vil likevel de fagkunnskapene han/hun sitter inne med fra tidligere spille en viktig rolle for videre opplæring (Berggren, Sørland og Alver, 2017).

1.3 Begrepsavklaringer

Innen temaet ”norsk som andrespråk” er det flere ord og begreper som brukes om hverandre når en skal beskrive en minoritetsspråklig elev. I noen tilfeller kan det oppstå forvirring og misforståelser. For å unngå dette underveis i avhandlingen, er det noen begreper jeg har lyst å avklare på forhånd. Gjennom avhandlingen vil begrepsbruken variere noe, og dette henger sammen med at ulike forskere og teoretikere til tider bruker ulike ord og begreper. Begrepet ”andrespråklig” vil også bli brukt i betydningen av at eleven har norsk som sitt andrespråk.

For det første, *minoritetsspråklige elever* blir av Utdanningsdirektoratet, basert på Meld. St. 6 (2012 – 2013), definert slik:

Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Som vi ser, en minoritetsspråklig har altså *ikke* norsk som morsmål. På den andre siden har vi begrepet *majoritetsspråklig* som betyr at du har god eller svært god språkkompetanse i norsk (Fjørtoft, 2014, s. 2109). For en minoritetsspråklig i Norge, blir det som oftest til at norsk blir elevens *andrespråk* og ikke *førstespråk*, som vanligvis vil være morsmålet. En elev som flytter til Norge vil i utgangspunktet være nødt til å lære seg det norske språk med tanke på deltakelse i samfunnet. En kan si at det norske språk er i allmenn bruk i Norge, og når en minoritetsspråklig lærer seg norsk, sier man at dette blir andrespråket. Ordet *fremmedspråklig* brukes synonymt med andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Begreper som *tospråklig* og *flerspråklig* gjør seg også gjeldende. Selj og Ryen (2008) skriver om det å være flerspråklig og stiller spørsmål ved om en person som kan lese engelsk, i tillegg til å ha et annet førstespråk, er flerspråklig? Videre påpeker de at begrepene tospråklig, flerspråklig og minoritetsspråklig blir brukt om hverandre innen forskningen (Selj og Ryen, 2008, s.17). Om en person er tospråklig, betyr det at vedkomne er vokst opp med to ulike førstespråk. Beherskelsen av språkene trenger ikke å være like god, men så lenge personen identifiserer seg selv med begge, er dette grunnlag for å omtales som tospråklig. Om en er flerspråklig betyr dette så å si det samme, ved unntak av at personen behersker to eller *flere* språk, og at fler av språkene brukes i løpet av en hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Den andre leseopplæringen

Leseopplæring deles gjerne inn i to hovedkategorier, nemlig den første og den andre leseopplæringen. I denne masteravhandlingen vil den andre leseopplæringen stå i fokus, og det er på bakgrunn av dette jeg velger å gå nærmere innpå dette i forkant. I flere tilfeller er det naturlig å tenke at den første leseopplæringen er den mest grunnleggende og kanskje den viktigste. Dette stemmer ikke nødvendigvis. For at elever skal oppnå læring og forståelse av en tekst, er den andre leseopplæringen minst like viktig. Det handler om at leseferdighetene til elevene stadig er i utvikling, og at man kan utvikle seg til å bli en bedre leser (Bjorvand og Tønnessen, 2012, Forord til andre utgave).

Lesing handler om mer enn sammentrekking av bokstaver, dannelse av ord og setninger. Å kunne lese er en ferdighet der man er i stand til å se helheten. ”Å lese er også å forstå en helhet, å se teksten i sammenheng med det vi har lest og erfart tidligere, og å vite hva vi kan bruke tekster til” (Maagerø og Tønnessen, 2012, s. 11). Den andre leseopplæringen blir i større grad avansert i og med at elevene skal forstå det som blir lest og videre bruke dette i eksempelvis litterære samtaler. Elevene skal kunne ta i bruk det som er lest og videre lære noe mer. Det er gjerne her utfordringene oppstår.

1.4 Metodebruk

I og med at jeg valgte å skrive om elever med norsk som andrespråk og utfordringer i forbindelse med den andre leseopplæringen, var dette et tema jeg i utgangspunktet ikke hadde nok erfaring med fra før. Som lærerstudent har jeg vært i flere praksisperioder, og det er klart at jeg har vært på skoler og i klasser der andrespråklige elever har vært til stede. Likevel

visste jeg svært lite om praksisen og organiseringen rundt disse elevene når det gjaldt den andre leseopplæringen. Derfor ble det naturlig for meg å starte forskningen med såkalte pilotsamtaler. Dette gjorde jeg enkelt ved å enten sende mail eller ringe til ulike skoler, både barne- og ungdomsskoler, der jeg enten snakket med ledelsen, norsklærere eller lærere som jobbet på skolens språkstasjon/språksenter (dersom skolen hadde dette). Pilotsamtalene ga meg et fastere utgangspunkt, og etter disse var utført følte jeg meg stødig nok til å utarbeide en informativ og nyttig intervjuguide.

For å kunne gi et svar på problemstillingen min, samt forskningsspørsmålene, valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ studie ved å bruke det semistrukturerte intervjuet. I forkant var det viktig for meg at informantene jeg valgte oppfylte følgende kriterier:

- 1) Erfaring med minoritetsspråklige elever og undervisning knyttet til den andre leseopplæringen
- 2) Undervisningskompetanse i norskfaget
- 3) Jobber på eller har erfaring med mellomtrinnet/ungdomsskolen
- 4) Erfaring med vurdering av lesekompetanse (hos minoritetsspråklige elever)

Da jeg bestemte meg for hvilke kriterier informantene mine skulle oppfylle, var det viktig for meg å tenke over hvilket utvalg som på best mulig måte kunne føre til svar på problemstillingen min. Kriterium nummer 1 ser jeg på som et selvsagt krav med tanke på oppgavens tema og problemstilling. Det andre kriteriet blir viktig for meg på bakgrunn av at faget mitt er norskdidaktikk, og at fokuset ligger på utfordringer lærere møter i *norskfaget*. Kriterium nummer 3 er nødvendig fordi jeg selv har erfaring med 5.-10. trinn gjennom utdanningsløpet mitt. Det siste kriteriet dreier seg om at jeg er avhengig av at utvalget kan si noe om språklig kartlegging/vurdering tilknyttet minoritetsspråklige elevers lesekompetanse. Dette begrunnes ved at kartlegging/vurdering er ytterst nødvendig for å kunne reflektere rundt elevers utfordringer når det kommer til lesing på et andrespråk.

Underveis i forskningsprosessen opplevde jeg hvor utfordrende det var å skaffe informanter. Selv trodde jeg at dette skulle bli uproblematisk, spesielt med tanke på hvor relevant problemstillingen min er i dagens samfunn. Likevel fikk jeg en del å bryne meg på, men etter mye om og men, fikk jeg endelig tak i fem informanter som oppfylte kriteriene.

1.5 Oppgavens oppbygging

I første omgang skal det bli redegjort for begrepet *tilpasset opplæring* med fokus på viktige punkter tilknyttet minoritetsspråklige elever. Dette er noe som gjøres bevisst med tanke på å støtte opp oppgavens videre innhold. Etterfulgt av dette skal jeg presentere tidligere forskning og teori som tilhører området andrespråksdidaktikk. Dette kapitlet skal forhåpentligvis bistå i å gi et svar på problemstillingen min avslutningsvis. Etter at jeg har presentert tidligere forskning og teori, følger et kapittel om metode. Her blir valg av metode, utvalg, design og gjennomføring av studie presentert. I tillegg skal det skrives om reliabilitet og validitet tilknyttet dette forskningsprosjektet. Avslutningsvis i dette kapitlet, skrives det om fortolkning av data, samt forskningsetiske betraktninger. Etter metodekapitlet, gis det en presentasjon av resultatene fra den innsamlede empirien. Etterpå står drøfting på planen, og her drøftes tidligere forskning og teori (presentert i kapittel 3) opp mot resultatene fra forskningsprosessen. I denne delen er det ønskelig at jeg nærmer meg et svar på problemstillingen min som vil bli nærmere oppsummert avslutningsvis.

2.0 Tilpasset opplæring: Minoritetspråklige elever

Utdanningsdirektoratet beskriver tilpasset opplæring som gjeldende for alle elever: ”Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er altså ingen individuell rett hver enkelt elev har, men skolen skal likevel legge til rette for at det skjer. I denne studien vil tilpasset opplæring stå sentralt. Før jeg går i gang med det neste kapittelet som handler om tidligere forskning og teori, er det enkelte områder/emner jeg vil ta for meg i forkant (som alle er en del av tilpasset opplæring). Disse emnene vil bli nevnt flere ganger underveis, og ved å skrive om dem i forkant skapes det et bedre grunnlag for selve studien. I tillegg er dette emner som dukker opp i løpet av intervjuene, og de blir derfor også sentrale i kapittel 5 (resultat) og 6 (drøfting).

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Ifølge Kunnskapsløftet har elever behov for å mestre de fem grunnleggende ferdighetene som er *lesing, muntlig, skriftlig, regning og digitale ferdigheter*. Dette er ferdigheter som behøves i samfunnet. Man kan også si at ferdighetene på flere måter henger sammen og at de gjerne opptrer i et avhengighetsforhold med hverandre. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) definerer leseferdighet på generell basis: ”Leseferdighet er evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster, for å oppnå sine mål, å utvikle sin kunnskap og potensial og delta i samfunnet” (Oversatt av Roe, 2002, s. 109). Basert på OECD sin definisjon av å kunne lese, ser vi viktigheten av ferdigheten. For å kunne fungere på en optimal måte i samfunnet, er man avhengig av å kunne lese. På bakgrunn av dette vil det på ingen måte være naturlig at norskfaget alt ansvar for opplæring av leseferdigheten. Å kunne lese er like viktig i naturfag, matematikk, og så videre sammenliknet med norskfaget.

Dersom vi skal konsentrere oss om lesing i *norskfaget*, defineres det av Kunnskapsløftet slik: ”Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft” (Kunnskapsløftet, 2015). På flere måter handler det om å lære elevene sympati ovenfor andre mennesker – noe som blant annet legger til rette for deltakelse i samfunnet, slik OECD også sikter til.

2.2 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

I Kunnskapsløftet er det utviklet en læreplan i norsk som skolen og lærerne må forholde seg til underveis i opplæringen av faget. Denne læreplanen skal i utgangspunktet gjelde for alle elever. Likevel finnes det unntak: Ett av dem gjelder for minoritetsspråklige elever som enda ikke behersker det norske språk i den grad de er i stand til å følge den ordinære opplæringen. På bakgrunn av dette finnes det også en læreplan for disse elevene: *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og den sier blant annet dette om særskilt norskopplæring (SNO):

Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Skoleeier/skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk (Kunnskapsløftet, 2015).

I motsetning til den ordinære læreplanen i norsk, er ikke læreplanen for språklige minoriteter aldersbasert – den er nivåbasert. Videre deles planen inn i fire hovedområder: *Lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur*. Hvert av hovedområdene inkluderer ulike kompetansemål som deles inn i nivå 1, 2 og 3 (Kunnskapsløftet, 2015).

Som sitatet fra Kunnskapsløftet ovenfor sier, er det opp til skoleeier/skolen hvordan den særskilte norskopplæringen skal organiseres. Basert på pilotsamtalene jeg utførte i forkant av studien, viste det seg at de fleste skoler følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Noen skoler hadde egne språkstasjoner/språksenter på skolen der elevene gjerne var på heltid ett eller to år. Andre skoler tok elever ut i større grupper noen timer i uka der de var adskilt fra den ordinære klassen sin og fikk særskilt norskopplæring.

2.3 SNO – Særskilt norskopplæring

Hvordan vet man at en elev har rett på SNO? Hvor lenge har eleven denne retten?

Kunnskapsløftet sier følgende: ”Eleven har rett til særskilt språkopplæring inntil han eller hun har fått tilstrekkelige norskkferdigheter til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Om

nødvendig har eleven også rett til tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring” (Kunnskapsløftet, 2015). *Tospråklig opplæring* handler om at eleven skal få opplæring i og på to språk, altså morsmålet til vedkomne, samt norsk som andrespråk (Hauge, 2016, s. 55).

Som lærer blir det her naturlig å undre seg over hva det betyr å ha *tilstrekkelige norskferdigheter*. Hva betyr dette? Når kan man med trygghet si at en elev er ”god nok”? Dette vil naturligvis by på utfordringer, og basert på pilotsamtalene jeg har utført vil man aldri med sikkerhet kunne si at en elev har de ferdighetene som skal til for å følge ordinær undervisning i norskfaget. På bakgrunn av dette har Utdanningsdirektoratet utformet kartleggingsmateriell for skolene/lærerne.

2.3.1 Kartlegging av minoritetsspråklige elever

For å gjøre lærernes jobb mindre utfordrende, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet kartleggingsmateriell. ”Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne. Det gis derfor ikke vurdering med karakter” (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Kartleggingsverktøyet er delt inn i tre ulike deler:

- 1) Språkbiografi (en beskrivelse av elevens språkkompetanse)
- 2) Kartlegging ved bruk av nivåbeskrivelser og skjemaer (brukes som dokumentasjon på elevenes norskspråklige ferdigheter på ulike områder)
- 3) Språkmappe (som dokumentasjon på elevenes språkkompetanse)

Kartleggingen skal hjelpe skolen/lærerne i vurderingen om eleven vil komme til å få utbytte av den ordinære opplæringen, og om eleven er i stand til det. Elevene vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektorater, 2007).

2.4 ”God nok i norsk?”

Opplæringsloven sier at elever med norsk som andrespråk har rett på særskilt norskopplæring frem til de har ”tilstrekkelig dugleik” til å følge den ordinære opplæringen. Som snart

ferdigutdannet grunnskolelærer er dette noe jeg har undret meg over i lang tid. Hva betyr det å ha tilstrekkelig lesekompetanse innen norskfaget? Hvordan kan læreren vite hva ordet ”tilstrekkelig” innebærer? I utgangspunktet setter dette skoler og lærere i en utfordrende posisjon, med ved hjelp av Utdanningsdirektoratets kartleggingsmaterieell skal det være mulig å vurdere om en andrespråklig elev er ”god nok”.

Berggren m.fl. (2017) nevner noe om utfordringer angående minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Det er klart at her vil utfordringene som oftest bli større, blant annet på grunn av et større fokus på individuelt arbeid. I tillegg har majoriteten av elever utarbeidet et mer avansert språk enn tidligere, noe som vil kunne skape utfordringer for elever med norsk som andrespråk (Berggren m.fl. 2017, s. 7)

Som lærer er det faktorer som må tas hensyn til i forbindelse med vurdering av den språklige kompetansen hos en minoritetsspråklig elev. Berggren m.fl. viser til hvor viktig det er å ta hensyn til det eleven *kan* fra før i et fag. Er eleven andrespråklig bør elevens fulle kompetanse tas i betraktning og på alvor. En bør også tenke over hvem som er ”verdige” når det kommer til å vurdere om en elev er ”god nok”. I følge Berggren m.fl. er det viktig at den læreren som skal vurdere eleven kjenner den godt. Læreren bør kjenne eleven såpass godt at den vet hvilke faglige/språklige utfordringer eleven kan møte i et klassemiljø (Berggren m.fl., 2017, s. 8).

For å konkludere: Hvordan kan man da vite om en minoritetsspråklig elev har tilstrekkelig kompetanse i norskfaget? En lærer sa en gang til meg: ”Man kan ikke vite om en elev er god nok”, et svar som sier svært lite, men også mye. Som Berggren m.fl. har vist til – det er utfordrende å skulle vurdere en elev når det kommer til tilstrekkelig kompetanse. Selv tror jeg det er viktig å bruke de ressursene og de midlene man har. Elever trenger utfordringer, og det er gjerne her man finner ut om kompetansen er ”tilstrekkelig”?

3.0 Tidligere forskning og teori

I dette kapitlet legger jeg fram tidligere forskning samt teori som er relevant i forhold til forskningsstudien min. Ved å sette meg inn i tidligere forskning danner jeg et utgangspunkt for studien min og jeg gjør meg kjent på forskningsområdet. Det er også viktig å kunne gi et best mulig svar på problemstillingen min. Av denne grunn blir det også viktig å inkludere eksisterende teori.

3.1 Tidligere forskning

Norsk som andrespråk har med tiden vist seg å være i vinden når det kommer til forskning. I og med at Norge har endt opp med å bli såpass flerkulturelt som det er i dag, er det naturlig at dette blir et relevant tema innen forskning. Store deler av den tidligere forskningen viser seg å tilhøre *den første leseopplæringen*. Selv har jeg ikke funnet noe konkret forskning som sier noe om den andre leseopplæringen og utfordringer knyttet til dette, foruten en kvalitativ forskningsstudie knyttet til videregående opplæring og forståelsen rundt fagtekster. Studien min legger seg på den andre leseopplæringen og fokuset er på utfordringer på *mellom- og ungdomstrinnet*.

Innledningsvis (kapittel 1.1) ble det smått presentert tidligere forskning på området: resultatene fra PISA-undersøkelsene. Selv om resultatene sier at minoritetsspråklige elever i Norge generelt skårer bedre i lesing sammenliknet med andre land, er det likevel vesentlige forskjeller mellom minoritets- og majoritetselevne i det norske klasserom. Det er muligheter for forbedring. En global undersøkelse som PISA vil i flere tilfeller legge til rette for mye spennende og nyttig forskning, og som sagt er PISA mye av grunnen til at jeg valgte å forske på minoritetsspråklige elever og utfordringer ved den andre leseopplæringen.

I dette kapitlet skal det bli presentert tidligere forskning på området som jeg finner interessant og relevant i forhold til min forskningsstudie. I første omgang fokuseres det på forskning knyttet til utfordringer og lesing på et andrespråk, der blant annet forskning fra Lise Iversen Kulbrandstad (2003) og Vigdis Alver (2004) blir presentert. Deretter blir det sett på forskning angående minoritetsspråklige elevers bakgrunn/opphav og sammenhengen dette kan ha med eksempelvis leseferdigheter på andrespråket. Mot slutten skal motivasjon være i sentrum (både interessebasert og instrumentell), og denne forskningen er utført i forbindelse

med PISA-undersøkelsen i 2000. Avslutningsvis nevnes en kasusstudie utført av Birgitte Fondevik som kort omhandler det å tilegne seg et nytt språk samt en ny skolehverdag.

3.1.1 utfordringer

Lise Iversen Kulbrandstad (2003) har tidligere sett på utfordringer som oppleves av ungdomsskoleelever med norsk som andrespråk: Hun viser til fem utfordringer som ofte gjør seg gjeldende blant andrespråkslesere: ”språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske utfordringer, bakgrunnskunnskaper, innsikt i hva det vil si å forstå tekster, og innsikt i egen lesing” (Fjørtoft, 2014, s. 223). De fem utfordringene Kulbrandstad nevner vil i flere tilfeller også gjelde for elever med norsk som førstespråk. For læreren blir det viktig å ta hensyn til enkelte områder og være ekstra bevisst på disse. Andrespråkslesere har gjerne andre behov enn førstespråkslesere og trenger derfor at læreren er observant på dette. Eksempelvis når det kommer til variasjon av lesestoff: her er det viktig at læreren tenker over språklige faktorer i teksten. Tekstenes kompleksitet bør ha en stigende vanskelighetsgrad, slik at eleven ikke mister motivasjonen allerede i starten. Dette gjelder spesielt om det skal jobbes med det samme temaet over en lenger periode (Kulbrandstad, 2003, s. 229).

Før en andrespråklig elev igangsettes med å lese en tekst, er det svært viktig at eleven gjennomgår en grundig førlesningsfase. På denne måten legges det til rette for at eleven kan vise metakognitiv innsikt. I og med at elevene har ulike bakgrunner med tanke på skolegang, blir det ekstra viktig å jobbe kritisk med en tekst – både kritisk lesing og tenkning. I tillegg er det lurt å fokusere på strategier og hvordan de kan brukes underveis. Kritisk lesing på et førstespråk er noe som gjerne oppleves som krevende i seg selv. Når en da skal forholde seg kritisk til en tekst som er på et andrespråk, sier det seg selv at dette er en utfordring (Kulbrandstad, 2003, s. 229).

Andrespråkslesing – utfordringer ved lesing av fagtekster

Det skiller mellom førstespråks- og andrespråkslesing, altså å lese på sitt førstespråk kontra andrespråk. Maria Elisabeth Moskvil (2006) skriver om viktigheten av å tilegne seg ny kunnskap ved bruk av andrespråket i tillegg til å bruke det på en hverdagslig måte, gjerne mer uformelt. Elever vil i flere tilfeller kommunisere helt fint i uformelle situasjoner, men når det kommer til kommunikasjon og lesing i fag, vil utfordringene ofte bli større (Moskvil, 2006, s. 149).

Det har blitt utført forskning tilknyttet leseferdighet og leseutvikling hos minoritetsspråklige elever med innvandrerbakgrunn. Resultatene har vist at minoritetselevne skårer lavere enn majoritetselevne. Alver (2004) viser til disse resultatene ved å peke på en rekke undersøkelser blant annet PISA-undersøkelsen og PIRLS. Når det gjelder avkodning og leseforståelse, viser resultater fra forskning at ferdighetene til andrespråksleserne er lavere sammenliknet med førstespråksleserne – noe som kommer av naturlige årsaker. Store deler av utfordringene hos de minoritetsspråklige elevene, henger sammen med lesing av fagtekster og forståelsen rundt fagspråket. En elev som leser på et andrespråk vil i flere tilfeller henge seg opp i enkeltord, noe som kan sette sperrer for forståelsen i lesingen av en fagtekst. Elevene bruker ofte for mye tid på å henge seg opp i dette, og får dermed utfordringer når det gjelder leseforståelsen og gjerne helheten av budskapet som teksten formidler. Alver (2006) poengterer at dette setter sperrer for og hindrer leselysten og motivasjonen til andrespråksleseren.

Forskningen til Kulbrandstad har også vist at andrespråkslesere har en tendens til å henge seg opp i enkeltord. Er det et ord de ikke gjenkjenner eller som de sliter med å forstå, vil ett enkelt ord by på utfordringer for leseren. Det brukes gjerne for mye tid og krefter på enkelte ord, noe som videre kan sperre for helhetsforståelsen av en tekst. Kulbrandstad (2003) nevner også viktigheten av å ha bakgrunnskunnskap. En elev med norsk som andrespråk vil ikke nødvendigvis sitte inne med like mye bakgrunnskunnskaper om en tekst (Kulbrandstad, 2003, s. 224-225). Eksempelvis tekster som har med norsk kultur å gjøre: En elev med norsk som førstespråk vil mest sannsynlig kjenne til norske folkeeventyr og liknende fra barndommen eller tidligere skolegang, og dette gjør bakgrunnskunnskapen deres mer fleksibel.

Videre legger Alver vekt på at ordforrådet til minoritetsspråklige barn og unge kan fungere utmerket i sosiale sammenhenger, der praten som oftest foregår spontant og naturlig (Moskvil, 2006, s. 149). I sosiale settinger som dette vil ikke avanserte ord og faguttrykk få særlig fokus, og de andrespråklige bruker gjerne ord og uttrykk som de er godt kjent med fra før.

I Moskvil (2004) sin studie av skriftlig språkbruk blant tyrkiske norskinnlærere, var det en forskjell blant første- og andrespråkslesere som utmerket seg. Moskvil la merke til at førstespråkslesere hadde en egen ”lesefeil”. I noen tilfeller vil en førstespråksleser bytte ut et

ord med et liknende ord, og dermed lese feil. For en andrespråksleser vil ikke liknende relaterte ord dukke opp i denne konteksten, nettopp fordi bakgrunnskunnskapen ikke blir brukt på samme måte.

Metaforbruk i tekst – utfordrende for minoritetsspråklige elever?

Før en går i gang med å lese en tekst, eksempelvis en novelle, vil det være viktig å plukke opp mest mulig bakgrunnsinformasjon før lesingen starter. Ved å lese overskriften vil leseren få et innblikk i hva novellen handler om. La oss sette oss inn i en minoritetsspråklig elevs situasjon: Hva om overskriften inneholder begreper som vedkomne sliter med å forstå? Eller hva om overskriften har en indirekte betydning, eksempelvis ved bruk av metaforer? I dette tilfellet handler det om leseforståelse og hvor viktig dette er for elevens leseopplevelse.

Kulbrandstad (2003) viser til en studie og påpeker viktigheten av en overskrift i en tekst. Om en minoritetsspråklig elev skal lese en tekst, vil forståelsen av overskriften være til stor hjelp for den videre leseforståelsen. Hun eksemplifiserer dette med overskriften ”Medaljene bakside”. En førstespråksleser med tilstrekkelige forkunnskaper vil kunne se at dette er en metaforisk overskrift. Videre sier det seg selv at en andrespråksleser uten bakgrunnskunnskaper vil få problemer med forståelsen allerede ved å lese overskriften – noe som setter hinder for den videre leseforståelsen (Kulbrandstad, 2003, s. 213).

Forskning viser at det ikke bare er minoritetsspråklige elever som har vanskeligheter med å forstå metaforbruk i tekster. Visse metaforer blir sett på som vanskelige for begge parter, men minoritets elever i ungdomsskolen skårer likevel lavere enn majoritets elevene når det kommer til forståelse av metaforer. Golden (2005) som står bak forskningen, påpeker likevel at det ikke trenger å være metaforen i seg selv som er utfordringen, men at det generelt handler om ordforrådet til eleven og at dette setter standarden for god eller mindre god forståelse (Golden, 2005).

3.1.2 Bakgrunn og opphav

Ifølge Berggren og Tenfjord (1999) varierer språkutfordringene hos elever med norsk som andrespråk. En må huske på at elevene har ulike opphav. De kommer fra ulike land, er oppvokst med ulike kulturer, har ulik skolegang (eller ingen), og så videre. Elevene vil altså

ha ulike utfordringer både på det sosiale og språklige plan (Berggren og Tenfjord, 1999, s. 279).

Aamotsbakken m.fl. (2005) har studert leseforståelsen hos enkelte minoritets elever. For en lærer vil det til tider være svært utfordrende med tanke på at elever er ulike. Hvilken bakgrunn eleven har fra før spiller en viktig rolle. Aamotsbakken m.fl. erfarte at forskjellene på elevene er store og at dette er en utfordring for lærere (Aamotsbakken, 2005, s. 54). På bakgrunn av det Berggren og Tenfjord, samt Aamotsbakken sier, vil lærerne være pålagt til å ta hensyn til elevenes faglige og sosiale bakgrunn. Ut i fra dette vil det kunne oppdages ulike utfordringer blant elevene. I enkelte situasjoner vil elever lære raskt, mens andre vil lære saktere. Forskjellene på elevene er i flere tilfeller store, og dette må læreren ta hensyn til.

Kulbrandstad (2003) har utført en studie knyttet til innvandrerungdom og lesing av fagtekster, der fokuset var på leseforståelse. I denne studien ble leseferdighetene til fire innvandrerungdommer sammenliknet med fem andre ungdommer, som hadde norsk som førstespråk. Resultatene Kulbrandstad kom frem til viste seg å være svært interessante. Det så ut til at leseferdighetene blant disse fire innvandrerungdommene varierte i stor grad. Noen av dem hadde en leseferdighet som tilsvarte norsk som førstespråk. Andre viste til relativt svake leseprestasjoner. Utfordringene de ulike elevene hadde viste seg å ha sammenheng med de språklige forutsetningene som de i utgangspunktet hadde (Kulbrandstad, 2003 s. 213-234). Med tanke på forskningen utført av Aamotsbakken m.fl. (2005) kunne det vært interessant å tatt studien til Kulbrandstad ett steg videre og forsket på om innvandrerungdommenes opphav hadde sammenheng med leseferdighetene deres, blant annet deres sosiale og faglige opphav. I tillegg hadde det vært interessant å se på variasjonen dem i mellom.

Metakognitiv innsikt er et begrep som gjør seg gjeldende i Kulbrandstad sin forskningsstudie. Dette handler om å ha innsikt i egen språklæring. Leseren må selv vurdere hvor en står når det kommer til lesing og hvordan forståelsen er rundt lesing av ulike tekster. Dersom andrespråksleseren har metakognitiv innsikt er han/hun i stand til å reflektere rundt andrespråkslæring og andrespråkslesing på et generelt plan. For å utvikle kognitiv tilnærming til lesing, lønner det seg å reflektere rundt det en er god på og det en ikke er fullt så god på. Dette vil kunne resultere i mer effektiv lesing i senere tid (Kulbrandstad, 2003, s. 227-229).

3.1.3 Motivasjon

Dersom en elev er målbevisst og ønsker å tilegne seg ny kunnskap, sies det at eleven har *instrumentell* motivasjon. La oss si at det som blir lest er interessant for eleven – da vil eleven videre kunne lese mer om emnet, nettopp fordi det er av egen interesse. Dette kalles *interessebasert* motivasjon (Roe, 2011, s. 42). Tidligere har det blitt utført forskning i forbindelse med motivasjon blant elever i skolen, og det viser seg å være forskjeller på motivasjonen hos etnisk norske elever kontra minoritetsspråklige elever (basert på undersøkelser fra år 2000).

Året 2000 ble interessebasert- og instrumentell motivasjon målt ved bruk av PISA-undersøkelsen. Dette ble målt, blant annet, ved hjelp av lesing og generelle skolefag. Resultatene viste at motivasjonen henger sammen ved hvordan eleven presterer, og at motivasjonen varierer stort fra gruppe til gruppe. For eksempel minoritets elever: Denne gruppen av elever viste seg å ha generelt mer motivasjon, både interessebasert- og instrumentell motivasjon, sammenliknet med etnisk norske elever (Roe, 2011, s. 40).

Videre kan en undre seg over hvorfor minoritets elever er mer motiverte enn de etnisk norske elevene (basert på PISA-resultatene fra år 2000). Ifølge forskere henger motivasjon sammen med selvoppfatningen til hver enkelt. Eksempelvis når det kommer til lesing lønner det seg å ha tro på seg selv. Dette vil legge til rette for at eleven tar flere sjanser og at han/hun gjerne velger de mer utfordrende tekstene. Troen på at eleven selv skal lykkes, vil i det lange løp være positivt for selvoppfatningen hos den enkelte. Men dersom en elev i utgangspunktet har dårlige leseferdigheter, vil vedkomne forbinde lesing med dårlige prestasjoner – noe som kan føre til at eleven unngår lesing, spesielt i skolen. Samtidig forventes det mer og mer av elevene etter hvert som de blir eldre, og tekstene elevene skal lese blir også mer utfordrende. I tilfeller som dette blir eleven gang på gang utfordret uten å kjenne på mestringsfølelsen. Det er klart at dette fører til dårligere selvoppfatning hos de elever dette gjelder (Roe, 2011, s. 41).

3.1.4 Andrespråk som redskap for læring

Hva skjer når en minoritetsspråklig elev ikke behersker andrespråket godt nok? Hva skjer når en minoritetsspråklig elev ikke har tilstrekkelig kompetanse når det gjelder å bruke andrespråket som et redskap for læring? Basert på en tidligere kasusstudie av Birgitte Fondevik, "Kvifor skriv ikkje Dok?", konkluderes dette med at det faglige gapet mellom en

minoritetsspråklig og de majoritetsspråklige blir for stort og at det stadig blir større jo eldre elevene blir. De faglige forventningene blir naturligvis større når elevene beveger seg oppover i skoletrinn, noe som gjør at gapet blir større og større (Fondevik, 2017, s. 217).

En elev med innvandrerbakgrunn som kommer til Norge vil møte flere utfordringer. I skolen er det først og fremst språket som er avgjørende. På samme tid som elevene skal lære seg faglig kunnskap, må de også lære seg det norske språket som i de fleste tilfeller vil fungere som et redskap for læring (Fondevik, 2017, s. 203). Som Moskvil (2006) skriver: Å snakke det norske språk i uformelle situasjoner går som oftest greit for minoritetselevne, men når det er snakk om de mer formelle og faglige situasjonene blir utfordringene større. Basert på PISA-undersøkelsen fra 2015 ser vi at det fortsatt er store forskjeller på minoritetsspråklige kontra majoritetsspråklige elever, blant annet når det kommer til leseferdighet (Kjærnsli og Jensen, 2016, s. 28). På bakgrunn av dette er det svært viktig at minoritetsspråklige elever får tilpasset opplæring som de har krav på, med andre ord: Eleven har rett på særskilt norskopplæring frem til han/hun har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær opplæring (fra kapittel 2.3). Gjennomføring av god særskilt norskopplæring vil i flere tilfeller legge til rette for at det faglige gapet som ”Dok” opplever blir mindre. Dessverre spiller ressurser en stor rolle, og dette er også noe å tenke på angående utfordringer skolene møter i praksis.

3.2 Teori

Det skal nå presenteres relevant teori tilknyttet oppgavens tema og problemstilling. I første omgang står begrepet *literacy* sentralt og hvilken betydning dette har i forbindelse med norskfaget, den minoritetsspråklige eleven og læreren. Deretter vektlegges motivasjon som forutsetning lesing. Etter dette skal det skrives om hva det betyr å være en god leser, samt en god leselærer. Vurdering av en elevs lesekompetanse kan knyttes til det å være en god leselærer. Derfor presenteres modellen ”Leselos” utviklet av forskere ved Universitetet i Stavanger – en modell i forbindelse med vurdering av lesekompetanse. Videre i oppgaven skal det dreie seg om den eventuelle sammenhengen mellom en elevs første- og andrespråk. I forbindelse med dette vektlegges teori tilknyttet Jim Cummins isfjellmetafor, som handler om at de to språkene er avhengige av hverandre. I dette tilfellet tas det også opp kritiske syn og innvendinger på Cummins isfjellmetafor. Til slutt fremlegges teori tilhørende ressurs- og problemorientert forståelse i forbindelse med skolen og kulturelt mangfold.

3.2.1 Hva betyr literacy i norskfaget?

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) ble de grunnleggende ferdighetene introdusert: det å kunne uttrykke seg *skriftlig* og *mundlig*, å kunne *lese* og *regne*, samt lære seg *digitale ferdigheter*. De grunnleggende ferdighetene harmonerer sammen med *literacy*-begrepet. Det er ved flere tilfeller blitt gjort forsøk på å oversette literacy-begrepet til norsk, men det er lettere sagt enn gjort. Flere har valgt å bruke ordet *tilgangskompetanse* (Fjørtoft, 2014, s. 71). Men hva betyr egentlig literacy? UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, kultur og vitenskap, definerer begrepet slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (UNESCO, 2005, s. 21).

På en annen side har vi Hilary Janks som velger å skrive om literacy på denne måten:

In my view literacy is both a set of cognitive skills and a set of practices. New brain imaging research shows conclusively that learning to read creates new pathways in the brain. Reading depends on the ability to recognise the visual shapes of letters and words, to understand letter sound relationships and the structure of words and sentences, as well as the ability to synthesise all of these processes in order to make meaning from print (Janks, 2010, s. xiii).

Måtene UNESCO (2005) og Janks (2010) definerer literacy på sier mye av det samme. I den store helheten handler det om bruken av kunnskap og kognitive ferdigheter i ulike kontekster.

I norskfaget har literacy-begrepet stor betydning, og i denne forskningsstudien knyttes begrepet spesielt til lesing som ferdighet. Måten literacy gjør seg gjeldende innen lesing i norskfaget på, henger sammen med betydningen av begrepet: en kompetanse samt ulike kulturelle praksiser man er utstyrt med og som er en del av oss. Det er viktig å ta i betraktning av literacy gjerne deles inn i ulike nivåer og at meningen rundt begrepet varierer med tanke på

kontekst. Det finnes altså mange *literacies*, i stedet for én literacy. I løpet av en hverdag tar mennesker del i flere kontekster som inneholder tale og skrift, og situasjonene varierer (Fjørtoft, 2014, s. 73).

Leseferdighet innebærer blant annet å kunne stille seg kritisk til det som blir lest. Ved å diskutere og se ulike sider av en sak, legger eleven til rette for å oppnå en større grad av selvstendighet. Her blir også evnen til å kommunisere med andre gjennom skrift og tale videreutviklet (Fjørtoft, 2014, s. 74). For en elev med norsk som andrespråk trenger det ikke å være noen sammenheng mellom den kunnskapen eleven har om språk sammenliknet med måten han/hun kommuniserer på. En kan nemlig ha gode forutsetninger for å føre en uformell samtale selv om ordforrådet ikke er på topp, eller at det generelle språklige repertoaret er begrenset. I motsetning kan en elev med gode språkkunnskaper som stadig føler på en formell mestring, slite med å føre en normal samtale (Berggren m.fl., 2012, s. 8).

Læreren

Elever som kommer til Norge med innvandrerbakgrunn, og som gjerne har erfaringer med skolegang fra opprinnelseslandet, tar med seg ulike literacypraksiser- og erfaringer til skolen. Om læreren danner seg generelle bakgrunnskunnskaper om litterære tradisjoner som er kjent for gjeldende minoritets elever, vil utgangspunktet for både lærer og elever bli bedre (Fjørtoft, 2014, s. 209 – 210).

For en lærer vil utfordringene i flere tilfeller oppfattes som store i et flerkulturelt klasserom. Er man oppvokst i Norge og ”matet” med norsk kultur, kan det bli problematisk å forså seg på en elev med innvandrerbakgrunn. Darling-Hammond (2009) påpeker at forståelse knyttet til ”den andre” ikke er medfødt. En lærer som underviser elever med innvandrerbakgrunn kan risikere å oppfatte situasjoner som vanskelige, spesielt med tanke på forskjeller rundt livserfaringer, kunnskap og oppfatninger. Men, dersom læreren har kompetanse omkring håndtering av flerkulturelle og flerspråklige klasserom, vil sinnet til vedkomne lærer automatisk bli mer åpent. Læreren vil ikke holde fast ved ett perspektiv, noe som tilrettelegger for bedre kommunikasjon (Darling-Hammond, 2009, s. 234).

3.2.2 Motivasjon

Hva betyr motivasjon? Motivasjon er et stort og til tider omfattende begrep som det finnes utallige definisjoner av. På daglig basis omtales gjerne motivasjon som en drivkraft som fremstår positivt, og som legger til rette for at vi har lyst til å gjennomføre noe (Roe, 2011, s. 39). Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) skiller mellom den indre og den ytre motivasjonen (på engelsk: "intrinsic" og "extrinsic motivation"). Man opplever indre motivasjon dersom man utfører noe på bakgrunn av interesse, engasjement og glede – en type motivasjon som Ryan og Deci mener er utmerket som utgangspunkt for læring. På den motsatte siden har vi ytre motivasjon. Denne type motivasjon innebærer at elevene jobber for å oppnå ulike mål. Motivasjonen trigges ved at eleven ønsker å oppnå noe (Roe, 2011, s. 40).

Noe av det mest grunnleggende når det gjelder lesing, er motivasjon. Dersom en elev ikke har noe som helst motivasjon som utgangspunkt for å lese, møter både læreren og eleven utfordringer allerede her. Som Roe (2011) sier: "Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese" (Roe, 2011, s. 38). Roe nevner flere tilfeller hvor motivasjon for lesing spiller en rolle. Leselyst kommer i form at vi faktisk har lyst til å lese. Eksempelvis en litterær bok det er umulig å løsrive seg fra fordi den byr på gode opplevelser for leseren. Leselyst kan også dukke opp i form av "nød" som Roe skriver. La oss si at det finnes dokumenter eller lovverk som sier noe om forsikring, økonomi, straff og så videre. I disse tilfellene kan det å lese og skaffe seg informasjon gjøre oss mer forberedt (Roe, 2011, s. 39). Dersom lesing kan "redde" oss i situasjoner, er det klart at selve drivkraften for lesing øker. Men, dersom vi setter oss inn i elevenes perspektiv: Det viktigste er å sørge for at eleven oppnår glede ved å lese – et mål som står sterkt i skolen. Men hvordan få til dette?

Om en elev leser fordi den vil, og ikke fordi den må, er dette ren leseglede. Eleven interesserer seg for, og har motivasjon for å lese noe. Poenget er at eleven skal møte teksten med forventninger. Dette er gjerne det optimale målet for skolen. I andre situasjoner er det viktig at elevene skjønner at her må det leses fordi det er nødvendig og viktig (Roe, 2011, s. 39). Dersom en elev leser en fagtekst i norsk om et tema som ikke fenger, er det likevel en mening med lesingen. Læreren ønsker gjerne at eleven skal se hvordan en fagtekst er bygget opp, eller så ønsker læreren at elevene skal lære om temaet. Her er det viktig å sørge for at elevene forstår meningen med lesingen. Noen ganger fenger teksten, mens andre ganger ikke.

3.2.3 Den gode leser

I Kunnskapsløftet står det at en minoritetsspråklig elev har rett på særskilt norskopplæring frem til vedkomne har tilstrekkelig kompetanse til å følge ordinær undervisning. Igjen dukker spørsmålet opp: Hva innebærer det å ha tilstrekkelig kompetanse? I dette delkapittelet skal det fokuseres på den gode leseren og hvilke kjennetegn som er sentrale i dette tilfellet.

Det har blitt påvist at forkunnskaper henger sammen med det å være en god og dyktig leser: Forkunnskapen brukes hele tiden underveis i lesingen. Det nye lesestoffet kobles sammen med det vedkomne vet fra før om innholdet (Fjørtoft, 2014, s. 112). Når en elev leser en tekst brukes forkunnskapene til å ”fylle ut hull” eller skape tekstsammenheng der sammenhengene i teksten gjerne er mangelfull. Alle beslutningene og tolkningene som foregår underveis i leseprosessen, utføres på vegne av forkunnskaper tilknyttet temaene og innholdet i teksten (Bråten, 2007a, s. 62).

Forskning har vist, når det kommer til utvikling av lesekompetanse og leseforståelse, at det handler mye om læreren. Sterke lesere blir gjerne mindre forstyrret mens de leser, i motsetning til svake lesere som oftere blir distraheret. Lærere har en tendens til å fokusere mer på leseforståelse i klasser der elevene er dyktige lesere. På andre siden viser forskning at lærere fokuserer mer på avkoding i klasser der overtallet er svakere lesere – noe som kan føre til hindring av utvikling innen leseforståelse. Her blir utfordring for lærerne å sørge for at avstanden mellom svake og sterke lesere ikke forblir, men at de jevner seg ut etter hvert som elevene blir eldre. Men, dette er lettere sagt enn gjort. Avstanden blir ofte bare større og større jo eldre elevene blir (McKenna og Stahl, 2009, s. 187-188).

Matteuseffekten er et fenomen brukt av leseforskere. Fenomenet handler om forskjellene mellom ordforrådet til svake kontra sterke lesere. I liknende stil nevnt av McKenna og Stahl (2009): Fra første dag på skolen, til siste dag på ungdomsskolen/videregående vil dyktige lesere ha et betydelig større ordforråd enn de svakere leserne. Etter hvert som elevene blir eldre, vil også forskjellene blant elevene bli større når det kommer til ordforrådet, og det er dette matteuseffekten dreier seg om (Fjørtoft, 2014, s. 113).

Selve oppfatningen av hva som er en god leser vil variere, spesielt når det kommer til elevene selv. En dyktig leser vil gjerne forbinde god leseforståelse med det å være en sterk leser, mens en mindre dyktig leser vil støtte seg på avkoding og dette med å uttale ord rett. Her ser vi at selvforståelse er utrolig viktig. Ved å stille spørsmålet: ”Hva er en god leser?” til en elev, vil læreren raskt få en oppfatning av leseferdigheten til vedkomne (Fjørtoft, 2014, s. 113).

3.2.4 Lesestrategi og leseferdighet

Man tenker gjerne at begrepene ”lesestrategi” og ”leseferdighet” henger sammen – noe det også gjør. Likevel er det viktig å skille på dem. Begrepene beskriver nemlig to ulike former for lesekompetanse. Fjørtoft (2014) skriver:

- Lesestrategier er bevisste målrettede forsøk på å kontrollere og endre arbeidet med å avkode tekst, forstå ord og konstruere mening av teksten.
- Leseferdigheter er automatiske handlinger som resulterer i hurtig, effektiv og flytende avkoding og forståelse, vanligvis uten at leseren selv er bevisst hvilke handlinger eller hvilken grad av kontroll som er involvert (Fjørtoft, 2014, s. 105).

Basert på det som Fjørtoft (2014) skriver, ser vi at det er forskjell på begrepene lesestrategi og leseferdighet. En lesestrategi er altså noe som eleven bruker bevisst underveis i lesing av en tekst, mens leseferdighet handler mer om noe som er en naturlig del av eleven og som ofte brukes ubevisst. Leseferdigheter er ferdigheter som er automatiserte og kognitive. Poenget er at eleven etter hvert skal kunne forstå en tekst på raskest mulig måte uten noen form for anstrengelse (Fjørtoft, 2014, s. 105).

Den gode leselæreren

For at elevene skal utvikle gode leseferdigheter, er det viktig at læreren har tilstrekkelige kunnskaper angående god leseopplæring. Forskning har vist at alle elever kan lære å bruke lesestrategier. Dersom eleven får rett undervisning, blir den flinkere til å lese samt at forståelsen rundt nye tekster øker (Roe, 2011, s. 78-79).

Jane Braunger og Jan Patricia Lewis (2006) har samlet sammen en rekke forskning som tilsier hva det betyr å være en dyktig leselærer. Roe (2011) har gitt en oppsummering på dette:

- En god leselærer kjenner elevene og vet hvilket nivå de er på. Samtidig er det viktig å tro på elevene og motivere dem til å bli flinkere lesere.
- En god leselærer kjenner til ulike lesestrategier og vet hvilke den lønner seg å bruke. De vet også hva som skal til for å hjelpe elevene med å bli mer strategiske når de leser.
- Det er viktig at elevene har tilgang til tekster som representerer ulike sjangre. Dette er viktig i og med at elevene trenger å øve seg på lesestrategier i arbeid med ulike tekster.
- God lesekompetanse er viktig innenfor fagfeltet til leselæreren.
- Den gode leselæreren utnytter alle og enhver situasjoner der det er mulig å jobbe med lesestrategier.
- Vurdering av elevens lesekompetanse er viktig – både for læreren selv og eleven. På denne måten blir de observante på elevens svake og sterke sider, og vet derfor hva som bør vektlegges underveis i prosessen (Roe, 2011, s. 79).

I situasjoner der elever skal lære lesestrategier, er det viktig å tenke over at det er ikke eksisterer noen spesiell oppskrift som sier hvordan det skal gjøres. Som lærer må en hele tiden tenke over tilpasset opplæring og at elever har ulike behov og forutsetninger (Roe, 2011, s. 79). En gruppe bestående av elever med norsk som andrespråk vil behøve tilrettelegging og tilpassning når det skal øves på lesestrategier.

Når det kommer til leseopplæring generelt, er det viktig at læreren sørger for at øving av lesestrategier blir en naturlig del av undervisningen. Øving på lesestrategier skal på ingen måte oppleves som noe avgrenset. Øvingen skal skje der det faller naturlig. På denne måten får eleven en anelse av når det lønner seg å bruke lesestrategier, og forståelsen rundt bruken blir større. På denne måten vet eleven mer om hvordan en lesestrategi kan brukes ved senere anledninger (Roe, 2011, s. 79).

Ved å modellere en lesestrategi vil eleven få et klarere bilde av hvordan strategien kan og bør brukes. Læreren forklarer og modellerer en lesestrategi ved å tenke høyt. På denne måten blir bruken rundt strategien mer realistisk for elevene. Som lærer er det viktig, også her, å tenke tilpassing ovenfor elevgruppen. Hvordan bør elevene jobbe? Hvordan er behovet rundt

veiledning? Dette er spørsmål som læreren må ta stilling til, og ved å samtale med elevene underveis i arbeidet, vil vedkomne lærer få god oversikt (Roe, 2011, s. 80).

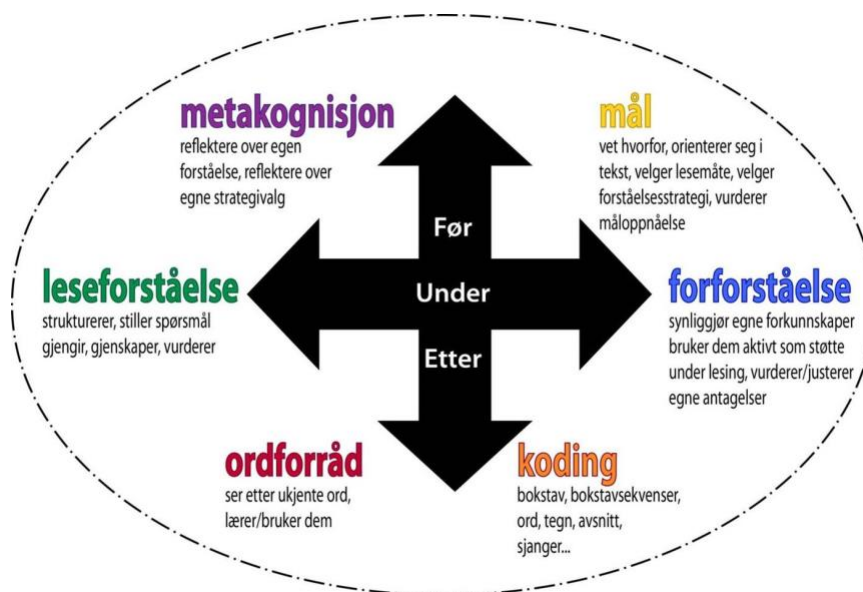
For at eleven skal bli en best mulig leser, og at bruken av lesestrategier skal falle naturlig, er det viktig med øving. Ved å tilby eleven et stort utvalg av ulike tekster i ulike sjangre, vil utfordringene bli større samtidig som utfallet av læring blir større. Det er viktig å tenke på at elever også har behov for å øve seg på mer ”hverdagslige” tekster: ulike artikler på internett, avisartikler og så videre. På denne måten legger læreren til rette for at eleven tilegner seg ferdigheter rundt lesestrategier på en hverdagslig basis. Elever opplever gjerne at lesestrategier er noe som kun henger sammen med ulike tekster som leses i skolen. Ved å gi elevene et bredt utvalg av tekster ser de viktigheten ved bruken av lesestrategier på et generelt nivå, og ikke bare på et skolenivå (Roe, 2011, s. 80).

Som leselærer er det også viktig å være bevisst på at både skriving, samtale og lesing påvirkes av hverandre på en positiv måte. Det å kommunisere om en tekst: hvordan den er bygd opp og hvilken type sjanger teksten befinner seg innenfor, vil i lengden føre til mye lærdom for eleven. Jo raskere eleven blir vandt med dette, jo mer lærer den. Studier har også vist at samtaler om tekst legger til rette for motivasjon, refleksjon og læring. Leselæreren bør også sørge for at elevens leseutvikling blir vurdert så ofte som mulig. Om en elev blir vurdert fortløpende, samt får respons fra læreren, vil dette sørge for at eleven oppnår større bevissthet rundt eget nivå (Roe, 2011, s. 81).

McKenna og Stahl, 2009, nevner noen punkter tilknyttet hvordan og hva en lærer kan vurdere en elevs lesekompetanse. Det kan lønne seg å samtale med eleven selv angående hvilket nivå den befinner seg på. McKenna og Stahl deler nivåene inn i tre: *Selvstendig nivå*, *undervisningsnivå* og *frustrasjonsnivå*. På det selvstendige nivået kan eleven fint lese og forstå en tekst selvstendig uten noen form for hjelp av læreren. Når eleven er på dette nivået kan læreren samtale med eleven om *hva* eleven klarer å forstå og lese selvstendig. Om eleven er på et undervisningsnivå, kan eleven fint lese på egen hånd, men den er også avhengig av undervisning fra læreren. Eleven vil ha store fordeler av dette. I dette tilfellet kan læreren spørre eleven om hva den evner å forstå og lese på egenhånd, men med litt hjelp og støtte fra læreren. Det siste nivået er frustrasjonsnivået, og her opptrer eleven negativt – også med hjelp fra lærer. Her kan læreren fokusere på hva det er som er såpass vanskelig at eleven ikke forstår det selv når læreren hjelper til (basert på McKenna og Stahl, 2009, s. 43).

”Leselos” – en modell for lesekompetanse

Modellen nedenfor er utformet av leseforskere ved Lesesenteret i Stavanger, og den skal fungere som et rammeverk for vurdering og leseundervisning. Først av alt viser modellen til de tre hovedfasene når det gjelder lesing: førlesningsfasen, lesingen i seg selv og etterlesingsfasen. Videre presenteres områdene *metakognisjon*, *mål*, *forforståelse*, *koding*, *ordforråd* og *leseforståelse*. Metakognisjon dreier seg om at elevens bevissthet tilknyttet egen forståelse og egen lesing. Mål handler om at eleven er i stand til å sette seg mål for lesingen. Forforståelse går ut på å bruke forkunnskaper aktivt gjennom leseprosessen. Koding er elevens evne til å kunne gjenkjenne og avkode bokstaver, ord, sjangere og så videre i en tekst. Ordforrådet til eleven er også viktig: Dersom eleven ser et ukjent ord, er eleven i stand til å ta lærdom av ordet for å videre bruke det i andre kontekster. Til slutt presenteres området leseforståelse, og dette dreier seg om at eleven kan skape forståelse av en tekst, gjerne ved å stille spørsmål, vurdere, strukturere og så videre (Fjørtoft, 2014, s. 109).



(”Leselosdraftet” (Bilde), 2017)

Bell og McCallum (2008) viser til psykologiske sider ved lesing og skriver om den *affektive* dimensjonen og kontekstuelle forhold. Dette handler om faktorer som kan påvirke elevenes lesing. Interessen og motivasjonen for å lese en tekst kan være avgjørende for lesingen, og dette er den affektive dimensjonen. Dette har med følelser å gjøre. Kontekstuelle forhold handler om faktorer som relasjoner, sosial bakgrunn, klasse miljø og liknende. Disse faktorene kan også påvirke elevens interesse for å lese på skolen. Et viktig skille går også mellom

elevenes hjem. Noen hjem består av ”høy” literacy der hjemmet er rikt når det gjelder tekst, mens andre hjem har ”lav” literacy, altså liten tilgang til tekst (Bell og McCallum, 2008, s. 55). Det er klart at elever som opplever rik tilgang på literacy i hverdagen har gode forutsetninger for å skape et godt forhold til tekst. Elever som opplever mindre literacy har dessverre for liten tilgang til tekst i hjemmet – noe som kan være avgjørende for elevens interesse og motivasjon for lesing.

3.2.5 Første- og andrespråket

Relativt balansert tospråklige personer har bedre metaspråklige evner enn jevnaldrende enspråklige. Særlig er de flinkere til å *analysere* sine språkferdigheter og har større evne til å bevisstgjøre og *styre* sine indre språkprosesser. Men heller ikke dette gjelder alle tospråklige personer. Jo bedre begge språkene er utviklet, jo bedre er de metalingvistiske ferdighetene (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 166).

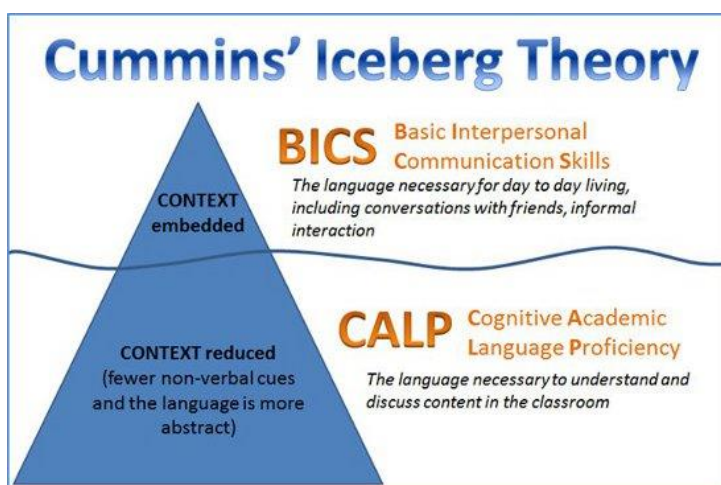
Når Engen og Kulbrandstad skriver at en person er relativt balansert tospråklig, mener de at vedkomne mestrer begge språkene i like stor grad. I skolen er det viktig at elevenes språkkompetanse blir vurdert, slik at læreren vet hvor eleven står. Hvilke ferdigheter har eleven på sitt førstespråk, og hvilke ferdigheter har eleven når det gjelder andrespråket? Det er også viktig å tenke på at en elev kan variere språket basert på hvilken kontekst han/hun opptrer i (Fjørtoft, 2014, s. 215).

Cummins' isfjellmetafor

Jim Cummins er en språkforsker som mener at første- og andrespråket er avhengige av hverandre. Han mener at de står i et gjensidig avhengighetsforhold. Hvordan en elev utvikler sitt andrespråk henger sammen med elevens førstespråk. Når en minoritetsspråklig elev kommuniserer, vil språkbruken variere alt etter hvilken kontekst eleven befinner seg i. Cummins mener at det foregår kognitive prosesser hos eleven som eleven bruker for lykkes i situasjoner der kommunikasjon ved hjelp av tale er nødvendig. Dette er altså en avgjørende kompetanse som legger til rette for læring på første- og andrespråket (Cummins, 2000: Spernes, 2009).

Cummins' isfjellmetafor handler om at de to språkene sammenliknes med to isfjell på et hav. På vannoverflaten ser det ikke ut til at de to fjellene henger sammen. De ser individuelle og

selvstendige ut. Det språket eleven snakker og som vi andre hører, heter *basic interpersonal communicative skills* (BICS). Under vannet viser det seg at de to isfjellene henger sammen. Cummins forklarer at to språk kan fremstå som ulike med tanke uttale, grammatikk og ordforråd. Men, selv om språkene virker ulike, har de noe til felles: *cognitive academic language proficiency* (CALP). Forskjellene på BICS og CALP er følgende: BICS dreier seg om hverdagslig språkbruk, mens CALP inneholder det mer faglige og akademiske språket (Fjørtoft, 2014, s. 216). Nedenfor vises en illustrasjon over modellen hvor det er et tydelig skille mellom overflaten (BICS) og underflaten (CALP).



(”Cummins’ Iceberg Theory” (Bilde), 2016)

Cummins nevner tre punkter som omhandler undervisning i skolen. Det første handler om elever og hvordan de opplever parallell undervisning i to språk. Mange tenker gjerne at forvirringen vil bli stor og at den akademiske læringen blir hindret, men slik er det ikke: Det er mye å tjene på å beherske to språk. Det andre punktet går ut på at andrespråklige elever trenger lenger tid når det gjelder oppnåelse av kompetanse innen det akademiske ved andrespråket sammenliknet med det hverdagslige. I det tredje og siste punktet mener Cummins at kvaliteten på undervisningen tilknyttet majoritetsspråket ikke vil bli dårligere grunnet undervisning som inneholder minoritetsspråket. Det viktige er at undervisningen har kvalitet. På det dype nivået har nemlig språkene mye til felles – noe som bidrar til at møtet med ny kunnskap om språk blir mer omgjengelig (Cummins, 2000, s. 6).

Engen og Kulbrandstad har beskrevet Cummins’ isfjellmetafor som intuitiv i og med at den kan kobles til det erfaringsbaserte (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 171). Modellen fremstår svært todelt og det kan oppstå utfordringer om noen ønsker å teste modellen empirisk.

Modellen har mangler, eksempelvis *motivasjon* og hvordan den kan påvirke eleven (Fjørtoft, 2014, s. 218).

I ettertid av utviklingen av Cummins' teori, ble *toterskelteorien* utviklet som en utvidelse av den allerede eksisterende teorien til Cummins. Enkelt handler denne teorien om at det finnes fordeler og ulemper ved å være tospråklig/flerspråklig. Eleven må oppnå en grunnleggende språkkompetanse slik at han/hun unngår negative følelser og konsekvenser av å være flerspråklig (den nedre terskelen). Om eleven havner under den nedre terskelen, har den ikke oppnådd opplæringen i skolen slik den skulle. Videre finnes det en øvre terskel eleven må beherske slik at den er i stand til å se fordelene tilknyttet flerspråklighet. På det tredje og øverste nivået havner de elevene som behersker balansen i det å være tospråklig/flerspråklig (Fjørtoft, 2014, s. 218).

James Paul Gee har sett på forskjellene mellom de *primære* og de *sekundære* diskursene som finnes i skolen. Primære diskurser handler om situasjoner hvor barn kommuniserer spontant og umiddelbart. Dette er diskurser barnet vokser opp i og påvirkningsfaktorer som familie og venner står sentralt. Et barn tilegner seg gjerne det språket som foreldrene snakker. På bakgrunn av dette, samt annen literacy barnet møter, dannes det et utgangspunkt for en sosial og språklig identitet. De sekundære diskursene er de språklige nettverkene som en møter utenom nærmiljøet, eksempelvis skolen. På skolen må elevene ta hensyn til ulike metoder å kommunisere på. Disse metodene er gjerne ikke elevene kjent med fra før. Eleven er nødt til å ta hensyn til andres tanke sett på samme tid som sitt eget (Fjørtoft, 2014, s. 80).

De språklige forventningene minoritetsspråklige elever møter varierer i stor grad, alt etter hvilken diskurs han/hun befinner seg i. På skolen og ellers i samfunnet kan elevene eksempelvis møte forventninger tilknyttet akademisk språkbruk, noe som til tider vil være utfordrende for eleven. Eleven har muligens ikke tilgang til undervisning som legger til rette for lærdom tilknyttet akademisk språkbruk (Fjørtoft, 2014, s. 228). På bakgrunn av dette ser vi likheter mellom Cummins og Gees teorier, spesielt med tanke på BICS (basic interpersonal communication skills) i forhold til de primære diskursene, samt CALP (cognitive academic language proficiency) sammenliknet med sekundære diskurser.

3.2.6 Problemorientert- kontra ressursorientert forståelse

For at elevene i skolen skal få et best mulig læringsutbytte, samtidig som økt lesekompetanse, er det viktig at skolene har riktig oppfatning rundt det å være et flerkulturelt miljø. Man skiller mellom det å ha *problemorientert* forståelse kontra det å ha *ressursorientert* forståelse. Med tanke på dagens samfunn og den utviklingen det har hatt, har nok de fleste skoler en ressursorientert forståelse rundt det å være flerkulturell. Likevel kan det finnes unntak som inkluderer lærere som gjerne har et konservativt syn, eller som er del av en kommune/skole som har store problemer med fordeling av ressurser. Men når alt kommer til at, kan det tenkes at de aller fleste skoler jobber via en ressursorientert forståelse når det kommer til det å være flerkulturell eller flerspråklig.

Dersom en skole har en problemorientert forståelse angående flerkulturalitet, handler det om at de minoritetsspråklige elevene blir satt i en egen bås eller i en egen kategori. Elevene ser gjerne annerledes ut sammenliknet med et nordisk utseende, og en skole som har problemorientert forståelse rundt dette, baseres på en likhetsideologi. Skolen gir uttrykk for å være ”fargeblind”. Om en skole opptre som fargeblind, kan dette være en skole som ikke ser elevenes behov og forutsetninger. I et tilfelle der en elev sliter med leseforståelse på andrespråket, vil dette opptre som et irritasjonsmoment skolen og de ansatte som inngår på arbeidsplassen (Hauge, 2014, s. 25). Her kan en stille spørsmål angående det å overse en elevs behov og forutsetninger: Hva gjør dette med eleven? Om eleven ikke får muligheten til å lære av sine feil, vil den heller ikke lære. For at en elev skal bli ivaretatt, er læreren og skolen ansvarlig for at dette skjer via elevens behov.

En problemorientert skole vil se på integrering og inkludering i forhold til det å gjøre elevene mest mulig like. Elevenes kulturelle og språklige mangfold blir med andre ord *ikke* ivaretatt på en god måte, og dette gir uttrykk for assimilasjon selv om skolen gjerne ser på dette som integrering (Hauge, 2014, s. 25). ”Det er lettere å integrere dem der de er få,” skriver Hauge som en oppfatning disse skolene har (Hauge, 2014, s. 26). Flere skoler vil forsøke å spre de minoritetsspråklige elevene (først og fremst de med samme språkbakgrunn) rundt om i forskjellige klasser/grupper. På denne måten fremstår elevene i mindretall mot majoriteten, og det blir derfor mer utfordrende å ivareta egen kultur og identitet (Hauge, 2014, s. 26).

På den andre siden har vi den ressursorienterte skolen som opptre som inkluderende og integrerende. I tillegg er skolen opptatt av likeverd. I motsetning til en problemorientert skole,

vil en ressursorientert skole se på mangfold som en ressurs, og ikke et problem (Hauge, 2014, s. 24). Identitetsbekreftelse er viktig å inkludere i skolen, og dette er noe som blir fokusert på her, også for de minoritetsspråklige elevene. Perspektivutvidelse er også noe elevene skal lære seg, og det handler om at det eksisterer et hav av ulike måter å forstå verden og virkeligheten på. Aksepten rundt dette står i fokus hos den ressursorienterte skolen (Hauge, 2014, s. 28).

I den ressursorienterte skolen knyttet til det å være flerkulturell, fokuseres det på hva som må gjøres av endringer for å ta hensyn til de minoritetsspråklige elevenes behov. I dette fellesskapet bli ulike tanker og ulik forståelse sett på som et positivt bidrag til skolen og fellesskapet. Skolen tilpasser seg hver enkelt elev og de behovene og forutsetningene som den har (Hauge, 2014, s. 28).

4.0 Metodisk tilnærming og design

Når det er kjent for forskeren hvilken type problemstilling som skal behandles, er det viktig å bestemme seg for hvilken metodisk tilnærming det er lønnsomt å bruke. Forskeren ønsker et best mulig svar på problemstillingen sin. Med andre ord er det ønskelig at forskningsresultatene fremstår som *valide* og *reliable*. Forskningsprosjektet mitt har som mål å ta tak i opplevelser rundt et fenomen. I dette tilfellet blir fokuset læreres opplevelser og erfaringer rundt minoritetsspråklige elever og utfordringer tilknyttet den andre leseopplæringen. På bakgrunn av den valgte problemstillingen min, velger jeg derfor å benytte meg av kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming.

I forkant av dette kapittelet vil jeg påpeke at jeg har tatt et valg om å skrive om *utfordringer* tilknyttet den andre leseopplæringen og minoritetsspråklige elever. Selv er jeg opptatt av at temaene jeg skriver om ikke kommer ut i et "dårlig lys". Jeg ønsker derfor å gjøre leseren bevisst på at jeg også er kjent med muligheter og ressurser tilknyttet flerspråklige klasserom. Men, i dette tilfellet velger jeg altså å legge fokus på utfordringene.

Videre i kapittelet vil det i første omgang bli gjort rede for fenomenologisk metode i tillegg til intervjuet som forskningsstrategi. Deretter skal jeg gi en beskrivelse av utvalget, design og selve gjennomføringen av studien. Etterpå forklares det hvordan de innsamlede dataene skal bli analysert. Avslutningsvis vil jeg peke på viktige punkter rundt validitet og reliabilitet, i tillegg til fortolkning av data og forskningsetikk.

4.1 Kvalitativ metode

Kort sagt innebærer kvalitative metoder nær kontakt mellom forsker og det mangfoldet som blir studert. Tilnærmingene skjer vanligvis via intervju eller observasjon der forskeren selv har en deltakende rolle. I tilnærminger som dette er man avhengig av å ta hensyn til metodologiske og etiske utfordringer underveis. Det som kjennetegner metodologiske utfordringer er at forskeren må foreta analyser av det som blir studert, samt fortolke det som fanges opp, enten ved hjelp av intervjuet eller observasjon (Thagaard, 2013, s. 11).

Noe som skiller seg ut i kvalitativ forskning, er at man får muligheten til å gå i dybden av noe i en bestemt kontekst. Det gir også forskeren et godt grunnlag når det gjelder forståelse rundt det sosiale fenomenet som studeres (Thagaard, 2013, s. 11).

4.1.1 Fenomenologisk metode

I år 1900 begynte fenomenologien som en type filosofi. Her handler det om bevissthet og opplevelse. Gjennom flere år har fenomenologien utviklet seg til å handle om menneskets livsverden. Spørsmålet blir om dette, som filosofi, kan knyttes til kvalitativ forskning. Når det kommer til kvalitativ forskning fremstår fenomenologien som ”ikke-filosofisk”. På 60-tallet var Alfred Schütz en av dem som snakket om fenomenologien i et sosiologisk perspektiv tilknyttet en sosial verden (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 44).

Thagaard (2013) beskriver fenomenologi som en subjektiv opplevelse der målet er at forskeren skal oppnå en forståelse rundt individers tankesett og erfaringer. Innenfor fenomenologi rettes interessen mot de enkeltindividene som studeres, samt deres erfaringer. Oppmerksomheten rettes altså ikke mot den ytre verdenen og de generelle erfaringene (Thagaard, 2013, s. 40). Videre blir fokuset å trekke sammen de erfaringene som individene har til felles – noe som legger til rette for en generell helhetsforståelse for forskeren med tanke på det fenomenet det forskes på (Creswell, 2013, s. 76-83).

Fenomenologisk orientert forskning bidrar positivt på flere måter. Fokuset ligger i den subjektive opplevelsen hos individet. For eksempel, ved å bruke det kvalitative forskningsintervjuet, vil forskeren sørge for en detaljert forståelse rundt det fenomenet som blir forsket på. Likevel eksisterer det også kritikk mot metoden: Den har blitt kritisert angående det å utvikle en essensialistisk og individualistisk tilnærming når det gjelder forskning (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 50).

Begrepet *essens* blir flere ganger knyttet til begrepet *eksistens*, og Store Norske Leksikon formulerer begrepet slik, basert på Aristoteles: ”En tings vesenskjenntegn, det som gjør det til den er, i motsetning til dens eksistens. Når en mulig ting blir til en eksisterende, er det tingens essens som virkeliggjøres eller aktualiseres (Aristoteles)” (Store Norske Leksikon, 2011). Knut Erik Tranøy, som er forfatter ved universitetet i Bergen, definerer *individualisme* slik: ”Individualisme er etiske teorier som tillegger enkeltmennesket morals verdi fremfor

staten eller det kollektive” (Tranøy, 2014). Her blir det naturlig å stille seg kritisk til fenomenologisk orientert forskning og grunnlaget for validitet. Individualismen peker på at den moralske verdien til enkeltmennesket er fremfor det kollektive. Forskningen er altså tilknyttet en mindre gruppe menneskers erfaring. På 1900-tallet ble fenomenologiens beskrivelse av ”det gitte” kritisert i betydningen av at ingenting var gitt. Det ble fremhevet at forståelse baserer seg på tolkning (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 50).

I forrige avsnitt ble det delvis nevnt kritikk mot fenomenologisk metode og validiteten den representerer. Likevel er det viktig å tenke over dette i sin helhet. Dersom en forsker velger en problemstilling som på best mulig måte vil bli belyst ved bruk av fenomenologisk orientert forskning, vil dette fremstå som valid med tanke på den konteksten forskningen utføres i. Det er viktig å huske på at kvalitativ forskning ikke handler om å generalisere på noe vis, men å gå i dybden av noe i en bestemt kontekst.

Er forskeren interessert i individers tanker og erfaringer tilknyttet et bestemt fenomen, vil fenomenologisk orientert forskning absolutt være lønnsomt. Som Cresswell (2013) nevner, denne type forskning vil være med på å skape en generell forståelse for forskeren innenfor et bestemt felt. Hva den ytre verden sier har ingen betydning – forskerens interesse er basert på enkeltindividene innenfor et bestemt område.

4.1.2 Intervju som strategi

Når det kommer å bruke intervju som strategi for innsamling av data innen fenomenologien, brukes vanligvis det *semistrukturerte* intervjuet. Dette betyr at samtalen som foregår mellom forsker og informant hverken er åpen eller lukket (i form av en spørreskjemasamtale). Forskeren lager som oftest en intervjuguide på forhånd. Denne intervjuguiden fungerer som utgangspunkt for samtalen. Underveis er det mulig for forskeren å endre spørsmålene, og praten om relevante temaer oppstår ofte helt naturlig idet samtalen foregår. Dette avhenger av hvilke temaer forskeren sirkler samtalen inn på. Når forskeren er ferdig med utførelsen av intervjuene, starter transkriberingen. Lyddopptakene samt resultatet av transkriberingen blir da materialet det skal jobbes med i den videre analyseprosessen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 46).

Kvale og Brinkmann (2017) taler om det kvalitative forskningsintervjuet og det asymmetriske maktforhold:

- Intervjuet inneholder en asymmetrisk maktrelasjon. Dette handler ikke om en normal og hverdagslig samtale mellom to mennesker. I dette tilfellet har forskeren/intervjueren kompetanse på det vitenskapelige området det forskes på. I tillegg er det blitt laget en type intervjuguide på forhånd som skal sørge for at samtalen holder seg til det tematiske.
- Det kvalitative intervjuet fungerer som en enveis dialog: Den som intervjuer skal stille spørsmål, og informanten svarer på spørsmålene.
- Intervjuet opptrer som et middel for forskeren. Målet for forskeren er at samtalen skal få frem tanker, erfaringer, beskrivelser og så videre, slik at dette kan tolkes i etterkant. Det skjer en instrumentalisering av samtalen.
- Noen ganger følger intervjuet en ”skjult dagsorden” i form av at intervjueren oppnår informasjonen han/hun i utgangspunktet er ute etter – uten at informanten er klar over dette.
- Fortolkning skjer fra intervjueren sin side når han/hun skal tolke hva informanten virkelig mente (basert på Kvale og Brinkmann, 2014, s. 52).

4.2 Utvalget

Spørsmålet angående hvor mange informanter forskeren bør inkludere i forskningen sin varierer. Det eksisterer flere meninger på dette området. Ifølge Polkninghorne (1989), (i Postholm, 2010) vil alt fra 5 til 25 deltakere være tilstrekkelig. På den andre siden mener Dukes (1984), (i Postholm, 2010), at 3 til 10 bør intervjues når det kommer til fenomenologisk forskning. Med andre ord står forskeren nokså fritt når det skal velges antall informanter til intervjuet. Ifølge Postholm (2010) anbefales det å tenke over tidsbruk og selve omfanget av studien. Hvor stor er forskningsstudien? Hvor god tid finnes til disposisjon? Poenget med en studie er å finne svar. Hvor mange informanter er nødvendig for å oppnå det forskeren ønsker? Hovedmålet er å finne en kjerne i det informantene opplever og erfarer innenfor en bestemt kontekst. Hvor mange informanter er nødvendig for å få til dette?

I denne studien valgte jeg å inkludere 5 informanter. For å belyse problemstillingen tenkte jeg at dette antallet er rikelig for å oppnå en forståelse av deres tanker og erfaringer rundt tema.

Innledningsvis ble det klargjort hvilke kriterier jeg hadde for informantene som skulle delta, og dette var jeg svært nøye med i utvelgelsen. På denne måten sikret jeg meg gode forutsetninger for et best mulig resultat og forhåpentligvis svar på oppgavens problemstilling.

Informantene representerer et utvalg skoler som alle befinner seg i området Sør-Vestlandet. To av informantene jobber på ungdomsskoler, mens de tre andre jobber på barneskoler (mellomtrinnet). Felles for alle informantene er at de jobber på skoler som befinner seg i mindre kommuner – et bevisst valg jeg tok med tanke på problematikken rundt ressursfordeling og betydningen dette kunne få for oppgavens problemstilling. Motivasjonen min for valg av informanter henger sammen med tidligere erfaring fra tidligere praksisperioder i utdanningen min. Jeg har selv vært vitne til at dette er et gjennomgående problem på flere skoler. Fokus og valg av problemstilling henger derfor sammen med dette.

Med tanke på denne oppgavens tema og problemstilling, kunne jeg inkludert flere informanter. Men i og med oppgavens tidsomfang tenker jeg at fem informanter er tilstrekkelig. I tillegg er 5 informanter adekvat i denne konteksten, med tanke på å oppnå et valid og reliabelt svar på problemstillingen min.

4.3 Design og gjennomføring

Strategien som i hovedsak blir brukt i denne forskningsstudien, er det kvalitative forskningsintervjuet. Intervjuene som blir utført baseres på en intervjuguide som er laget på forhånd (se vedlegg). På forhånd av intervjuene blir det også utført ulike pilotsamtaler med barne- og ungdomsskoler. Disse samtalene skjer gjennom telefonsamtaler. Pilotsamtalene bidrar til at jeg, som forsker, klarer å sette opp en plan angående hvilke temaer jeg skal fokusere på i intervjuene. Hvilke spørsmål lønner det seg å spørre? Hvilke temaer legger til rette for at problemstillingen min blir belyst på best mulig måte? Pilotsamtalene skulle altså bidra til hjelp angående dette, i og med at min egen erfaring ikke var stor nok på de områdene problemstillingen tar opp.

Når det kommer til selve gjennomføringen av forskningsmetoden, startet, som sagt, det hele med pilotsamtaler. Selv følte jeg på at min egen erfaring rundt minoritetsspråklige elever og utfordringer, i forbindelse med den andre leseopplæringen, ikke var tilstrekkelig. Den erfaringen som jeg selv hadde gjort meg via tidligere praksisperioder var altså ikke nok for å

kunne utføre en forskningsstudie om det. Jeg ble derfor nødt til å snakke med ulike skoler: litt om prosessene rundt minoritetsspråklige elever, kartlegging og språklig vurdering, kunnskaper skolen hadde på området, rutiner, gjennomføring og så videre. Totalt hadde jeg uforpliktende telefonsamtaler med 6 ulike skoler. Etter gjennomføringen av samtalene var jeg i stand til å se sammenhenger mellom det som var blitt sagt og mye av teorien som fantes på området. Videre dannet dette et grunnlag for en intervjuguide, og arbeidet rundt dette ble forholdsvis enklere for meg å gjennomføre.

Etterhvert som intervjuguiden var utarbeidet og klargjort, satte jeg i gang prosessen med å finne deltakere som kunne stille til intervju – noe som skulle vise seg å bli en større utfordring en først planlagt. Etter mye om og men, fant jeg til slutt fem herlige lærere som ønsket å stille og som alle oppfylte kriteriene. Det hele startet med en telefon til hver av informantene, der jeg forklarte hva forskningsprosjektet handlet om. Videre ble tid og sted avtalt. På forhånd av intervjuene hadde jeg med en samtykkeerklæring som skulle signeres av deltakeren. Ved å signere erklæringen, bekreftet deltakeren at diverse informasjon var forstått i tillegg til at han/hun var villig til å stille til det kommende intervjuet (se vedlegg).

4.4 Behandling av data

Nå skal jeg videre forklare hvordan behandlingen av dataene foregikk. Først skal jeg gå nærmere inn på selve utførelsen av de kvalitative intervjuene og hva jeg tenkte på før, under og etter intervjuene. Møte mellom intervjueren og intervjuobjektet er svært interessant, og som intervjuer er det flere områder å ta hensyn til. Etterpå skal jeg forklare hvordan jeg gikk frem under transkripsjonen av de innsamlede dataene. Jeg nevner også tanker som jeg gjorde meg underveis i denne prosessen.

4.4.1 Intervjuene

Under intervjuene ble det brukt en digital lydopptaker som jeg senere overførte til datamaskinen min, og som jeg deretter førte over til programmet NVivo (et program/verktøy for analyse og behandling av kvalitative data). Intervjuene ble direkte transkribert i NVivo så fort som de var utført. Datamaskinen er, og var, under hele forskningsprosessen sikret ved passord slik at ingen andre enn meg selv hadde tilgang.

I og med at jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017), fungerte intervjuguiden min som et utgangspunkt for samtalen mellom meg som forsker og lærerne som ble intervjuet. Intervjuguiden var listet opp med forslag til intervju spørsmål som inneholdt temaer jeg ville skulle ta del i samtalen. De samme spørsmålene ble stilt i alle fem intervjuene, men rekkefølgen på den varierte i stor grad. I flere tilfeller trakk informantene inn intervjuguidens tematikk automatisk, og for meg, som forsker, ble det dermed unødvendig å stille noen av spørsmålene. Intervjuene fungerte stort sett som naturlige samtaler, i og med at de fleste informantene hadde svært mye å bidra med på alle spørsmålene/temaene. Det var også viktig for meg at varigheten på de ulike intervjuene var lik, og at vi var innom alle spørsmål/temaer underveis. På denne måten ble sammenlikningsgrunnlaget mitt større – noe som blant annet legger til rette for grundig drøfting og diskusjon. I tillegg ville dette gi meg muligheten for et mer valid og reliabelt svar på problemstillingen min.

4.4.2 Transkribering

Transkripsjonen av lydopptakene fra intervjuene skjedde i etterkant av intervjuene. Verktøyet jeg benyttet meg av heter, som sagt, NVivo, og fungerte utmerket. Dataprogrammet legger til rette for å ha både lydfil og tekstdokument i en og samme fil, noe som gjør transkriberingen mer lettvinnt for forskeren. I denne prosessen er det viktig å transkribere så nøyaktig så mulig. Jeg valgte derfor å skrive på den dialekten det ble snakket på. Selv følte jeg at dette ble mer ekte og naturlig. I tillegg gjør NVivo det mulig å legge inn ulike merkinge/kommentarer i teksten underveis, eksempelvis dersom informant viste ulike følelser idet han/hun snakket, eller at det skjedde annen nonverbal kommunikasjon. Når all tekst var transkribert ble datamaterialet fordelt i kategorier/noder. Dette resulterte i en mer effektiv databehandling, og ble ikke fullt så tidkrevende som det gjerne kunne ha blitt.

4.5 Reliabilitet og validitet i dette forskningsprosjektet

I dette kvalitative forskningsprosjektet har det vær nødvendig å ta hensyn til begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Disse begrepene sier begge noe om prosjektets gyldighet i tillegg til troverdighet. I hvilken grad er forskningen utført på en pålitelig måte? Er forskningsresultatene tillitsvekkende? Fremstår tolkningene av resultatet som gyldige?

4.5.1 Reliabilitet

”Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte”, (Thagaard, 2013, s. 201). Kort sagt kan det sies at reliabilitet viser til om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene som den opprinnelige forskeren, dersom de samme forskningsmetodene ble brukt (Thagaard, 2013, s. 202).

Når det kommer til reliabilitet i kvalitative forskningsprosjekt, kan dette diskuteres. Begrepet *repliserbarhet* handler om nøytralitet som forskningsideal, og i hvilken grad resultatene kan bli sett på som uavhengige med tanke på relasjonen mellom forsker og deltaker. Problemet oppstår i spørsmålet om repliserbarhet er relevant når det kommer til kvalitativ forskning. I denne type forskning oppstår relasjoner på bakgrunn av at samhandling med andre mennesker er nødvendig (Thagaard, 2013, s. 202). På hvilket grunnlag kan et forskningsresultat være reliabelt når relasjoner likevel oppstår i kvalitative forskningsprosjekter?

For meg, som forsker, blir det nødvendig å sørge for at forskningsresultatene fremstår som reliable for leseren. Underveis i forskningsprosessen kontaktet jeg ulike lærere, som jeg ikke hadde noen form for relasjon til i utgangspunktet. Likevel dannet det seg relasjoner oss i mellom så fort jeg fikk snakket med deltakerne. Disse relasjonene var basert på profesjonalitet, og med utgangspunkt i en samtykkeerklæring ble disse profesjonelle relasjonene forsterket. Det var meningen at deltakerne skulle utvikle tillit til meg så fort samtykkeerklæringen ble signert – noe deltakerne også ga uttrykk for. Som samtykkeerklæringen tilsa (se vedlegg), kunne jeg forsikre dem om at alt som ble sagt underveis i intervjuene forble anonymt, og at det kun var jeg som hadde tilgang til de innsamlede dataene. I tillegg var deltakerne bevisste på at de kunne trekke seg når som helst i løpet av intervjuet – noe som styrket de profesjonelle relasjonene mellom begge parter.

Relasjonene som oppstod underveis i forskningen, ble altså basert på profesjonalitet og tillit. På bakgrunn av dette vil jeg si at de innsamlede dataene mine fremstår som reliable og at de har en verdi i dette forskningsprosjektet.

4.5.2 Validitet

Om et forskningsprosjekt fremstår som valid, handler det om at tolkninger av innsamlede data, utført av forsker, blir sett på som gyldige. Videre kan en stille spørsmål ved validiteten: Er tolkningene gyldige i den konteksten eller den virkeligheten som har blitt studert? (Thaagard, 2013, s. 204-205).

Seale (1999) gjør forskjell på validitet ved å skille på den *interne* og den *eksterne* validiteten. Intern validitet handler om i hvilken grad forskningsresultatene fremstår som gyldige i den konteksten forskningen er utført i. Er resultatene gyldige i sammenheng med fenomenet som er blitt undersøkt? På den andre siden har vi den eksterne validiteten, og dette dreier seg om overførbarhet. Er resultatene fortsatt de samme når de overføres til en annen kontekst bestående av et annet utvalg? (Seale, 1999, s. 38-40).

For meg, som forsker, er det viktig å vise til et godt grunnlag når jeg trekker konklusjoner. Silverman (2011) nevner begrepet *transparency*, som på norsk blir oversatt til *gjennomsiktighet*. ”Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til” (Thagaard, 2013, s. 205).

Når det gjelder spørsmålet angående validiteten i en fenomenologisk studie, vil jeg igjen peke på hva Thagaard (2013) sier om fenomenologien. Som nevnt i kapittel 4.1.1, er målet med fenomenologien at forskeren skal få forståelse angående individers tankesett og erfaringer. Oppmerksomheten rettes altså ikke mot den ytre verden, og forskeren har ingen mål om å generalisere forskningsresultatene. Det handler om va som er gyldig i den konteksten som i utgangspunktet blir forsket på. På bakgrunn av hva Thagaard (2013) sier om fenomenologisk forskning, er det flere sider som må vurderes når det gjelder betraktninger rundt et fenomenologisk forskningsprosjekt og dets validitet. Fremstår resultatene som valide i den gitte konteksten?

4.6 Fortolkning av innsamlede data

Ifølge Thagaard (2013) består kvalitativ forskning av både induktive- og deduktive metoder. ”Den induktive prosessen innebærer at vi jobber fra data til begreper eller utvikling av teori” (Thagaard, 2013, s. 187), mens ”Den deduktive prosessen preges av at vi knytter begreper fra

andre teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer” (Thagaard, 2013, s. 187). Kvalitative tilnærminger handler altså om den innsamlede empirien danner et utgangspunkt for analyse, samt innarbeiding av teoretiske begreper som har relevans i analysen.

”Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold,” Thagaard, 2013, s. 193. Hvordan jeg, som forsker, velger å tolke resultatene kan tilknyttes teoretisk forankring eller så kan jeg fokusere på sammenhenger som vurderes underveis i analysen av resultatene. I dette kvalitative forskningsprosjektet er det et fenomen som studeres, og målet er at jeg skal skape økt forståelse rundt det fenomenet som studeres, nettopp utfordringer i sammenheng med andrespråklige elever og den andre leseopplæringen. Som forsker skal jeg sørge for at jeg får økt forståelse tilknyttet informantenes tankesett og erfaringer (Thagaard, 2013).

Underveis i det kommende kapittelet 5.0, der resultatene presenteres, skal jeg bruke direkte sitat fra informantene. Ved å bruke direkte sitat legger jeg til rette for et reliabelt og valid resultat. Reliabiliteten blir støttet opp med tanke på at direkte sitat vekker tillit og pålitelighet hos leseren. Validiteten gjør seg gjeldende med tanke på å styrke tolkningene som blir gjort, i tillegg til spørsmålet om overførbarhet (Thagaard, 2013).

4.7 Forskningsetikk tilknyttet prosjektet

Som forsker er det flere hensyn å ta både før, under og etter forskningsprosessen. I og med at man i kvalitativ forskning som oftest samhandler med mennesker, blir det naturlig å tenke over *etiske* hensyn. En deltaker av et forskningsprosjekt har rettigheter. Disse rettighetene er der forskerens oppgave å presentere i forkant forskningen. På denne måten blir deltakeren kjent med hva den samtykker til.

I dette forskningsprosjektet har ikke personvernopplysninger blitt behandlet, og derfor ble jeg, sammen med veileder, enig om at det var unødvendig å sende søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). I tillegg tok jeg også testen som NSD praktiserer på www.nsd.uib.no for å bekrefte om prosjektet var meldepliktig eller ikke – noe det ikke var.

I forkant av intervjuene fikk informantene beskjed om å ikke bruke navn og liknende. På bakgrunn av dette vil det, under ingen omstendigheter, være mulig å gjenkjenne informasjon som blir sagt. I samtykkeerklæringen stod det klart og tydelig at informantene når som helst

kunne trekke seg fra intervjuet, og at lydopptaket automatisk ville bli slettet. Informantene fikk også beskjed om at all innsamling av data skulle anonymiseres og at alt som ble sagt i løpet av samtalene var taushetsbelagt.

4.7.1 Omtalte grupper

I den kommende resultatdelen skal informantenes utsagn anonymiseres, og det brukes ikke navn. Informantene representerer tre barneskoler og to ungdomsskoler. I noen tilfeller er informantene enige om resultatene, mens i andre tilfeller er de uenige. Dette blir presisert underveis. Leseren vil få informasjon som tilsier noe om hvor mange eller hvem av informantene (barne- eller ungdomsskole) som mener hva.

5.0 Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere hovedresultatene fra forskningsprosessen min.

Resultatene vil forhåpentligvis være med på å gi meg svar på oppgavens problemstilling:

Hvilke utfordringer kan læreren møte i arbeidet med den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever? I tillegg til et mulig svar på problemstillingen, vil resultatene også bidra til mulige svar på de tre forskningsspørsmålene:

1) I hvilken grad brukes lesestrategier for å styrke leseferdighetene til minoritetsspråklige elever?

2) På hvilke måter kan det lønne seg å kartlegge andrespråksleseren lesekompetanse?

3) Hvilken rolle spiller den minoritetsspråklige elevens bakgrunn (elevens opprinnelsesland eller eventuell tidligere skolegang)?

Måten jeg skal presentere de innsamlede dataene på blir som følger: Jeg har valgt å dele dataene inn i ulike emner, og videre blir hvert av emnene presentert med utgangspunkt i det som ble utvekslet i løpet intervjuene. De innsamlede dataene blir inndelt i disse hovedemnene:

- 1) **Læreres syn på utfordringer ved den andre leseopplæringen:** Her presenteres ulike utfordringer disse lærerne har merket seg i klasserommet når det gjelder de minoritetsspråklige elevene. Hvilke synspunkter har disse lærerne rundt dette, og hva er bemerkelsesverdig?
- 2) **Elevenes bakgrunn/opphev:** Her handler det om hvilken rolle elevens tidligere bakgrunn spiller i den norske skolen. Hva har eleven av skolegang fra før? Strever enkelte elever mer enn andre? Hvilke elever klarer seg bra? Her presenteres altså mulige faktorer som spiller en rolle i møte med den andre leseopplæringen hos den minoritetsspråklige eleven. I tillegg snakker informantene om hvordan de selv forbereder seg før møtet med en ny minoritetsspråklig elev i klassen.
- 3) **Sammenhenger mellom elevens første- og andrespråk:** Basert på teori (blant annet Cummins isfjellmetafor (2000)), sies det noe om viktigheten av å styrke elevens førstespråk og hvor avgjørende dette kan være for å lære et andrespråk. Her blir det lagt frem hva deltakerne tenker og erfarer rundt dette.

- 4) **Lesing som grunnleggende ferdighet:** Lesing som grunnleggende ferdighet er i fokus. Hvordan opplever lærerne dette fokuset på sin skole? Burde fokuset vært større?
- 5) **Tilpasset opplæring:** Her presenteres resultater rundt tilpasset opplæring tilknyttet minoritetsspråklige elever. Jobbes det mye med lesestrategier? Blir elevene testet på noen måte? De innsamlede dataene sier noe om dette i tillegg til motivasjon blant elevene.
- 6) **Kartlegging av minoritetsspråklige elever:** Resultatene sier noe om erfaringer de ulike lærerne har rundt det å kartlegge elevenes lesekompetanse: utførelse, prosess, og så videre.
- 7) **Ressurser:** Materialet forklarer hvordan lærerne opplever ressurser i hverdagen.

5.1 Noen utfordringer i møte med den andre leseopplæringa

Basert på tidligere forskning og teori, ser vi at utfordringene tilknyttet den andre leseopplæringa er flere. Jeg skal nå presentere de utfordringene som mine informanter opplever rundt dette, i tillegg til mulige påvirkningsfaktorer som også gjør seg gjeldende i sammenheng utfordringene.

5.1.1 Ordforråd

Resultatene viser hovedsakelig at ordforrådet til de minoritetsspråklige elevene blir problematisk når det kommer til den andre leseopplæringen. Elever som har kommet seg gjennom den første leseopplæringen har sjeldent behov for ekstra opplæring med tanke uttale og leseflyt. Problemet oppstår *etter* dette. Hvordan kan elevene oppnå fullstendig leseforståelse dersom ordforrådet stadig setter sperrer? Den ene informanten som jobber på barneskole, uttalte følgende da jeg stilte spørsmål angående hva hun opplevde som utfordrende: ”Det er jo forståelse som er det vanskelige. Altså å få med seg eleven til å forstå hva den skal gjøre. Hva den skal lese, og hvordan den skal bearbeide stoffet videre for å lære”. Videre konkluderte hun med at mangel på begreper og ord er en avgjørende faktor her. Resultatene sier altså at begrepsforståelse er noe elevene må trene på. Skolen og lærerne bør øke fokus på dette, spesielt hos de minoritetsspråklige elevene. Informantene som deltok i denne forskningsprosessen virker nærmest oppgitt over hvor problematisk dette kan være, og viser hele tiden til viktigheten av å ha et grunnleggende ordforråd. Dette gir et godt grunnlag

underveis i opplæringen av den andre leseopplæringen.

Hverdagsspråket kontra det akademiske språket

I materialet ser jeg hvor stor variasjonen er med tanke på elevenes språkbruk i en hverdagsbasis kontra elevenes språkbruk i en undervisningstime. I undervisningen er situasjonen mer formell, noe som tyder på at forventningene rundt et akademisk språkbruk blir større. Her merkes det at elevene har utfordringer. Med tanke på de minoritetsspråklige elevenes ordforråd, hender det at disse elevene møter ekstra utfordringer i undervisningen.

En informant viser til et eksempel tilknyttet en andrespråklig elev som har gjort store framskritt på relativ kort tid i Norge. Selv denne eleven møter problemer når det gjelder begrepsforståelse. Informanten sa følgende: ”Jeg ser at eksamensoppgaver på 10. trinn, til og med for hun som har kommet langt, er vanskelige. De er formulert på en så vanskelig måte. Det handler om metakognisjon, kommunikasjon og slike ting. *Hva skal jeg gjøre her?* Hun får til å gjøre det hun skal, men hun forstår ikke *hva* hun skal gjøre”. Det blir forklart at vedkomne elev har en evne til å utføre oppgaver utmerket så lenge den vet hva som skal gjøres. Problemet oppstår i forbindelse med leseforståelse. Eleven slet med å forstå innholdet i oppgaveteksten. Ord som *kommunikasjon* og *metakognisjon* ble brukt – ord som satte sperrer for forståelsen. Dette eksempelet viser at selv de flinkeste elevene, som har gode forutsetninger til å utføre oppgaver i skolen, møter problemer når det gjelder forståelsen rundt begreper i en akademisk forstand.

Språklige ”hinder”

Et annet moment informantene er inne på handler om opplevelsen rundt ord og begreper som fungerer som språklige ”hinder” hos den andrespråklige eleven. Dette er ord som man tenker en etnisk norsk elev er oppvokst med, i og med at dette ordet er en naturlig del av det norske samfunnet. Demokrati, feminisme, ytringsfrihet, og liknende er ord det refereres til i dette tilfellet. Barn som er oppvokst i eksempelvis krig og fattigdom har ofte null erfaring med begreper som dette, og de vil derfor ikke ha noe konkret å referere til begrepene. Dette byr derfor på utfordringer i klasserommet, både for lærer og elev. Videre setter dette også sperrer for leseforståelsen hos eleven. Én av informantene som jobber på ungdomsskolen sa følgende angående sine tanker rundt språklige hinder: ”.. det er klart at det kan være eksempelvis

demokrati. Hvor de kommer fra et land som er ikke-demokratisk og når de da leser en tekst der forutsetningen er at du kommer fra et demokratisk land, da faller de av”.

Informanten som ble nevnt i forrige avsnitt, forklarte også en hendelse angående en skriftlig oppgave. Oppgaven handlet om at elevene skulle forklare hva demokratiet handlet om for dem, samt si noe om betydningen demokratiet hadde for landet Norge. Dette ble raskt utfordrende for en elev med opprinnelse fra Syria som tidligere hadde vært flyktning. I dette tilfellet ser vi at utfordringen oppstår allerede i oppgaveteksten. Denne eleven hadde for lengst knekt lesekode og leseflyten var på topp. Begrepsforståelsen var derimot ikke på topp. Det som spesielt i dette tilfellet, er at eleven ikke har noe å referere seg til når det gjelder demokratiet, i motsetning til et etnisk norsk elev som er født og oppvokst i et demokratisk land.

5.1.2 Kommunikasjon mellom lærer og elev

Intervjuene viser at de fem informantene opplever den muntlige kommunikasjonen som et problem når det kommer til opplæringen. Det oppleves også at elever som kommer fra språkstasjoner/språksenter og liknende, og direkte inn i ordinære klasser møter problemer kommunikasjonsmessig. Minoritetsspråklige elever har problemer med å få med seg muntlige beskjeder, eksempelvis. Dette resulterer i at gjeldende elever ikke får gjort det de skal med mindre de får nærmere forklaring av læreren – noe som også kan føre til frustrasjon: ”Du skulle jo liksom ønske at du hadde muligheten til å kommunisere med dem på språket deres noen ganger, men så enkelt er det ikke,” sa en informant som tilhører barneskolen.

Kommunikasjon er nøkkelen til alt, og i noen situasjoner må en bruke det en har tilgjengelig.

Resultatene viser til at dersom lærere har flere minoritetsspråklige elever i klassen, kan det bli problematisk og tidkrevende i lengden – noe som krever grundigere og mer tilrettelagt opplæring i disse klasserommene. I tilfeller som dette er det viktig med et godt samarbeid mellom begge parter. Det viktige er at kontaktlærer og gjerne SNO-læreren har en god dialog rundt de elevene som har ekstra utfordringer. Det er spesielt viktig at kontaktlæreren selv er bevisst på elevens situasjon. Dette krever god kartlegging, noe som videre legger til rette for tilpasset opplæring.

5.1.4 Hvordan oppnå kompetansemålene?

En utfordring som gjør seg gjeldende for spesielt én av informantene, er knyttet til måloppnåelsen. Vedkomne jobber på 10. trinn i skrivende stund. Det oppleves at mengden blir svært stor, og nærmest uoverkommelig: ”Jeg opplever jo det at mengde er vanskelig, at de skal klare å følge kompetansemålene i fagene”. Med tanke på det som står i kunnskapsløftet, oppstår det store utfordringer idet de minoritetsspråklige elevene skal jobbe for å oppnå kompetansemålene. Det blir for mye å forholde seg til, både for lærerne og elevene. Med tanke på ressursene som er, blir det også tidkrevende, og oppgavene blir ofte umulige å utføre i tilstrekkelig grad.

Videre kan en stille spørsmål ved hvem som taper her. For det første: De minoritetsspråklige elevene. Forventingene blir for mange, og overgangen fra språkstasjon/språksenter til den ordinære klassen blir for stor – noe som fører til at disse elevene ikke oppfyller kravene. Elevene oppnår muligens kompetansemålene, men dette er ikke i stor nok grad. For den andre taper lærerne på dette: Ut i fra de ressursene som er, krever minoritetsspråklige elever mye tid og planlegging. Hvordan sørge for at elevene oppnår kompetansemålene? Informanten konkluderte det hele ved å si at her må lærerne gjøre så godt de kan ut i fra de ressursene og mulighetene som er.

5.2 Elevers bakgrunn

5.2.1 Før den minoritetsspråklige eleven ankommer majoritetsklassen

I materialet ser jeg at det er stor variasjon med tanke på eventuelle ”forberedelser” læreren går gjennom *før* en minoritetsspråklig elev ankommer majoritetsklassen. Det var derimot stor enighet om at forberedelser var nødvendig. Som forsker var jeg interessert i om skolene hadde noen faste rutiner rundt dette. I forkant av intervjuene hadde jeg selvsagt dannet meg noen tanker angående hva som fungerer og hva som ikke fungerer i lengden når det gjelder minoritetsspråklige elever. Her tenkte jeg at god organisering og faste rutiner ville legge til rette for at vedkomne elever skulle oppleve en best mulig opplæring når det gjaldt norskfaget og den andre leseopplæringen. Om læreren er oppdatert på elevens tidligere skolegang, opphav, religion/kultur, og så videre, tenkte jeg at forutsetningene ville se lysere ut både for lærer og elev.

Det er tydelig at de fem informantene har klare meninger angående å forberede seg best mulig før en minoritetsspråklig elev ankommer ordinærklassen sin. Dette blir sett på som viktig. En informant forklarte at det ble avholdt ulike kurs i kommunen som lærerne kunne delta på: ”.. vi har jo en del kurs som kommunen tilbyr, og vi prøver å få inn lærere fra de landene som elevene kommer fra slik at de kan si litt om hvordan syntaksen er og hvordan grammatikken er sånn at vi får bakgrunnskunnskaper”. Med denne informasjonen ville det bli mer gunstig for eksempelvis norsklærer å forstå eventuelle utfordringer tilknyttet norsk setningsoppbygging og andre utfordringer.

Resultatene viser også at samarbeid mellom alle parter er viktig i situasjoner som dette. På bakgrunn av dette er det viktig at både ledelse, kontaktlærer, SNO-lærer, foreldre og eleven selv har en god dialog. Kontaktlærer har ansvar for å informere foreldrene så godt som mulig. Dette kan fint gjøres via såkalte startsamtaler der også tolk inkluderes om nødvendig. Noen av informantene var klare på at kommunikasjonen med disse elevenes foreldre var særdeles viktig, blant annet for å unngå misforståelser, samt legge til rette for god opplæring. Foreldre har krav på å vite hva som skjer i skolen, og jo bedre informasjonen er, dess bedre blir opplæringen.

Den ene informanten forklarte hvor mye hun satte pris på godt samarbeid med foreldrene, og at de ofte hadde mye positivt å bidra med til skolen. Et eksempel er knyttet til en far: ”Vi har en far fra Island. Han forstod ganske godt norsk og lærte seg språket. Han sa at det er mye forskjellig fra islandsk til norsk skole. Han har vært til god hjelp for oss og sagt i fra på ulike ting”. Her hadde elevens far også flere tanker angående elevens sterke og svake sider når det gjaldt elevens lesing på morsmålet. Dette tok både SNO-lærer og kontaktlærer stor nytte av når eleven videre skulle lære seg å lese på et andrespråk. SNO-læreren sin oppgave blir hovedsakelig å oppdatere seg på hvor eleven står faglig. Videre kommuniserer han/hun med elevens kontaktlærer slik at også denne parten får den nødvendige kunnskapen og at samarbeidet blir opprettholdt.

En informant forklarte hvor utfordrende det kunne være å ha flere minoritetsspråklige elever å forholde seg til: Selv hadde læreren flere minoritetsspråklige elever i klassen. Utfordringen oppstod når hun måtte forholde seg til seks ulike språk som alle var vidt forskjellige, og som hadde få likheter med den norske språket. For en lærer med norsk som morsmål og null kompetanse i eksempelvis arabisk, polsk, og så videre, blir dette mye å holde styr på. Igjen ser

vi viktigheten av å ha et godt samarbeid med SNO-lærer og foreldre når det kommer til forberedelser og bakgrunnskunnskap.

5.2.2 Faktorer som avgjør elevenes møte med den andre leseopplæringen

I dette tilfellet er det noen hovedfaktorer som tyder på å være avgjørende når det kommer til den minoritetsspråklige elevens møte med lesing i den norske skolen. De fem informantene forklarer at elevenes forkunnskaper er viktige. *Har eleven noe skolegang fra før eller ikke? Hvilket nivå er eleven på når det gjelder lesing på morsmålet?* Disse spørsmålene er viktige for læreren og nærmest avgjørende i det videre arbeidet med den andre leseopplæringen på elevens andrespråk. Store utfordringer oppstår vanligvis dersom eleven har opplevd brudd i skolegangen, eller dersom eleven ikke har noe som helst skolegang fra før – dette henger ofte sammen med krig eller andre traumatiske hendelser. Én av informantene som jobber på mellomtrinnet, sa følgende: ”..det er jo den grunnutdannelsen som de har fra før som er viktig. Husker vi hadde ei fra Syria-området. Hun var veldig usikker eller redd for hun hadde vært i kontakt med bombing og slike ting. Hun ville nesten ikke snakke. Hun mestret den første leseopplæringen da, men det oppstod store utfordringer i den videre opplæringen hennes”.

I noen tilfellet hender det at barnet/ungdommen er analfabet, og her blir utfordringen svært stor for alle parter, spesielt lærer og elev. Én av informantene forklarer en hendelse tilknyttet en elev som ankom Norge som analfabet. Denne eleven opplevde store utfordringer både før og etter han ankom majoritetsklassen. Eleven viste usikkerhet i klassen, og dette førte videre til sosiale og faglige utfordringer i lang tid.

I materialet ser jeg at elevens tidligere skolegang er en avgjørende faktor i forbindelse med den videre opplæringen. Det handler mye om det tidligere skolesystemet eleven har erfaring med (dersom eleven hadde erfaring i det hele tatt). I tilfeller hvor eleven kom fra et autoritært skolesystem der han/hun var vant til å jobbe hardt, opplevde informantene at elevene stort sett ble raskt integrert i det norske skolesystemet. Disse elevene var motiverte for læring i utgangspunktet, og dette gjorde utfordringene tilknyttet den andre leseopplæringen mindre problematisk. I disse tilfellene viste også foreldrene stor interesse i barnets opplæring – noe som er positivt i seg selv. På den andre siden var det elever som ikke hadde erfaring med skolegang fra før. Her ble utfordringene større med tanke på integrering i skolen, og elevene i seg selv krevde et større arbeid fra skolens side.

5.3 Første- og andrespråket

Som forsker var jeg selv interessert i å høre mer om hva informantene tenkte angående sammenhengen som finnes mellom elevens første- og andrespråk. Resultatene tyder på at det er stor sammenheng mellom de to språkene. ”Dersom eleven ikke har et godt nok utviklet morsmål, blir det utfordrende for eleven å utvikle et nytt fullstendig språk”, sa en informant. I tillegg viser resultatene at de to språkene burde utvikles parallelt, avhengig av hvordan lesekode knekkes.

I materialet seg jeg en stor tendens til at begrepet morsmålsopplæring gjør seg gjeldende. Informantene forklarte tilsvarende rundt skolens fokus på dette: Før var tilgangen større på morsmålsopplæring, og dette resulterte i bedre opplæring på elevens førstespråk – noe som igjen førte til bedre opplæring på andrespråket. Det å kunne bruke en morsmåls lærer underveis i opplæringen, i tilfeller der opplæring på elevens morsmål blir nødvendig, er en fantastisk mulighet. Men i disse tilfellene blir også *ressurser* et viktig tema. Dette temaet presenteres grundigere i kapittel 5.8.

I resultatene seg jeg også viktigheten av å ha en vilje til å utvikle et andrespråk, samtidig som førstespråket opprettholdes. Her spiller foreldre en stor rolle. Resultatene tyder på at foreldre som både er åpne for å lære seg norsk, samt holde på morsmålet sitt i hjemmet, gir de beste forutsetningene for at barna deres skal klare seg bra på skolen. Det er viktig at foreldre viser positive holdninger når det gjelder å beherske et andrespråk. Dette ”smitter” over på barnet/eleven, og gir videre gode muligheter for å lykkes på skolen.

5.4 Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing er én av de fem grunnleggende ferdighetene, og dette er ikke uten grunn. Dersom en elev ikke behersker lesing, byr dette på store utfordringer når eleven videre skal utvikle de andre fire grunnleggende ferdighetene. Som forsker var jeg interessert i hvordan ulike skoler fokuserer på *lesing* – videre rettet inn mot de minoritetsspråklige elevene. Resultatene viser at skolene som informantene jobber på, stort sett har et godt fokus på lesing. Likevel er det enighet om at fokuset kunne vært større, spesielt med tanke på de minoritetsspråklige elevenes utvikling tilknyttet leseforståelse og kritisk lesing (den andre leseopplæringen).

Basert på de nasjonale prøvene, er det en informant som forklarer at skolene deres har fått øynene opp for lesing. ”På 6. trinn, altså tidligere 5. trinn, så hadde vi jo nasjonale prøver. Vi var ikke fornøyde med resultatene, hverken med de norske- eller de andrespråklige elevenes resultater. Selv om vi har mange fremmedspråklige elever, så var vi ikke fornøyde med de etnisk norske heller. Derfor har vi hatt fokus på lesing og leseforståelse i hele klasser. Det tror jeg fremmedspråklige elever vinner på. For da blir de ikke satt i noen form for bås”, uttalte vedkomne informant. Resultatene fra de nasjonale prøvene har vist at lesekompetansen blant norske elever ikke er på topp, og dette må det jobbes mer med. Her viser resultatet at dette er noe de minoritetsspråklige elevene tjener stort på: Når fokuset på lesing blir trappet opp i klassen, både blant de etnisk norske- og minoritetsspråklige elevene, er premiepotten ekstra stor. På denne måten slipper noen av elevene å bli tatt ut i grupper og liknende, noe som igjen styrker fellesskapet og tilhørighetsfølelsen i klassen. Elevene trener på lesing i fellesskap i klassen.

I materialet ser jeg at tre av informantene som alle jobber på mellomtrinnet, referer til enkelte vedtak som utføres med tanke på lesing som ferdighet hos de minoritetsspråklige elevene. Så godt som ressursene strekker til, blir det utført regelmessig testing av elevenes leseferdigheter. I tillegg var det flere av elevene som hadde en lesebok (tilpasset deres nivå) tilgjengelig i sekken. Denne boka ble ofte brukt til høytlesning i små grupper på skolen, eller i forbindelse med hjemmet der de skulle lese høyt for en voksen. I tillegg ble det fokusert på at elevene skulle gjenfortelle det som hadde blitt lest, eller at elevene selv skulle stille hverandre spørsmål tilknyttet det som hadde blitt lest, og så videre. Ellers jobbet alle informantene aktivt for å øke bruken av lesestrategier i klasserommet, både for de etnisk norske- samt de minoritetsspråklige elevene. Ved aktiv bruk av lesestrategier ble det tilrettelagt for en best mulig leseopplæring med tanke på forståelse og kritisk lesing.

Den ene barneskolen og den ene ungdomsskolen som er inkludert i denne forskningsstudien, er SOL-skoler. SOL står for *systematisk observasjon av lesing*. Skoler som benytter seg av SOL har i utgangspunktet et godt fokus på lesing, men som en informant sa: ”ALLE lærere må forstå at lesing er nøkkelen til alt.” Med andre ord: selv om lesing står i fokus på en skole, betyr det ikke nødvendigvis at dette skjer i praksis. Likevel mente informantene som t at SOL var en stor påvirkningsfaktor angående økning av fokus på lesing. Videre forklarer den ene informanten at SOL er et verktøy som blir brukt for å kartlegge eller slå fast hvor elevene

befinner seg når det kommer til lesing. Hvor langt har eleven kommet i leseutviklingen sin? SOL legger også til rette for at lærernes kompetanse rundt lesing økes, samt at både elever og foreldre får gode tilbakemeldinger. SOL er også et verktøy som følger elevene fra 1.-10. klasse (SOL, 2011).

5.5 Tilpasset opplæring

Resultatene viser at skolene jobber aktivt for å tilpasse undervisningen mest mulig i klasserommet. Likevel sier resultatene at skoler har et stort ønske om *mer* tilpasning i selve klasserommet og ikke utenfor. Lesestrategier er også noe informantene ønsker at skolene skal bli bedre på.

5.5.1 TPO i klasserommet

To av barneskolene og en av ungdomsskolene som er inkludert i forskningsstudien er såkalte ”IPad-skoler” eller nettbrett-skoler. Hver enkelt elev har sitt eget nettbrett som aktivt brukes i undervisningen. Her forklarer en informant at nettbrett en stor fordel med tanke på å tilpasse opplæringen, samt styrke minoritetsspråklige elevers leseforståelse: For det første er det flere positive opplevelser rundt bruken, og nettbrettet i seg selv ser ut til å motivere elevene. For det andre får læreren en grundigere oversikt over det som blir gjort i timene. Informanten peker på at nettbrettene gjør undervisningen mer rutinert i og med at det blir lettere å ha oversikt over hva som blir gjort, samt hvem som har forståelsen på plass. ”Alle elevene har hver sin, og dette er til svært god hjelp. Et eksempel kan være at de må lese en tekst og svare på spørsmål digitalt. Der de må vise om de har forstått innholdet eller ei. Er det noe de ikke forstår da, så er de nødt til å spørre. Det går ikke an å rømme fra skjermen”, sa vedkomne. Dette kan gi læreren en pekepinn på hvem som har leseforståelsen i boks, samt hvem som evner å stille seg kritisk til det som har blitt lest.

Resultatene viser også at det aktivt jobbes med lesestrategier i klasserommene. SOL-skolene har ofte et stort utvalg av lesestrategier, noe som gjør tilpasningen av undervisningen lettere. Det er viktig å gjøre elevene kjent med de lesestrategiene som eksisterer. På denne måten kan elevene videre vurdere lesestrategiene samt stille seg kritisk til dem. Hvilken strategi passer best i ulike tilfeller, og hvilken strategi har vedkomne elev størst utbytte av? I materialet seg jeg at SOL-skolene har et ekstra stort fokus på lesing, noe som også resulterer i dyktige lesere innen den andre leseopplæringen (både minoritetsspråklige og etnisk norske elever).

Motivasjon

Når læreren klarer å tilpasse undervisningen i klasserommene, tyder resultatene på at motivasjonen blant de minoritetspråklige elevene øker når det gjelder den andre leseopplæringen, i tillegg til opplæring generelt. Som den ene informanten sa flere ganger i løpet av intervjuet: ”Tilpasset opplæring i klasserommet må under huden på flere lærere”. Dette er et begrep som høres flott ut, men i praksis kan skoler jobbe hardere for at dette faktisk skjer.

Når det kommer til motivasjon rundt den andre leseopplæringen, må læreren sørge for at eleven oppnår mestringfølelse, og ikke bare utfordringer. Læreren må legge til rette for at eleven oppnår forståelse rundt det som blir lest, og videre utfordre den kritiske evnen. I tillegg kan læreren utfordre eleven når det kommer til metakognisjon. Hvordan vurderer eleven seg selv? Hvordan oppfatter eleven sin egen leseferdighet? Samtaler rundt dette kan også føre til mestringfølelse hos eleven samtidig som han/hun utfordrer seg selv.

5.5.2 TPO utenfor klasserommet

Resultatene mine tyder på at de aller fleste skoler er flinke på TPO, spesielt når det gjelder å ta de minoritetspråklige elevene ut i mindre grupper. Her trener elevene gjerne på det de strever med, eksempelvis usikkerhet knyttet til høytlesning, snakke høyt om en tekst, fokusere på begreper og liknende. Noen har også krav på enkelte SNO-timer i løpet av skoleuken. Dette er også en form for tilpasset opplæring som skjer utenom majoritetsklassen. ”I SNO-timene får enkelte elever muligheten til å trene på det de sliter med, eksempelvis begrepsforståelse. Her blir det ofte gjennomgått leselekser i ulike fag, og vanskelige begreper blir trukket ut og fokusert på”, sa en informant. Dette fører til at vedkomne andrespråklige elever blir bedre rustet til de kommende undervisningstimene med majoritetsklassen.

5.6 Kartlegging av elevenes lesekompetanse

Før elevene ankommer nærskolen/majoritetsklassen, har de gått gjennom en kartleggingsprosess som inneholder et kartleggingsmateriell utviklet av Utdanningsdirektoratet (se kapittel 2.3.1). Resultatene her avgjør om eleven er over et visst nivå slik at den har tilstrekkelig kompetanse til å følge undervisningen i majoritetsklassen.

I noen tilfeller hender det at overgangen til majoritetsklassen blir for stor for eleven. Spriket blir for stort, og eleven har utfordringer tilknyttet videre fremgang. ”Det er klart at et høyt nivå på språkstasjonen tilsvarer jo ikke et like høyt nivå i majoritetsklassen. Jeg vil si det er en ganske stor forskjell der,” uttalte en informant. Resultatene viser at i tilfeller der dette spriket blir for stort, er kontaktlærer nødt til å samtale med tidligere språkstasjon/språksenter. Her blir det utført kartlegging i sammenheng med elevens førstespråk. Hva sliter eleven med på sitt eget førstespråk? Kan dette ha sammenhenger med lite utvikling på andrespråket? I materialet ser jeg store tendenser til at dette har sammenheng.

5.6.1 Kartlegging i klasserommet

Begrepet *metakognisjon* er et begrep informantene snakker om som en naturlig del av elevenes lesekompetanse når det kommer til den andre leseopplæringen. Resultatene viser at fokuset rundt dette burde være større i skolen. Dersom en elev behersker metakognisjon, viser eleven store ferdigheter. I materialet er det tydelig at informantene jobber aktivt med dette på et generelt nivå – både blant de minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevene. En elev som behersker lesing i den grad å vurdere seg selv, evne å se hvor en selv står i lesingen, reflektere rundt hva en selv må trene på, sette seg egne mål, og så videre – dette er en dyktig og reflektert leser som viser stor kompetanse. ”Det er klart at metakognisjon er vanskelig, selv for etnisk norske, sterke elever. Jeg ser jo at dette er et begrep vi må jobbe mer med. For at en leser skal kunne utvikle seg til å bli en sterk leser, er det viktig at læreren øker fokuset på metakognisjon. Dette er noe alle må jobbe mer med, tror jeg da”, uttalte en informant som jobber på 10. trinn.

Denne informanten stiller seg altså kritisk til egne evner rundt det å fremme elevenes metakognitive evner, og mener at dette er noe som må bli en mer naturlig del av opplæringen i alle fag. Alt i alt er metakognisjon et godt likt begrep blant informantene, og de uttrykker alle enighet angående viktigheten av det i forbindelse med å utvikle seg til en dyktig leser.

5.7 Ressurser

Synet på ressursfordelinger i kommunene vil selvsagt være et viktig punkt når det kommer til utfordringer tilknyttet opplæring i skolen - i dette tilfellet opplæring i forbindelse med minoritetsspråklige elever. Hvem har krav på ressursene? Blir de riktig fordelt? Hvordan opplever lærere i den norske skolen dette? Materialet tyder på at meningene rundt fordeling av ressurser er nokså todelt. Halvparten av informantene stiller seg svært negative med tanke

på denne problematikken, mens den andre parten stiller seg positive og mener at kommunen og skolene har gjort det de kan for å oppnå elevenes beste.

Resultatene viser at spesielt én av informantene er misfornøyd med ressursfordelingen, og at hun føler seg overarbeidet – noe som går ut over flere parter. For det første går det ut over den andrespråklige eleven, og den får ikke de behovene som er nødvendige for å utvikle god nok leseferdighet. For det andre har gjerne læreren flere andrespråklige elever å tenke på, og dette krever tid og ressurser. Resultatene viser at informanten føler seg oppgitt med tanke på holdningene rundt opplæringen av disse elevene. I noen tilfeller kan det se ut til at kommunen/skolen har en tendens til å tenke for mye på økonomien, og ikke elevene selv. I denne situasjonen blir det forklart at det ikke er manglende kunnskap som er problemet, men ressurser: ”Det er altså ressurser som er hovedproblemet for meg, ikke manglende kunnskap. Noen ganger virker det som om kommunen vurderer en situasjon, og tenker at her er det ikke vits å bruke ressurser og penger. De tolker en situasjon må en måte som tilsier at her er det ikke vits å ha utgifter, og da blir utfallet slik”, uttalte en informant. I tilfeller som dette er det ønskelig med godt samarbeid, slik at alle parter føler seg hørt og inkludert. Det viktigste er å tenke på elevenes beste og hva som må til for å oppnå dette. Men, basert på uttalelsen til informanten, er ikke dette alltid like enkelt i små kommuner der det foregår kamp om ressurser og økonomi.

Tiltak

Informantene viser alle enighet angående ressurser som en utfordring for skolene. En informant forklarer at skolen hennes utfører jevne samtaler/diskusjoner rundt ressursfordelingen på skolen: ” Vi diskuterer hvert år om vi skal organisere annerledes. Det som er skummelt er at vi ville hatt flere ressurser til de svakeste som sitter der og blir bada i norsk, men som likevel har utfordringer. Det er dem det er vondt for. De som har kommet seg gjennom den første leseopplæringen, de klare seg som oftest ganske godt,” sa informanten. Hva brukes ressursene på? Bør de fordeles annerledes? Alt i alt er det stor enighet angående samarbeid og viktigheten av dette. I tillegg bør det brukes ressurser på kartlegging av språkkompetansen til de minoritetsspråklige elevene. På denne måten oppnår de den tilretteleggingen de har krav på, noe som gir dem et best mulig utgangspunkt videre i opplæringen.

6.0 Drøfting i forhold til tidligere forskning og teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre det endelige forsøket på å besvare problemstillingen min: *Hvilke utfordringer kan læreren møte i arbeidet med den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever?* Dette skal gjøres ved å drøfte tidligere forskning samt teori opp mot egne resultater. I tillegg skal jeg forsøke å svare på de tre forskningsspørsmålene:

- 1) *I hvilken grad brukes lesestrategier for å styrke leseferdighetene til minoritetsspråklige elever?*
- 2) *På hvilke måter kan det lønne seg å kartlegge andrespråksleseren lesekompetanse?*
- 3) *Hvilken rolle spiller den minoritetsspråklige elevens bakgrunn (elevens opprinnelsesland eller eventuell tidligere skolegang)?*

Basert på Kulbrandstad (2003), presenteres fem hovedutfordringer blant andrespråksleseren: *språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske utfordringer, bakgrunnskunnskaper, innsikt i tekstforståelse* og det som handler om *metakognisjon* – innsikt i egen lesing. I og med at det finnes flere ulike utfordringer i forbindelse med den minoritetsspråklige elevens møte med den andre leseopplæringen, sier det seg selv at ikke alle mulige utfordringer er inkludert i like stor grad i denne forskningen. Fokuset blir på de utfordringene informantene opplever i sin lærerhverdag.

6.1 Ordforråd og begrepsforståelse: Utfordringer ved den andre leseopplæringen

Resultatene viser til likheter når det gjelder forskningen til Kulbrandstad. De tilsier at ordforråd og begrepsforståelsen er de verste utfordringene. Det er klart at dette er noe av det mest grunnleggende med tanke på beherskelsen rundt den andre leseopplæringen: leseforståelse, kritisk lesing og metakognisjon. I materialet ser jeg også tendenser til at dette lager problemer for selv de flinkeste elevene (med minoritetsspråklig bakgrunn). Dyktige andrespråkslesere, som i utgangspunktet klarer seg utmerket på skolen, møter problemer i sammenheng med en akademisk språkbruk – noe som fører til problemer ved utførelsen av oppgave. Alver (2004) har pekt på tidligere PISA-undersøkelser og resultatene angående avkodning og leseforståelse blant minoritetsspråklige elever. Hovedresultatene tilsier utfordringer tilknyttet et faglig og akademisk språk, altså lesing av fagtekster som inneholder

et mer akademisk og avansert språk. Forskingen til Kulbrandstad peker på minoritetsspråklige elever og deres tendens til å henge seg opp i akademisk ordbruk. Dette setter raskt sperrer for videre leselyst og motivasjon. Her blir det lærerens oppgave å sørge for at eleven forstår hva som skal gjøres. Dersom dette ikke skjer, mister eleven all motivasjon og får dermed vanskeligheter med å utføre oppgaven.

Forskning fra Alver viser også at det er en vesentlig forskjell på begrepsbruken når det kommer til sosiale settinger, både uformelle i hverdagen og formelle i eksempelvis klasserommet. Alvers forskning viser til relevante forskjeller: Barn og unge har ingen problemer med å ytre seg i uformelle situasjoner som for eksempel friminuttene. Men med en gang det er snakk om en faglig og mer formell situasjon – da oppstår problemene rundt begrepsforståelse. Informantene mine peker på akkurat dette. De fleste elever med minoritetsspråklig bakgrunn, har ingen problemer med kommunikasjon i uformelle, sosiale settinger. Problemene oppstår i settinger innenfor klasserommet. Informantene erfarer ofte problemer angående kommunikasjon i forbindelse med en fagtekst der det benyttes akademiske ord og begreper. James Paul Gees teorier som handler om primære og sekundære diskurser, samsvarer også med dette. Elevens primære diskurser samsvarer ikke med de sekundære diskursene, og eleven må dermed ta hensyn til flere tankesett på en gang.

Matteuseffekten sier noe om forskjellene på ordforrådet til svake kontra sterke lesere. Dersom man bruker matteuseffekten i forbindelse med andrespråklige elever kontra etnisk norske elever, vil det ofte legges merke til betydelige forskjeller på ordforrådet. Forskjellene vil også bli større og større jo eldre elevene blir (McKenna og Stahl, 2009). Materialet tilsier at dette stemmer i flere tilfeller. Det blir naturlig at etnisk norske elevers ordforråd stiger raskere enn hos de minoritetsspråklige. Likevel oppleves ikke dette som noen stor hindring blant informantene. Dette er noe det er gode muligheter for å jobbe med. Resultatene viser til at flere elever med norsk som andrespråk har gode forutsetninger for en rask og stigende læringskurve, og i disse tilfellene oppleves sjeldent ordforrådet som et hovedproblem over tid. Lærerne merker naturligvis forskjeller, men dette har ikke alltid innvirkninger på kvaliteten av arbeidet eleven utfører.

Tidligere forskning (Kulbrandstad, 2003) viser også til utfordringer basert på at det norske språket inneholder store mengder metaforer. Dette er til tider utfordrende for en minoritetsspråklig elev som gjerne tolker tekst bokstavelig i utgangspunktet. I tillegg

inneholder det norske språket flere ord og uttrykk som en etnisk norsk person vokser opp med. Her kan det også oppstå utfordringer ved leseforståelse. Én av informantene i forskningen min eksemplifiserer dette med det kjente uttrykket: ”Nordmenn er født med ski på beina”. Dette kjente uttrykket dukket opp i en artikkel i norskfaget, og informanten husker godt at hun ble møtt med flere store øyne da denne overskriften ble lest høyt i klasserommet. Dette er et uttrykk som de aller fleste oppvokst i Norge kjenner til, og det er klart at dette må høres absurd ut for en elev med innvandrerbakgrunn og null referanse til uttrykket.

6.2 Elevens bakgrunn som forutsetning for læring

Berggren og Tenfjord (1999) viser til forskning der den minoritetsspråklige elevens opphav har betydning for prestasjonene som utføres i skolen – både de sosiale og de faglige. Elever med innvandrerbakgrunn har ofte med seg ulike literacy-praksiser fra eget hjemland og tidligere skolegang (Fjørtoft, 2014). Resultatene viser at dette stemmer. Her kan også forskning fra Bell og McCallum (2008) inkluderes, der det fokuseres den affektive dimensjonen og kontekstuelle forhold – altså faktorer som påvirker elevens lesing.

Informantene erfarer at elevenes tidligere og eventuelle skolegang har noe å si angående hvordan han/hun presterer på skolen. I visse tilfeller har gjerne elevens morsmål likheter med det norske språket, eksempelvis syntaksen. Dette er en fordel når det kommer til læring, spesielt lesing og skriving. Materialet viser til at tidligere skolegang er avgjørende angående hvordan eleven presterer når det gjelder lesing og en andre leseopplæringen. Elever med tidligere skolegang fra hjemlandet sitt (uten brudd), behersker som oftest den andre leseopplæringen i stor grad, uten noen særlige problemer. Elever med ingen skolegang eller store brudd i skolegangen, opplever ofte store utfordringer. Årsaker bak dette er i denne konteksten på grunn av krig, flukt, og liknende hendelser. Årsaker som dette er også en hindring i seg selv. Traumatiske hendelser tar ofte tid for et barn å bearbeide – og materialet viser til at dette kan sette midlertidige stopp for leseopplæring og læring generelt.

Kulbrandstad (2003) sin forskning angående innvandrerungdom og leseforståelse tilknyttet fagtekster, viser også til likheter sammenliknet med resultatene som er gjort i denne forskningsstudien. En andrespråklig elevs kunnskaper fra tidligere er avgjørende i flere tilfeller. Elever med et gode språklige forutsetninger har et bedre utgangspunkt i å prestere bra i motsetning til en elev som eksempelvis er analfabet. Informantene mine viser stor enighet når det gjelder dette. Er eleven vant til å jobbe hardt på skolen i hjemlandet sitt, gir dette gode

forutsetninger angående å lese på et andrespråk. Disse elevene har også ofte foreldre som liker å involvere seg i barnets læring, og dette fører til et positivt syn på læring for eleven selv. Elever som dette viser seg også å ha en større integreringsevne i den nye skolehverdagen. På den andre siden finnes de elevene med ingen tidligere skoleerfaring, og som noen ganger hverken kunne skrive eller lese noe som helst. Dette krever et stort arbeid fra skolens side, både før og etter eleven ankommer majoritetsklassen.

Når det gjelder læreren, viser forskning til Aamotsbakken m.fl. (2005) at det er flere utfordringer å ta hensyn til i og med at minoritets elever i skolene representerer ulike land og har ulik bakgrunn. Utfordringen dukker opp i og med at elevene ofte er svært forskjellige, og dette i seg selv blir en stor utfordring for læreren. Et barn som er født og oppvokst i Norge, er i de fleste tilfeller også ”matet” med norsk kultur. Et etnisk norsk barn er gjerne kjent med ulike folkeeventyr fra barndommen, og dette danner relevant bakgrunnskunnskap for pensum i skolen. Utfordringene oppstår når læreren opplever at elever med innvandrerbakgrunn/eller manglende kunnskaper ikke har bakgrunnskunnskaper om et tema. Kulbrandstad (2003) viser til forskning som sier noe angående viktigheten av å ha bakgrunnskunnskaper om en tekst *før* selve lesingen starter. En elev som kjenner til norske folkeeventyr har bedre forutsetninger i forhold til en elev som ikke er kjent med dette fra før. Resultatene viser til at lærere flere ganger tar for gitt at alle elevene i klassen kjenner til norske folkeeventyr og liknende – noe som ikke alltid er tilfelle. På bakgrunn av dette blir lærerne nødt til å bruke mer tid på noe som det i utgangspunktet ikke var nødvendig å bruke tid på. Det handler om å gi alle elever gode forutsetninger for læring, og i tilfeller som dette har ikke alle elever de samme forkunnskapene på bakgrunn av kultur. Det blir lærerens oppgave å sørge for ny kunnskap dannes slik at den minoritetsspråklige eleven kan møte en tekst på lik linje med elever som alt har denne kunnskapen.

6.2.1 Hvordan kan læreren forberede seg?

Når det gjelder en minoritetsspråklig elevs bakgrunn, er det mye som kan gjøres fra lærerens side, før eleven ankommer majoritetsklassen. For at eleven skal ha gode forutsetninger for å mestre den andre leseopplæringen, lønner det seg for kontaktlærer å ha et godt samarbeid med ulike parter som inkluderes: SNO-lærer, foreldre, eleven selv og andre. Det er viktig at også kontaktlærer er oppdatert på elevens ståsted, både når det kommer til faglig kompetanse, generell språkkompetanse, språklig opphav og bakgrunn, og liknende. Dette legger til rette for bedre forståelse begge veier, noe som raskt resulterer i gode relasjoner mellom lærer og elev.

Ved å sette seg inn i syntaksen til elevens morsmål, kan dette hjelpe i prosessen ved å forstå utfordringer tilknyttet andrespråket. Materialet viser altså at forberedelse fra lærerens side er gull verdt for alle parter, noe som samsvarer med teori fra Fjørtoft (2014). Fjørtoft peker på dannelsen av generelle bakgrunnskunnskaper om litterære tradisjoner som er kjent for elevene, og dette vil blant annet gjøre utgangspunktet for lærer og elev bedre.

Teori fra Darling-Hammond (2009) fokuserer på lærerens sinn og peker på hvor viktig det er å være åpen. I et flerkulturelt klasserom er det ytterst nødvendig for læreren å ha kunnskaper angående håndtering. Dersom læreren har gode kunnskaper rundt dette, vil lærerens sinn være mer åpent – noe som legger til rette for utvidelse av perspektiver samt bedre kommunikasjon. Resultatene viser til at lærere enkelte ganger har en tendens til å holde fast ved ett bestemt perspektiv før de raskt innser viktigheten av å være mer åpen og tilpasse seg elevgruppen. I materialet ser jeg at informantene er opptatt av å forberede seg slik at den andrespråklige eleven blir tatt i mot på en god måte.

6.3 Elevens første- og andrespråk

Forskning utført av Fondevik (2017) sikter til det faglige gapet som ofte oppstår mellom den minoritetsspråklige- og den majoritetsspråklige eleven. I tillegg kommer det frem i forskningen at gapet har en tendens til å bli større jo eldre elevene blir. Forholdet mellom elevens første- og andrespråk blir med andre ord viktig. Eleven skal ta i bruk andrespråket som redskap for videre læring. Om en elev ikke mestrer førstespråket sitt, oppstår det raskt utfordringer i forbindelse med utviklingen av et andrespråk. Materialet tyder på at lærere ofte opplever det Fondeviks forskning antyder. En minoritetsspråklig elev som blir sett på som ”god nok” i lesing før den ankommer majoritetsklassen, risikerer å oppleve en forskjell så fort den ankommer majoritetsklassen. I majoritetsklassene er nivået høyere enn det som tilsvarer et høyt nivå på språkstasjonen eleven går på i første omgang, og allerede her starter gapet Fondevik snakker om. Her blir det skolens oppgave å tilrettelegge for at gapet ikke blir for stort – noe som senere kan føre til at eleven faller utfor.

Engen og Kulbrandstad (2004) skriver om det å være relativt balansert tospråklig – altså mestring av et første- og et andrespråk i like stor grad. For at den andrespråklige eleven skal ha gode forutsetninger for å utvikle et godt andrespråk, er den nødvendig å mestre eget morsmål i første omgang. Resultatene tyder på at dette er noe som blir vektlagt i stor grad i

skolene. En informant forklarer at så fort som det oppdages problemer i hos en elev ved utviklingen av et andrespråk, kartlegges dette nærmere i første omgang. Dersom det blir nødvendig med grundigere kartlegging, kontaktes ulike språkstasjoner/læringscenter (der eleven gikk før den ankom majoritetsklassen), for nærmere vurdering. I flere tilfeller blir det nødvendig å se nærmere på elevens kompetanse på førstespråket: Er det noe grunnleggende eleven strever med? Kan det ha sammenheng med utfordringer tilknyttet opplæringen på andrespråket? Resultatene tilsier at det ofte er slik. Har en elev store utfordringer med å utvikle et andrespråk, blir det nødvendig å kartlegge eventuelle utfordringer på førstespråket.

Språkforsker Cummins mener at første- og andrespråket står i et gjensidig avhengighetsforhold med hverandre (Cummins isfjellmetafor). Videre deler han språket inn i ”basic interpersonal communication skills” og ”cognitive academic language proficiency”, som på godt norsk kan oversettes til hverdagspråket og det akademiske språket. Cummins teori fokuserer også på viktigheten av å beherske to språk: Resultatene tyder på at minoritetsspråklige og faglig sterke elever klarer seg meget bra på skolen, og at læringskurven stiger raskt. Det er klart at her er det flere faktorer som spiller inn, men basert på Cummins teori, stemmer dette. Som forklart i forrige avsnitt: Så fort læreren opplever at eleven har store utfordringer med å utvikle et andrespråk, blir dette sett på i nærmere i forbindelse med kartlegging. Problemet blir tatt hånd om raskt. På denne måten bearbeides negative assosiasjoner tilknyttet det å være tospråklig/flerspråklig. Cummins forskning viser også til større utfordringer i forbindelse med å utvikle et akademisk språk (på andrespråket) – noe materialet også sikter til. Minoritetsspråklige elever har sjeldent store problemer med kommunikasjon i uformelle settinger, men i klasserommet, der språket blir mer akademisk, opplever flere av elevene utfordringer. Cummins fokuserer også på forholdet mellom første- og andrespråket på et generelt nivå og viktigheten av å bruke morsmålet som redskap for læring. Dette vil på ingen måte svekke opplæringen på elevens andrespråk. Resultatene eksemplifiserer dette i forrige avsnitt. Styrking av elevens førstespråk styrker opplæringen av elevens andrespråk – og dette skjer i et gjensidig avhengighetsforhold.

Cummins isfjellmetafor har fått kritikk, med tanke på at den er for enkel. Den sier ingenting om motivasjon, og den peker heller ikke på konkrete sider som berører fordeler og ulemper ved å være flerspråklig. På bakgrunn av dette finnes toterskelteorien som sier noe om nettopp fordeler og ulemper ved å beherske to språk. Resultatene viser, som tidligere nevnt, til negative sider dersom eleven opplever utfordringer i opplæringen. Som oftest finnes det

sammenhenger med utfordringer på elevens første- og andrespråk. Dersom dette ikke blir tatt tak i av skolen, risikerer eleven å oppnå negative følelser i forbindelse med å være tospråklig (som toterskelteorien tilsier). I dette tilfellet vil eleven havne under den nedre terskelen.

Toterskelteorien beskriver videre en øvre terskel, samt den øverste terskelen som omhandler at eleven er i stand til å se fordeler selv, i tillegg til at balansen mellom de to språkene er på topp. Materialet tyder på at de elevene som har foreldre som stiller seg positivt til å være tospråklig, har best sjanse for å oppnå et balansert forhold til første- og andrespråket. Flere informanter i denne forskningsstudien erfarer at foreldre som snakker morsmålet med barna/ungdommene i hjemmet, men som aktivt går inn for å lære andrespråket norsk, har størst sjanse for å havne på den øverste terskelen. Det er viktig for barna at foreldrene viser interesse rundt andrespråket, og at det brukes i størst mulig grad utenfor hjemmet. I dette tilfellet får barna et balansert og positivt forhold til begge språk.

6.4 Den grunnleggende ferdigheten ”lesing”

Basert på tidligere PISA-undersøkelser (presentert i kapittel 1.1), har jeg fra starten av denne forskningsprosessen, undret meg over hvordan fokuset på lesing som grunnleggende ferdighet er i skolen. Hvordan en skole velger å fokusere på lesing er avgjørende for alle elever, både etnisk norske samt de elevene med norsk som andrespråk. Her tenker jeg at dersom en skole har stort fokus på lesing generelt, vinner spesielt de andrespråklige elevene på dette. Fokuset skjer med andre ord i fellesskap uten noen form for separasjon fra majoritetsklassen.

Fjørtoft (2014) skriver om literacy-begrepet i norskfaget. I denne studien blir det naturlig å berøre begrepet i sammenheng med lesing som grunnleggende ferdighet. Fjørtofts teori tilsier at en elev rører ved flere literacies i løpet av en hverdag, og flere av disse skjer ved bruk av elevens leseferdigheter. Generelt sett viser materialet at det er ønskelig med et stort fokus på lesing i skolen. Deler av det tilsier at noen er fornøyde med skolens fokus, mens andre refererer til at det er ønskelig med et enda større fokus på lesing i dagens skole. Fokuset burde være noe større når det gjelder den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever. Materialet viser også til at det jobbes aktivt med begrepet *literacy*, men at dette gjerne skjer ubevisst. Selv tenker jeg at literacy er et begrep som burde komme mer inn i skolen. Ved å øke fokuset på dette, kan det tenkes at fokuset på de grunnleggende ferdighetene også blir større, deriblant lesing.

Ifølge Fjørtoft (2014) betyr lesestrategi noe som bevisst brukes i en leseprosess. De innsamlede dataene mine sier at de skolene som er ”SOL-skoler” er fornøyde med tanke på skolens lesefokus. Resultatene viser at disse skolene er fornøyde med eget arbeid, og at det gjøres en god jobb med blant annet lesestrategier, kartlegging av lesekompetanse og oppfølging.

6.4.1 Den gode leselæreren

Forskning fra Braunger og Lewis (2006) konsentrerer seg om hva det innebærer å være en dyktig lærer når det kommer til utvikling av leseferdigheter hos elevene. Ifølge denne forskningen er stikkord som kartlegging, motivasjon, lesestrategier, sjangerutvalg og egenvurdering sentrale. Resultatene viser at alle disse begrepene gjør seg gjeldende i løpet av samtale/intervjuene som utføres sammen med informantene. Materialet viser til at lærere er opptatt av å gjøre en best mulig jobb angående styrking av lesekompetansen hos minoritetsspråklige elever. Sammenliknet med forskningen til Braunger og Lewis (2006) sier resultatene at lærere er opptatt av å kartlegge elevenes lesekompetanse, motivere elevene underveis i opplæringen, gjøre lesestrategier til en naturlig del av opplæringen, tilby elevene et bredt utvalg av sjangere i tillegg til å drive aktivt med vurdering for læring.

Punktet til Braunger og Lewis (2006) som innebærer å tilby elevene et bredt utvalg av sjangere tilknyttet styrking av lesekompetansen, viser resultatene at dette kan være en utfordring for læreren. For at en andrespråklig elev skal få et best mulig læringsutbytte, i tillegg til å bli kjent med ulike sjangre, er det en viktig forutsetning at eleven får muligheten til å faktisk jobbe med ulike sjangre. Materialet er utviklet i samarbeid med enkelte ”nynorsk-skoler”, og disse skolene erfarer store utfordringer angående *tilgangen* til gode, alternative tekster på nynorsk som i helhet representerer ulike sjangre. Å kunne tilby gode og alternative tekster til en andrespråklig elev er ikke enkelt dersom tilgangen til disse er for liten. Spørsmålet her blir hva læreren kan gjøre i slike tilfeller. Her kommer det frem at det lønner seg å tenke kreativt i tillegg til å ha en aktiv dele-kultur på skolen.

6.5 Kartlegging av elevens lesekompetanse

- Hvordan styrke elevenes lesekompetanse?

Materialet sikter først og fremst til Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell når det er snakk om kartlegging av elevenes lesekompetanse. Men dette blir da utført *før* eleven

ankommer majoritetsklassen – nettopp for å sjekke om eleven har tilstrekkelig kompetanse. Interessen min ligger da rundt kartleggingen av de minoritetsspråklige elevenes lesekompetanse i majoritetsklassen, og hvordan fokuset er rundt dette.

Spørsmålet angående hva som definerer en god leser, kan begrunnes via tidligere forskning samt ulike teorier. Men når alt kommer til alt, mener blant annet Fjørtoft (2014) at den gode leser behersker den andre leseopplæringen i stor grad. En leser med god leseforståelse, kritisk syn, samt evnen til å bruke den metakognitive evnen, fremstår som en sterk leser. Resultatene tyder på at det er stor enighet angående hva som definerer den gode leser. Flere av informantene vektlegger leseforståelsen i stor grad, og viser hvor viktig dette er i forbindelse med lesekompetanse.

Fjørtoft (2014) skriver om elevenes forkunnskaper tilknyttet lesing av en tekst, og viktigheten av dette med tanke på å fylle ut hull og skape mening i teksten. Videre sier han også at alle beslutningene og tolkningene som utføres av eleven, ofte henger sammen med det eleven kan fra før om emnet. Det Fjørtoft sier kan ikke sammenliknes med hva som er en god leser eller ikke. Resultatene sikter til at dette blir utfordrende for en minoritetsspråklig elev som ikke har konkrete forkunnskaper om visse emner. Etnisk norske barn er oppvokst med norsk kultur, og dette er en naturlig del av dem. Et barn oppvokst i Pakistan eller Polen, som flytter til Norge som 10-åring, har ikke de samme forutsetningene som etnisk norske barn når det kommer til forkunnskaper tilknyttet tekster som representerer norsk kultur. Materialet tilsier at dette byr på utfordringer, både for læreren og klassen generelt. Som lærer er det, i dag, flere faktorer å ta hensyn til i klasserommet, og en kan ikke lenger ta for gitt at allmennkunnskaper tilknyttet norsk kultur, er like selvsagte hos elevene. På bakgrunn av dette er det nødvendig å bruke mer tid på enkelte ting som ikke var like nødvendige før.

McKenna og Stahl (2009) nevner tre nivåer tilknyttet hvordan og hva en lærer kan vurdere en elevs lesekompetanse: Selvstendig nivå, undervisningsnivå og frustrasjonsnivået. I og med at oppgavens tema og problemstilling handler om elever som ankommer majoritetsklassen etter særskilt norskopplæring, viser resultatene at det sjeldent er elever som befinner seg på McKennas og Stahls frustrasjonsnivå. De fleste ser ut til å havne på undervisningsnivået. Eleven er i stand til å lese på egenhånd med tanke på leseflyt og avkoding, men noen trenger ekstra veiledning – spesielt med tanke på hva eleven skal mestre underveis i den andre leseopplæringen. Resultatene viser også til en minoritetsspråklig elev som så å si befinner seg

på det selvstendige nivået. Dette er en elev som har vist stor fremgang på kort tid, og forutsetningene til denne eleven er svært gode (med tanke på tidligere skolegang, ressurssterke foreldre og motivasjon). Likevel er det enkelte hinder eleven møter på, spesielt tilknyttet avansert begrepsforståelse. Resultatene viser at minoritetsspråklige elever har stor sjanse for å møte på begreper de ikke har noen form for relasjon til. Dette skjer som oftest fordi begrepet ikke eksisterer på morsmålet deres. Det oppstår derfor vanskeligheter når eleven skal relatere seg til begrepet.

”Leselos”, som er en modell utviklet ved Lesesenteret i Stavanger, skal i praksis fungere som et rammeverk for leseundervisning og vurdering. Modellen fokuserer på sentrale begreper tilknyttet den andre leseopplæringen. Resultatene fra min egen forskning rører ved dem alle: metakognisjon, mål, forforståelse, koding, ordforråd og leseforståelse. Resultatene refererer til at ingen av lærerne bruker ”leselos” bevisst i undervisningen, men at det nærmest skjer naturlig. Alle informantene viser god kjennskap til begrepene modellen fokuserer på.

Modellen ”Leselos” deler også inn begrepene etter hvor eleven befinner seg i leseprosessen: før, under eller etter. *Metakognisjon* er blant annet ett av begrepene som tilhører lesingens før-fase. For en andrespråklig elev blir førlesningsfasen ekstra viktig. Ved å utføre grundig arbeid før eleven går i gang med lesingen, legges det til rette for god, metakognitiv innsikt. I materialet seg jeg at det er stor enighet tilknyttet nytten av denne modellen. Ved å bruke denne modellen får læreren raskt et innblikk i lesekompetansen til eleven. I materialet ser jeg også tendenser til at metakognisjon er et begrep det ønskes større fokus på i undervisningen. Det jobbes med metakognisjon i timene, men dette skjer ubevisst fra elevenes side. Den ene informanten påpeker at elevene må bli mer bevisste på begrepet og forklarer hvor avgjørende dette er med tanke på den andre leseopplæringen. Her kan lærere gjøre en bedre jobb, mente informanten.

6.6 Tilpasset opplæring - motivasjon

Tilpasset opplæring er et stort og fint begrep som har stor tilknytning til skolen. Resultatene sier at tilpasset opplæring har et stort fokus i skolen, men at det raskt oppstår utfordringer med tanke på utførelser. Problemene oppstår først og fremst med tanke på ressurser. Problemet handler også om lærernes vilje til å tilpasse undervisningen kontra mulighetene rundt utførelsen. Videre dreier materialet seg om hva som kan gjøres for å tilpasse opplæringen i størst mulig grad for de minoritetsspråklige elevene.

Roe sier følgende om motivasjon for lesing: ”Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese” (Roe, 2011, s. 38). Motivasjon er viktig tilknyttet tilpasset opplæring, og det blir lærerens oppgave å tilrettelegge slik at elevene blir motivert. Roe (2011) skriver om instrumentell og interessebasert motivasjon. Resultatene viser at lærere opplever at minoritetsspråklige elever er svært motiverte til å utføre oppgaver i skolen. De fleste viser stort engasjement både når det gjelder det instrumentelle samt det som er interessebasert. Det ser ut til at de finner motivasjon til det meste. Igjen kan dette kobles til teori fra Bell og McCallum (2008) som viser til den affektive dimensjonen samt kontekstuelle forhold – faktorer som påvirker elevenes lesing.

Selv om resultatene tyder på at minoritetsspråklige elever viser stor motivasjon for lesing (både instrumentell og interessebasert), viser materialet tendenser til unntak. En informant forklarer en situasjon rundt en elev som generelt opplever utfordringer i skolen – spesielt rundt det faglige. La oss kalle eleven Amir. Amir har en fortid preget av krig og lidelse, noe som resulterer i lite tidligere skolegang. Han kunne hverken lese eller skrive når den kom til Norge. Etter gjennomgått særskilt norskopplæring var Amir klar for undervisning sammen med majoritetsklassen. Informanten forklarer at eleven har store utfordringer med tanke på de andre elevenes læringsutvikling. Han klarer ikke å utvikle seg faglig på lik linje med medelevene. Basert på Bell og McCallum (2008) ser vi at ulike faktorer spiller inn: sosial bakgrunn, ikke-ressurssterke foreldre, store brudd i tidligere skolegang, traumatiske hendelser og så videre. Poenget her er at Amir sliter med å motiveres med tanke på hva Bell og McCallum sier om faktorer som påvirker læring.

Kulbrandstad (2003) poengterer tilgangen til variert lesestoff. Det er viktig at lesestoffet blir tilpasset elevens nivå slik at den opplever mestringsfølelse. Valg av tekster bør også ha en stigende vanskelighetsgrad, slik at utfordringer blir en naturlig del opplæringen. Resultatet viser at flere lærere er flinke til dette. Flere skoler har et godt utrustet bibliotek som tilbyr ulikt lesestoff som alle representerer ulike vanskelighetsgrader. På denne måten får elevene et godt og variert tilbud, og læreren sørger for at leseopplæringen blir tilpasset.

6.7 Ressurser – sammenheng med problemorientert- og ressursorientert forståelse?

Skillet mellom en problemorientert forståelse kontra en ressursorientert forståelse er stor. Det merkes fort hvilken oppfatning en skole har. Resultatene viser at skolene informantene jobber på, er ressursorienterte når det kommer til flerkulturalitet og mangfold. Likevel viser materialet tendenser til at dette blir utfordret. I materialet ser jeg også tendenser til at skolenes oppfatning har sammenheng med ressursfordelingen.

6.7.1 Fordeling av ressurser – en avgjørende faktor?

Utfordringene oppstår i forbindelse med fordelingen av ressurser til de ulike skolene i kommunene. Materialet trekker frem spørsmål rundt oppnåelse av kompetansemål tilknyttet minoritetsspråklige elever. Fokuset ligger på at mengden pensum blir for stor, og at kravene er utfordrende både for lærer og elev. Dette fører til tap for begge parter. Elevene oppnår muligens kravene, men ikke i like stor grad som majoritetselevne. Det blir ofte for mye å forholde seg til, og dette krever mye tid og arbeid fra lærerens side. I tilfeller som dette må man gjøre det beste man kan, med tanke på de ressursene som er.

Her kan det raskt oppstå negative assosiasjoner angående mangold. I stedet for å fungere som en ressurs, oppleves det som problematisk for flere parter da ressurser ikke blir prioritert på riktig måte. Hvordan kommunen/skolen velger å prioritere ressurser, har store innvirkninger på skolen. Materialet sikter til at lærere fort kan oppleve hverdagen som hektisk med tanke på hvor tidkrevende arbeidet rundt minoritetsspråklige elever kan være, og kjenner mye på frustrasjon. Hvordan gjøre en god nok jobb for elevene dersom ressursene ikke strekker til? Her kan raskt oppstå negativitet. I tilfeller som dette viser det igjen hvor viktig det er med samarbeid mellom alle involverte parter.

Som resultatene mine tilsier: Én av informantene kjenner på frustrasjon med tanke på at minoritetsspråklige elever blir nedprioritert i forbindelse med fordeling av ressurser. Informanten gir også uttrykk for at hun føler seg svært alene i denne situasjonen, i og med mangel på samarbeid. Kommunen/skolen velger å se mellom fingrene. Her oppstår det rask utfordringer tilknyttet skolens ressursorienterte forståelse. Som Hauge (2014) sier: Ved problemorientert forståelse gir skolen uttrykk for å være ”fargeblind”, noe som raskt kan oppstå i denne situasjonen. De minoritetsspråklige elevene er i et mindretall, og faren er stor

for at elevenes behov og forutsetninger ikke blir ivaretatt godt nok. I dette tilfellet kan også integrering og inkludering foregå på feil måte. Basert på resultatene, samt mine egne tolkninger, kan skoler som dette raskt ende opp med en problemorientert forståelse.

7.0 Oppsummering

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvilke utfordringer kan læreren møte i arbeidet med den andre leseopplæringen blant minoritetsspråklige elever?

I tillegg valgte jeg å inkludere tre forskningsspørsmål:

- 1) *I hvilken grad brukes lesestrategier for å styrke leseferdighetene til minoritetsspråklige elever?*
- 2) *På hvilke måter kan det lønne seg å kartlegge andrespråksleseren lesekompetanse?*
- 3) *Hvilken rolle spiller den minoritetsspråklige elevens bakgrunn (elevens opprinnelsesland og eventuell tidligere skolegang)?*

Hva oppleves først og fremst som utfordrende ifølge informantene?

Resultatene fra intervjuene viser at alle informantene er enige i at elevenes ordforråd/begrepsforståelse er en stor utfordring, spesielt på ungdomsskolen der forventningene til et akademisk ordforråd blir større. Elevene behersker stort sett det uformelle og hverdagslige språket. Resultatene viser også til utfordringer med tanke på elevenes manglende relasjoner til ulike begreper, eksempelvis demokrati. Her oppstår utfordringer på bakgrunn av elevens manglende forkunnskaper. Den ene informanten forklarer utfordringer basert på kommunikasjonsproblemer, der vedkomne elev sliter med å forstå beskjeder, noe som igjen fører til problemer ved utførelsen av en oppgave. En annen informant peker på mengde som problem og mener at forventningene til de minoritetsspråklige elevene noen ganger blir for store. Han opplever kravene som stilles i forbindelse med kompetansemålene blir for store, og at opplæringen rundt den andre leseopplæringen dermed ikke får stort nok fokus.

Har eleven skolegang fra før, og hvilket nivå er eleven på?

Resultatene viser at prosessen før eleven ankommer majoritetsklassen er viktig. God forberedelse er nøkkelen til god leseopplæring og opplæring generelt. Det viste seg også at samarbeid mellom alle parter er viktig, spesielt med tanke på kartleggingen rundt elevenes utfordringer innen lesing.

Materialet viser store sammenhenger med elevens tidligere skoleerfaringer kontra hvordan den presterer i den norske skolen. Har eleven erfaring med skolegang fra før, viser resultatene at forutsetningene for å lykkes er større. Elever som ikke har gått på skole tidligere, enten på grunn av krig eller andre traumatiske hendelser, ser ut til å møte på flere utfordringer. Hvordan elevene presterer, avhenger også av foreldrenes interesse og tilgjengelighet. Resultatene peker på at elever med engasjerte foreldre har større sjanser for å lykkes.

Hvilke sammenhenger er det mellom elevens morsmål kontra elevens andrespråk?

Basert på tidligere forskning og teori, er elevens første- og andrespråk avhengige av hverandre. Resultatene peker også på dette. Det er nødvendig å ta tak i det eleven sliter med på førstespråket. Dersom dette ikke blir gjort, vil det bli store utfordringer tilknyttet opplæringen av et nytt språk. Resultatene viser, på bakgrunn av dette, hvor viktig det er med morsmålsopplæring og at dette burde vært vektlagt i større grad. Å styrke elevens morsmål legger til rette for en mer vellykket andrespråks-opplæring. Her spiller også foreldrene en viktig rolle. Foreldre som holder morsmålet ved like i hjemmet, men som likevel er innstilt på å lære seg norsk, har barn med best forutsetninger for å lykkes med opplæringen av et andrespråk.

Hvordan er fokuset på lesing?

Resultatene viser stort sett et godt fokus på lesing blant skolene informantene jobber på. De fikk spesielt øynene opp for lesing i forbindelse med de siste nasjonale prøvene, der resultatene ikke var på topp, hverken blant etnisk norske- eller minoritetsspråklige elever. Alt i alt førte dette til at fokuset på lesing ble økt i klassene. Lesestrategier er også populært blant informantene, og resultatene viser at informantene jobber mye med dette i klassen med alle elevene. Likevel forklarer en informant at hun ønsker at lesestrategier skal komme mer i fokus, spesielt med tanke på å styrke lesekompetansen blant de minoritetsspråklige elevene. I tillegg var to skoler SOL-skoler. Fokuset på lesing var dermed ekstra stort på disse skolene, og et mål var å gjøre lesestrategier til en naturlig del av den andre leseopplæringen.

Tilpasset opplæring

Ifølge resultatene er tilpasset opplæring noe som opptar informantene i stor grad, og det jobbes på spreng for at hver og en elev skal få tilrettelagt opplæring. I materialet ser jeg at informantene viser stor kunnskap rundt dette. To av skolene er ”IPad-skoler”, noe som, ifølge

den ene informanten, tilrettelegger for tilpasning. Lesestrategier blir også omtalt i resultatene, og arbeidet rundt ulike lesestrategier handler også om tilpasning. De to informantene som jobber på SOL-skolene viser gode kunnskaper rundt dette. Det handler om kartlegging av elevenes lesekompetanse, samt gjøre dem bevisste på bruken av lesestrategier. Hvilken strategi lønner seg i ulike tilfeller, og hvilken strategi lønner seg for eleven selv? Resultatene viser at dette er noe som opptar SOL-skolene i dette forskningsprosjektet.

I materialet ser jeg også tendenser til at lærerne ønsker at tilpasning skal skje mer i klasserommene framfor utenfor i form av mindre grupper, spesielt med tanke på de minoritetsspråklige elevene. Den ene informanten forklarte dette i forbindelse med motivasjon: Hun så større glede og motivasjon blant alle elevene når tilpasning skjedde i klasserommene. Elevene får mulighet til å mestre, samt utfordre seg selv i et fellesskap.

Kartlegging av andrespråklige elever

Før minoritets elever ankommer majoritetsklassen, skjer det en kartlegging av elevenes kompetanse. Har de tilstrekkelig kompetanse? Skårer elevene over et visst nivå, tilsier dette at kompetansen deres er tilstrekkelig. Likevel viser resultatene at utfordringer oppstår etter minoritets eleven ankommer majoritetsklassen. Et høyt nivå på en språkstasjon/språksenter, tilsvarer ikke et like høyt nivå i en ”vanlig” klasse. Noen ganger oppstår utfordringer, og kartlegging på elevens førstespråk kan derfor bli nødvendig for å se om dette har sammenheng med lite fremgang i utviklingen på andrespråket.

Ressurser

I og med at jeg valgte å inkludere små skoler fra relativt små kommuner i denne forskningsstudien, hadde jeg en hypotese i forbindelse med ressurser som et problem i skolene. Utfordringene skjer i sammenheng med ressursfordeling og om de blir fordelt på riktig måte. Resultatene viser at behovet for ressurser til minoritetsspråklige elever er stort, men at informantene stort sett er tilfredsstilte. Likevel er det en informant som skiller seg ut. Materialet viser tendenser til at holdningene ikke er helt som de skal. I noen tilfeller tenker man økonomi framfor behov, og dette kommer tydelig fram i resultatene.

7.1 Noen refleksjoner avslutningsvis

Avslutningsvis sitter jeg igjen med flere tanker. For det første ser jeg at forskningsstudien har gitt meg svar. Jeg har nå klart å besvare problemstillingen, inkludert de tre forskningsspørsmålene. Basert på resultatene er jeg fornøyd med svarene jeg har fått. Likevel innser jeg at ingen av svarene er overraskende i den grad at de skiller seg ut noe særlig. På en annen side har jeg innsett og lært utrolig mye i forbindelse med forskningsstudiens tematikker.

Jeg har innsett at det er flere utfordringer læreren må ta hensyn når det gjelder den andre leseopplæringen. Dette er krevende i seg selv, og elevene må virkelig utfordre seg for å bli gode lesere. Jeg har også blitt bevisst på at det er store likheter mellom elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. Ferdigheter som handler om kritisk lesing, metakognisjon, leseforståelse, og så videre – en elev med norsk som førstespråk opplever også utfordringer her. Noe annet jeg har innsett, er hvor stor sammenheng det er mellom en elevs første- og andrespråk. Viktigheten av å styrke elevens morsmål er utrolig viktig i prosessen av å lære et nytt språk.

Bakgrunnen for valg av informanter, hang i stor grad sammen med at alle representerer små skoler og små kommuner. I forkant hadde jeg hypoteser angående ressurser som en utfordring med tanke på å gjennomføre god leseopplæring for de minoritetsspråklige elevene. Basert på resultatene mine, ser jeg at informantene stort sett klarer seg fint. Det er klart at man ønsker flere ressurser, men på en annen side virker det som informantene er tilfredsstilte. Det handler om å bruke det en har, samt gjøre det beste ut av det. Likevel viser resultatene at én av informantene opplever ressurser som problematisk – noe som oppleves som ødeleggende for de elevene som ikke får de behovene de trenger.

Referanseliste

Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn, A. C. (2005). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Alver, V. (2004). ”Å lese tekster på andrespråket. Et undervisningseksempel fra Mellomtrinnet.” I Selj, E., Ryen, E. og Lindberg, I. (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bell, S. M. & McCallum R. S. (2008). *Handbook of reading assessment*. Boston: Pearson

Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Bergen: Cappelen Damm Akademisk.

Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2017). *God nok i norsk? Språk- og skriveopplæring hos elever med norsk som andrespråk*. Bergen: Cappelen Damm Akademisk.

Berggren, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Braunger, J. & Lewis, J. P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. Second edition. New-ark, DE: International Reading Association

Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I. (red.). *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Cummins' Iceberg Theory (Bilde). (2016). Hentet fra <https://bmtraviseld.wordpress.com/2016/09/26/academic-vs-social-language-learning/>

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

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. 3 utg. Sage. London.

Darling-Hamond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og morsmålsundervisning*. Andre utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fondevik, B. (2017). "Kvifor skriv ikkje Dok? Ein kasusstudie av ein elev som er ny i landet, har nytt språk og ny skulekvardag" i Fondevik, B. og Hamre, P. (red.): *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Det Norske Samlaget

Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen*. Avhandling for dr. philos.-graden. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo

Hauge, A.-M. (2016). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group

Kjærnsli, M. og Jensen, F. (red.) (2016) *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget

Kulbrandstad, L., I. 2003. *Lesing i utvikling*. Larvik/Bergen: Fagbokforlaget

Kulbrandstad, L., I. 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU

Kunnskapsløftet. 2015. *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Kunnskapsløftet. 2015. *Lesing i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>

Kunnskapsløftet. 2015. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leselos (Bilde). (2017). Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/skoler/lone-skule/8587/article-114497>

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E. S. (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11 – 34). Oslo: Universitetsforlaget

McKenna, M. C. & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction*. Second edition. New York and London: Guilford

Moskvil, M. E. (2006). Når den minoritetsspråklige møter fagteksten. I Maagerø, E. & Tønnessen, E. S (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 145 – 164). Oslo: Universitetsforlaget.

Moskvil, M., E. (2004): *Temporalitet i morsmål, målspråk og mellomspråk*. Bergen: Universitetet i Bergen

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2002). ”Hvordan står det egentlig til med norske 15-åringers leseferdigheter?” i: Agnes-Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessen (red.): *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage. London

Selj, E. & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk.

SOL. (2011). Hentet fra <http://www.sol-lesing.no/>

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Store Norske Leksikon (2011). Essens. Hentet fra: https://snl.no/essens_-_filosofi

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tranøy, K. E. (2014). Individualisme. Hentet fra: <https://snl.no/individualisme>

UiO, Institutt for lærerutdanning og forskning. (2015). *Resultater fra PISA-undersøkelsene*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/resultater/>

Unesco (2005). *Aspects of literacy assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting*. Paris: UNESCO

Utdanningsdirektoratet. 2007. *Kartleggingsmaterieell – Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf

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

Utdanningsdirektoratet. 2016. *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1

- 1) Hva opplever du som utfordrende i opplæringen av den andre leseopplæringa tilknyttet andrespråklige elever?
- 2) I hvilken grad legger du merke til forskjeller på minoritetsspråklige elever: hvor de kommer fra, kultur, osv.?
 - Har opphav noe å si knyttet til utfordringer i opplæringen?
 - Er forkunnskaper om minoritetsspråklige elevers kultur/identitet viktig i forbindelse med opplæringen?
- 3) Kan du komme på noe konkret som gjerne opptrer som ”hinder” for leseforståelsen hos andrespråklige elever? Eksempelvis hverdagslige- eller litterære referanser de har manglende kunnskaper om.
- 4) Kan du beskrive fokuset på lesing som grunnleggende ferdighet i opplæringen av andrespråklige elever?
 - Bør lærerne/skolen fokusere mer på dette?
- 5) Leseflyt og leseforståelse er sentralt i opplæring av den andre leseopplæringa – I hvilken grad jobbes det med lesestrategier?
 - Kan du beskrive fordeler og/eller ulemper tilknyttet dette?
- 6) Hvordan trener elevene ellers på å bli gode andrespråkslesere?
 - Hvilken metode er foretrukket/prioritert?
- 7) Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige – Vil du si litt om hva du tenker om dette arbeidet? Hva er spesielt ved skolen du jobber på, og hvordan det tilrettelegges?
- 8) Hvordan er prosessen rundt kartlegging av minoritetsspråklige elever?
 - Hvordan blir minoritets elever ”testet”?
- 9) I hvilken grad opplever du at medelever er for språklig avanserte på vegne av minoritets elevene?
- 10) Opplever du ressurser som et problem tilknyttet opplæringen av minoritetsspråklige elever?
- 11) Hva legger du i betydningen av å ha tilstrekkelig lesekompetanse?
- 12) Har du noe å tilføye det vi nå har snakket om?

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Beskrivelse av masteroppgaven

Jeg er student på Universitetet i Stavanger og skriver for øyeblikket masteroppgave i utdanningsvitenskap (norskdidaktikk). Emnet for oppgaven er: Minoritetsspråklige elever og utfordringer tilknyttet *den andre leseopplæringen*. Det som interesserer meg er hvilke utfordringer læreren møter på underveis i møte med den andrespråklige eleven (i klasserommet).

Metoden jeg benytter meg av er kvalitativ metode med intervju, og planen er å intervju 5-6 personer. Formålet ved intervjuene er å besvare problemstillingen min: ”Hvilke utfordringer risikerer læreren å møte underveis i den andre leseopplæringen hos den minoritetsspråklige eleven?”.

Deltakelsen er frivillig

Som deltaker opptreer man frivillig, og man kan trekke seg når som helst. Det er mulig å ”trekke tilbake” gitt informasjon. Intervjuet kan avsluttes når som helst ved signaler fra deltaker.

Anonymitet

Det brukes en digital opptaker som gjør at innholdet i intervjuene er og forblir sikret gjennom hele forskningsprosessen.

Samtykke

Før intervjuet ønsker jeg at deltaker skal signere på at gitt informasjon er lest og forstått. Ved å signere gir deltakeren samtykke til å delta i intervjuet.

Dato

Signatur