

## FORORD

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Tove Steen-Olsen. Tusen takk for alle konstruktive og raske tilbakemeldinger, fruktbare samtaler, god oppmuntring og støtte. Det har vært en stor glede å ha deg som veileder! Deretter ønsker jeg å gi en stor takk til de flotte forskningsdeltakerne som var villige til å stille opp i denne studien. Deres kunnskap og erfaring har bidratt til at vi sammen har belyst et viktig tema, leseforståelse hos flerspråklige elever. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Ellers vil jeg rette stor takk til gode venner, både fra studietiden og privat, dere vet hvem dere er.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie og samboer, for all oppmuntring, støtte, tålmodighet, varme og gode råd.

Trondheim, juni 2015.

Minja Jovanovic.



## SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg valgt å sette et nærmere søkelys på leseforståelse hos flerspråklige elever. Dette er en tematikk som opptar meg personlig fordi jeg selv er flerspråklig og det er et tema jeg mener er viktig i skolen, fordi lesing er en grunnleggende ferdighet og fordi flerspråklige elever er en stor del av elevmassen. Problemstillingen som danner grunnlaget for selve oppgaven er: *Hva vektlegger lærere i sitt arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever i skolen?* Hensikten med studien er å få innsikt i hvordan man arbeider med leseforståelse blant flerspråklige elever, og dette blir belyst gjennom kvalitative dybdeintervju av tre lærere som har erfaring med dette.

Tolkningen av datamaterialet og resultatet fra analysen, viste fire sentrale kategorier som besvarer problemstillingen godt. Forskningsdeltakerne vektla særlig lesemotivasjon, læringsfremmende aktiviteter, morsmål og samarbeid. I forhold til lesemotivasjon, vektla forskningsdeltakerne indre motivasjon og mestring. Mestring ble her en viktig drivkraft når det gjaldt å holde lesemotivasjonen oppe. Læringsfremmende aktiviteter var den mest krevende kategorien å navngi fordi den omhandlet det direkte arbeidet med elevene. Læringsfremmende aktiviteter rommer mye av den praksisen lærerne faktisk gjorde i forhold til leseforståelse. Læringsstrategier utgjorde en viktig underkategori der målet var å gi elevene de redskapene de trengte for å lese tekster. I tillegg var det viktig at de lærte noen strategier de kunne bruke når de møtte motgang. Et annet viktig funn i denne hovedkategorien var lærerens refleksjon, både når det gjaldt bruken av læringsstrategier og all annen undervisning knyttet til leseforståelse. Jeg gjorde meg tidlig formening om at morsmål kom til å bli en viktig kategori. Morsmålet har stor betydning for språkutviklingen på begge språk. Morsmålet er også et svært nyttig verktøy når det gjelder tospråklig fagopplæring. Her er det særlig viktig med et godt tverrfaglig samarbeid i tillegg til at det er avgjørende å ha gode norskerferdigheter for å få til en god kobling mellom språkene. Samarbeid gikk både ut på det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike yrkesgrupper i skolen og foreldresamarbeidet. Samarbeid ble trolig den mest utbredte hovedkategorien fordi den også kom til uttrykk gjennom de tre andre hovedkategoriene.



## SUMMARY

In this thesis I have chosen to put a closer focus on reading comprehension of multilingual pupils. This is a topic which concerns me personally because I am bilingual myself, and this is a topic I regard as important in school. The following question forms the basis of the thesis itself: *What are teachers emphasizing in their work with reading comprehension among multilingual pupils?* The purpose of this issue is to gain insight into how to work with reading comprehension among multilingual pupils, and this will be illustrated through qualitative in-depth interviews with three teachers who have experience with this matter.

The interpretation of data and the results of the analysis revealed four key categories that answer the problem well. Research participants emphasized in particular reading motivation, learning-enhancing activities, native language and collaboration. In terms of reading motivation, my research participants emphasized intrinsic motivation and mastery. Mastery was an important driving force in terms of reading motivation. Learning-enhancing activities, was the category which was hardest to name because it referred to the direct work with students. Learning-enhancing activities hold much of the practice teachers actually did in relation to reading comprehension. Learning amounted clearly an important subcategory where the goal was to give students the tools they needed to read texts. In addition, it was important that they learned some strategies they could use when they faced adversity. Another important finding in this category was teacher reflection, both when applied to the use of reading strategies and all other education related to reading comprehension. I had early formed projections that mother tongue would be an important primary category. The native language has an important significance for the language development in both languages. Native language is also a very useful tool when it comes to bilingual education. It is particularly important with a good interdisciplinary collaboration. In addition to that, it is crucial to have good Norwegian language skills in order to get a good link between the languages. Cooperation went both out on interdisciplinary collaboration between different professions in school and cooperation with parents. Cooperation was the most prevalent main category because it also came to expression through the last three major categories.

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	1
1.1	Aktualisering av tema.....	1
1.2	Presentasjon og valg av problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	5
1.4	Struktur på oppgaven.....	6
<b>2</b>	<b>TEORI</b> .....	7
2.1	Leseprosess og leseforståelse.....	7
2.2	Ordavkodning, ordforråd og forkunnskaper.....	8
2.3	Lesemotivasjon.....	9
2.4	Forståelsesstrategier.....	11
2.5	Utfordringer for flerspråklige elever i møtet med lesing.....	12
2.6	Teorier om tospråklig utvikling.....	13
2.7	Samarbeid.....	14
2.7.1	Tverrfaglig samarbeid.....	14
2.7.2	Foreldresamarbeid.....	15
2.7.3	Bruk av tolk.....	16
2.7.4	Utfordringer ved samarbeid.....	17
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	19
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	19
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	20
3.1.2	Observasjon.....	20
3.1.3	Forskerrollen.....	21
3.2	Kvalitet i kvalitativ forskning.....	22
3.3	Etiske betraktninger.....	23
3.4	Min forskningsprosess.....	23
3.4.1	Søking etter forskningsdeltakere.....	24
3.4.3	Datainnsamlingen.....	26
3.4.4	Analysemetode.....	27
3.4.5	Analysearbeidet - Fra Grounded Theory til Multi-Grounded Theory.....	27
3.4.6	Den konstant komparative metoden.....	30
3.4.7	Den hermeneutiske sirkel.....	31

<b>4</b>	<b>EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	33
4.1	Presentasjon av hovedkategoriene.....	33
4.1.1	Lesemotivasjon.....	33
4.1.2	Læringsfremmende aktiviteter .....	38
4.1.3	Morsmål .....	41
4.1.4	Samarbeid.....	43
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	49
<b>6</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	53

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Member-check

Vedlegg 3: Svarkvittering fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv





# 1 INNLEDNING

## 1.1 Aktualisering av tema

Flerspråklige elever og leseforståelse er et tema som interesserer og opptar meg. Det opptar meg mye fordi jeg selv er flerspråklig og har gjort meg egne erfaringer med å være flerspråklig elev i norsk skole. Jeg kom til Norge fra mitt hjemland, Bosnia-Hercegovina, da jeg var 3 år gammel og jeg har bodd her nå i snart 23 år. Temaet flerspråklighet og leseforståelse vekket imidlertid ikke min pedagogiske interesse før vi hadde om emnet i faget lese- og skrivevansker våren 2014. Her skrev jeg en semesteroppgave om samme tema, men jeg merket fort at jeg måtte begrense meg (Jovanovic, 2014). Gjennom forelesningene og semesteroppgaven gjorde jeg meg flere tanker og meninger rundt temaet. Spesielt vil det være viktig å avklare min egen forforståelse av fenomenet, og da jeg selv er flerspråklig er det et tema som står meg nært, både som tidligere flerspråklig elev, som lærer, og som fremtidig spesialpedagog.

Først og fremst ser jeg på leseforståelse som et komplekst fenomen bestående av flere viktige komponenter som ordavkoding, ordforråd, forkunnskaper, lesemotivasjon og forståelsesstrategier (Bråten 2007b). Når det gjelder flerspråklige elever er det i tillegg andre mekanismer som spiller inn. Det å vite hvor lenge et barn har bodd i Norge er viktig samt hvordan leseopplæringen følges opp hjemme, og videre vil morsmålsundervisning, tverrfaglig samarbeid i skolen og foreldresamarbeid ha mye å si. Dette er sentrale faktorer som jeg mener bør sees i lys av leseforståelse hos flerspråklige elever. «Foreldrenes ressurser – økonomisk, kulturelt og sosialt – danner grunnlaget for barn og unges levekår» (Bakken, 2013, s. 8). Sosioøkonomiske faktorer som blant annet foreldres utdanningsbakgrunn og økonomi, spiller også inn på leseforståelsen og på språkutviklingen:

De som vokser opp i et rikt språkmiljø og hvor foreldrene har mulighet til å investere ressurser i at barna tilegner seg to språk, vil ha bedre muligheter for å oppnå balansert tospråklighet enn de som mangler disse ressursene (Bakken, 2007).

Dette kan knyttes til en antakelse om at foreldre med høy utdanning leser mer enn foreldre med lav utdanningsbakgrunn. Videre viser sitatet til sammenhengen mellom språkstimuleringen i hjemmet og barnas tospråklige utvikling.

Lesing er en grunnleggende ferdighet i skolen og en nødvendighet for å delta i all samfunnsvirksomhet. Lesing er grunnlaget for livslang læring og utvikling. Blant annet er det å kunne lese, ikke minst å forstå hva en leser, avgjørende for å være en deltakende

samfunnsborger. Opplæringsloven hevder at elever skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998). For flerspråklige borgere vil det å beherske det norske språket være nødvendig for økonomisk, sosial og politisk deltakelse i samfunnet. «Med kjennskap til norsk blir det eksempelvis lettere å ta i bruk sine demokratiske rettigheter og etablere kontakt og vennskap med personer utenfor ens nære krets» (NOU 2010: 7, s. 34). Skolen har et enormt ansvar når det gjelder lese- og skriveopplæring. Kunnskapsløftet (2006), vektlegger lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene elever skal tilegne seg i alle fag. At lesing inngår i norskfaget er en selvfølge. I språkfagene er det innlysende at lesing er nødvendig, men like viktig er det å jobbe kontinuerlig med lesing i realfagene. Lesing skal altså inngå i alle fag, da elevene blant annet skal kunne lese og tolke ulike tabeller og begreper som er nødvendige for forståelsen. Det er derfor ikke bare norsklærerens ansvar å jobbe med lesing i «sitt» fag, men et fellesansvar alle lærere har sammen.

I denne masteroppgaven vil det være fokus på den delen av leseprosessen som omhandler leseforståelse. Leseprosessen blir ofte beskrevet som et produkt av avkoding og forståelse (Hoover & Gough, 1990, i Uppstad & Solheim, 2006). Avkoding ansees som den rent tekniske delen av leseprosessen og er en klar forutsetning for forståelsen. Leseforståelse beskriver Bråten (2007a) som en aktiv handling fra leserens side, da det ikke handler kun om å forstå budskapet til forfatteren. Leseforståelse handler like mye om at leseren selv skal utvinne egen forståelse ut fra teksten. Å jobbe aktivt med teksten, bruke ulike læringsstrategier for å se hva vedkommende har forstått, samt aktivere egne forkunnskaper og erfaringer kan bidra til å øke forståelsen betraktelig. Leseforståelse er et omfattende fenomen å jobbe med, både for elever og for lærere. Dette er særlig utfordrende for mange flerspråklige elever. Ikke bare skal de beherske og vedlikeholde sitt eget morsmål, de skal i tillegg lære seg å lese på et nytt språk. Denne elevgruppa er stor og variert, her er det elever med ulike forutsetninger og ulike behov. Noen har kanskje bodd i Norge i mange år, mens andre nettopp har kommet til landet. Botiden i Norge spiller både inn på kartleggingsarbeidet av leseferdighetene på andrespråket, og på det videre arbeidet med å utvikle leseforståelse. Samarbeid vil være en sentral nøkkel i arbeidet med leseforståelse hos flerspråklige elever, både lærere seg imellom og deres samarbeid med spesialpedagoger, morsmålslærere og andre yrkesgrupper i skolen, og med hjemmet. Et godt samarbeidsklima mellom de voksne vil ha positiv innvirkning både på leseforståelsen og på eleven selv (Nordahl, 2002).

Det er mange flerspråklige elever i skolen i dag. Det norske samfunnet er og blir mer og mer flerkulturelt. At det er utfordrende for flerspråklige elever å oppnå funksjonell leseforståelse, er en virkelighet som skolen må ta stilling til. Det er flere måter å betrakte dette på. Bakken (2015) presenterer tre ulike perspektiver på dette. *Ulikhetsperspektivet* konstaterer at det er forskjellene som forklarer de flerspråklige elevenes prestasjoner i den norske skolen. Dette er et svært negativt perspektiv som utelukkende fokuserer på elevenes begrensede og til dels manglende kunnskaper i norsk språk og kultur. *Klasseperspektivet* er også et negativt perspektiv som fokuserer på foreldrenes akademiske bakgrunn. Dårlige skoleprestasjoner blant flerspråklige elever forklares da ved at de kommer fra et hjem der foreldrene har lav utdanning, og at eleven ikke mottar akademiske stimuli hjemmefra. Dette kan sees i sammenheng med sosio-økonomiske faktorer (Bakken, 2007). Det siste perspektivet er langt mer positivt og kalles riktignok *optimismeperspektivet*. Optimismeperspektivet tar sikte på studier som belyser flerspråklig ungdom som velger å ta høyere utdanning og som har høye ambisjoner. Overført til leseforståelse forstår jeg optimismeperspektivet som et indre driv, en økt motivasjon til å lære seg å lese på andrespråket. I tillegg følger det med noen fordeler med å være flerspråklig, blant annet at «en forbedrer fortellerevnen, tenkeevnen, den kulturelle forståelsen, skoleprestasjoner, språklig bevissthet og generelle kognitive ferdigheter» (Archibald, 2011, i Helland, 2012, s. 180). Dette perspektivet er det mest hensiktsmessig å ha, samt at det er det de fleste ønsker, men det er ikke problemfritt. Disse perspektivene er det uansett viktig å være bevisst på i dette arbeidet. Sammen kan de gi et bredere bilde av skolesituasjonen for mange flerspråklige elever og hjelpe oss til å være mer kritisk til opplæringstilbud og andre tiltak som iverksettes for flerspråklige elever.

## **1.2 Presentasjon og valg av problemstilling**

I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på to nøkkelbegreper som hittil er presentert. Leseforståelse er selve fenomenet som står i fokus. Den berører og gjelder alle elever, men her har jeg valgt å ha særlig fokus på hvordan leseforståelsen utspiller seg blant de flerspråklige elevene. I denne studien ønsker jeg å presentere tre læreres synspunkter på hva *de* synes er viktig i sitt arbeid med leseforståelse hos akkurat denne elevgruppa.

Problemstillingen som jeg ønsker å undersøke nærmere er: *Hva vektlegger lærere i sitt arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever i skolen?* Problemstillingen kan besvares ut i fra flere synspunkter og med ulike erfaringer, derfor finnes det ikke noen fasitsvar. For å sette et skarper fokus på arbeidet, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål som har vært retningsgivende for intervjuguiden:

1. Hvordan kartlegges leseforståelse hos denne elevgruppa?
2. Hvordan jobbes det direkte med de flerspråklige elevene i skolen, og hvilke metoder benyttes eventuelt i arbeidet med leseforståelse?
3. Hva tror du at elever kan oppleve som utfordrende når de, med sitt morsmål, skal tilegne seg leseforståelse på norsk?
4. Hvilke fordeler tror du elever, med sitt morsmål, har når de skal tilegne seg leseforståelse på norsk?
5. I relasjon til leseforståelse, hva er det som vektlegges i samarbeidet med andre yrkesgrupper i skolen, som for eksempel kontaktlærer, tospråklig lærer, morsmållærer, faglærer og spesialpedagog? Hva er det som vektlegges i samarbeid med hjemmet?
6. Hvilken betydning har morsmål og morsmålsundervisning i forhold til leseforståelse?

Forskningsspørsmålene utgjør grunnlaget for temaene som intervjuguiden består av. Disse er *kartleggingsarbeid, direkte arbeid med eleven, utfordringer og ressurser, samarbeid og morsmål/morsmålsundervisning*. Nedenfor vil jeg begrunne hvorfor jeg mener at den valgte problemstillingen er viktig.

For det første mener jeg at den er høyst aktuell fordi leseforståelse burde ha vært mer fokusert på i den norske skolen. Dette beror seg på en argumentasjon om at leseopplæringen har et stort fokus på avkoding, og tenderer derfor ofte til å stoppe opp når elevene har «knekt lesekoden» (Uppstad & Solheim, 2006). Dette kommer jeg nærmere tilbake til i oppgaven. Et annet argument for at leseforståelse er viktig er at lesepedagogikk stadig er et tilbakevendende tema, noe som bekrefter temaets aktualitet.

For det andre, når det gjelder de flerspråklige elevene, må en aldri glemme at dette er en variert gruppe individer, med ulike forutsetninger og ulike behov. Som allerede nevnt, er det mye som kan tyde på at det er utfordrende for denne elevgruppa å oppnå funksjonell leseforståelse på andrespråket (Molander & Skauge, 2009). Avkoding ansees som mindre problematisk og støtter seg til argumentet om at skolen må fokusere mindre på avkoding og mer på leseforståelse (Uppstad & Solheim, 2006). Den amerikanske professoren Jay Rasmussen (i Bråten, 2007a) støtter seg til denne argumentasjonen og hevder at det må være økt undervisning om bruk av ulike læringsstrategier i norsk skole. Når det gjelder utfordringer flerspråklige elever kan møte gjennom lesing på andrespråket, er det flere faktorer som må tas i betraktning her, blant annet kartlegging av elevens kompetanse i begge språk og hvor mye

eleven bruker morsmålet sitt hjemme. Elevens botid i Norge kan også være en sentral faktor, men trenger ikke å ha avgjørende betydning for tilegnelsen av andrespråket. I hvilken grad eleven kan sitt morsmål blir desto viktigere ved andrespråkstilegnelsen (Cummins, 1984, s. 43, i Thurmann-Moe, 2013). Leseforståelse hos flerspråklige elever er et felt som krever et godt samarbeid, tålmodighet og mye refleksjon av den enkelte lærer.

Sist, men ikke minst, er det viktig å argumentere for *hvorfor* jeg mener leseforståelse hos flerspråklige kan betraktes i en spesialpedagogisk sammenheng. Det spesialpedagogiske feltet kan gi ulike assosiasjoner. Befring (2012) hevder at fagets primære målgruppe er «–med de begreper som ofte anvendes– funksjonshemmede, sårbare, forsømte, engstelige, overaktive og funksjonsdiskriminerte barn og unge» (s. 33). Mange vil derfor tenke på opplæringstilbudet overfor disse elevene. Et nyere perspektiv på det spesialpedagogiske feltet er at spesialpedagogikk skal gjelde *alle* elever i skolen. Dette kan knyttes til spesialpedagogikkens framvekst og historiske utvikling (Befring, 2012), som har gått i retning mot integrering og inkludering. Fagfeltet består av mer enn bare diagnoser, det er et bredt felt som bør sees i sammenheng med allmennpedagogikken. Å knytte flerspråklige elever til det spesialpedagogiske feltet kan imidlertid være en interessant diskusjon. Gjennom kartlegging av denne elevgruppa er det imidlertid viktig å skille mellom spesialpedagogiske behov på grunn av lese- og skrivevansker eller andre språkvansker, og andrespråksinnlæring (Morken, 2012). Dette skillet mener jeg er viktig i sammenheng med denne oppgaven, da det gjelder flerspråklige elever som nødvendigvis ikke har språkvansker, men at de fleste trenger norskopplæring i et andrespråksperspektiv. Opplæring i norsk som andrespråk krever særskilt kompetanse fra både skolens side og fra den enkelte lærer. Med dette argumentet kan det også hevdes at leseforståelse hos flerspråklige elever er et tema som eksisterer i skjæringsfeltet mellom spesialpedagogikk og norsk som andrespråk.

### **1.3 Begrepsavklaring**

I det følgende kommer jeg til å presentere noen begreper som er sentrale for masteroppgaven. Flere av de følgende begrepene vil derfor være tilknyttet leseforståelse, i tillegg til at jeg vil presentere andre sentrale begreper i masteroppgaven. Noen begreper er definisjoner med henvisning til litteratur, mens andre er forklart med egne ord:

*Leseforståelse:* «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007a, s. 11).

*Ordavkodning:* «(...) den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn som et ord og henter fram ordets lyd og mening fra hukommelsen» (Bråten, 2007b, s. 45).

*Flerspråklige elever:* Elever som bruker mer enn to språk. I denne sammenhengen betyr det at eleven har et annet morsmål enn norsk hjemme. Jeg velger konsekvent å bruke begrepet «flerspråklig» i stedet for «minoritetspråklig» fordi jeg mener det i større grad uttrykker et ressursperspektiv hos eleven.

*Tospråklig fagopplæring:* Retten elever som mottar særskilt språkopplæring har, som går ut på å bruke elevens morsmål parallelt med norsk, i arbeid med faglige begreper. Her er det svært hensiktsmessig med et tett samarbeid mellom morsmåls lærer, kontaktlærer og lærer særskilt norsk (Hauge, 2004; Molander & Skauge, 2009).

#### **1.4 Struktur på oppgaven**

Innledningsvis har jeg redegjort for temaets aktualitet, jeg har presentert selve problemstillingen og argumentert for hvorfor jeg valgte akkurat denne. For å forberede leseren på resten av teksten, har jeg oppklart noen sentrale begreper. Disse blir nærmere forklart og redegjort for i teoridelen, og deretter drøftet under empiri, analyse og drøfting. I metodedelene tar jeg opp sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning, samtidig som jeg greier ut om min egen forskningsprosess. Her er målet å gjøre masteroppgaven transparent for leseren, slik at han eller hun kan lese oppgaven med mine «forskerbriller». Å redegjøre for min egen forforståelse, kan bidra til å synliggjøre de valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. På denne måten kan leseren i tillegg bli kjent med meg og min bakgrunn.

Under empirien, analysen og drøftingsdelen, presenterer og drøfter jeg mine funn gjennom utvalgte sitater fra forskningsdeltakerne, og ut fra relevant med teori. Dette vil klart være den delen av arbeidet der mine refleksjoner vil komme mest til uttrykk. Til slutt kommer det et avsluttende kapittel hvor jeg oppsummerer hovedkategoriene fra analysen som besvarer problemstillingen.

## 2 TEORI

### 2.1 Leseprosess og leseforståelse

I faglitteraturen defineres lesing gjerne som et produkt av avkodning og forståelse, som ofte illustreres gjennom lesemodellen *The simple view of reading* (Hoover & Gough, 1990, i Uppstad & Solheim, 2006). Siden fokuset for dette arbeidet er leseforståelse, vil elementer som ordforråd, forkunnskaper, lesemotivasjon og leseforståelsesstrategier ha innvirkning på leseforståelsen. Disse utdypes nærmere senere i teoridelen.

Lesemodellen har imidlertid fått kritikk for at formelen utelukkende viser et gjensidighetsforhold mellom komponentene avkodning og forståelse (Gough, Hoover & Peterson, 1996, i Uppstad & Solheim, 2006). Videre mener Uppstad og Solheim (2006) at det er en ujevn balanse mellom disse komponentene, og de problematiserer dette videre. At det eksisterer en ujevn balanse mellom avkodning og forståelse betyr at avkodning beskrives som en konkret prosess, mens forståelse derimot, er uspesifisert og vagt. «En konsekvens av denne ulikheten kan være et for sterkt fokus på avkodning, fordi dette lar seg operasjonalisere, mens forståelse forblir vagt og altomfattende» (Uppstad & Solheim, 2006, s. 3). Denne ujevnheten kan også få konsekvenser for leseopplæringen i skolen, da Uppstad og Solheim (2006) hevder at leseopplæringen har en tendens til å stoppe opp så snart elevene har «knekt koden», noe som fører til at undervisning i leseforståelse blir mindre vektlagt. Dette ble også belyst av den norsk-amerikanske professoren Jay Rasmussen, da han i kjølvannet av PISA-undersøkelsen i 2000 satte norsk lesepedagogikk under lupen (i Bråten, 2007a). Rasmussens konklusjon var at det ble gjort lite for å fremme ytterlige leseferdigheter etter at elevene hadde tilegnet seg avkodingsferdighetene. Han anbefalte sterkt at det måtte legges større vekt på undervisning i leseforståelse, særlig på leseforståelsesstrategier. Det er viktig at elever introduseres for ulike forståelsesstrategier de kan bruke i arbeidet med å forstå en tekst. I tillegg mente Rasmussen (i Bråten, 2007a) at det måtte iverksettes en del tiltak i forhold til lesemotivasjon, som også er en viktig forutsetning for lesing.

*Hva handler leseforståelse egentlig om?* Bråten (2007a) definerer leseforståelse som en prosess som «innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (s. 11). Definisjonen beskriver lesing som en aktiv handling, der verb som å «utvinne», «samhandle», «skape» og «gjennomføre» understøtter at det kreves en innsats fra leserens side. Bråtens (2007a) definisjon rommer derfor to aspekter ved leseforståelsen. For det første handler det om å lete seg frem og hente ut en mening som forfatteren på forhånd har

lagt inn i teksten, og som nå eksisterer i teksten, så å si. Det er avgjørende at leseren får den meningen som forfatteren og teksten formidler klart for seg, men det er likevel ikke nok. «For at leseren skal få en dypere forståelse av det teksten handler om– av den situasjonen som beskrives i teksten– må han eller hun også *skape* mening med utgangspunkt i teksten» (Bråten, 2007a, s. 12). Spesielt påpeker Bråten (2007a) at det å forstå forfatterens budskap alene ikke er optimalt, da leseren kun slutter seg til det som allerede finnes i teksten. Videre kan dette tolkes som at leseren tar i bruk sine egne forkunnskaper og tidligere erfaringer i tråd med det budskapet som forfatteren har lagt til grunn. I denne masteroppgaven har jeg valgt å redegjøre for noen av de underliggende komponentene for leseforståelse som Bråten (2007b) nevner: *ordavkoding*, *ordforråd*, *forkunnskaper*, *forståelsesstrategier* og *lesemotivasjon*. Jeg kommer til å ha særlig fokus på forkunnskaper, leseforståelsesstrategier og lesemotivasjon, da dette viste seg å bli sentrale elementer i datamaterialet mitt.

## **2.2 Ordavkoding, ordforråd og forkunnskaper**

Ordavkoding kan sies å være det som legger grunnlaget for leseforståelsen. I følge Bråten (2007b) er avkoding en viktig komponent som «innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn om et ord og henter fram ordets lyd og mening fra hukommelsen» (s. 45). Flerspråklige elever som allerede har lært å lese på morsmålet, vil lettere kunne lære seg tilsvarende på norsk. Dette gir også grunn til å tro at lesing på norsk vil gå raskere fordi den i mye større grad vil være automatisert. Denne tankegangen gjenspeiler seg i *Dual-isfjellmodellen* (Cummins, 1984, s. 43, i Thurmann-Moe, 2013, s. 80-81). Modellen viser at de ulike språk en person kan snakke, har samme språklige grunnlag i personens kognitive forutsetninger. Slike modeller som denne, kan bidra til å øke bevissthet rundt viktigheten av arbeid med de ulike komponentene som inngår i leseforståelsen, som for eksempel hvordan man skal arbeide med elevenes ordforråd. Cummins isfjellmodell kommer jeg til å utdype nærmere litt senere i teorikapitlet. Det sier seg selv at forståelse av enkeltordene i en tekst er avgjørende for å forstå hele teksten. Derfor er det bred enighet om at lesere med større ordforråd har lettere for å forstå det de leser enn lesere med mindre ordforråd (Pressley, 2006, i Bråten, 2007b). For at elever skal møte mer avanserte tekster på en lærerik måte, er det minst like viktig at de får aktivert ulike forkunnskaper rundt tema. Dette mener jeg er viktig for at elevene skal ha noen kjente referanserammer de kan knytte det nye lærestoffet til.

Mye forskning tyder på at forkunnskaper er den enkeltfaktoren som har størst betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007b; Samuelstuen & Bråten, 2005). Likevel hevder Samuelstuen og Bråten (2005) at aktivering av forkunnskaper alene ikke predikerer et optimalt læringsutbytte,



men at det gjerne bør kombineres med leseforståelsesstrategier. Flere funn i Samuelstuen og Bråtens artikkel (2005) viser at kunnskapsrike lesere bruker mer avanserte strategier for å tilegne seg stoffet enn andre lesere. Imidlertid må en selvsagt ta høyde for de individuelle variasjonene som finnes. Det er vanlig å skille mellom to ulike typer forkunnskaper (Bråten 2007b; Samuelstuen & Bråten, 2005). I likhet med ordforråd gjelder her også breddekunnskap og dybdekunnskap. (Bråten, 2007b; Samuelstuen & Bråten, 2005). For eksempel kan breddekunnskap i geografi være at en elev kan navnet på flere land i Afrika, mens dybdekunnskap gjelder for eksempel når eleven kan mye om Tanzania, har kjennskap til landets historie, styresett, språk og lignende.

### **2.3 Lesemotivasjon**

Motivasjon er et komplekst fenomen og kan knyttes til flere komponenter som for eksempel mestring, engasjement, indre motivasjon og trivsel. I dagligtalen omtales gjerne motivasjon som en positiv drivkraft i oss mennesker, noe som får oss til å ville utføre ulike oppgaver. I følge Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2013) kan mennesker være styrt av *indre* og *ytre* motivasjon. *Indre motivasjon* er drivkraften som kommer fra mennesket selv. Det kan være ulike interesser som gjør at man finner det meningsfullt å tilegne seg ny kunnskap. Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2013) hevder derfor at selvbestemmelse er en forutsetning for indre motivasjon. *Ytre motivasjon* vil derimot si at det er noe utenfra som gjør at vi velger å handle, det kan være et mål eller en belønning som vi ønsker å oppnå. Når det gjelder ytre motivasjon er selvbestemmelse også viktig, men graden av selvbestemmelsen skiller ytre motivasjon i to former (Deci & Ryan, i Skaalvik & Skaalvik, 2013). *Kontrollert ytre motivasjon* handler om at man kjenner et press eller en følelse av tvang til å utføre noe. Handlingen vil likevel være selvbestemt, men preget av lite entusiasme. *Autonom ytre motivasjon* handler om at man frivillig søker å utføre noe. I motsetning til kontrollert ytre motivasjon, vil handlingen være preget av eget initiativ og av stor entusiasme. Her vil man ofte se nytteverdien av aktiviteten. I likhet med indre motivasjon, er handlingene basert på selvbestemmelse og frivillighet. Karakterer er et vanlig eksempel på ytre motivasjonsfaktorer i skolen, der målet med skolearbeidet er å få best mulig karakterer. Karakterer er viktig for videre skolegang, derfor kan de fungere som en indre motivasjonsfaktor for elever som har høye ambisjoner om å ta høyere utdanning. En naturlig konklusjon vil være å si at motivasjon står sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd.

Mange hevder at motivasjon og engasjement er en viktig del av selve lesekompetansen (Roe, 2008). Astrid Roe (2008) skiller blant annet mellom det å være motivert i form av ren leselyst

og det å være motivert for lesing fordi det gir oss en nytteverdi. Leselysten handler om at man gleder seg over å lese, og man klarer så vidt å slutte å lese fordi lesingen gir en god opplevelse. Derimot, kan nytteaspektet i forhold til lesing, sees i sammenheng med at man må lese bestemte tekster for å finne ut av noe. Ellers kan nytteaspektet betraktes i forhold til å bestå eksamen. På en annen side er det å få elever interessert i lesing, ikke fordi de må, men fordi de *vil*, et mål i all leseopplæring (Roe, 2008). Likevel er det også viktig å få elevene til å forstå at de noen ganger *må* lese bestemte tekster, selv om de i utgangspunktet ikke fenger dem. Dette kan være tekster som har en praktisk betydning for elevene, som for eksempel å kunne lese av en busstabell for å vite når bussen kommer, eller lese teorien for å bestå førerprøven. Videre hevder Roe (2008) at «god leseforståelse er avhengig av et visst engasjement, som i noen sammenhenger er styrt av leselyst og leseglede – men ikke alltid» (s. 41). Ofte når elevene i forkant får vite formålet med lesingen, skapes det en drivkraft til å lese. De forstår da hensikten med lesingen. Likevel kan det være tilfeller hvor dette ikke er tilstrekkelig, da det kan være tilfeller der elever ikke alltid vil bry seg like mye om hensikten med lesingen. Å motivere elever til lesing er heller ikke noe som skjer over natten, men noe det hele tiden må jobbes med og vurderes. Derfor er det veldig viktig å ha tett samarbeid med hjemmet rundt dette. Samarbeidet mellom skole og hjem er et tema som også er sentralt for denne masteroppgaven, og jeg vil derfor utdype dette temaet senere i teoridelen.

*Forventning om mestring* (Bråten, 2007b) spiller en sentral rolle i forhold til lesemotivasjon. Forventning om mestring sees klart i sammenheng med elevers tidligere prestasjoner, og handler derfor om elevers egen vurdering om hvorvidt de kan gjennomføre bestemte oppgaver. I lesesammenheng handler det om elevens vurdering av egen lesekompetanse. Imidlertid hevder Bråten (2007c) at det i skolen ofte er en tendens til at lesemotivasjonen stagnerer med årene. Dette kan ha ulike årsaker som både kan knyttes til individet og til miljøet. En årsak er når eleven selv er bevisst sine egne begrensinger, noe som kan være svært uheldig når mange elever sammenligner sine egne prestasjoner med andres (Bråten, 2007c). Når elever sammenligner sine faglige prestasjoner, kan det ofte bære preg av konkurranse mellom dem, særlig gjennom formell evaluering som for eksempel karaktersetning. En annen grunn til at elevenes lesemotivasjon stagnerer, er at lite blir gjort for å vekke deres interesse i undervisningen. Bråten (2007c) har et optimistisk syn i sin påstand om at negativ utvikling av lesemotivasjon kan endres til det positive. Ved å gi elever nødvendige redskaper for å gripe fatt i en oppgave, kan lærere i stor grad gi dem positive mestringsforventninger. Her vektlegger Bråten (2007c) særlig leseforståelsesstrategier som gode redskaper for lesingen. I

tillegg vil gode og konstruktive tilbakemeldinger fra læreren virke positivt inn på egen faglig utvikling, i stedet for å sammenligne seg med andre. Indre motivasjon kan ifølge Bråten (2007c) fremmes ved å stimulere elevenes interesser for ulike tema, gi dem valgmuligheter og en følelse av selvbestemmelse. På denne måten kan elevene i stor grad føle at deres meninger og synspunkter blir verdsatt.

## 2.4 Forståelsesstrategier

Forståelsesstrategier er «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (Bråten, 2007c, s. 5). Å bruke leseforståelsesstrategier er svært hensiktsmessig fordi det er ulike måter å jobbe aktivt med teksten på. I tillegg vil ulike leseforståelsesstrategier i stor grad bidra til å øke tekstforståelsen. Siden det finnes utallige leseforståelsesstrategier, er det viktig å finne den strategien som passer den enkelte elev.

For å få best mulig utbytte av en tekst, nevner Bråten (2007b; 2007c) fire ulike forståelsesstrategier som kan være nyttige å anvende i møte med nye tekster. Disse er *overvåkingsstrategier*, *hukommelsesstrategier*, *organiseringsstrategier* og *elaboreringsstrategier*. Forståelsesstrategier og andre læringsstrategier handler i stor grad om metakognitiv bevissthet, der en blant annet får innsikt i egen læringsprosess. Bråten (2007c) nevner spesielt en type strategier som kalles *overvåkningsstrategier*, der leseren overvåker sin egen kunnskap gjennom testing og evaluering av sin egen forståelse. Dette er et nyttig verktøy som får elever til å reflektere over det de leser samtidig som det bidrar til å øke leseforståelsen deres. *Hukommelsesstrategier* handler om å repetere eller gjengi hva en har lest. Dette kan man gjøre på ulikt vis, gjennom nøkkelord, lese et eller to avsnitt om igjen eller skrive deler av teksten, med fokus på å memorere det som en leste. *Organiseringsstrategier* hjelper elevene til å organisere og binde sammen det som blir bearbeidet, med hensikt om å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten. Her kan for eksempel et strukturert tankekart være svært nyttig. *Elaboreringsstrategier* har til hensikt å gjøre teksten mer meningsfull for leseren, det å finne sin egen mening, noe som vektlegges i Bråtens definisjon (2007a) av leseforståelse. Her kan elevene utbrodere innholdet, eksemplifisere, og finne egne analogier som hjelper dem til å forstå tekster bedre. Ved å trekke inn egne erfaringer og knytte det til noe en har lært tidligere, bygger elevene på det som er nært og kjent for dem, og som igjen kan være gode holdepunkter i å memorere teksten.

Overvåkingsstrategier, hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier og kan knyttes til *aktiveringsstrategier* og *strategier for å bruke pennen* (Brevik, 2014). *Aktiveringsstrategier* handler om at man som leser er i aktiv samhandling med teksten, og i denne sammenhengen er det gjerne snakk om å aktivere forkunnskaper, foregripe teksten og diskutere med medelever. Brevik (2014) løfter særlig fram diskusjoner med medelever som en aktiveringsstrategi som mange lærere benytter seg i sin undervisning. Imidlertid kommer det ofte frem at lærere ikke er bevisst dette, noe Brevik (2014) kaller *tauskunnskap*. Breviks (2014) artikkel peker på at hensikten med disse strategiene er at elevene skal undre seg over hva de tror en tekst handler om. Det kommer også frem i artikkelen (Brevik, 2014) at elevene responderte positivt på denne måten å tilnærme seg en tekst på. Blant annet ga de uttrykk for at de syntes det var interessant at de gjennom bruk av strategiene fikk et forhold til teksten og ble dyktigere til å reflektere. Den siste kategorien, som omhandler *bruk av penn*, forstår jeg som en strategi man kan bruke både under og etter lesing. Under lesingen kan man streke under ukjente ord, og bruk av nøkkelord kan for eksempel hjelpe til å gjengi innholdet i teksten. Etter lesingen kan man gjennom spørsmålsstilling og oppsummering teste at man har fått med seg innholdet. Her kan blant annet ulike overvåkingsstrategier gjøre seg gjeldende.

## **2.5 Utfordringer for flerspråklige elever i møtet med lesing**

For flerspråklige elever er det mange faktorer som kan gjøre det særlig utfordrende å lese på andrespråket. For det første bør de voksne ha forståelse for at det tar tid å lære seg å lese på et annet språk enn morsmålet. «Det innebærer at leseren må forholde seg til et skriftspråk som kan ha en ganske ukjent *morfologi* (form), *syntaks* (setningsstruktur) og *semantikk* (innhold og betydning)» (Molander & Skauge, 2009, s. 142). Det norske språket inneholder i tillegg en rekke *metaforer* og *idiomatiske uttrykk* (Molander & Skauge, 2009) som mange flerspråklige elever kan ha lett for å misforstå. Opplæring i norsk ut i fra et andrespråkperspektiv krever bevissthet fra lærerens side rundt faktorer som kan gjøre lesing utfordrende for flerspråklige elever, og kunnskap om hvordan man best mulig kan tilrettelegge for en god lese- og skriveopplæring. Det er mange lærere i dag som har videreutdanning innen leseopplæring og andrespråkspedagogikk, noe som bidrar til å sikre kvalitet i leseopplæringen.

Det er en bred enighet i skolen om at lærere skal jobbe med tidlig innsats, og ikke vente og se! Tidlig innsats kan forstås på to måter; på den ene siden dreier det seg om innsats som skjer på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og på den andre siden handler det om tiltak som settes inn når problemer avdekkes eller oppstår (Meld.St. 18, 2010-2011). I relasjon til de flerspråklige

elevenes språkutvikling, er det viktig at skolen på et tidlig tidspunkt utarbeider gode rutiner med å kartlegge elevenes språklige forutsetninger og behov. Når det er sagt, er det viktig å fortsette kartleggingsarbeidet for at man kontinuerlig skal kunne følge opp virkninger av ulike tiltak og vurdere hvilken læringseffekt de har hatt på elevene. Molander og Skauge (2009) hevder i denne forbindelse at alle lærere i prinsippet er språklærere, og at de derfor må være delaktig i alt kartleggingsarbeid.

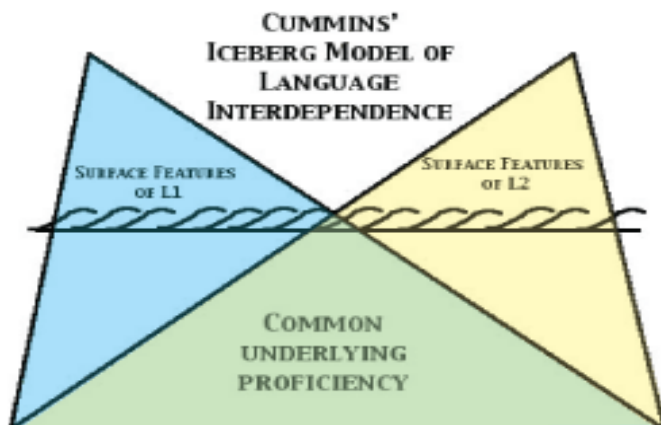
## **2.6 Teorier om tospråklig utvikling**

Retten til en tospråklig fagopplæring er hjemlet i Opplæringsloven, og i paragraf 2-8 heter det:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringsloven, 1998).

Dette innebærer at flerspråklige elever har rett til å få opplæring i fagbegreper på morsmålet dersom andrespråket ikke strekker til. Gjennom tospråklig fagopplæring kan det være mest utslagsgivende å arbeide med begrepsutvikling hjemme og på skolen. Ordforrådet kan også styrkes ved hjelp av dette, men forutsatt at det aktivt arbeides med begreper på morsmålet hjemme. På skolen vil da flerspråklige elever kunne kompensere for ord og begreper de ikke forstår på norsk fordi de kan meningsinnholdet på morsmålet.

Flerspråklige elever som allerede har lært å lese på morsmålet, vil lettere kunne lære seg tilsvarende på norsk. Denne tankegangen gjenspeiler seg i Cummins Dual-isfjell-modellen (1984, s. 43, i Thurmann-Moe, 2013, s. 80-81). Når man skal arbeide med å tilrettelegge for god lese- og skriveopplæring for de flerspråklige elevene, er det hensiktsmessig å vite noe om hvordan tospråklig utvikling fungerer. Isfjellmodellen som er illustrert under, viser at de ulike språk en person lærer har samme grunnlag i personens kognitive forutsetninger. Dette grunnlaget er den delen av isfjellet som er under vann. Videre viser de to fjelltoppene i modellen til språklige koder, ordene slik de uttales på ulike språk. Slike modeller som Cummins isfjellmodell kan bidra til å øke bevissthet rundt viktigheten av arbeid med de ulike komponentene som inngår i leseforståelsen.



(Cummins' iceberg model of language interdependence, 2011)

<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html>

I forlengelsen av dette, skiller Øzerk (1997) mellom *additiv og subtraktiv tospråklighet*. En additiv tospråklig prosess handler om en språklig utvikling der andrespråksinnlæringen ikke går på bekostning av morsmålet (Øzerk, 1997). I praksis kan tospråklig opplæring være et eksempel på en additiv tospråklighet, der eleven får mulighet til å utvikle morsmålet sitt parallelt med andrespråket. Motsatt, går en subtraktiv tospråklighetsutvikling ut på at andrespråket går på bekostning av morsmålet, noe som er svært uheldig. «Dette refererer til en oppvekstsituasjon der barnas interaksjonsmiljø mer eller mindre med hensikt ikke sørger for førstespråkets/morsmålet utvikling mens barna lærer og utvikler sitt andrespråk» (Øzerk, 1997, s. 131). Her hevder Øzerk (1997) at elevens morsmål ikke får utviklet seg til et funksjonelt nivå. Øzerk (1997) hevder videre at flerspråklighet er uunngåelig i situasjoner når flerspråklige elever, med et aktivt morsmål, møter det norske språket. «Dette angår utdanningssystemet, for målet må være at elevene gis de pedagogiske betingelsene for å utvikle en solid funksjonell tospråklighet» (Øzerk, 1997, s. 128). Dette betyr at skolen som opplæringsarena har et viktig ansvar når det gjelder å verdsette og bevare tospråkligheten.

## 2.7 Samarbeid

### 2.7.1 Tverrfaglig samarbeid

Det *tverrfaglige samarbeidet* (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) i skolen forstår jeg som at yrkesgrupper arbeider sammen mot et felles mål. Når det gjelder samarbeid rundt leseforståelse hos flerspråklige elever, vil det være flere viktige ressurspersoner rundt eleven. Kontaktlærer, morsmålslærer, lærer i særskilt norsk, spesialpedagog og assistent kan i denne sammenhengen være eksempler på viktige yrkesgrupper i skolen. Mye faglitteratur refererer

blant annet til et *trekantsamarbeid* (Hauge, 2004; Molander & Skauge, 2009) mellom kontaktlæreren, særskilt norsklærer og morsmålslærer. Molander og Skauge (2009) trekker særlig frem morsmålslæreren som en viktig støttespiller for flerspråklige elever, og hevder at morsmålslærere gjør en meget viktig jobb når det gjelder å gi elevene forståelig opplæring. Gjensidig informasjonsutveksling vil også være viktig i det tverrfaglige samarbeidet, og i forbindelse med leseopplæring kan viktig informasjon omhandle lese- og skriveutviklingen hos den enkelte elev, samt sterke og svake sider ved den. Et godt trekantsamarbeid kan bidra til å øke statusen til morsmålet og gjøre det enda mer betydningsfullt. Dessverre eksisterer det en praksis i skolen i dag som går på at morsmålet brukes kun til ren oversettelse, noe som gir morsmålet en begrenset verdi. På grunn av manglende ressurser og begrenset økonomi, er det ikke mange skoler som har mulighet til å gjennomføre et optimalt trekantsamarbeid. Slike begrensninger er det viktig å være bevisst på at eksisterer i virkeligheten. Imidlertid betrakter Molander og Skauge (2009) språkopplæring, arbeid med ord og uttrykk og lese- og skriveopplæringen som viktige områder hvor trekantsamarbeidet kan utfolde seg. Arbeid med ord og uttrykk henger tett sammen med tospråklig fagopplæring (Opplæringsloven, 1998), der begge språkene brukes parallelt i opplæringen. Når det gjelder lese- og skriveopplæringen kunne for eksempel kvalifiserte morsmålslærere hatt parallell opplæring på elevens språk. Et optimalt trekantsamarbeid, slik jeg forstår det, handler om å bruke begge språkene på en god og hensiktsmessig måte, der språkene brukes parallelt og der begge språk blir verdsatt.

### **2.7.2 Foreldresamarbeid**

I det foregående har jeg blant annet redegjort for betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid. At ulike yrkesgrupper i skolen er på lag og støtter hverandre, er en klar forutsetning for å få til et godt partnerskap. På samme måte er det viktig at det eksisterer gode holdninger og gode rutiner i foreldresamarbeidet. Foreldresamarbeidet er en virksomhet som er pålagt og regulert av Opplæringsloven (1998). I følge § 1-1 og § 13-3d, er det skolens ansvar å sørge for at det *er* et godt samarbeid med hjemmet. I praksis betyr dette at skolen skal ta initiativ til å etablere et samarbeid og holde det ved like. Følgende utdrag fra forskrift til Opplæringsloven gir føringer for hva et foreldresamarbeid skal inneholde:

Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring. (Forskrift til Opplæringslova (1998), § 20-1)

Thomas Nordahl (2002) hevder at så lenge elevene er i fokus for dette samarbeidet, vil også de dra nytte av det. Nordahl (2007) viser til tre ulike nivå når det gjelder samarbeidet mellom

skolen og hjemmet: *Informasjon, dialog og drøftinger og medvirkning og medbestemmelse*. God informasjon handler om at det skal utveksles gjensidige opplysninger mellom skolen og hjemmet. I tillegg er tydelig og reell informasjon en forutsetning for et godt samarbeid, særlig hos flerspråklige foreldre da det kan forekomme noen språkutfordringer. Det kan være informasjon som omhandler hvordan opplæringen på skolen foregår og hvordan elever opplever det psykososiale miljøet på skolen. Dialog og drøftinger skal, ifølge Nordahl (2007), bære preg av et godt klima der alle parter skal kunne fremme sine egne oppfatninger og synspunkter med sikte på å komme fram til en felles forståelse. Det siste nivået Nordahl (2007) nevner, medvirkning og medbestemmelse, kan sees i sammenheng med dialog. Med dette mener jeg at partene skal ha medvirkning i de beslutningene og den pedagogiske praksisen som angår elevene. En naturlig slutning kan være at alle tre nivåene påvirker hverandre og at de er gjensidig avhengige av hverandre. En annen viktig fellesnevner her er kommunikasjon, noe som er spesielt viktig i samarbeid med flerspråklige foreldre. Dette gjelder selvsagt både flerspråklige foreldre og andre foreldre, men siden denne masteroppgaven fokuserer på de flerspråklige elevene, er det naturlig å vektlegge deres samarbeid med skolen. Videre argumenterer Nordahl (2007) sterkt for at verdier som likeverd og gjensidighet skal danne grunnlaget for foreldresamarbeidet. Dette mener jeg er et viktig grunnlag for at partene skal føle seg anerkjente og likeverdige i det viktige samarbeidet. Det er altså en viktig forutsetning «at lærere og foreldre har en ressursorientering i synet på hverandre» (Nordahl, 2007, s. 30). Med dette menes det at lærere og foreldre skal betrakte hverandre som ressurssterke parter, der alle kan bidra positivt i samarbeidet om barnet. Et positivt syn på foreldre kan gjerne sees i sammenheng med prinsippet om myndiggjøring eller *empowerment* (Dunst, Trivette & Deal 1988, i Nordahl et al., 2005). Empowerment kan forklares som «hjelp til selvhjelp», og handler i denne sammenhengen om at foreldre «blir etter hvert mindre avhengige av fagpersonene og utvikler ferdigheter som kan overføres til en rekke situasjoner» (Jensen & Potter, 1990, i Nordahl et al., 2005, s. 167).

### **2.7.3 Bruk av tolk**

Når det gjelder samarbeidet med flerspråklige foreldre, er det særlig viktig å ha høy bevissthet rundt kommunikasjon, og eventuelle kommunikasjonsbarrierer som kan oppstå. Alle innbyggere i Norge har rett til et offentlig likeverdig tjenestetilbud. «Bruk av tolk er et nødvendig virkemiddel for at det offentlige skal kunne yte likeverdige tjenester til personer som ikke behersker norsk i tilstrekkelig grad» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, udatert). Når det brukes tolk, har både den offentlige tjenestemannen og samtalepartneren



mulighet til å forstå hverandre på tross av språkbarrierer. Mange skoler bruker i dag tolk for å kunne ha en god dialog med flerspråklige foreldre, og for at begge parter skal gjøre seg forstått. Likevel hevder Molander og Skauge (2009) at venner, slektninger eller barn ikke skal brukes som tolk i offentlig sammenheng. Det blir derfor lagt noen føringer for *hvem* som kan opptre i rollen som tolk og her er det særlig viktig å bruke det språket som foreldrene behersker.

#### **2.7.4 Utfordringer ved samarbeid**

Det er flere faktorer som kan være truende for et godt samarbeid. Ulike rammefaktorer som lite ressurser, nedskjæringer, lite tid og dårlig økonomi er eksempler på ytre forhold som kan sette begrensninger for et optimalt trekantsamarbeid. For det første er det her snakk om å få tak i dyktige lærere med verdifull kompetanse, noe økonomien ofte kan begrense. For det andre hevder Molander og Skauge (2009) at tett samarbeid mellom lærere er viktig for å skape likeverdig opplæring slik at alle elever kan lykkes i skolen. Å innarbeide faste møtetidspunkter mellom kontaktlærer, særskilt norsklærer og morsmåslærer kan i stor grad bidra til at partene får et tettere samarbeid, samt at elevene får mer kontinuitet i undervisningen (Molander & Skauge, 2009). Et godt samarbeid krever god tid, noe jeg tror mange lærere opplever de har for lite av i skolen i dag. Med alle de ulike arbeidsoppgavene lærere har, kan det fort oppleves at tiden ikke strekker til (Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

I likhet med den flerspråklige elevgruppen, er flerspråklige foreldre også en mangfoldig gruppe av individer, med ulike forutsetninger, syn og verdier. For det første er det viktig å være bevisst på at sosio-økonomiske forutsetninger (Bakken, 2007) i hjemmet kan påvirke elevens språklige, faglige og sosiale utvikling. Eksempelvis kan lav familieinntekt ofte føre til at elever ikke har tilgang på PC hjemme, noe som kan føre til begrensede muligheter til å få hjelp med skolearbeidet hjemme. Tidligere i denne oppgaven har det også blitt påpekt at foreldrenes utdanningsbakgrunn kan påvirke elevenes skoleprestasjoner, ambisjonsnivå og utvikling. Likevel er det viktig å ta i betraktning at dette er mer nyansert i virkeligheten, og at det derfor ikke gjelder alle. Ofte vil foreldre som kommer fra andre land ha ulik opplevelse av og ulikt forhold til skolen. Mange vil ha referanser til skolen som er basert på deres egen skolegang. «Foreldre som har svake norskerferdigheter, og kan hende ikke kjenner de norske skoletradisjonene, kan være usikre på hva som forventes av dem som foreldre til skolebarn» (Aamodt, 2013, s. 57). Av slike grunner er det viktig at skolen er bevisst dette og at det ikke forveksles med manglende interesse og engasjement for barnas skolegang. På samme måte tror jeg ofte at årsaken til at ikke alle flerspråklige foreldre alltid møter opp på

foreldresamtaler eller foreldrekonferanser, kan ha sammenheng med at de ikke forstår hva som blir sagt på møtene. I forlengelsen av dette, kan det tenkes at noen flerspråklige foreldre derfor ikke føler seg like inkludert på slike informasjonsmøter. Skolen kan imidlertid oppleve mangel på oppmøte som frustrerende, og kan ofte forveksle dette med at foreldrene ikke bryr seg. «Skolen må imøtekomme foreldrene og ha forståelse for at foreldre kan ha behov for ulik informasjon, og at det tilrettelegges for reell kommunikasjon gjennom at det benyttes språk foreldrene behersker» (Aamodt, 2013, s. 57). Her vil tospråklige lærere og morsmåslærere være av stor betydning og komme godt til nytte. De kan for eksempel hjelpe skolen med å finne ut hvor godt foreldrene kan norsk, og om foreldrene behersker språket godt nok til å delta i en likeverdig samtale, før skolen inviterer til møte. Ellers kan skolene sende ut informasjonsskriv på ulike språk, eller kalle inn til et formøte i forkant av en foreldrekonferanse. Gjennom slike tiltak viser skolen respekt og forståelse overfor foreldrene, noe som i stor grad vil påvirke partnerskapet på en positiv måte. I tillegg kan slike tiltak bidra til økt oppmøte til foreldresamtaler og fellesmøter fra foreldrenes side. Likevel kan det være hensiktsmessig å synliggjøre at maktrelasjoner kan forekomme i alle typer samarbeid. I forbindelse med dette, er det hensiktsmessig å introdusere begrepet *kapital* (Bourdieu, 1995, i Nordahl, 2007). «Denne kapitalen kan samlet sett forstås som et sett av relasjoner som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans» (Nordahl, 2007, s. 99). Slike forhold kan påvirke hvordan foreldre blir ansett av lærere og skolen, og det er derfor viktig å være bevisst på dette.

### 3 METODE

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Moen og Karlsdottir (2011) løfter frem noen sentrale trekk ved den kvalitative forskningen. Denne type forskning tar først og fremst for seg et lite, relativt ensartet og begrenset utvalg og et av de viktigste målene med kvalitativ forskning er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og forskningsdeltakernes oppfatninger. Deretter vil den kvalitative forskeren gå i dybden på det valgte temaet og løfte frem forskningsdeltakernes stemmer. Som kvalitativ forsker har jeg lært at det å få innpass i forskningsfeltet, samt å komme tett inn på forskningsdeltakerne, krever god kontaktetablering, tålmodighet og respekt overfor forskningsdeltakerne og forskningsfeltet. I praksis betyr det at jeg måtte gjøre en innsats for å finne forskningsdeltakere som var villige til å stille opp, være tålmodig og avvente svar, vise respekt for forskningsdeltakernes arbeidsplass og arbeidstid, samt de regler skolene hadde for eksterne aktører. I tillegg var det viktig at jeg overholdt de avtaler jeg hadde, og at jeg hele tiden hadde god dialog med forskningsdeltakerne. Et annet viktig kjennetegn ved kvalitativ forskning er nærhet, både til forskningsfeltet og til forskningsdeltakerne. Nærhet er svært hensiktsmessig dersom forskeren skal løfte frem deltakerperspektivet, også kalt det *emiske perspektivet* (Gudmundsdottir, 2011). Det er altså deltakernes stemmer som skal frem, da det er disse som utgjør selve datamaterialet innen kvalitativ forskning.

May Britt Postholm (2010) nevner særlig tre begreper som både sier noe om kvalitativ forskning generelt, og om forskerens rolle i slike studier. *Ontologi* og *epistemologi* er viktige begreper som utgjør den kvalitative forskningens vitenskapeteoretiske grunnlag. Disse begrepene forstår jeg som syn på verden, og kunnskap og samhandling mellom mennesker, som alle er retningsgivende for den kvalitative forskningen. *Ontologi* handler om hvordan vi mennesker forstår virkeligheten, og her prøver forskeren å forstå og det emiske perspektivet gjennom meningen deltakerne har konstruert gjennom sine egne erfaringer. Imidlertid hevder Postholm (2010) at konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten stadig er i endring og utvikling, og at kvalitative «forskere er interessert i å forstå hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst» (Postholm, 2010, s. 34). *Epistemologi* er nært knyttet ontologi, da det her også handler om forholdet mellom forsker og deltaker(e).

Det finnes flere tilnærminger innen kvalitativ metode (Postholm, 2010). For å få svar på problemstillingen min var intervju den best velegnede datainnsamlingsmetoden. I tillegg

foretok jeg observasjon av en av forskningsdeltakerne, med den hensikt å se hvordan arbeidet med leseforståelse foregikk i praksis. Dette skjedde i etterkant av intervjuet med henne.

### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at forskningsintervjuet er «en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse» (s. 137). Ordet «inter» betyr «mellom», og dette samsvarer med den ontologiske og epistemologiske forutsetningen (Nilssen, 2012; Postholm, 2010) om at kunnskap blir (re)konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. «Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 13). Det kvalitative forskningsintervjuet egnet seg derfor godt i min studie av arbeid med leseforståelse hos de flerspråklige elevene. Jeg brukte god tid på å utforme intervjuguiden og jeg startet intervjuene med å stille forskningsdeltakerne noen bakgrunnsspørsmål (vedlegg 1). På denne måten fikk de mulighet til å fortelle om seg selv. Det var også veldig interessant for meg å høre hvordan de ville beskrive leseforståelse med egne ord. De resterende spørsmålene gjenspeilte temaene som konkretiserte og nyanserte problemstillingen (se innledningen). Å teste ut intervjuguiden gjennom et prøveintervju har vært nyttig i forhold til spørsmålsformuleringen, da jeg måtte endre litt på spørsmål som var uklare. Det er utallige måter å jobbe med leseforståelse på, derfor forventer jeg ikke å finne et fasitsvar. Hensikten er, tvert om, å få frem hva akkurat de tre forskningsdeltakerne mine vektlegger i *sitt* arbeid, på sin egen skole, med sine elever.

### **3.1.2 Observasjon**

I følge Postholm (2010) er observasjon den datainnsamlingsmetoden som blir mest brukt sammen med andre former for innsamling av data. Jeg hadde opprinnelig planlagt å gjøre tre observasjoner, en av hver forskningsdeltaker gjennom en sekvens der jeg kunne se arbeidet med leseforståelse i praksis. Ved å gjøre observasjonene i forkant av intervjuene, ønsket jeg å kombinere observasjon med intervju. Det viste seg å være mest gjennomførbart å observere kun *en* forskningsdeltaker. Dette skyldes noen organisatoriske begrensninger, noe man må påregne som kvalitativ forsker. Gjennom den ene observasjonen fikk jeg se en time med spesialundervisning bestående av forskningsdeltakeren som hadde timen, eleven som mottok spesialundervisningen og meg som observatør. Min rolle som observatør var ikke-deltakende, da jeg kun satt i rommet og tok feltnotater. Jørgensen (1989, i Postholm 2010) kaller dette «complete outsider» eller «fullstendig observatør» som vil si at forskeren «observerer fra sidelinjen, men er samtidig til stede i rommet eller på arenaen hvor handlingene pågår»

(Postholm, 2010, s. 64). Videre påpeker Postholm (2010) viktigheten av at forskeren er bevisst sin rolle som observatør og kommuniserer dette til forskningsdeltakerne som skal observeres. Dette er viktig for relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakerne, samt å gi tilkjenne hvordan partene skal forholde seg til hverandre under observasjonen. Observasjonen ga meg en gyllen mulighet til å se om utsagn fra intervjuet med forskningsdeltakeren samsvarte med den timen jeg observerte. Feltnotater er svært nyttig dokumentasjon fra observasjonen. Postholm (2010) kaller også feltnotater for subjektive nedtegnelser, da det er «forskerens teoretiske bakgrunn og hans eller hennes opplevelser og erfaringer som påvirker forskersynet (...)» (Postholm, 2010, s. 63). Dette kan knyttes tett opp mot aksiologi, til forutsetningen om at kunnskap aldri er verdifri innen kvalitativ forskning. I tillegg vil feltnotater være viktig for forskerens forståelse av forskningsfeltet.

### 3.1.3 Forskerrollen

Den kvalitative forskningen stiller noen klare krav til forskeren. Innen denne forskningstradisjonen er forskeren selv det viktigste instrumentet. Jeg har erfart at jeg som forsker er synlig under hele forskningsprosessen, særlig i interaksjonen med forskningsdeltakerne. Moen (2011) påpeker at forskeren må ha en relasjonskompetanse, i tillegg til at det er hun eller han selv som er ansvarlig for å etablere og vedlikeholde relasjonen. I intervjusettingen er det særlig viktig at forskeren skaper en trygg atmosfære der deltakerne kan uttale seg fritt. I tillegg til å ha god relasjonskompetanse, nevner Merriam tre egenskaper som er av betydning når forskeren er sitt eget instrument. Disse er *toleranse for ambivalens*, *sensitivitet* og *kommunikative ferdigheter* (Merriam, 1998, i Nilssen 2012). *Toleranse for ambivalens* og flertydighet handler om å tåle at ting ikke alltid går som planlagt, for eksempel muligheten for at deltakere kan trekke seg. Forskeren skal behandle datamaterialet på en *sensitiv* måte og være til stede under hele forskningsprosessen. *Gode kommunikative ferdigheter* er en klar forutsetning for å kunne være i interaksjon med deltakerne, da deres ytringer utgjør selve datamaterialet. Redegjørelsen for valg av tema for masteroppgave utgjør deler av den bagasjen jeg som forsker bærer med meg. Argumentasjonen for valget av tema er delvis grunnet i mine egne erfaringer som flerspråklig elev i den norske skolen, og delvis i mine praksiserfaringer som lærerstudent. I tillegg har forskningsartikler og annen faglitteratur påvirket min forforståelse. Nilssen (2012) beskriver begrepet *forskerrefleksivitet* som:

en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskningen reflekterer uunngåelig forskerens livshistorie slik den framkommer gjennom bakgrunn, verdier, holdninger, interesser, behov, miljø, osv. (Nilssen, 2012, s. 139).

Denne subjektiviteten er det viktig at jeg hele tiden er bevisst på og tar stilling til. Kvalitativ forskning handler som sagt om å ha nærhet til forskningsdeltakerne og forskningsfeltet. Likevel vil avklaring og bevissthet rundt egen forforståelse bidra til å skape nødvendig distanse til studien. Dette tror jeg er viktig i forhold til å gjøre studien transparent.

### **3.2 Kvalitet i kvalitativ forskning**

Med det ansvaret som hviler på forskere når det gjelder kvalitetssikring, er det derfor viktig at forskeren for det første er klar over sitt eget ståsted, og presenterer det for leseren. Å få innsikt i hvordan tolkningen og analysen er gjort, handler om at studien er gjort *transparent*, eller gjennomiktig for leseren (Silverman, 2006, i Thagaard, 2009). Dette forstår jeg som at leseren studerer forskningsrapporten gjennom forskerens egne «briller». Her er det særlig viktig at forskeren redegjør for sin subjektivitet, da forskerens egen forforståelse vil prege tolkningen og analysen av datamaterialet. Å klargjøre sin subjektivitet som forsker, er et eksempel på en verifiseringsprosedyre som sikrer kvalitet i studien, noe jeg kommer til å ha særlig fokus på. En annen verifiseringsprosedyre er å foreta en *member-check* der deltakerne kan få uttale seg om de kjenner seg igjen i forskerens framstilling av datamaterialet (Postholm, 2010). Tolkningsgrunnlaget vil imidlertid være ulikt dersom forskeren er innenfor forskningsmiljøet, eller om hun er utenforstående. Det er flere argumenter for og mot forskerens posisjon. Dersom forskeren er innenfor miljøet, kan hun ha lettere for å forstå informantene og fenomenet som studeres. På en annen side kan forskeren overse det som er ulikt mellom forskningsfeltet og hennes egne erfaringer. Motsatt kan hun lettere ha et kritisk blick til forskningsfeltet dersom hun kommer utenfra.

Jeg valgte å benytte meg av *member-check* i forhold til framstillingen av datamaterialet (vedlegg 2). Etter en veiledningssamtale kom jeg frem til at dette var det mest hensiktsmessige. Jeg gjennomførte *member-check* på den måten at jeg sendte hver enkelt forskningsdeltaker det transkriberte intervjuet jeg hadde med henne. På denne måten fikk de mulighet til å kommentere rådata, og eventuelt komme med noen innvendinger. Dette opplevde både jeg og forskningsdeltakerne som veldig nyttig, da de fikk medvirkning i rådata, og jeg fikk verdifulle tilbakemeldinger fra dem. Det at forskningsdeltakerne fikk lese over transkriberingen ga de blant annet økt bevissthet rundt fyllord, samt at de fikk muligheten til å skrive inn kommentarer der de syntes de hadde uttrykt seg upresist. Å motta slike kommentarer fra forskningsdeltakerne, tydeliggjorde noen uklare momenter i intervjuet og førte til at jeg fikk lest gjennom datamaterialet enda tydeligere. Det hadde også vært interessant og foretatt *member-check* i forhold til tolkningen jeg gjorde av rådata. Særlig da

kunne jeg fått tilbakemelding på om forskningsdeltakerne gjenkjente seg i min tolkning av deres utsagn. Dette lot seg dessverre ikke gjøre, da denne prosessen ville tatt mye tid, noe jeg hadde begrenset av på dette tidspunktet.

### **3.3 Etiske betraktninger**

Kvalitetssikring handler i stor grad om at forskningen er gjort i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006). Tidlig i forskningsprosessen kan det være hensiktsmessig å søke om tillatelse hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), da det kan ta litt tid å få studien godkjent. Man kan ikke starte datainnsamlingen før man har fått godkjenning fra NSD (vedlegg 3). Når man har fått tak i forskningsdeltakere er det viktig at forskeren gjør forskningsdeltakerne kjent med deres rettigheter i forhold til deltakelse i forskning. Dette innebærer blant annet at kravet om informert samtykke (NESH, 2006). Her kan deltakerne velge å trekke seg når de ønsker, uten å oppgi noen grunn. Forskeren er pliktig til å behandle alle personopplysninger konfidensielt og fremstille resultatet anonymt slik at det ikke kan spores tilbake til forskningsdeltakerne. Når det gjelder kravet om konfidensialitet, påpeker Dalen (2011) at forskeren har en viktig oppgave. «Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på» (NESH, 2006, s. 18). Dette kravet er særlig viktig innen kvalitativ forskning, da forskeren og forskningsdeltakeren kommer tett på hverandre, og forskningsdeltakeren må føle seg trygg på at forskeren behandler opplysningene på en fortrolig måte. I tillegg var det viktig for meg å forsikre forskningsdeltakerne om at alle data vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

### **3.4 Min forskningsprosess**

Dalen (2011) deler forskningsprosessen inn i åtte trinn, samtidig som hun hevder at de ikke nødvendigvis må følge samme fastlagte progresjon i alle tilfeller. Dette beror på at kvalitativ forskning har stor fleksibilitet og at det er rom for å ta avstikkere fra opprinnelig plan. Det første trinnet i forskningsprosessen er å velge tema og utforme en problemstilling. I mitt tilfelle endte jeg opp med å endre problemstillingen flere ganger, både i søkingsfasen etter aktuelle deltakere, og gjennom bearbeiding og analyse av datamateriale. Å endre på problemstillingen hadde innvirkning på kriteriene for valg av forskningsdeltakere, som er det neste steget i forskningsprosessen. Jeg hadde først og fremst bestemt meg for å intervju faglærere i grunnskolen som jobbet med leseforståelse hos flerspråklige elever. Under søkingsprosessen ble jeg utfordret på hvorfor jeg var «fastlåst» i akkurat disse kriteriene, noe som gjorde det vanskelig å finne aktuelle deltakere. Etter en veiledningssamtale bestemte jeg meg for å utvide kriteriene slik at flere yrkesgrupper i skolen ble aktuelle, noe som førte til at

det ble lettere å finne deltakere. Utarbeidningen av intervjuguide begynte jeg tidlig med, og jeg sendte den ofte inn til veiledning som jeg fikk konstruktiv tilbakemelding på. Denne brukte jeg som grunnlag i det semistrukturerte, eller halvstrukturerte intervjuet (Dalen, 2011). Her brøt jeg ned tema og problemstilling til undertemaer og utformet spørsmål under hvert tema (se innledningen).

### **3.4.1 Søking etter forskningsdeltakere**

Søking etter forskningsdeltakere viste seg å være mer krevende enn det jeg hadde forestilt meg. Det krevde mye initiativ, oppfølging og pågangsmot fra min side, og jeg er i dag svært takknemlig for å ha funnet de tre forskningsdeltakerne. Opprinnelig hadde jeg en plan om å finne forskningsdeltakere før jul og starte datainnsamlingen rett etter nyåret. Jeg startet med å sende e-post med informasjon om masterstudiet mitt og om deltakelse til flere skoler (vedlegg 4). Søkingsprosessen gikk ikke akkurat som planlagt, men etter sterk innsats i januar klarte jeg å finne deltakere og gjennomføre alle intervjuene innen fristen jeg satte meg, ut februar måned.

### **3.4.2 Utvalget**

Prosjektutviklingsseminaret som jeg deltok på i høstsemesteret, satte raskt i gang tankeprosessen rundt masteroppgaven. Jeg hadde tidlig bestemt meg for temaet leseforståelse hos flerspråklige elever, og at jeg skulle ha kvalitativ metode, men jeg var ennå usikker på vinklingen av oppgaven. Jeg hadde tenkt særlig mye på hvem jeg skulle intervju. Dette brakte opp spørsmålet om hvilke kriterier jeg skulle ha til deltakerne. Opprinnelig hadde jeg sett for meg å intervju tre faglærere som underviste i tre ulike fag. Sett opp mot lesing som grunnleggende ferdighet og særlig lesing i alle fag, tenkte jeg det kunne vært interessant å finne ut hvordan ulike faglærere ivaretok dette hos flerspråklige elever. Jeg hadde allerede gjort meg noen tanker om at begrepslæring og undervisning burde vektlegges sterkt her. I denne fasen var samtaler med veileder og med andre til stor nytte. Det var særlig da jeg fant min andre deltaker, at jeg innså viktigheten av å være åpen for å intervju flere yrkesgrupper som jobber med leseforståelse hos flerspråklige elever. Det var i denne fasen jeg bestemte meg for å utvide kriteriene. Dette ser jeg nå var et lurt valg for meg, ellers hadde jeg kanskje ikke funnet deltakerne mine. «Ved kvalitative studier må forskeren være spesielt åpen for det uforutsette og ha en fleksibilitet innebygd i designen som kan fange opp og ta hensyn til uforutsette forhold» (Dalen, 2011, s. 25). Her fikk jeg virkelig erfare at kvalitativ forskning er fleksibel og at det er fullt mulig å gjøre endringer underveis. Å være åpen for endringer og



ikke låse seg fast til avgjørelser som jeg tok tidlig i planleggingsfasen har vært lærerikt og utviklende for meg som kvalitativ forsker.

Jeg har intervjuet tre erfarne lærere, som alle har tilleggsutdannelse innen ulike fagområder som blant annet spesialpedagogikk, lesing og norsk som andrespråk. «Rita» er førskolelærer med tilleggsutdannelse i spesialpedagogikk, «Mia» er utdannet allmennlærer og har bred arbeidserfaring som lærer, fagleder, lærebokforfatter og rådgiver. «Tine» er også allmennlærer med tilleggsutdanning i norsk som andrespråk. Tidspunktet for intervju med Rita og Mia ble avtalt i god tid, og avtalen ble gjort over telefon. Jeg var heldig med å finne Tine, særlig da hun kunne stille opp på intervju på kort varsel siden en annen deltaker måtte melde avbud. At deltakere melder avbud er realistisk, og er eksempel på ambivalens og flertydighet jeg som forsker må forholde meg tålmodig til. Disse tre lærerne har ulik bakgrunn og ulike erfaringer, noe som gjorde det enda mer interessant å intervju dem.

«Rita» er ei middelaldrende dame som har bakgrunn som førskolelærer og videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har fordypning i lærevansker, lese og- skrivevansker og norsk som andrespråk. Hun har jobbet flere år i barnehage før hun begynte å jobbe som spesialpedagog på en barneskole. Hun er nå tilsatt på en barneskole der hun har jobbet som spesialpedagog i 20 år. Hun har lang erfaring, både med flerspråklige elever og med leseforståelse. I tillegg til å intervju Rita var jeg så heldig å få observere en time hun hadde sammen med en elev. Jeg gjorde en ikke-deltakende observasjon der jeg var flue på veggen i en time med spesialundervisning som Rita hadde med en elev.

«Mia» er 42 år, har bakgrunn som allmennlærer, har tilleggsutdanning innenfor norsk/lesestimulering, veiledningspedagogikk og skolelederutdanning. Hun har jobbet mange år i barne- og ungdomsskolen, både som lærer og fagleder, og hun jobber nå som rådgiver hos Fylkesmannen. I tillegg har hun arbeidet som lærebokforfatter og undervist i mottaksklasser. I mottaksklassene forteller Mia at det er en variert gruppe av flerspråklige elever, både når det gjelder botid i Norge og antall år i skole. I Mias tilfelle ble intervjuet gjort på grunnlag av et retrospektivt perspektiv, der hun fortalte om sine erfaringer fra da hun jobbet som lærer i grunnskolen. Dette var fordi jeg ønsket å fokusere på hennes erfaring fra skolen. Mia har lang erfaring i å jobbe med leseforståelse hos flerspråklige elever. Hun skiller seg litt ut i fra de to andre siden hun forteller om sin erfaring i et retrospektivt perspektiv i intervjuet. Hun hadde spesielt ansvar for andrespråksopplæringen i mottaksklassene. I dag deltar hun i mange

spennende prosjekter i kommunen. Den brede arbeidserfaringen gjorde at hun ble enda mer attraktiv forskningsdeltaker.

«Tine» er 28 år og har også allmennlærerutdannelse. I tillegg har hun 60 studiepoeng i norsk som andrespråk. Hun har jobbet med særskilt norsk i cirka to år. Nå jobber hun som faglærer i engelsk og musikk, og i tillegg jobber hun cirka 50-60 % med særskilt norsk, da hun også er særskilt norsk-koordinator på en barneskole. Under intervjuet fortalte hun primært om den nåværende skolen hun arbeider på, både om skolen som sådan, og om sine erfaringer. I tillegg refererte hun en del til en tidligere skole hun har arbeidet på, og erfaringene derfra viste seg å være svært relevant for studien. Den tidligere skolen Tine arbeidet på, var en skole med stor andel flerspråklige elever. Tines beretninger herfra, ga blant annet eksempler på hvordan opplæringen i leseforståelse foregikk i undervisningen. I tillegg delte hun erfaringer knyttet til foreldrekontakten. I forkant av intervjuet var jeg særlig spent på hvordan det ville være å intervju Tine, siden vi kjente hverandre fra tidligere studier. Det viste seg å gå veldig bra, vårt personlige bekjentskap gikk ikke på bekostning av intervjuet. Jeg følte vi begge klarte å opptre profesjonelt i våre roller under intervjusituasjonen.

### **3.4.3 Datainnsamlingen**

Siden hovedvekten ble lagt på intervjuet som datainnsamlingsmetode, var det følgelig det transkriberte datamaterialet som utgjorde hovedtyngden av datamaterialet. Feltnotatene som ble tatt under den ene observasjonsøkten vil derfor ikke bli vektlagt i like stor grad.

Observasjonen ble gjort i januar 2015, gjennom en time med spesialundervisning som min første forskningsdeltaker, Rita, hadde med en elev. Timen foregikk på et atskilt rom fra resten av klassen, der det bare var jeg, Rita og eleven. Vi satt alle rundt et bord, jeg satte meg litt unna Rita og eleven slik at jeg best mulig kunne observere. Timen jeg observerte var en time med spesialundervisning med en flerspråklig elev som hadde enkeltvedtak. Timen hadde et variert innhold som arbeid med læringsstrategier, lesing og skriving. Jeg la særlig merke til arbeidet med tankekart, da dette var noe Rita var opptatt av under intervjuet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i analyseprosessen.

Gjennomføringen av intervjuene var desidert den mest interessante og mest givende fasen i hele masterprosjektet. Jeg opplevde at jeg klarte å skape en god dialog og samtidig holde en god atmosfære under intervjusituasjonen slik at forskningsdeltakerne fikk åpnet seg. Jeg tenkte mye over hvordan jeg selv måtte te meg i rollen som intervjuer. Særlig var jeg bevisst på det å lytte til og respondere positivt til det forskningsdeltakerne sa, stille tilleggsspørsmål

og følge opp sentrale poeng. Likevel ser jeg i ettertid at jeg hadde en tendens til noen ganger å avbryte forskningsdeltakerne, i tillegg til at jeg kunne fremme mine egne meninger. Det kan tolkes som uheldig i mange situasjoner, særlig under intervju, men det var absolutt ikke med hensikt. Dalen (2011) hevder at forskerens egne oppfatninger og synspunkter bør som regel holdes utenfor. Jeg tror det handlet mye om engasjement fra min side, og at jeg kanskje var redd for å bli for passiv i rollen som intervjuer. Alt i alt viste jeg genuin interesse i deltakerne og i det de fortalte, og jeg opplevde at de var svært interessert i studien, særlig da de ga meg gode tips om litteratur.

#### **3.4.4 Analysemetode**

Analyseprosessen av datamaterialet har vært krevende og har tatt mye tid. Å finne koder og kategorier har vært spennende, men til tider overveldende fordi mange kategorier har gått inn i hverandre og har vært overlappende. Utfordringen har vært, enten å finne ut hvilken kategori som var mest sentral, eller å finne en felles kategori for disse. Ved å justere litt på formuleringen, klarte jeg lettere å innhente hva datamaterialet fortalte meg. Ved at problemstillingen fokuserte på *hva* forskningsdeltakerne vektla i sitt arbeid, kom deres stemme tydeligere frem. Etter en lang og krevende analyseprosess satt jeg til slutt igjen med fire hovedkategorier: *lesemotivasjon, læringsfremmende aktiviteter, morsmål og samarbeid*. Siden disse hovedkategoriene utgjør store og vide temaer, har jeg valgt å nyansere dem gjennom følgende underkategorier: *indre motivasjon, mestring, læringsstrategier, lærerens refleksjon tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid*. Disse kommer jeg til å utdype nærmere under «presentasjon av hovedkategoriene», der jeg kommer til å drøfte ulike sitater fra intervjuene i lys av relevant teori.

#### **3.4.5 Analysearbeidet - Fra Grounded Theory til Multi-Grounded Theory**

Selve kodingsprosessen er en viktig del av analysearbeidet. Koding er et sentralt element i *Grounded Theory (GT)*, en metode utviklet av Glaser og Strauss tidlig på 1960-tallet, under en feltstudie som undersøkte hvordan sykehusansatte håndterte døende pasienter (1965, 1968, i Strauss, 1987). Strauss (1987) argumenterer for at sosiale fenomener er komplekse, og krever derfor grundig analysering. GT er nå en utbredt metode som benyttes for å analysere data, hovedsakelig fra det samfunnsvitenskapelige feltet (Goldkuhl & Cronholm, 2010), der hovedformålet er å utvikle teorier som har basis i datamaterialet (Nilssen, 2012). Thornberg og Forslund Frykedal (2011) tilføyer at denne induktive tilnærmingen er hensiktsmessig for at forskeren skal kunne forstå og forklare det sosiale fenomenet som studeres. Likevel hevder Nilssen (2012) at å la datamaterialet tale for seg selv, er en illusjon. «Kvalitative forskeres

ontologiske og epistemologiske ståsted er at virkeligheten er noe som (re)konstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien» (Nilssen, 2012, s. 62). Forskeren tar altså med seg sin egen forforståelse inn i møtet med deltakerne. Imidlertid argumenterer Nilssen (2012) for at forskeren må være bevisst sin egen forforståelse, da denne vil påvirke analyse- og tolkningsprosessen. Goldkuhl og Cronholm (2010) hevder at det med årene har oppstått ulike retninger innen GT som følge av uenigheter rundt de grunnleggende prinsippene for den klassiske GT. På grunnlag av å analysere styrkene og svakhetene i klassisk GT, legger Goldkuhl og Cronholm (2010) frem en alternativ teori de kaller *Multi-Grounded Theory (MGT)*. Først og fremst kan MGT antas å være et skritt unna den utelukkende induktive tilnærmingen som klassisk GT representerer. Antakelsen om at MGT søker avstand fra en ren induktiv tilnærming, kan sees i sammenheng med at metoden søker å kombinere visse aspekter fra en induktiv og deduktiv tilnærming:

We would like to see it as an extension to or modification of GT. We think that Strauss and Corbin (1998) have taken important steps away from a pure inductivist position. We will continue this move away from pure inductivism (Goldkuhl & Cronholm, 2010, s. 192).

I sitatet over kommer det frem at det er en stor del av GT som inngår i deres nye tilnærming. Dette kan tolkes som at det er mange styrker ved klassisk GT som Goldkuhl og Cronholm (2010) har tatt inspirasjon fra, men også noen svakheter som har blitt forbedret, i følge dem. Å ha et åpent sinn til datamaterialet, altså det å ikke gå inn i datamaterialet med fordommer, er en stor styrke innen GT, noe som også har blitt inkorporert innen MGT. Likevel ser Goldkuhl og Cronholm (2010) noen ulemper ved denne tilnærmingen:

We claim that the reluctance in GT to bring in established theories implies a loss of knowledge. In certain stages of the process of theory development, the use of preexisting theories might give inspiration and perhaps also challenge some of the abstractions made (Goldkuhl & Cronholm, 2010, s. 188).

Med dette sitatet sier de at med en direkte induktiv tilnærming til datamaterialet er det en risiko for at kunnskapen isoleres. «There might also be a tendency in GT toward “slavery to the data” and an attitude that what has been espoused by informants is the “truth.”» (Goldkuhl & Cronholm, 2010, s. 190). Dette kan tolkes som at forskeren er svært tro mot datamaterialet, samtidig som at hun eller han oppfattes som naiv. Derfor vektlegger Goldkuhl og Cronholm (2010) det at forskeren må være kritisk overfor datamaterialet, ved hjelp av teori.

Kodingsprosessen deles inn i tre hovedstadier: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). «Åpen koding er den delen av analysen der forskeren setter

navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet» (Nilssen, 2012, s. 79). Under den åpne kodingen, også kalt den innledende analysen, vektlegger Thornberg og Forslund Frykedal (2011) at kodingen utføres så tett opp mot empirien som mulig. Det argumenteres sterkt for at ikke kjente teoretiske begrep skal bli for styrende og for at analysen ikke skal bli for abstrakt på et tidlig tidspunkt. Jeg gikk nøye gjennom de transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene, og endte opp med utallige koder. Kodene ble da «merkelapper» på sekvenser av teksten som handlet om noe bestemt, og jeg gjennomgikk hele datamaterialet fra start til slutt. Gjennom denne prosessen var det særlig nyttig for meg å stille ulike spørsmål som omhandlet datamaterialet. Å jobbe aktivt på denne måten bidro til at jeg fikk et dypere innblikk i mine data. De kodene jeg fikk under den åpne kodingen, kategoriserte jeg deretter inn i hovedkategorier. Jeg hadde mange koder som blant annet omhandlet undervisningspraksis, forskningsdeltakerens synspunkter, egen forståelse av fenomenet leseforståelse, deres utdanningsbakgrunn og arbeidserfaringer.

Hensikten med aksial koding er å finne underkategorier til de hovedkategoriene man finner under den åpne kodingen. Det som er felles for underkategoriene er at de alle skal ha en forbindelse til hovedkategoriene. «Aksial koding krever at forskeren har noen kategorier, men allerede under den åpne kodingsprosessen begynner forskeren å danne seg en egen oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre» (Nilssen, 2012, s. 79). Til slutt kommer den siste fasen av kodingsprosessen, selektiv koding. I denne fasen handler det om å finne en kjernekategori, en felles kategori som binder alle øvrige kategorier sammen.

Å velge ut de gode sitatene var en prosess der jeg måtte vurdere hvilke sitater som skulle benyttes og hvilke som skulle elimineres. De sitatene jeg bestemte meg for å ta med i drøftingsdelen, måtte jeg renskrive for å gjøre de lesbare for leseren. Sitatene inneholder mye prober som «ehm», «mhm» og «hm», og slike prober kan skape støy for leseren da poenget ofte ikke kommer tydelig frem. Dette samsvarer med noen av de rådene som Kvale og Brinkmann (2009, i Nilssen, 2012) gir ved bruk av sitater. Renskrivningen av sitater skal likevel ikke gå på bekostning av meningsinnholdet. Ved presentasjon av sitater er det i tillegg viktig at forskeren gir en introduksjon om hva sitatet handler om. Mesteparten av sitatene fra intervjuene jeg har gjennomført, er svar på spørsmål som ble stilt av meg som forsker. Derfor har jeg vært opptatt av å introdusere spørsmålet forut for sitatet fordi en slik introduksjon vil bidra til at leseren bedre forstår sammenhengen i teksten, samtidig som leseren forberedes på sitatet som kommer. Når det gjelder å tolke de ulike sitatene, viser Kvale (2005) til tre tolkningsnivåer. Det første tolkningsnivået kalles *selvforståelse*, og går ut på hvordan

forskningsdeltakerne selv forstår meningen med det de sier. Dette kan sees i sammenheng med member-check, da forskningsdeltakerne får innblikk i deres egne utsagn. Det neste tolkningsnivået, *common sense*, tolkes også ut i fra forskningsdeltakerne, men handler mer om deres meninger rundt et tema. «(...) ved at inndrage mere almen viden om udsagnets indhold vil tolkningen af et udsagn kunne udvides og beriges» (Kvale, 2005, s. 8). Slike tolkninger fra forskningsdeltakerne selv kan utvikles til interessante diskusjoner med forskeren og komme forskeren godt til nytte. Tredje og siste tolkningsnivå er *teoretisk tolkning*. I følge Kvale (2005) vil teoretiske tolkninger mest sannsynlig gå utover forskningsdeltakernes selvforståelse og deres common sense forståelse. Dette tolker jeg som det høyeste nivået, da hensikten er å knytte sitatene opp mot relevant teori. Slik jeg ser det, har jeg brukt mye teoretisk tolkning i drøftingsdelen fordi jeg knytter meningsinnholdet i sitatene opp mot relevant teori som jeg deretter drøfter. Likevel er det viktig å huske at alle tre tolkningsnivåene ikke brukes isolert sett, men at de går inn i hverandre og gir fyldige tolkninger.

#### **3.4.6 Den konstant komparative metoden**

Den konstant komparative metoden er et sentralt prinsipp som skal anvendes under hele kodingsprosessen (Fejes & Thornberg, 2011). Den handler om hele tiden å sammenligne data nøye og grundig, setning for setning, kode for kode, kategori for kategori, også på tvers av analyseenheter. Ved å bruke den konstant komparative metoden som et grunnleggende prinsipp i analysen, tillater den forskeren å gå grundig til verks med analyseringen av data. I følge Fejes og Thornberg (2011) pågår den komparative analysen hele tiden, i alle fasene. Å stille datamaterialet spørsmål som omhandler likheter og ulikheter kan bidra til å utforme nye teoretiske begreper. Gjennom hele forskningsprosessen er det innen kvalitativ forskning stort fokus på memoskriving (Fejes & Thornberg, 2011; Nilssen, 2012). Nilssen forklarer memoskriving som «en måte å kommentere på etter hvert som du koder ideer, ser sammenhenger mellom kodene og også utvikler tanker om teoretiske tolkningsbegreper» (Nilssen 2012, s. 43). Tidlig i forskningsprosessen ble jeg inspirert til å skrive forskerlogg. Det har vært svært nyttig gjennom hele prosessen i forhold til å sette ord på umiddelbare tanker og ideer som kom. Nilssen (2012) argumenterer sterkt for bruk av forskerlogg, den bidrar blant annet til forskerrefleksivitet og er nyttig når forskningsprosessen skal gjøres transparent (Nilssen, 2012). Her kan jeg som forsker bla tilbake i loggen og se hvilke begrunnelser jeg har lagt til grunn for det valgte forskningstemaet. Bakgrunnen for valg av tema hviler mye på min interesse for feltet, min bakgrunn og min egen bagasje. Å skrive forskerlogg kom særlig til

nytte i arbeidet med å utvikle koder og kategorier fordi den tok vare på tanken, det nedskrevne ordet og sikret framdrift i analysearbeidet. «The focus of analysis is not merely on collecting or ordering a mass of data, but on organizing many ideas which have emerged from analysis of the data» (Strauss, 1987, s. 22-23). I sitatet påpeker Strauss (1987) viktigheten av selve dataanalysen. Det handler ikke kun om å innhente store mengder av data, men å bruke det viktigste instrumentet, nemlig forskeren selv. Å stille spørsmål, være kritisk til datamaterialet og gjøre konstante sammenligninger bidrar til ny innsikt.

### **3.4.7 Den hermeneutiske sirkel**

I følge Dalen (2011) er det hermeneutikken som danner et vitenskapsteoretisk fundament for forståelsen og fortolkningens store plass innen kvalitativ forskning. Hermeneutikk kan betraktes som det store bakteppet for kvalitativ forskning, især for analysearbeidet.

Hermeneutikken betyr «læren om tolkning», der man, kort sagt, kontinuerlig ser enkeltdelene og helheten i forhold til hverandre. Dalen (2011) hevder at det enkelte utsagnet skal få et dypere meningsinnhold og en dypere forståelse i lys av helheten. Ikke bare skal enkeltdelene forstås i lys av helheten, men helheten skal også tilpasses enkeltdelene. «Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som *den hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2011, s.18). Den hermeneutiske sirkel kan fort føles som en evighetssirkel, da den ikke har noe eksakt utgangspunkt og sluttspunkt for tolkningen. «Den utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens forforståelse» (Dalen, 2011, s.18). For meg så kom den hermeneutiske sirkelen til uttrykk gjennom vekslingen mellom den transkriberte teksten og de tolkningene jeg gjorde meg. Jeg fant, for eksempel, momenter i den transkriberte teksten som jeg tolket i sammenheng med teori og min egen forforståelse. Motsatt fikk tolkningene jeg gjorde meg, betydning for den transkriberte teksten, og jeg kunne finne flere momenter i teksten som svarte til tolkningene mine.





## 4 EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING

### 4.1 Presentasjon av hovedkategoriene

Etter en lang og krevende analyseprosess har jeg kommet frem til fire hovedkategorier som belyser ulike sider ved problemstillingen min. Disse er *lesemotivasjon*, *læringsfremmende aktiviteter*, *morsmål*, og *samarbeid*. Samlet sett gir disse kategoriene uttrykk for *hva* lærere vektlegger i sitt arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever. Hver for seg utgjør hver kategori store og komplekse temaer hvor det alltid vil være behov for konstruktive og faglige drøftinger. For å bryte ned hovedkategoriene, og for å kunne drøfte de mest mulig nyansert, har jeg valgt å benytte underkategorier slik som nevnt i metodekapitlet. Disse er: *indre motivasjon*, *mestring*, *læringsstrategier*, *lærerens refleksjon*, *tverrfaglig samarbeid* og *foreldresamarbeid*. Underkategoriene vil presenteres under de hovedkategoriene de tilhører.

#### 4.1.1 Lesemotivasjon

Lesemotivasjon har vist seg å være en av de faktorene som hadde mest betydning for leseforståelsen. I tillegg til å lese teori om motivasjon og lesemotivasjon, så jeg umiddelbart at dette var en viktig dimensjon i datamaterialet mitt. *Indre motivasjon* og *mestring* er underkategorier som vil bli drøftet innenfor denne kategorien. Det er interessant å trekke lesemotivasjonen opp mot hvordan leseforståelsesprosessen kan forstås. Da jeg spurte Mia hvordan *hun* ville forklare fenomenet med egne ord, svarte hun følgende:

Jeg tenker at leseforståelse ikke er en teknisk, ikke har noe med det tekniske å gjøre, men at det tekniske er på plass og at man jobber med [lærings]strategier og metoder. For å lese tekst i hermetegn riktig (...) eller å ha et formål når man leser teksten, tenker jeg er kjempeviktig (Mia, 240215, s. 4).

Under intervjuet la hun stor vekt på at leseforståelse *ikke* handlet om selve avkodingen. Det er en klar forutsetning for lesing, men det er ikke avkodingen, ifølge Mia, som avgjør om elever forstår det de leser. Dette utsagnet er interessant å drøfte opp imot konklusjonen om forholdet mellom avkoding og forståelse. Både Uppstad og Solheim (2006) og Rasmussen (i Bråten, 2007a) hevder at det er for lite undervisning i bruk av leseforståelsesstrategier, noe som elever i dag har behov for. At det er for stort fokus på avkodingen mener Uppstad og Solheim (2006) skyldes at den står i stor kontrast til forståelse. Siden avkoding er en teknisk ferdighet kan det antas at den er lettere å jobbe med. Forståelsen er langt mere vag og kompleks (Uppstad & Solheim, 2006) samtidig som den utspiller seg ulikt i elevenes kognitive forutsetninger.

Mia er opptatt av at all lesing skal ha et formål. Når elever på forhånd får vite formålet med lesingen, skapes det ofte en drivkraft til lesingen. I sitatet over er det tydelig at Mia er opptatt av at elevene skal forstå hensikten med lesingen. At lesing skal være en meningsfylt aktivitet,

støttes i selve definisjonen av leseforståelse som jeg har valgt å bruke i denne masteroppgaven (Bråten, 2007a). Likevel, kan en interessant diskusjon gå ut på om en annonsering av lesingens formål alltid vil motivere elevene for lesing. Som lærer bør man ha i bakhodet at det formålet med lesingen som du har i tankene og som du mener er viktig, ikke alltid vil aksepteres av elevene. At noen elever ikke aksepterer lesingens formål kan også knyttes til elevenes forventning om mestring (Bråten, 2007b). Elever som har positive erfaringer til lesing og elever som har opplevd mestring rundt lesing, er mer motiverte for å møte nye tekster. Derimot, vil elever som har negative vurderinger av egen lesekompetanse trolig ikke se nytteverdien av å lese mer. Disse elevene tenker jeg det er særlig viktig å ta vare på og støtte opp, ikke minst å sørge for at de opplever mestring. Dette er viktig for å forhindre at de faller helt fra. Til slutt tror jeg det kan være hensiktsmessig å trekke linjer mellom lesingens formål, og hva som er viktig for elevene og deres foreldre.

I det følgende sitatet viser Rita hvor viktig det er for henne å samarbeide med andre lærere om lesemotivasjon:

Så det er liksom det å motivere, det er jeg nødt til å ha med meg læreren på altså, at kontaktlæreren og jeg samarbeider. Hvis ikke barnet vil liksom, eller har noen gode opplevelser med lesing, foreldre må også kobles inn på det altså (Rita, 290115, s. 18).

I tillegg til å vektlegge lesemotivasjon, vektlegger Rita samarbeidet med kontaktlæreren og med foreldrene. Det er viktig å samarbeide om elevenes lesemotivasjon, særlig da det er kjent på norske skoler at lesemotivasjonen avtar med årene (Bråten, 2007c). I likhet med mange andre lærere, uttrykker Rita at det er en krevende oppgave å motivere elever for lesing. Dette synes Rita er særlig vanskelig i samarbeid med familier hvor det ikke er så stor tradisjon for å lese hjemme:

Særlig syns jeg det er veldig viktig at de kan lese litt ekstra, skjønnlitterære bøker, få dem til å låne en bok. Altså prøver jeg å hjelpe dem til å finne lettreste bøker, da. Slik at det er bøker de på en måte kan klare å komme seg gjennom. Sånne tynne fra Leseuniverset, men det er kjempevanskelig, fordi ofte så har de kanskje ikke (...) tradisjon for å lese hjemme når de kommer fra familier som ikke har noe sånn kultur for det, da (Rita, 290115, s.18).

Her nevner Rita at hun spesielt er opptatt av å få elever til å lese mer skjønnlitterære bøker. Hennes mål om å få elevene til å låne bøker selv, kan tyde på at hun er opptatt av elevenes indre motivasjon da det å låne bøker fra bibliotek er basert på frivillighet, samt et genuint ønske fra barnet selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette viser at selvbestemmelse er en viktig forutsetning for indre motivasjon (Deci & Ryan, i Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det kan være mange årsaker til at lesing ikke prioriteres i noen hjem. Man kan anta at foreldre med svake norskkunnskaper vil betrakte lesing som vanskelig. I slike tilfeller kan det også være lurt å ha som fokus å motivere foreldrene, gi de veiledning på hvordan de for eksempel kan gjennomføre leseleksen med barna sine. Her vil det også være viktig å finne bøker som er tilpasset foreldrenes nivå, med sikte på å gi dem en mestringfølelse, i forhold til sin egen leseutvikling og i forhold til å hjelpe barnet sitt med lesingen best mulig. De sosio-økonomiske faktorene som jeg allerede har nevnt, kan påvirke skolens syn på noen foreldre (Bakken, 2007; Bakken, 2013; Nordahl, 2007). Ofte er det lett å tenke at foreldre med for eksempel en høy utdanning, også har et rikt språkmiljø hjemme. Motsatt kan en tankegang være at foreldre med lav utdanning leser lite hjemme. Slike antakelser kan noen ganger vise seg å være gjeldende i virkeligheten, men jeg tenker at man ikke bare skal basere seg på sosio-økonomiske faktorer. For ofte kan de gi et feilaktig bilde av foreldrene, samtidig som jeg mener at en slik tankegang går imot prinsippet om myndiggjøring (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Nordahl, 2007). Det finnes mange foreldre med lavere utdanning som bestreber seg på at barna deres skal lykkes på skolen, og som kanskje jobber enda hardere mot det. Å ha et nyansert syn på sosio-økonomiske faktorer kan også bidra til å redusere eventuelle maktrelasjoner (Nordahl, 2007). Uansett er det viktig i alt samarbeid, at partene spiller på lag og gjør hverandre gode mens de har et felles mål i tankene, nemlig eleven (Nordahl, 2002).

Bråten (2007c) hevder blant annet at lesere som er indre motivert vil søke etter å lese mer komplekse tekster, enn lesere som ikke er indre motivert. Skjønnlitteratur er et stort spekter av ulike sjangre, og ofte vil elever trenge både veiledning og støtte i forhold til valg av skjønnlitteratur. Her tenker jeg det er viktig at lærere reflekterer over hvilke interesser eleven har og at den utvalgte boka passer elevens lesenivå. Indre motivasjon henger tett sammen med forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og jeg mener det er lærerens oppgave nettopp å sørge for at elevene mestrer. I sitatet under forteller Mia om hva læreren kan gjøre for å gi elever økt lesemotivasjon:

Nei, også er det det med å motivere, det med å lese høyt, gi dem gode leseforslag, gi de lysten til å lese. Det med å verdsette lesingen deres (...). Alt det der med å oppsøke bibliotekene, oppsøke nettsider, trekke de inn i lesesettinger (Mia, 240215, s.8).

Mia nevner her noen konkrete tiltak hun mener er viktig å gjøre når man skal holde lesemotivasjonen og lesegleden ved like. Å motivere elever for lesing er ikke noe som skjer over natten. Det er noe det hele tiden må jobbes med, og dette arbeidet må kontinuerlig vurderes av den enkelte lærer. Å gi positive tilbakemeldinger på elevenes leseprestasjoner, å

støtte opp under lesingen og stimulere elevenes interesser i undervisningen, er eksempler på hva man som lærer kan gjøre i arbeidet med lesemotivasjon (Bråten, 2007c). I intervjuet med Mia kom det tydelig frem at hun legger hun stor vekt på indre motivasjon fordi det er det som gjør at elevene selv ønsker å lese. Hun er opptatt av at indre faktorer skal motivere elevenes lesing, *ikke* ytre faktorer som for eksempel det å lese store bøker i fremtiden, og det å ha leseprøve på skolen. Ser man disse faktorene i forhold til skillet mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, i Skaalvik & Skaalvik, 2013), er det meget interessant å diskutere hvor elevene kan befinne seg. Å hevde at elever som leser til en leseprøve er styrt ut fra kontrollert ytre motivasjon kan argumenteres med at lesingen kanskje er selvbestemt, men at den likevel er drevet av et press utenfra. Å hevde at lesing til leseprøve er styrt av autonom ytre motivasjon kan argumenteres med at den er selvbestemt, og at lesingen er utført med større entusiasme. I motsetning til kontrollert ytre motivasjon, tror jeg at leseren ser en større nytteverdi av å lese ved autonom ytre motivasjon. Likevel vil jeg påstå at det er et nytt viktig skille mellom autonom ytre motivasjon og indre motivasjon. Begge inneholder selvbestemmelse, men samtidig har de ulike belønninger, eller gevinster fra handlingen. Jeg forstår det sånn at autonom ytre motivasjon handler om at man anser en handling som viktig. Indre motivasjon går mye dypere, fordi den berører noe vi genuint ønsker, eller noe vi er genuint interesserte i. Faktorer, som for eksempel interesse og nysgjerrighet, er ifølge Mia, lærerens jobb å legge til rette for.

Å ha en førlesingsfase (Brevik, 2014) kan være hensiktsmessig i forhold til å gjøre elever nysgjerrige på bøker og tekster. Dette kan knyttes til Breviks artikkel (2014) der hun beskriver hvordan en lærer gjennomførte en førlesingsfase i forhold til novellelesing. Gjennom en førlesingsfase kan elever undre seg og reflektere over hva en tekst kan handle om. Dersom man skal jobbe med en bok, kan man i en førleserfase se på bokomslaget, snakke om bilder og stille spørsmål. Dette kan i stor grad skape en forventning om hva handlingen i boka er, i tillegg til at det kan være interessant å sammenligne hva elevene *tror* boka omhandler, og hva den *faktisk* handlet om. Å gjøre slike aktiviteter kan gi en viss formening om hvilke holdninger elevene kan utvikle til lesing. Det å verdsette lesing tenker jeg er særlig viktig i forhold til at den enkelte lærer skal være et godt forbilde for elevene sine. At læreren selv liker å lese tenker jeg er en fordel, at han eller hun leser mye for klassen, modellerer språket og leser med god innlevelse. Indre motivasjon kan også sees i sammenheng med hva Roe (2008) hevder, at god leseforståelse er tilknyttet et visst engasjement, og at den indre

drivkraften er styrt av leselyst og leseglede, men ikke alltid. Som Mia vektla i intervjuet sitt, er det viktig at lesingens formål presenteres, og at elevene forstår dette.

I tillegg vil det å verdsette lesing, både på skolen og i hjemmet, bidra til å danne et positivt bilde av lesing. I det følgende sitatet forteller Mia om læringsmålet hun satte i sin egen undervisning:

Jeg hadde ett mål for hver eneste time, hver gang jeg møtte dem, det var at de minst skulle gå ut fra rommet og ha lært fem nye ord. Og det handler jo noe om at det skal være kult å lære nye ord, det skal være artig å møte nye ord, det skal være artig å få oversikt over at nå kan jeg enda flere ord. Så det er jo å få brukt den der ordboka deres ved siden av, ikke sant, sånn at de noterer egne ord og forklaringen på ord og sånt. Så det er helt klart et ordfokus, men samtidig så er det jo noe med det å hente ut mening i tekst. (Mia, 240215, s 16).

Her knyttes lesemotivasjonen særlig opp mot læring, og opp mot det å vise at læring av nye ord har en nytteverdi. Det som er positivt med Mias uttalelse er engasjementet som skinner gjennom her. Det er tydelig at Mia har en positiv holdning til det å lære nye ord, noe hun viser ved å si at det *skal* være kult og artig å møte nye ord. I tillegg motiverer hun elever til å lære *enda* flere ord ved å si at det skal være artig å få oversikt over at de kan flere ord. Det siste hun nevner her, kan også videreutvikles til å bli konkurransepreget, i form av å kunne flest mulig ord, noe som kan påvirke konkurranseinstinktet hos elever på en positiv måte. Likevel må læreren være forsiktig med at slike konkurranser ikke tar helt overhånd, da det kan være fare for at elever blir mest opptatt av å sammenligne sine faglige prestasjoner (Bråten, 2007c). I tillegg kan lav mestringsforventning (Bråten, 2007b) bidra til å forverre motivasjonen. I det følgende sitatet reflekterer Mia rundt det å gi flerspråklige elever for enkle tekster:

Man må heller finne andre måter å jobbe med de vanskelige tekstene på, det der med å gå på ordjakt, gjøre de nysgjerrige på ord, i stedet for å gjøre dem utrygg når de møter et ukjent ord. (Mia, 240215, s.9-10).

Her reflekterer Mia over faren ved å gi flerspråklige elever for enkle tekster. Hun mener det også kan bli demotiverende. Videre vektlegger hun at man må gjøre elevene nysgjerrige og gi de redskaper til å møte nye ord med, i stedet for å skygge unna dem. Å kartlegge *hva* elever liker å lese og finne ut av hvilke interesser de har, tenker jeg er viktig i forhold til lesemotivasjon. Elevenes interesser kan gjerne knyttes til undervisningen ved å gi dem valgmuligheter og medbestemmelse (Bråten, 2007c). Man kan for eksempel gi rom for å la elevene skrive om et valgfritt tema, eller la de komme med forslag til bøker som er knyttet til deres egne interesser. Dette henger tett sammen med Deci og Ryans motivasjonsteori (i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slike ting er det viktig at lærere reflekterer over, særlig med tanke på at en negativ lesemotivasjon enkelt kan endres til det positive (Bråten, 2007c). I

tillegg handler dette om å bygge relasjoner til elevene. Relasjonsarbeid er selve grunnlaget for all virksomhet som lærer (Nordahl, 2002).

#### 4.1.2 Læringsfremmende aktiviteter

Denne hovedkategorien omhandler praksis, det som lærerne *faktisk* gjør i sitt arbeid med leseforståelse, en kategori jeg har valgt å kalle læringsfremmende aktiviteter, fordi jeg synes det rommer både praksisen og refleksjonen hos forskningsdeltakerne. I det videre presenterer og drøfter jeg de tilhørende underkategoriene som er *læringsstrategier* og *lærerens refleksjon*.

Bruk av *læringsstrategier* var den viktigste og mest sentrale underkategorien her. I tillegg vil jeg påstå at læreres bevissthet og *refleksjoner* rundt bruk av ulike læringsstrategier også er et sentralt funn fordi det sier noe om de pedagogiske og didaktiske refleksjonene rundt praksisen. Lærere innehar mye god praksis og mye kunnskap som ikke alltid kommer frem i lyset. Dette gjenspeiles gjennom begrepet *taus kunnskap* (Brevik, 2014). Lærere trenger derfor å reflektere sammen med andre, de trenger å bevisstgjøres og samtale om den gode praksisen slik at den kan deles med andre, styrkes og vurderes. Rita, Mia og Tine har alle delt sine tanker rundt bruken av læringsstrategier som en aktivitet der læring fremmes. Tine forteller blant annet om sine erfaringer med å holde intensive lesekurs som ga gode resultater hos elevene:

Det fungerte kjempebra det lesekurset, vi går helt på hvordan lese flere ord av gangen, hvilken teknikk, hvordan bruker man øynene, ikke sant (Tine, 250215, s. 5-6).

Å presentere elever for mange ulike læringsstrategier er veldig lurt, da de selv får velge de læringsstrategiene som passer dem best. Likevel synes Tine det var vanskelig å få elevene til å vite når de skulle bruke ulike strategier, med tanke på at de treffer mange ulike tekster og ulike sjangre. Rita og Mia er begge svært opptatt av å bevisstgjøre elevene på hva de skal gjøre når de for eksempel møter vanskelige ord i en tekst:

De må bli lært opp til at de setter spørsmålstejn eller spør om ord de ikke skjønner, det må bli en rutine som de bare går inn i fordi det gjør de ikke nå. Vi må få dem til, og det er liksom sånn metakognitiv altså (...) men vi må bare begynne (...) kanskje sette en prikk under ord de ikke skjønner, spørre læreren, spørre, altså de må bare begynne med det (Rita, 290115, s. 8).

Hun nevner ordet «metakognitivt», noe jeg mener er sentralt her. For meg handler metakognisjon om å «gå ut» av teksten og overvåke sin egen forståelse. Dette kan knyttes til overvåkingsstrategier (Bråten, 2007b; Bråten 2007c). Jeg tenker at det er særlig viktig å gjøre elevene vant til å stoppe opp og ta i bruk læringsstrategier når de trenger det. At læringsstrategier gir læringsutbytte for elevene, støtter seg til Samuelstuen og Bråtens (2005) påstand om at forkunnskaper må kombineres med læringsstrategier. Forkunnskaper kan både

være referanserammer elever allerede har, eller det kan være referanser de kan få fra læreren. Likevel tenker jeg det viktig at de forkunnskapene man jobber med er relevante for tema. Elevene kan ha mange assosiasjoner til en historisk dato, uten at det er assosiasjoner som har noe med den historiske hendelsen å gjøre. I slike tilfeller er det viktig at læreren stiller spørsmål eller kommer med påstander som er direkte knyttet til tema. Syttende mai er en historisk dato som gir mange ulike assosiasjoner. Noen kan tenke på hvordan man feirer grunnlovsdagen, mens andre kanskje tenker på den historiske hendelsen. Dette varierer fra elevgruppe til elevgruppe, det spørres hvor mye de kan om temaet syttende mai. En kan anta at en sjuendeklasseelev vil ha flere assosiasjoner rundt det historiske aspektet ved nasjonaldagen, enn en førsteklasing. Dette kan også drøftes i forhold til de flerspråklige elevene, her er det også ulike referanserammer knyttet til syttende mai. Her må man som lærer tenke på at det finnes elever som ikke har noen erfaringer med syttende mai. Derfor er det innlysende at læreren må tilpasse hvordan hun eller han aktiverer forkunnskapene. Forkunnskapene fungerer da som «knagger» når elever skal memorere tekster. Her sikter jeg særlig til hukommelsesstrategier (Bråten, 2007c), hvor hensikten er å gjenfortelle det en har lest. Organiserings- og elaboreringsstrategier (Bråten, 2007c), kan forstås som en videreføring av hukommelsesstrategier. Organiseringsstrategier er litt mer avanserte fordi de krever at leseren skal gruppere hovedpoengene og prøve å få en oversikt over teksten. Elaboreringsstrategier handler om å skape mening ut av teksten, utbrodere hovedpoengene med egne referanser og lignende aktiviteter som henter ut meningsinnholdet i teksten.

Arbeid med forkunnskaper kan også gjenspeiles i førlesefasen fra novellearbeidet i Breviks artikkel (2014). Det kan være en spennende og motiverende måte å jobbe med skjønnlitteratur på. Ved å la elevene undre seg over innholdet i novellen, refererer de til egne assosiasjoner og erfaringer, samtidig som de reflekterer over sin egen læringsprosess. Imidlertid er det viktig å være bevisst på de utfordringene flerspråklige elever kan få i møtet med tekst. Metaforer og idiomatiske uttrykk (Molander & Skaug, 2009) er elementer som er mye brukt i skjønnlitteraturen. Disse kan lett misforstås, spesielt i skjønnlitterære tekster der metaforer ofte brukes i komplekse sammenhenger. I forhold til arbeid med skjønnlitteratur tenker jeg også at sjangerlæring er en viktig forutsetning.

Ellers nevner forskningsdeltakerne konkrete ting som for eksempel å notere i teksten, sette strek eller prikk under ukjente ord og sette spørsmålstegn. Dette kan gjøres underveis i lesingen, og disse læringsstrategiene omtaler Brevik (2014) som å bruke pennen. Videre er

samtaler med medelever en vanlig aktiveringsstrategi mange lærere benytter seg av (Brevik, 2014). I det følgende sitatet deler Mia sine erfaringer fra en metodikk hun brukte i sin klasse:

Lesegruppe er en av metodikkene. Da starter man med en tekst, ungene får forskjellige roller inn mot teksten, fordi med forskjellige roller så kan du tilpasse, sånn at alle kan bruke den samme teksten. Eksempel på roller kan være, du kan ha en bildeskaper som tegner noe fra det en har lest. Du kan ha spørsmålsstilleren, du kan ha ordkunstneren (ler) du kan ha en leder for det der, da. Men poenget er at ungene skal diskutere tekst med ulik innfallsvinkel, da (Mia, 240215, s. 7).

Her ser man tydelig at hennes refleksjoner som lærer kommer fram. Hun har tenkt kreativt i forhold til de ulike rollene hun nevner, og hun har tenkt tilpasset opplæring ved å tilpasse de ulike rollene til elevene.

Jeg opplevde ofte at jeg måtte spørre og grave for å få forskningsdeltakerne til å utdype den tause kunnskapen de satt med. På denne måten får forskningsdeltakerne mulighet til å reflektere over sin praksis og vurdere den på en konstruktiv måte:

Mye bygger jo på det som jeg har sagt før. Jeg tror ikke jeg ser annerledes på en flerspråklig, eller minoritetsspråklig elev, det tror jeg ikke. Jeg tenker at det er de samme mekanismene som virker (Mia, 249215, s. 9).

Mia er tydelig på at alle elever har godt av de samme strategiene, og at flerspråklige elever på den måten ikke er annerledes enn majoritetsspråklige elever. Det syns jeg er et positivt og inkluderende syn på eleven:

De [flerspråklige elevene] gir utrolig viktig tilbakemelding til lærerne sin tilrettelegging, for den tilrettelegginga som disse elevene trenger, den er ikke så veldig ulik som helt ordinære, norske elever trenger. Begrepsmessig så trenger ikke norske elever å være mye sterkere. Så jeg tenker at de må bare sette søkelys på noe som norsk skole trenger å gå inn i, —og ta tak i (Mia, 240215, s. 23).

I intervjuet med Tine deler hun en observasjon fra tidligere erfaring som vikarlærer, hvor hun opplevde en mangelfull språklig modellering. I en dialog med henne kom det frem at hun er opptatt av hvordan voksne modellerer språket for barn, og at dette må gjøres rett, særlig i forhold til uttale. Tine mener dette er særlig viktig i forhold til flerspråklige elever som skal lære seg norsk. Her kan det trekkes parallell til poenget om at morsmåslærere må beherske norsk godt nok. I det direkte arbeidet med de flerspråklige elevene er Rita svært opptatt av å bruke konkrete som bilder, tankekart og kalender:

Så da har jeg brukt også å ta ut de ordene som liksom er på en måte de hovedordene, de stikkordene, også har jeg brukt bilder, jeg googler bilder, så de får se liksom hva det betyr. For eksempel hva er en katastrofe, hva er en oversvømmelse, at de får på en måte det bildet direkte inn samtidig som de leser teksten (Rita, 290115, s. 6).

Dette så jeg også eksempler på under observasjonen jeg gjorde meg av Ritas praksis. Timen jeg observerte var en arbeidsøkt hvor Rita og eleven jobbet med begreper som dag, måned og



lignende. De brukte en kalender som konkretiseringsmiddel, der de blant annet telte hvor mange dager det var i en måned. Jeg var imponert over hvor grundig og nøye Rita jobbet med denne eleven, og hvor opptatt hun var av forståelse.

#### **4.1.3 Morsmål**

For meg ble morsmål i seg selv en meget sentral kategori fordi studien handler om arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever. Før jeg i det hele tatt begynte å skrive masteroppgaven, hadde jeg en klar formening om hvilken betydning morsmålet har for flerspråklige elever. Jeg mener at morsmålet har en klar nytteverdi i utviklingen av andrespråket og kan sees som et stillasbygg i arbeidet med elevers språkutvikling. At morsmålet hadde en sentral betydning for elevenes språkutvikling, var et gjennomgående funn i datamaterialet. I det følgende sitatet argumenterer Tine for viktigheten av morsmålet:

Jo det er bevist at hvis man driver med leseopplæring på morsmålet, det er jo bare det at kan man lese, ikke sant, det samme som at kan man sykle, så er det det samme hvor man sykler. Så kan man jo lese. Så lære, lære å lese på sitt eget morsmål (Tine, 250215, s.18).

Det som Tine nevner her kan både sees i sammenheng med tospråklig opplæring og med Dual-isfjell-modellen (Cummins, 1984, s. 43, i Thurmann-Moe, 2013). Gjennom tospråklig opplæring skal morsmålet brukes aktivt og fungere som støtte i arbeidet med ord og begreper. Dual-isfjell-modellen viser at morsmålet har samme fundament som andrespråket, og her kan man trekke parallell til det Tine sier om å sykle: har man først lært seg å sykle, er det samme hvor man sykler. Dette gjelder også språk, kan man å lese på morsmålet, kan man også lære seg å lese på andre språk. I denne sammenhengen kan man hevde at avkodingen i stor grad vil være automatisert og at det derfor ikke vil være like stort fokus på det tekniske ved lesing som når man lærer seg å lese for første gang. Imidlertid hevder Mia at det må stilles noen språklige krav til morsmållæreren. Da jeg under intervjuet med Mia spurte henne om hvilken betydning hun mente at morsmålet og morsmålsundervisningen hadde i forhold til leseforståelse på andrespråket, svarte hun følgende:

Jeg tror den [morsmålsopplæringen] er helt essensiell. Det tror jeg. Jeg tror at det må tas utgangspunkt i morsmålet og bruke det som ei bru (...). Men det betinger da at morsmållæreren er god på norsk. Fordi at hvis den ikke kan norsk, så klarer man ikke å få til den koblingen. Så, men jeg tenker at å bygge på morsmålet for å få til en god norskspråklig utvikling (Mia, 240215, s.26).

Forklaringen av at morsmålet brukes som ei bru, i for eksempel den tospråklige fagopplæringen, synes jeg er en god måte å løfte statusen til morsmålet på. Samtidig betinger det at morsmållæreren er god nok i norsk, ifølge Mia. Her tenker hun hovedsakelig på at det er nødvendig med gode norskferdigheter for å få til en best mulig kobling mellom morsmålet og norsk. Jeg tror at gode norskferdigheter også er nødvendige med tanke på tverrfaglig

samarbeid. Mye av kommunikasjonen mellom lærere foregår over telefon og e-post, noe som stiller krav til å ha gode muntlige og skriftlige norskerferdigheter. I det påfølgende sitatet forteller Rita hvor viktig hun anser samarbeidet med morsmåslærerne å være, og at hun kan støtte seg til dem dersom det er noe hun synes er vanskelig å få formidlet til foreldre:

Slik at, når det er elever som har en eller annen utfordring, så bruker vi de [morsmåslærerne]. De kan ringe hjem til foreldrene og si ting som vi ikke får sagt, for det er som sagt språkvanskeligheter. Så de er til kjempestøtte, og de kan jo ta opp ting med barnet på morsmålet. Så jeg har ganske nært samarbeid med en del av de da, morsmåslærerne. Det ser jeg som et kjempeviktig samarbeid (Rita, 290115, s.21-22).

I tilfeller hvor det forekommer språkbarrierer mellom skolen og foreldrene, kan man finne støtte i morsmåslærerne. Dette gjenspeiles i Molander og Skauges (2009) påstand om at morsmåslæreren er en viktig støttespiller for flerspråklige elever, og at morsmåslærere gjør en viktig jobb når det gjelder å gi elevene forståelig opplæring. I forhold til samarbeidet med morsmåslærere er Rita tydelig på at de *ikke* skal brukes som tolk, for det har en tolketjenesten til:

Nei, ikke akkurat tolk, men de kan ringe hjem, la oss si at de kan ringe hjem til en forelder hvis det er en beskjed da, som vi på en måte ikke har klart å få fram. Og så kan de kanskje ringe og spørre om ting som ikke vi har klart å få ordentlig svar på, og det synes foreldrene er veldig greit, for da blir jo de, da kan de få forklare seg, på sitt språk, slik at da blir jo kommunikasjonen oppretta (Rita, 290115, s.22).

At morsmåslærere ikke skal brukes som tolk mener jeg er viktig i forhold til rolleavklaringer, ellers kan det fort oppstå misforståelser og andre uklarheter. Ved å avklare arbeidsoppgavene til morsmåslærere, bidrar det også til å styrke statusen deres i skolen. Likevel har morsmåslærere forskjellige oppgaver i skolen, og ofte har de morsmålsundervisning på andre skoler. Når det gjelder samarbeidet med foreldrene, er Rita særlig opptatt av at foreldrene skal snakke morsmålet sitt hjemme med barna:

Og det synes jeg har vært en kjempevanskelig oppgave å få dem til å forstå da, snakk det du kan best, snakk ditt språk hjemme med barnet ditt (Rita, 290115, s. 27).

Hun uttrykker her at hun synes det er veldig vanskelig fordi mange foreldre har fokus på å lære seg norsk fortrest mulig. Dette kan betraktes på to ulike måter. For det første kan det virke som om mange flerspråklige foreldre har en høy motivasjon for å lære seg norsk. Det tenker jeg skyldes åpenbare grunner som det å komme seg raskest mulig ut i arbeidslivet, tjene til livets opphold, oppdra barna sine og integrere seg i det norske samfunnet. Personlig tror jeg at intensjonen for å lære seg fortrest mulig norsk er god, men at mange fort kan bli litt utålmodige. Samtidig må en ikke glemme at det å lære språk tar tid. For det andre kan det å bli fortrest mulig norsk gå utover morsmålet på en negativ måte. Dette støttes til subtraktiv

språkutvikling (Øzerk, 1997). Målet med tospråklig opplæring er å få til den motsatte prosessen, additiv språkutvikling (Øzerk, 1997):

Altså det som en nyttig for dem er at de kan morsmålet sitt skikkelig for da har de det fundamentet å bygge på når de skal lære nye ord og begreper så det er jo kjempeviktig. Så det ser vi jo, de som kan som snakker perfekt morsmål, de lærer mye forttere norsk også (Rita, 290115, s.31).

Mia er opptatt av at elevene alltid skal anse morsmålet sitt som verdifullt, men samtidig vite at de må lære seg norsk:

De skal alltid føle at det språket de har med seg inn er verdifullt, og de skal alltid føle at det er viktig og på en måte beholde det språket, men samtidig så skal de vite at det er utrolig viktig å lære seg norsk. Fordi det er faktisk det de er nødt å forholde seg til fremover, hvis de skal klare seg godt (Mia, 240215, s.16).

Balansegangen mellom det Rita sier om å holde på morsmålet sitt, og det Mia nevner her, å ha fokus på at man må lære seg norsk, er viktig. Det er uheldig hvis andrespråkinnlæringen går på bekostning av morsmålet. I det følgende sitatet argumenterer Mia for tospråklig opplæring og forklarer hvilken hensikt tospråklig fagopplæring innehar:

Nei, sånn morsmålsopplæring er jo, er det jo faget, opplæring i faget på eget morsmål. Så det betyr jo at du ikke mister det faglige. Og den og er viktig der. Ja, den tospråklige fagopplæringa, den er veldig der da. Så den skal, den skal gi deg alt av språkopplæring på ditt eget språk sånn at du forstår faget (Mia, 240215, s. 26).

Å sørge for at flerspråklige elever ikke mister den faglige utviklingen tenker jeg er hensikten med den tospråklige fagopplæringen (Hauge, 2004; Molander & Skauge, 2009). Jeg tenker at det å lære seg norsk ikke skal forsinke elevene fra å nå de faglige målene. Derfor kan det være veldig nyttig å jobbe med faglige begreper både på hjemmebane og på skolen.

#### **4.1.4 Samarbeid**

Tidlig i analyseprosessen fant jeg ut at samarbeid var en sentral kategori i forhold til arbeidet med leseforståelse. Denne kategorien anså jeg som viktig allerede under den første gjennomlesingen av transkripsjonene. Jeg forsto umiddelbart at samarbeid var viktig for forskningsdeltakerne mine. Samarbeid var et gjennomgående tema for alle tre intervjuene og noe alle forskningsdeltakernes vektla høyt. Underkategoriene *tverrfaglig samarbeid* og *foreldresamarbeid* er konkrete funn som vil bli drøftet under denne hovedkategorien. Det som gjorde meg særlig nysgjerrig, var at det i noen tilfeller ble løftet frem misnøye rundt samarbeidet. Dette var misnøye som både gikk ut på organisatoriske forhold ved samarbeid og på relasjoner mellom de ulike samarbeidspartene. Da jeg spurte Mia om hva hun vektla i et tverrfaglig samarbeid, ga hun uttrykk for at det ofte var veldig vanskelig å få det til å fungere på en god måte i praksis:

Da må jeg bare si at det var en av de tingene som var det vanskeligste, det er jo kjempeutfordrende å få det der til å fungere. Drømmesituasjonen er jo det at kontaktlærer, særskilt norskopplærer og morsmålslærer eller tospråklig fagopplærer jobber i et sånt slags sånt trekantsamarbeid, og forsterker arbeidet rundt eleven (Mia, 240215, s.17).

Utfordringer rundt det tverrfaglige samarbeidet på skolen, er noe av den misnøyen Mia uttrykte i sitt intervju. I sitatet over presenterer hun et drømmescenario der det er et tett samarbeid mellom kontaktlærer, særskilt norskopplærer og morsmålslærer, der partene forsterker hverandre i arbeidet rundt eleven. Dette er tydelig i samsvar med Molander og Skauges (2009) modell av trekantsamarbeidet. Modellen vektlegger gjensidig informasjonsutveksling og god kommunikasjon, samt at et godt trekantsamarbeid vil øke statusen til morsmålsopplæringen betraktelig. Samtidig vil ulike faktorer som manglende ressurser og dårlig økonomi føre til at trekantsamarbeidet ikke utnyttes optimalt og vil derfor by på utfordringer (Molander & Skauge, 2009). I det følgende sitatet forteller Tine om sitt samarbeid med kollegaene sine i skolen hun arbeider på. Samarbeidet hun sikter til gjelder elever som mottar særskilt norskopplæring, her kalt SNO-elever:

De [kollegaene] legger jo opplegget for neste uke på pulten min. Så ser jeg gjennom det og finner ut hva SNO-elevene trenger hjelp med, og hvilke lekser de har, og så finner jeg ut hva, ikke sant? Men ellers så er det ikke noe samarbeid (Tine, 250215, s.8).

Ut i fra sitatet over, er det tydelig at lærerne prøver å samkjøre fagstoffet til elevene så godt de kan. Likevel uttrykker Tine at lærerne jobber svært individuelt, noe som ofte kan føre til en begrenset kommunikasjon mellom dem. Siden Tine er særskilt norsk-koordinator, har hun særlig ansvar overfor SNO- elevene. Ut i fra det hun sier i sitatet over, kan det derfor virke som om hun er alene om å ha den særskilte kompetansen. Selv om hensikten her er god, ytrer Tine at dette er den eneste formen for samarbeid der hun jobber. Dette blir dessverre begrenset, og Molander og Skauge (2009) hevder at faste møtetidspunkt blant lærerne vil føre til tettere samarbeid blant partene og samtidig gi økt kontinuitet for elevene. Antakelsen min om at mange lærere i dag føler at de har lite tid, stemmer overens med det forskningsdeltakerne mine har delt med meg. Å oppleve at tiden ikke strekker til, er noe mange lærere kjenner på når det gjelder samarbeid (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). I likhet med mange andre utfordringer i skolen tenker jeg at faglitteraturen gjerne beskriver hvordan samarbeidet i skolen *bør* være, men at det i virkeligheten ofte er noe helt annet som gjelder. Dette er det viktig å være bevisst på, samt å ha fruktbare diskusjoner om hvordan man ønsker å ha det på sin skole. Lærerne sier det er viktig å ha en god dialog i hvert samarbeid, og her knytter Rita dialogen særlig opp mot foreldresamarbeidet:

Ja [det er viktig] å ha en god dialog, slik at de [foreldrene] kan ringe til skolen, snakke med meg hvis det er ting de er usikre på slik at de føler at de kan komme til oss da, ikke bare meg, men kontaktlæreren, om alt som er vanskelig, det er liksom målet da. For de har sikkert masse spørsmål (...) noen er jo helt ny i Norge, andre har jo bodd her i mange, mange år, så det er veldig forskjellig (Rita, 290115, s. 27).

Gjennom dette sitatet er Rita tydelig på at det å være tilgjengelig overfor foreldre, er et viktig tiltak i foreldresamarbeidet. God dialog er ifølge Nordahl (2007) en viktig forutsetning for et godt foreldresamarbeid. Tilgjengelighet, slik som Rita forklarer det, kan helt klart sees i sammenheng med at det er skolens ansvar å sørge for at det eksisterer et foreldresamarbeid (Opplæringsloven, 1998). At skolen oppfordrer foreldre til å ta kontakt når som helst, gjelder selvsagt alle foreldre, men kanskje særlig for foreldre som ikke kan språket så godt, og som ikke har bodd i Norge så lenge. At skolen har en positiv holdning til foreldre, kan også sees i sammenheng med prinsippet om myndiggjøring, eller *empowerment* (Dunst, Trivette & Deal, 1988, i Nordahl, et al., 2005). I tillegg vil et slikt syn bidra til å gi foreldre et positivt selvbilde, redusere eventuelle maktrelasjoner mellom skolen og hjemmet, og gi foreldrene en god mestringsfølelse ved at skolen betrakter dem som de mest betydningsfulle personene i elevenes liv (Nordahl, 2007). Da jeg spurte Mia om hva som var viktig i et foreldresamarbeid i relasjon til leseforståelse, ga hun følgende svar:

Jeg mener at det det handler om respekt i bunnen, det handler om veldig god informasjon og reell informasjon. Det handler om å formidle at det tar tid å lære seg språk. Det finnes ikke noen snarvei til å lære seg språk. Hvis elevene for eksempel får tilbud om et ekstra år i grunnskolen, før de begynner på videregående, for å klare seg på videregående, da det er bare språket som er utfordringen, så det er viktig å ha med foreldrene på den tankegangen, fordi at et år i sammenhengen her, betyr veldig, veldig lite, hvis at det fører til at de får et vitnemål i enden. Og det klarer man ikke om man ikke har et godt samarbeid med foreldrene. Og for å få til et godt samarbeid med foreldrene, så må man ha kontroll på det her med tolketjenesten, det er helt nødvendig (Mia, 290115, s. 24).

Her vektlegger Mia også en god dialog i form av at skolen gir tydelig, og ikke minst, reell informasjon. Dette kan mange oppleve som krevende, da noen foreldre kan være uenig med den informasjonen skolen gir om deres barn. Videre fortalte Mia i intervjuet at det er viktig å forklare flerspråklige foreldre hvordan det norske skolesystemet fungerer, for ofte kommer de fra land der skolesystemet er helt annerledes oppbygd. Samtidig ga hun uttrykk for at dette kunne høres litt strengt ut fra skolens side, og at det kunne høres ut som om skolen belærte foreldrene, men at det er en nødvendig forutsetning for å kunne følge opp og støtte barna sine. Å forklare hvordan den norske skolen fungerer kan være et godt tiltak i forhold til at foreldre med svake norskkunnskaper ofte, og som kan være usikre på hva som forventes av dem (Aamodt, 2013). Likevel kan lærere ofte oppleve vanskeligheter knyttet til kommunikasjon. I sitatet under deler Rita sin erfaring fra møter med flerspråklige foreldre preget av uenigheter og kommunikasjonsbrudd:

Og så tar vi kontakt med foreldrene og forteller om vår bekymring og vi kan kanskje be om å ta noen tester, og så møter vi foreldre som er helt uenig i det som vi sier og så kan vi faktisk bli beskyldt for at vi ikke skjønner minoritetsspråklige elever. Dere skjønner ikke oss, liksom. Altså er dere, liksom, det er oss, vi og dem. Og det er kjempevanskelig, når foreldrene ikke vil samarbeide med oss, da, at de er skeptisk til det vi sier. Det er ikke noe galt med barnet mitt, det er bare du som ikke skjønner hvordan vi er. Og det har jeg opplevd noen ganger da altså, faktisk. Og da går det på at ikke vi kan kommunisere, kanskje vi ikke er god nok på å forstå hverandre. Det blir sånn kommunikasjonsbrudd. Jeg syns det er det vanskeligste, jeg (Rita, 290115, s. 20).

Slike situasjoner kan oppleves som frustrerende for begge parter. Nok en gang illustrerer dette mitt poeng om at det finnes mye faglitteratur som forteller hvordan kommunikasjonen bør være, men det kan likevel oppstå vanskelige situasjoner. Foreldre som kommer fra andre land vil ofte ha opplevelser fra egen skolegang og kan kanskje derfor mistolke hva læreren sier om deres barn. Imidlertid kommer Ritas refleksjon fram i sitatet over som handler om at partene kanskje må jobbe mer for å forstå hverandre. Problematikken som illustreres her kan sees i sammenheng med det Aamodt (2013) hevder, at foreldre med svake norskferdigheter ofte kan være usikre på sin rolle overfor sine skolebarn i et norsk utdanningssystem. Mange foreldre vil være vant til andre skolesystemer og trenger derfor tid til å bli vant med det norske skolesystemet. I tillegg vil mange kunne trenge veiledning og opplæring i forhold til hvordan det er å være tilknyttet det norske skolesystemet. Her vil det derfor være særlig viktig at skolen har forståelse for dette og at skolen sørger for at foreldre forstår hva som blir sagt, blant annet på foreldremøter:

De må inkluderes, kanskje ha et formøte for å vite hva det snakkes om, sånn at de, på samme måte som det jobbes med elevene må man jobbe med foreldrene. De må inviteres, spesielt når det er ting som foregår (Mia, 240215, s.24).

Å arrangere formøter er et konkret eksempel Mia nevner, og som har til hensikt å inkludere foreldrene. Aamodt (2013) vektlegger at reell informasjon må kommuniseres gjennom det språket som foreldrene behersker. Ofte gjøres dette gjennom bruk av tolk, som også er en viktig samarbeidspartner for skolen. I likhet med mange andre lærere har Tine opplevd at foreldre ikke møter opp på møter med skolen. Her deler hun sine egne refleksjoner rundt mulige årsaker til dette:

Jeg tror det ofte er det at de er redde for å få dårlig stempel, på en måte. Eller, altså at det skal gå utover deres barn. At de kanskje blir oppfattet som uintelligente fordi de ikke skjønner språket da (Tine, 250215, s.13).

Dette samsvarer med Nordahls (2007) påstand om at foreldrenes sosio-økonomiske vilkår kan påvirke hvordan de blir ansett av skolen. Videre hevder Nordahl (2007) at mengden kapital som foreldre blir tillagt, av for eksempel lokalsamfunnet, vil påvirke samarbeidet med skolen positivt eller negativt. Slike negative oppfatninger som noen foreldre tror skolen tillegger

dem, er det viktig at skolen motarbeider. Det kan man for eksempel gjøre ved å arrangere flere formøter, sende ut informasjonsskriv på foreldrenes språk og ved å bruke tolk på en hensiktsmessig måte. At foreldre kan føle seg uintelligente fordi de ikke skjønner språket, kan knyttes til Bourdieu og begrepet kapital (1995, i Nordahl, 2007). Kapital kan sees i sammenheng med maktrelasjoner, som kan komme til uttrykk i alle former som samarbeid.





## 5 AVSLUTNING

I denne masteroppgaven har problemstillingen vært: *hva er det lærere vektlegger i sitt arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever?* For å svare på problemstillingen har jeg foretatt en observasjon og gjennomført tre kvalitative forskningsintervju med lærere. For å nyansere problemstillingen på en hensiktsmessig måte har jeg formulert seks forskningsspørsmål.

I analysen av datamaterialet fant jeg ut at lærerne vektla lesemotivasjon, læringsfremmende aktiviteter, morsmål og samarbeid. Å motivere elever for lesing, kan mange lærere til tider føle som en utfordrende oppgave. Det kom likevel frem at det å legge til rette for motivasjon faktisk er lærerens jobb. For at lærerne skal kunne motivere elever til økt leseforståelse, vektlegger de spesielt indre motivasjon og mestring. Datamaterialet mitt har pekt på at indre motivasjon og leseglede henger tett sammen. Å finne «motivasjonsnøkkelen» som Rita sier, er en kjempeviktig jobb fra lærernes side, noe som har grunnlag i en god lærer-elev relasjon. Ut i fra datamaterialet har jeg sett at indre motivasjon kan handle om elevens interesseområder, nysgjerrighet og opplevelse av frivillighet. For å kunne jobbe med lesemotivasjon er det også viktig at læreren har gode holdninger til lesing. Motivasjon og leseglede er igjen noe som bygger på mestring, og det er derfor viktig at læreren sørger for at elever får gode mestringsopplevelser i forhold til lesingen sånn at lesemotivasjonen ikke svekkes.

Læringsfremmende aktiviteter er en stor hovedkategori som beskriver den gode praksisen i forhold til leseforståelse. Sentrale funn ble her læringsstrategier og lærerens refleksjon. Tankekart dukket flere ganger opp i datamaterialet, og ble ansett som en viktig strategi både lærerne selv brukte i sitt arbeid, og noe som de oppfordret elevene til å bruke. Forskningsdeltakerne var særlig opptatt av å gi elevene noen redskaper de kunne bruke når de møtte ukjente ord og begreper. Dette mente de var viktig for at elevene skulle vite hva de kunne gjøre når dette forekom. Å gjøre elevene vant til å spørre og bruke ulike redskaper kan også motvirke hjelpeløshet og fortvilelse i møtet med ukjente ord. Lærerens refleksjon har derfor en nøkkelfunksjon, og det er viktig at læreren stadig vurderer de strategiene som hun eller han velger å benytte.

Jeg hadde tidlig en forventning om at morsmål kom til å bli en hovedkategori, fordi morsmålets status er viktig i min problemstilling. Datamaterialet viste at det var bred enighet blant forskningsdeltakerne i forhold til viktigheten av morsmålet. Morsmålet anses som viktig i forhold til flerspråklige elevers språkutvikling, da bruken av og kunnskapen om sitt eget

morsmål, vil påvirke norskerferdighetene positivt. Forskningsdeltakerne anser derfor det å kunne sitt eget morsmål som en stor ressurs. Lærerne vektlegger og oppfordrer sterkt til at morsmålet i stor grad benyttes i hjemmet. Når det gjelder den tospråklige fagopplæringen, er lærerne opptatt av at morsmålet benyttes på en hensiktsmessig måte. For å få til en god kobling mellom morsmålet og andrespråket, er lærerne opptatt av morsmållærernes norskkunnskaper og hevder at de må være gode. Dette synspunktet har de også i forhold til et tett samarbeid med morsmållærere.

Lærerne vektla i stor grad samarbeid, både tverrfaglig samarbeid på skolen og foreldresamarbeid. I samarbeidet med foreldre la de blant annet vekt på tilgjengelighet og respekt. De var opptatt av at foreldrene skulle føle seg hørt og respektert av skolen, og at foreldrene måtte ta kontakt når de trengte det. I samarbeidet med andre yrkesgrupper var gjensidig informasjonsutveksling og kommunikasjon viktig for lærerne. Likevel kom det også frem at faste møtetidspunkt var manglende og at tiden ikke strakk til. Det var flere utfordringer som kom frem under denne hovedkategorien, både utfordringer ved organisatoriske forhold og ved samhandlingen mellom partene. Tid og manglende ressurser er eksempler på utfordringer knyttet til organisatoriske forhold, mens kommunikasjonsbrudd, misoppfatninger og manglende kunnskap om hverandre utgjorde utfordringer knyttet til samhandlingen mellom partene. Disse utfordringene var gjeldende både i foreldresamarbeidet og i det tverrfaglige samarbeidet innad skolen.

Det er mange flere funn jeg kunne drøftet mer i denne oppgaven, men på grunn av masteroppgavens begrensninger, måtte jeg velge ut de som jeg synes var mest viktig. Jeg ser at samarbeid var en av de viktigste hovedkategoriene i denne studien fordi den berører både lesemotivasjon, morsmål og læringsfremmende aktiviteter. Samarbeid tar altså tatt i flere aspekter og viser samtidig at samarbeid har flere nyanser. Slik sett utgjør hovedkategorien samarbeid en kjernekategori i datamaterialet mitt.

For å få et fyldigere datamateriale kunne jeg for eksempel intervjuet lærere med kontaktlærerfunksjon, noe jeg tror ville gitt verdifulle data i forhold til foreldresamarbeidet. For å utvikle masteroppgaven kunne jeg også fokusert mer på observasjon som datainnsamlingsmetode. Ved å fokusere mer på observasjon hadde det vært interessant å se feltnotatene i sammenheng med transkriberingen fra intervjuene, og sett om de virker motstridende eller om de utfyller hverandre.

Nå som masteroppgaven endelig er ferdigstilt, ser jeg tilbake på en svært lærerik og givende prosess. Jeg har lært mye om temaet flerspråklighet og leseforståelse, møtt dyktige og reflekterte lærere, og lært masse om meg selv. Å jobbe som kvalitativ forsker har stilt noen krav til meg, men samtidig gitt meg gleden av å komme tett innpå forskningsdeltakerne mine og lære mye av dem. Ved å være ute i skolen, har jeg fått sett god praksis og jeg har fått vært med i faglige diskusjoner. Den kunnskapen jeg har fått og de erfaringene jeg har gjort gjennom denne masteroppgaven er noe jeg virkelig kan ta med meg som nyutdannet lærer og spesialpedagog.



## 6 LITTERATURLISTE

- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07. Oslo, NOVA.
- Bakken, A. (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012*. NOVA Rapport 10/13. Oslo, NOVA.
- Bakken, A. (2015). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvest, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 30-58). (5. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Brevik, L. M. (2014). Læreres bruk av lesestrategier – En del av den tause kunnskapen. *Bedre skole nr. 4*, 40-45.
- Bråten, I. (red.) (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (red.) (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007c). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsing nr. 2*, 3-11). Trondheim: Akademika Forlag.
- Cummins` iceberg model of language interdependence. (2011). Hentet 15. mai 2015 fra: <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2011). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13-37). Stockholm: Liber.
- Goldkuhl, G. & Cronholm, S. (2010). Adding Theoretical Grounding to Grounded Theory- Towards Multi-Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods (IJQM)*, Vol 9, (2), 187-205.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (udatert). *Tolkeportalen. Nasjonalt tolkeregister*. Hentet 24. april 2015 fra: <https://www.tolkeportalen.no/no/Om-Nasjonalt-tolkeregister/>
- Jovanovic, M. (2014). *Leseforståelse hos minoritetsspråklige elever*. Trondheim: HiST ALT.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk pedagogik Vol. 25 (1)*, 3-15.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87-101). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 522-539). (5. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Molander, B. & Skauge, I.L. (2009). *Lese lære lykkes*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 15. mai 2015 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 8.april 2015 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou\\_2010\\_7.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf)
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology* (46), 107-177.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. USA: *The Press Syndicate of the University of Cambridge*. 1-319.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2010). The power of time: teachers' working day – negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284-295.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. & Forslund Frykedal, K. (2011). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 38-61). Stockholm: Liber.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe, (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63-84). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Upstad, P.H. & Solheim, O.J. (2006). Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse? *Norsk logopedlag* (1), 1-6.
- Øzerk, Z. K. (1997). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (s. 120-150) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid. I S. Aamodt & A.M. Hauge (red.) (2013). *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 56-70). Oslo: Gyldendal Akademisk.





# Intervjuguide

*Tema: «Arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever i skolen»*

## **Overordnet problemstilling: Hva vektlegger lærere i sitt arbeid med leseforståelse hos flerspråklige elever i skolen?**

Problemstillingen er deretter brutt ned til undertema som både inngår i intervjuguiden og som gjenspeiles i underspørsmålene nedenfor:

*Underspørsmål:*

1. Hvordan kartlegges leseforståelse hos denne elevgruppa?
2. Hvordan jobbes det direkte med de flerspråklige elevene i skolen, og hvilke metoder benyttes eventuelt i arbeidet med leseforståelse?
3. Hva tror du at elever kan oppleve som utfordrende når de, med sitt morsmål, skal tilegne seg leseforståelse på norsk?
4. Hvilke fordeler tror du elever, med sitt morsmål, har når de skal tilegne seg leseforståelse på norsk?
5. I relasjon til leseforståelse, hva er det som vektlegges i samarbeidet med andre yrkesgrupper i skolen, som for eksempel kontaktlærer, tospråklig lærer, morsmålslærer, faglærer, spesialpedagog? Hva er det som vektlegges i samarbeid med hjemmet?
6. Hvilken betydning har morsmål og morsmålsundervisning i forhold til leseforståelse?

*Tema i intervjuguiden:*

- **Bakgrunn:**
  - Kan du fortelle litt om deg selv? Alder, utdanning, tidligere praksis
  - Hvor lenge har du arbeidet som lærer/spesialpedagog?
  - Hvor lenge har du arbeidet med flerspråklige elever?
- **Egen oppfattelse av fenomenet:**
  - Hvordan vil du beskrive fenomenet leseforståelse?
  - Hva mener du er vesentlige aspekter ved leseforståelse?
  - Hvordan oppnår elever funksjonell leseforståelse?
  - Hvordan arbeider du med elevenes leseforståelse?
  - Hvor viktig er det med kunnskap om leseforståelse i et andrespråkperspektiv?

### **1. Kartleggingsarbeid:**

- Hva anser du som din viktigste oppgave i kartleggingsarbeidet av leseforståelse hos denne elevgruppa?
- Hvordan kartlegger du ordavkoding, ordforråd, begrepsforståelse, forkunnskaper, lesemotivasjon og bruk av leseforståelsesstrategier hos denne elevgruppa?

### **2. Direkte arbeid med eleven:**

- Hva anser du som din viktigste oppgave i det direkte arbeidet med leseforståelse hos denne elevgruppa?
- Hvordan arbeider du med ordavkoding, ordforråd, begrepsforståelse, forkunnskaper, lesemotivasjon og leseforståelsesstrategier hos denne elevgruppa?
- Hvilke utfordringer kan du møte i det direkte arbeidet?

### **3. Utfordringer og ressurser:**

- Hva tror du at elever kan oppleve som utfordrende når de, med sitt morsmål, skal tilegne seg leseforståelse på norsk?
- Hvilke fordeler tror du elever, med sitt morsmål, har når de skal tilegne seg leseforståelse på norsk?

### **4. Samarbeid med andre yrkesgrupper og med hjemmet:**

- Hva er det du vektlegger i samarbeidet med andre yrkesgrupper på skolen som kontaktlæreren, faglærere, morsmålslærer, tospråklig lærer og eventuelt lærer i særskilt norsk?
- Hva tenker du om allmennlærerens kompetanse når det gjelder tilrettelegging og oppfølging av leseforståelse i klasserommet?
- Hva er det du vektlegger i samarbeidet med hjemmet?

### **5. Morsmål og morsmålsundervisning:**

- Hvilken betydning mener du morsmålet og morsmålsundervisningen har i forhold til leseforståelse på andrespråket?

Trondheim, 20.04. 2015

Kjære forskningsdeltaker!

Nok en gang tusen takk for at du deltok med viktig informasjon til masterstudie-arbeidet mitt.

Masteroppgaven som har temaet flerspråklige elever og leseforståelse nærmer seg nå innlevering, og ifølge etiske forskrifter for forskningsarbeid har du som forskningsdeltaker rett til å uttale deg om det arbeidet du har deltatt i (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Dette kalles *member check*, og blir gjort for å sikre kvaliteten på arbeidet mitt. Jeg sender deg derfor det transkriberte intervjuet, som gir deg mulighet til å kommentere om du kjenner igjen innholdet og at utskriften medfører korrekthet.

Eventuelle kommentarer kan du sende til meg på mail. Siden oppgaven snart skal leveres, hadde jeg satt pris på om du gir meg tilbakemelding innen en ukes tid, helst innen 30. april. Hvis jeg ikke har hørt noe innen 30. april regner jeg med at du ikke har noen kommentarer.

På forhånd tusen takk for all hjelp!

Vennlig hilsen

Minja Jovanovic

[jovanovic.minja@yahoo.com](mailto:jovanovic.minja@yahoo.com)

Svar fra forskningsdeltaker:

Hei Minja

Takk for at jeg fikk mulighet til å lese transkriberingen av intervjuet. Det ga meg en bevissthet om at fyllord ehm, eh er en stor del av språket mitt... – skal skjerpe meg på det. Har ellers kun lagt inn noen små korte kommentarer.

Lykke til videre med arbeidet.