

Forord

Etter en lang forskningsprosess, er nå masteroppgaven min ferdig. Det har vært en prosess som har vært krevende og til tider frustrerende, men den har også vært lærerik og interessant. Arbeidet har gitt meg ny kunnskap om et felt som jeg syntes er svært spennende.

Det er flere personer jeg ønsker å takke. Først vil jeg takke alle informantene mine for at de kunne stille opp og for at de valgte å dele sine erfaringer og tanker med meg. Jeg vil videre rekke en stor takk til min veileder Marit Honerød Hoveid og min bi-veileder Astri Holm for gode tilbakemeldinger og inspirasjon gjennom hele forskningsprosessen.

Jeg vil også rekke en takk til jentene på lesesalen for faglig diskusjoner og sosiale avbrekk. Tilslutt vil jeg takke mamma og pappa, til mamma som har vært så grei og lest korrektur og hjulpet meg med å finne relevant litteratur og til begge to for oppmuntring og hjelp gjennom hele utdanningsforeløpet.

Trondheim, Juni 2012

Mette Aulin Moen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemformulering og studiets oppbygning	2
2. Metode	5
2.1 Kvalitativ metode	5
2.2 Kvalitative intervju	6
2.3 Forskningsprosessen	7
2.3.1 Valg av informanter	7
2.3.2 Utforming av intervju	7
2.3.3 Intervjuene	8
2.3.4 Dataanalyse	9
2.4 Forskerroller	10
2.4.1 Forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker	11
2.6 Kvalitet og etikk	12
3. Teori	15
3.1 Avklaring av begreper	15
3.2 Lesing	15
3.3 Leseforståelse	16
3.3.1 Leseforståelseskomponenter	17
3.3.2 Ordavkoding	17
3.3.3 Metakognisjon	18
3.3.4 Kognitive evner	19
3.3.5 Forkunnskaper	19
3.3.6 Muntlig språk	20
3.3.7 Lesemotivasjon	20
3.3.8 Lærerens rolle	21
3.4 Betydning av morsmålet	22
3.4.1 Teoretisk grunnlag for overføring av ferdigheter mellom morsmål og andrespråk	23
3.5 utfordringer	25
3.5.1 Hjemmebakgrunn	25
3.5.2 Forkunnskaper	26
3.5.3 Muntlig språk	26
4. Resultater	29

4.1 Presentasjon av informantene	29
4.2 Kategori 1: Leseforståelse	30
4.2.2 Empiri og analyse	30
4.2.2.1. Begrepet leseforståelse	30
4.2.2.2. utfordringer	31
4.2.3 Drøfting	33
4.3 Kategori 2: Tilrettelegging	36
4.3.1 Empiri og analyse	36
4.3.1.1. Fra ord til setning	36
4.3.1.2. Visualisering	37
4.3.1.3 Tilpasset opplæring	38
4.3.2 Drøfting	40
4.4 Kategori 3: kartlegging og bruk av morsmål	43
4.4.1 Empiri og analyse	43
4.4.1.1 Kartlegging	43
4.4.1.2 Morsmål og mormåslærer	44
4.4.2 Drøfting	46
5. Avslutning	49
Litteraturliste	51
Vedlegg 1: Intervjuguide	56
Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring	58
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	60

1. Innledning

Dagens samfunn har endret seg til å bli et informasjonssamfunn der mindre og mindre blir overført muntlig og det stilles stadig høyere krav til gode lesekunnskaper. Vi er som enkeltmennesker avhengige av gode lese- og skriveferdigheter for å fungere i jobb og fritidssammenheng. Slik dagens samfunn utvikler seg ser det ut til å bli stadig mer ”leseintensivt”. Dette betyr at samfunnet i økende grad baserer seg på skriftlig informasjon, og gode lese- og skrivekunnskaper er med på å styre vår hverdag og kan påvirke vår livskvalitet (Gabrielsen, 2003).

Lesing er nøkkelen til kunnskap, en leser for å lære og for å oppleve. ”Gjennom skriftspråket og bøkens verden kan vi flykte fra vårt daglige slit, vonde erfaringer, kjedsomhet eller ensomhet og oppleve nye verdener og ulike måter å takle livet på ” (Lyster, 2009, s. 14).

For at elevene skal kunne fungere godt i skolen er de helt avhengig av å kunne lese, noe som står sentralt i Kunnskapskapløftet LK06. Videre står det at er lesing er et mål i seg selv, og det er noe som omfatter alle fag. En viktig side ved lesing, er å forstå hva som blir lest.

Leseforståelse er en interaksjon mellom leser og tekst og det er å søke etter mening i teksten (Bråten, 2010). Resultater fra PISA undersøkelse i 2009 var noe oppløftende, men norske elever ligger fortsatt på et lavere nivå når det gjelder leseforståelse enn elever fra sammenlignbare land (NOU 2010:7; Brevik og Gunnulfsen, 2011; Hvistendahl og Roe, 2009). Videre kan vi se at minoritetsspråklige skårer dårligere på disse testene enn majoritetsspråklige.

Minoritetsspråklige som kommer til skolen har ulike bakgrunner, erfaringer og forutsetninger, det som er felles er at de må forholde seg til minst to språk i løpet av dagen. Mange minoritetsspråklige kommer fra hjem der de ikke snakker norsk. Skolen får derfor ofte hovedoppgaven med å lære disse barna norsk. Læreren har en utrolig viktig rolle når det gjelder leseopplæring i forhold til disse barna. For at minoritetsspråklige skal oppnå god leseforståelse er det viktig at læreren tilpasser undervisningen slik at de får best mulig utbytte av den. I dagens skole viser det seg at lærere generelt er dårlige til å tilpasse undervisningen til minoritetsbarn, noe som kommer frem i NOU 2010: 7 Mangfold og Mestring som skriver at minoritetsspråklige barn er overrepresentert i spesialundervisningen. I 2009 var det 10, 5 prosent av barn med ikke- vestlig bakgrunn som mottok spesialundervisning, mot 7,4 prosent av elever med norsk bakgrunn. Mange av barna blir feilvurdert til å ha lærervansker, og blir anbefalt spesialundervisning. Mens de heller ville hatt større utbytte av særskilt

språkopplæring på grunn av deres svake norskkunnskaper (Meld. St. 18 (2010- 2011), 2011). Lærerne kan ikke bare sette språklige minoritetsbarn i norske klasser og late som om de har samme utgangspunkt som de norske elevene, da gir du dem et dårlig utgangspunkt for skolefaglig utvikling (Befring, Hasle, & Hauge, 1993). Læreren må derfor sette seg inn i situasjonen til hver enkelt elev. For at eleven skal få en god oppfølging og utvikle sin leseforståelse, er det viktig at læreren vet hva eleven kan fra før av. De må møte eleven der han/hun er nå, ikke der han eller hun burde vært.

1.1 Problemformulering og studiets oppbygning

Jeg skal i denne studien fokusere på fem læreres opplevelse av hvordan de tilrettelegger for minoritetsspråklige med tanke på leseforståelse. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling

Hvordan kan lærere tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen for minoritetsspråklig elever?

Hensikten med dette studiet er å få et innblikk i hva lærere kan legge vekt på, og syntes er viktig når de skal tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen for minoritetsspråklige. Dette er innsikt som kan være viktig fordi man i jobben som lærere eller spesialpedagog vil møte mange barn som er minoritetsspråklige og som har problemer med leseforståelsen. I skolen blir det stadig flere minoritetsspråklige. I 2010 var det i følge SSB rundt en halv million innvandrere og ca hundre tusen norskfødte personer med innvandrerforeldre, og i skolen var det 3,6 % av elevene på grunnskolen som fikk morsmålsundervisning (Hofslundsengen, 2011).

Jeg ønsker å løfte frem stemmen til erfarne lærere for å få ett innblikk i hva de legger vekt på i tilretteleggingen med leseforståelse i forhold til minoritetsspråklig. Dersom minoritetsspråklige får et opplæringstilbud som er tilrettelagt på en god måte vil det kanskje føre til at de ikke trenger spesialundervisning og de kan få mest mulig undervisning i klasserommet sammen med resten av klassen.

Studiet er bygget opp i 5 kapitler. Kapittel 1 er innledningen, kap 2 inneholder metodedel der jeg beskriver hvilke metodevalg jeg har tatt og hvordan forskningsprosessen har foregått. I kapittel 3 presenterer jeg teori som er relevant i forhold til studiets tematikk. I kapittel 4 blir

empiri og analyse presentert og drøftet i 3 forskjellige kategorier og tilslutt i kapittel 5 blir det en kort oppsummering avslutning.

2. Metode

Forskningsmetode deles i hovedsak opp i kvalitativ og kvantitativ forskning, der en kvantitativ forskning bygger på at sosiale fenomener viser såpass stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt. En kvalitativ forskningsstrategi bygger derimot på at den sosiale verden konstrueres gjennom individets handlinger, og at sosiale fenomener ikke er stabile (Ringdal, 2007). Det er problemstillingen som bestemmer hvilken metode som er best egnet. Problemstillingen er vanligvis spørsmål som viser hva undersøkelsen skal gi svar på, og den bidrar til å avgrense og gi retning til videre arbeid (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Problemstillingen min er: *Hvordan kan lærere tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen for minoritetspråklige elever?* For å finne svar på denne problemstillingen vil det være hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ forskning, ettersom å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010).

2.1 Kvalitativ metode

Et viktig trekk ved kvalitativ metode er at forskeren skal forsøke å forstå og forklare menneskers handlinger og atferd. Forskeren må være åpen for det deltakerne gjør og sier og løfte frem deres perspektiv. En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2003). Ulike teorier, paradigmer og mellomteorier vil hele tiden være med å påvirke forskeren i sin forskningsprosess. Men det er viktig å være klar over at selv om teorier er med på påvirke det kvalitative forskningsarbeidet så er det deltakernes perspektiv og meninger som er hovedfokuset. Dette deltakerperspektivet kalles det *emiske perspektivet* (Postholm, 2010). Kvalitativ metode innebefatter en rekke forskjellige datainnsamlingsmetoder, der observasjon og intervju står mest sentralt. For å få tak i informantens perspektiv og deres erfaringer har jeg valgt å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet. I denne forskningstilnærming er det forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet. Forskeren må være fortolkende under hele forskningsperioden og finne det unike og essensielle ved hver forskningsfelt (Postholm, 2010). Når en forsker kvalitativt kan det oppstå mange utfordringer og krav, det er viktig at den som forsker er oppmerksom på disse. Kravene er blant annet og sette seg godt nok inn i temaet på forhånd, bruk av tid på forskningsfeltet, være bevisst sin egen subjektivitet, forholde seg til stor mengder data og skrive detaljerte tekster som får frem kompleksiteten på forskningsfeltet (Postholm, 2010).

2.2 Kvalitative intervju

Jeg har valgt å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet for å samle inn data. Det finnes ulike måter å utforme et intervju på, jeg har valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju. Denne typen intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2009). Grunnen til at jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet er at jeg ønsker å få innsikt i læreres erfaringer og meninger. Ved bruk av det semistrukturerte intervjuet vil dette komme frem ved at informanten til en viss grad er med på å bestemme hva som diskuteres i intervjuet. Videre vil jeg som forskeren få informanten til å rekonstruere hendelser, noe som er vanskelig å få til ved bruk av annen datainnsamling, og ”sosiale komplekser er komplekse og det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få frem kompleksitet og nyanser” (Johannessen et al., 2010, s. 137). Ved bruk av denne typen intervju har forskeren på forhånd laget en intervjuguide, dette er en liste med temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (ibid). Rekkefølge på disse spørsmålene bestemmes underveis i intervjuet, på den måten kan forskeren følge det informanten sier (Thagaard, 2003). Det er blant annet slik forskeren best får frem menneskers opplevelse og erfaringer. Ved bruk av et kvalitativt forskningsintervju vil lærerne kunne gi detaljer om hva de gjør i klasserommet. Dette gjør at jeg som forsker kan gå i dybden på lærernes opplevelse og erfaringer. Informantene vil få anledning til å begrunne valgene sine slik at intervjueren får et godt innblikk i hvordan de tenker og hvordan deres opplevelse er rundt det valgte temaet (Johannessen et al., 2010). I et intervju er det intervjueren som stiller spørsmål og har kontroll over situasjonen, det vil derfor ikke være likestilt mellom intervjueren og den som blir intervjuet.

I det første intervjuet hadde jeg 2 informanter og det ble derfor et gruppeintervju. Gruppeintervju kan ”bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen” (Thagaard, 2003, s. 85). I et gruppeintervju må forskeren tenke på hvem som er med, blir det for mange er det fort at informantene holder tilbake, og overlater gruppen som helhet å holde diskusjonen gående (Johannessen, et al., 2010). Er det få forskningsdeltakere med, slik det var da jeg hadde gruppeintervju, krever det at forskningsdeltakerne er svært aktive og gir av seg selv (ibid). En betingelse for gruppeintervju er at informantene har et felles grunnlag å diskutere ut i fra (Thagaard, 2003). Begge informantene i min studie var lærere som jobbet på samme skole og med samme grupper.

2.3 Forskningsprosessen

2.3.1 Valg av informanter

Valg av informanter er av stor betydning innenfor kvalitativt forskningsintervju. I følge Dalen (2011) er gjennomføring av intervjuene og bearbeidingen av disse en tidskrevende prosess og det kan derfor være hensiktsmessig og ikke ha for mange informanter. På den andre siden må intervjumaterialet være av høy kvalitet slik at det gir et godt grunnlag for tolkning og analyse. Jeg hadde flere kriterier da jeg skulle velge informanter. Det skulle være lærere som hadde minoritetsspråklige i klassen, læreren skulle ha god erfaring i arbeid med minoritetsspråklige, det var også viktig at de var flinke til å reflektere over egen praksis og fortelle om egne erfaringer. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at jeg ville ha lærere fra 5. klasse, men da det viste seg å være vanskelig å få tak i, valgte jeg lærere fra hele barneskolen. Jeg fikk tak i informantene mine på ulike måter. Jeg fikk tips av min veileder om en person som jobbet i Trondheim kommune som kunne hjelpe meg med informanter, så jeg fikk 1 informant gjennom han, de 4 andre fikk jeg tak i ved hjelp av bekjente. Jeg tok kontakt med informantene via mail og telefon, der jeg informerte om prosjektet mitt og avtalte møtetid. Det er ulike meninger om hvor mange informanter som bør intervjues under et forskningsprosjekt. Dukes anbefaler 3 – 10 personer (i Postholm, 2005). Postholm (2010) anbefaler i forhold til omfang og tidsramme at det vil lønne seg å velge lavest antall personer. Med tanke på prosjektets størrelse og tidsramme hadde jeg i utgangspunktet tenkt å ha 3 eller 4 informanter men endte tilslutt opp med 5, da to av skolene valgte å stille opp med 2 lærere på intervjuet. Jeg hadde da informanter fra 3 forskjellige skoler. Informantene hadde også ulike arbeidsoppgaver ved skolene. To av lærerne jobbet i mottaksklasser, 2 av lærerne jobbet i vanlige klasser og den siste læreren jobbet med å styrke norskkunnskapene til minoritetsspråklige på skolen. At lærerne hadde ulike jobber på skolene gjorde at jeg fikk et bredt spekter og ulike innfallsvinkler på hvordan lærere kan jobbe med leseforståelse i undervisningen med minoritetsspråklige.

2.3.2 Utforming av intervju

I forkant av intervjuene lagde jeg en intervjuguide. ”Det er hensikten med spørsmålene og den kunnskapen forskeren er ute etter som bestemmer hvordan spørsmålene formes, og dermed hvilke intervjukategorier de kan plasseres i” (Postholm, 2010, s. 85). I et kvalitativt intervju er det forskningsdeltakernes perspektiver som skal komme frem. Jeg prøvde derfor å formulere spørsmålene slik at jeg skulle få tak i dette perspektivet. Forskeren bør i følge Kvale og

Brinkmann (2009) og Postholm (2010) ha kunnskap om temaet eller det fenomenet som skal forskes på. Jeg hadde på forhånd lest en del teori og gjort meg opp noen tanker om hva som var av betydning for å få en god leseforståelse. Videre hadde jeg lest hva ulike teoretikere tok opp som utfordringer i arbeid med minoritetsspråklige og leseforståelse. Jeg prøvde å lage åpne spørsmål slik at informantene kunne uttale seg fritt. Dersom spørsmålene dreide seg i en annen retning enn det jeg hadde tenkt på forhånd, skulle jeg spille videre på det som ble sagt og ikke holde meg strengt til spørsmålene mine (Postholm, 2010). Oppfølgingsspørsmål var sentrale, slik at jeg kunne gå i dybden på de ulike temaene og få frem hva forskningsdeltakerne la vekt på. Videre er oppfølgingsspørsmål gode å ha dersom forskningsdeltakeren sier noe som er uklart og forskeren trenger å få klarhet i utsagn eller få dypere innsikt om tema (Postholm, 2010).

2.3.3 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i uke 12 og 13, på skolene der informantene jobbet. Jeg følte meg ganske godt forberedt, men var litt nervøs da dette var en ny og uvant situasjon. Jeg følte at jeg hadde en god dialog med alle informantene mine. Alle hadde jobbet mange år i skolen, de var gode til å svare for seg og gav gode beskrivelser. De tok meg godt i mot og var positive til å bli intervjuet. Før hvert intervju skrev informantene under på en samtykkeerklæring. Jeg begynte alle intervjuene med å presentere meg selv og prosjektet før jeg begynte å stille informantene spørsmål. Jeg prøvde hele tiden å følge opp det informanten sa, men ser i etterkant at jeg kunne vært enda flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål. I det første intervjuet var jeg litt for fokusert på at jeg hele tiden måtte ha klart neste spørsmål, slik at det ikke skulle oppstå lange pauser. Dette førte nok til at jeg i enkelte tilfeller heller stilte nytt spørsmål i stedet for å følge opp det de sa. Dette er i følge Repstad (1987) en tabbe som mange intervjuere gjør og det fører til at intervjueren retter oppmerksomheten mot seg selv og ikke mot informanten. Jeg følte dette gikk bedre i de andre intervjuene, og at jeg ble flinkere til å være avslappet i intervjusituasjonen. Det var stor forskjell på hvor utfyllende informantene svarte og hvor mye de fortalte om de forskjellige temaene, så intervjuene varte mellom 35 min og 1 time. I det første intervjuet var det to informanter, det fungerte veldig bra. De gav kommentarer på hverandres svar og jeg opplevde at de klarte å gå mer i dybden enn hva de hadde gjort dersom bare den ene hadde blitt intervjuet. En utfordring var at de ofte begynte en samtale seg imellom, noe som førte til at de ofte snakket seg litt vekk fra hva som i utgangspunktet var temaet. Dette krevde at jeg som intervjuer måtte være flink til å innhente dem, og føre dem tilbake til det vi egentlig pratet om. Dette kunne jeg vært enda flinkere på.

Jeg brukte lydopptaker på alle intervjuene slik at jeg ikke trengte å notere underveis og kunne konsentrere meg fullt om det informantene sa. De to første intervjuene ble gjennomført dagen etter hverandre og de to siste ble gjennomført i uken etterpå. Da de siste intervjuene ble gjennomført hadde jeg hørt gjennom de to foregående intervjuene og begynt å transkribere. Derfor følte jeg meg mer forberedt til disse, og jeg følte meg også mer trygg i intervjusituasjonen. Transkriberingen tok lang tid, og jeg var veldig nøye med å få med meg alle ord som ble sagt slik at jeg skulle få et riktig bilde av intervjuet når jeg skulle lese gjennom det. ”Grunnen til å transkribere er for å klargjøre intervjuet for analyse, forskeren gjør da muntlig tale om til skriftlig tekst” (Johannessen et al., 2004, s. 144). Da jeg var ferdig med å analysere hadde jeg rundt 90 sider. Det var et tidskrevende arbeid, men jeg følte jeg fikk mye ut av det, og det gjorde arbeidet med å analysere etterpå lettere. Da jeg var ferdig med å transkribere hørte jeg gjennom opptakene samtidig som jeg leste gjennom det jeg hadde skrevet slik at jeg var sikker på at jeg hadde fått skrevet ned alt korrekt. Da jeg transkriberte følte jeg at jeg kom i dybden på intervjuet. Jeg la merke til hva som ble sagt på en annen måte enn da jeg foretok selve intervjuet. Da jeg var ferdig med transkriberingen kunne jeg lese gjennom det flere ganger og få en god innsikt i hva som egentlig hadde blitt sagt og hva som var relevant i forhold til min problemstilling.

2.3.4 Dataanalyse

Analysen begynner med en gang forskeren trer inn i forskningsfeltet. Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske datamaterialet. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Når innsamlingen av data er gjennomført må forskeren dele inn og organisere dataen. Dette kan gjøres på ulike måter. Jeg valgte en tverrsnittsbasert inndeling av mitt datamateriale. Det betyr å konstruere et system for å indeksere, som vil si å sette merkelapper på teksten som gjør at forskeren kan identifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet (Johannessen et al., 2004). Etter at jeg hadde samlet inn data fra intervjuene, analyserte jeg blant annet ved å finne en meningsfull inndeling på tvers av materialet, og da tok jeg i bruk koding (ibid). Da jeg leste gjennom tekstene for andre gang begynte jeg med å sette stikkord i margen om hva teksten handlet om. Disse stikkordene eller kodene brukes for å avdekke og organisere utsnittene og de hjelper til å redusere og fikse datamaterialet slik at det blir lettere å analysere (Johannessen, et al., 2004). Da jeg var ferdig med dette skrev jeg opp alle stikkordene i en liste. Jeg kunne da se at det var noen stikkord som gikk igjen. Deretter gikk jeg tilbake til problemstillingen min og prøvde å finne ut om noen av stikkordene som kunne støtte opp om

den. Jeg tok utgangspunkt i begrepet leseforståelse og tilrettelegging som er to sentrale begreper i problemstillingen min. Jeg plasserte de stikkordene som jeg syntes passet inn under disse begrepene, dette dannet utgangspunkt for to av kategoriene. Etter grundig analyse av datamaterialet kom det også frem at kartlegging og bruk av morsmål og morsmållærer var noe alle informantene snakket om. Dette var også noe som sto sentralt i problemstillingen min og det dannet utgangspunkt for den tredje kategorien.

Det finnes flere ulike analytiske tilnærminger til et kvalitativt datamateriale. Jeg valgte å legge vekt på hermeneutikk. ”Hermeneutikken skal fremheve betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard, 2003, s. 37). Da jeg transkriberte intervjuet ble tale om til tekst og jeg kunne lese gjennom teksten flere ganger, dele det opp i kategorier og analysere hva som var blitt sagt under intervjuet. Målet med hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2003). Hermeneutikken blir beskrevet som en spiral hvor det hele tiden er en interaksjon mellom teori og de ulike dataene (Postholm, 2010). Under hele forskningsarbeidet vekslet jeg mellom bruk av teori og data. Jeg brukte blant annet teorien til å synliggjøre det som ble sagt i intervjuene. Da jeg analyserte arbeidet delte jeg teksten opp i mindre deler. Hvordan disse delene skal fortolkes, er avhengig av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Johannessen et al., 2010).

Denne oppgaven vil være en blanding av deskriptiv og deduktiv analyse. Ved bruk av induktiv analyse vil forskeren gå fra empiri til teori, og ved bruk av deduktiv metode tar en utgangspunkt i teori og ser om empirien bekrefter teorien (Johannessen et al., 2004). Jeg startet ved å lese teori slik at jeg skulle få en dypere innsikt om temaet jeg skulle forske på. Da jeg hadde lest teori syntes jeg det var lettere å lage en god intervjuguide, og jeg følte meg bedre forberedt til selve intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette jobbet jeg deduktivt fordi jeg gikk fra teori til empiri. Da jeg analyserte arbeidet delte jeg opp teksten i kategorier, jeg fant 3 hovedkategorier og deretter knyttet til teori opp til disse. På den måten var arbeidet induktivt fordi jeg gikk fra empiri til teori.

2.4 Forskerroller

I en kvalitativ studie er det forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Derfor er det grunnleggende at forskeren gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres, og at subjektiviteten og forskerrollen blir synlig (Dalen, 2011). Jeg har alltid

syntes at leseforståelse og minoritetsspråklige har vært et interessant felt. I min førskoleutdanning og når jeg har studert spesialpedagogikk har jeg valgt norskfag og lese- og skrivevansker som valgfag. Videre har jeg valgt å skrive oppgaver som handler om minoritetsspråklig, når jeg har hatt mulighet til det. Dette har vært med på å vekke min interesse for leseforståelse og for minoritetsspråklige i skolen/barnehage og dette har vært med på å påvirke meg i mitt valg av tema. Tematikken i seg selv er også relevant for meg som fremtidig spesialpedagog eller lærer.

I forbindelse med min masteroppgave har jeg lest meg opp på ulike teorier og lest ulike forskningsartikler i forhold til leseforståelse og minoritetsspråklig. Dette har vært med på å påvirke meg når jeg har laget intervjuguide og når jeg i etterkant har tolket datamaterialet. ”Forskerne med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn ” (Postholm, 2010, s. 26).

Alt jeg har lest og lært rundt dette temaet har vært med på å påvirke meg under forskningsprosessen. Når jeg har laget spørsmål til min intervjuguide og når jeg senere har tolket datamaterialet har jeg lagt vekt på det jeg syntes er viktig. ”Data er ikke ”sannheten selv”, hva jeg som forsker legger vekt på blir hele tiden påvirket av min forforståelse ” (Johannesen et al., 2004, s. 38). Hadde en annen person skrevet om samme tema ville mest sannsynlig spørsmålene vært annerledes, og han/hun ville kanskje lagt vekt på andre ting enn det jeg har gjort. På den andre siden skal funnene være et resultat av forskningen, ikke av forskerens subjektive holdninger. For å oppnå samsvar mellom virkeligheten og resultatene må forskeren hele tiden avdekke og beskrive alle beslutninger forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere alle beslutninger som er tatt underveis (Johannessen et al., 2004). Forskningen er et systematisk arbeid, noe som innebærer at jeg som forsker har et reflektert forhold til viktige beslutninger i løpet av forskningsprosessen. Jeg har hele tiden prøvd og tatt grundige og reflekterte beslutninger i forhold til ulike valg i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2003).

2.4.1 Forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker

Forholdet mellom den som intervjuer og informanten vil være med å prege intervjuet. Hvordan informanten reagerer kommer blant annet an på hvordan forskeren fremstår for vedkommende (Thagaard, 2003). Jeg har aldri intervjuet noen før jeg begynte på masteroppgaven min, så dette var en ny situasjon for meg. Dette påvirket intervjusituasjonen og jeg var nok litt usikker, men følte det gikk bedre for hvert intervju. Johannessen et al.

(2010) skriver at egenskaper som kjønn, alder, etnisitet, oppførsel og utseende (klær) kan skape nærhet eller avstand mellom informanten og forskeren. Det var relativt stor aldersforskjell mellom meg og informantene. Hadde jeg vært litt eldre og mer erfaren med å intervjuer ville det nok vært et pluss, men jeg følte jeg fikk et godt forhold til forskningsdeltakerne. Jeg hadde en positiv innstilling og prøvde hele tiden å være interessert i det forskningsdeltakerne fortalte. Dalen (2011) nevner blant annet at det er viktig at intervjueren viser anerkjennelse overfor informanten, dette gjør det lettere for informanten å utdype svarene. Jeg satt igjen med en følelse av at jeg lyttet og virket interessert i det informanten sa. Det gjorde jeg ved å nikke, si “mm” og ha blikkontakt, noe som kan være et tegn på at jeg anerkjenner informantene mine og det som blir fortalt. Informanten og det som blir fortalt. ”Den tillitten og troverdigheten som oppnås under intervjuet, gir grunnlag for at informantene kan fortelle åpent om sine erfaringer” (Thagaard, 2003, s. 98). Alle informantene delte mange erfaringer og de svarte åpent på det jeg spurte om. De tok også selv initiativ til å fortelle om ting de hadde opplevde i undervisningen og delte flere historier med meg.

2.6 Kvalitet og etikk

For å få en god kvalitet på forskningsarbeidet må forskeren først og fremst klargjøre sin subjektivitet (Postholm, 2010). Videre kan forskningen sikre kvalitet ut i fra begrepene Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Forskeren må få en dyp forståelse av feltet eller fenomenet som det forskes på. Dette har jeg gjort ved å bruke mange og ulike kilder, jeg har også funnet kilder som kan bekrefte og understøtte hverandre. Videre har jeg fått gode beskrivelser fra mine informanter, og gjennom dette føler jeg at jeg sitter igjen med en bred forståelse av det jeg har forsket på. Troverdighet handler om at forskningen må utføres på en tillitsvekkende måte og at forskeren gjør rede for hvordan data er utviklet (Thagaard, 2003). Det kan forskeren gjøre ved å skille mellom informasjon som han eller hun får under feltarbeidet og egne vurderinger av denne informasjonen (ibid).

”*Bekreftelse* handler om vurderinger av de tolkningene undersøkelsen fører til” (Thagaard, 2003, s. 170). Forskeren må hele tiden ha et kritisk blikk på de tolkningene som er gjort og tenke på hvilken posisjon en har til forskningsmiljøet (ibid). Da jeg tolket datamaterialet prøvde jeg hele tiden å ha et kritisk blikk over det jeg har gjort, og jeg prøvde og tenke over hvorfor jeg tolket slik jeg gjorde. Bekreftbarhet kan også knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (ibid) Jeg har lest ulike masteroppgaver og forskninger som handler om samme tema, og fått bekreftet at flere omtaler de samme funnene. Tilslutt er

overførbarhet et begrep som kan sikre kvalitet, dette går ut på om resultatet kan overføres til et lignende prosjekt/fenomen (Thagaard, 2003; Johannessen et al., 2004). Med tanke på antall informanter kan jeg ikke si noe om hva alle lærere gjør i forhold til undervisning av leseforståelse med minoritetsspråklige, men jeg kan gi en beskrivelse av hva mine informanter gjør.

Postholm (2010) beskriver member checking som en måte å sikre kvalitet på. Da spør forskeren om forskningsdeltakerne kjenner seg igjen i det som han eller hun har skrevet. Jeg sendte empiri og analysedelen min til alle informantene mine og sprute om de kjente seg igjen. Og var det noe de ville jeg skulle ta vekk, så måtte de gi beskjed om det.

Det er viktig at forskeren tar etiske hensyn under hele forskningsforeløpet (Postholm, 2010). Før selve datainnsamlingen vil det være riktig å informere informanten om hensikten med studiet og hva som kreves for å være med på forskningsprosjektet. Det skal også informeres om at deltakelse er helt frivillig og at deltakerne når som helst kan trekke seg (Johannessen et al., 2004). Dette gjorde jeg da jeg sendte rundt informasjonsskriv på e-mail til forskningsdeltakerne. Jeg fikk også godkjenning fra NSD før datainnsamling. Før intervjuet startet skrev informantene under på en samtykkeerklæring der jeg blant annet kort beskrev hva som var hensikten med prosjektet, intervjuets varighet og at alt som ble sagt ville være anonymt. Under selve intervjuet må intervjueren opptre på en måte som viser at en tar hensyn til deltakernes verdier og interesser (Postholm, 2010). Dette kan forskeren gjøre ved og blant annet være en god lytter når informanten forteller, da signaliserer forskeren at det deltakeren sier er viktig (ibid). Etter at datainnsamlingen er slutt må forskeren hele tiden passe på at informantens identitet blir beskyttet, dersom noe oppfattes som privat eller kan være til skade for informanten, skal dette tas bort (Postholm, 2010, Thagaard, 2003). Jeg har laget fiktive navn på alle forskningsdeltakerne mine og på skolene. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen noen av personene i teksten.

3. Teori

I denne delen vil jeg redegjør for teori som er relevant i forhold til min problemstilling. Jeg vil begynne med å avklare noen begreper jeg bruker i oppgaven. Deretter vil jeg kort beskrive lesing før jeg tar for meg leseforståelse og ulike komponenter som er av betydning for det. Jeg vil gå gjennom ordavkoding, kognitive evner, metakognisjon, forkunnskaper, muntlig språk, lesemotivasjon og lærerens rolle. Videre vil jeg forklare hvorfor morsmål er viktig for elevene og tilslutt vil jeg i skrive om hva som gjennomgåene blir tatt opp i litteraturen om utfordringer i forhold til leseforståelse hos minoritetsspråklige.

3.1 Avklaring av begreper

I denne oppgaven tar jeg i bruk begrepene minoritetsspråklige og tospråklig. Innen grunnopplæringen forstås elever fra språklige minoriteter som elever med ett annet morsmål enn norsk og samisk (NOU 2010: 7). Kommer eleven fra en språklig minoritetsgruppe, må han eller hun utvikle tospråklighet for å fungere i det norske samfunnet. Når jeg betegner barn som tospråklig, betyr det ikke at de har ferdig utviklet to språk, men de er på vei til å utvikle tospråklighet (Høigård, 2006). Nedenfor viser jeg en kort oversikt over definisjoner på ulike begrep som vil bli tatt i bruk i løpet av oppgaven.

Morsmål: Språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan således ha to morsmål.

Førstespråk: En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Betegner vanligvis språket vedkommende har lært først, benytte mest og er nærmest knyttet til.

Andrespråk: Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk (NOU 1995:12; Engen og Kulbrandstad, 2008; NOU 2010: 7).

3.2 Lesing

En definisjon på lesing er: lesing = avkoding x forståelse. Denne definisjonen forteller at dersom det ene produktet (avkoding eller forståelse) er lik null, vil også produktet (lesing) være null (Høigård, 2006). I følge LK06 skal alle lærere i grunnskolen og videregående skole være leselærere. Å kunne lese er ett av de fem grunnleggende ferdighetene i følge LK06. Dette vil si at både naturfagslæreren og mattelæreren må legge vekt på lesing, på samme måte

som norsklæreren. Hva det vil si å kunne lese har endret seg parallelt med den kulturelle, sosiale og økonomiske utviklingen i samfunnet. Før var det les og husk som var det store målet, det har i dag endret seg til les og forstå, noe som krever en annen bevissthet (Brevik og Gunnulfsen, 2011). Lesing har i senere tid fått en utvidet betydning og begrepet literacy blir ofte blitt brukt i faglitteraturen. Det er et begrep som rommer mye og favner vidt (Aamotsbakken og Knudsen, 2011). Unesco definisjon av begrepet literacy er:

the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco, 2005).

Det har vært mye diskutert hva begrepet literacy betyr, i følge denne definisjonen omfatter det mange ulike aktiviteter som blant annet evnen til å tolke, forstå, kommunisere og utvikle kunnskaper. Det har vært en stor utvikling av digitale teknologier, dette har ført til endringer og nye aspekter av begrepet literacy har dukket opp. Lesing er nå blitt utvidet til også å inkludere digitale og multimedia tekster og i dette begrepet inngår både visuelle, auditive og verbale uttrykk (Aamotsbakken og Knudsen, 2011).

3.3 Leseforståelse

Leseforståelse blir av Hoover og Gough (1990) betegnet som "the simple view of reading", der leseforståelse utgjør produktet av ordavkodning og språkforståelse. Ordavkodning refererer til den tekniske ferdigheten og avhenger av barnets evne til å bearbeide informasjonen fonologisk. Mens språkforståelse bygger på barnets evne til å bearbeide semantisk, meningsbærende informasjon (Melby - Lervåg, 2011). Bråten (2010a) definerer leseforståelse slik: "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (s. 11). Dette er en noe snever definisjon, for å få en bredere forståelse av hva teksten handler om, må leseren også skape sin egen mening med utgangspunkt i teksten (ibid). Bråten sier videre at lesing er en interaksjon mellom leser og tekst. Med det menes at dersom to personer leser samme tekst, vil de mest sannsynlig ikke tolke den likt. Leserens må få med seg den meningen som forfatteren og teksten formidler, men det er ikke nok. For å få en dypere forståelse, må leseren samhandle med teksten og skape mening i eget hode (Bråten, 2007).

I begynnerlesingen vil det først og fremst dreie seg om avkoding og forstå hvilke lyder (fonem) som representerer de ulike bokstavkombinasjonene (grafem) å automatisere forhold dem i mellom. Senere, når avkodingen har blitt automatisert, vil språkforståelsen bli den viktigste komponenten i leseforståelse (Lervåg og Melby-Lervåg, 2009). Lesing og leseforståelse er altså ikke bare avkoding og språkforståelse, men det omfatter mye mer enn det. En må utvide begrepet til å omfatte den konteksten det foregår i, både den fjerne og den nære. Den fjerne som omfatter større sosiokulturelle kontekst, og den nære som omfatter hvorfor du leser, leser du fordi du har lyst, eller fordi det er en lekse, hva er formålet med lesingen? Professor Catherine Snow (2002) beskriver tre komponenter som er viktige for leseforståelse. Det er leseren, teksten og aktiviteten, disse er gjensidig avhengig av hverandre. Hvem som er leser, hva som leses og hvilket formål lesingen har avhenger deretter av den sosiokulturelle konteksten (Westlund, 2010)

3.3.1 Leseforståelseskomponenter

Leseforståelse er en kompleks prosess. For å få en god leseforståelse er det mange komponenter som spiller inn. Et perspektiv på leseforståelse er bottom-up perspektivet. Dette perspektivet bygger på ordavkoding, og sier at dersom ordavkodingen er god, vil leseforståelsen være god. Avkoding av enkeltord er den komponenten som har størst betydning for leseforståelse (Bråten, 2010b; Brevik og Gunnulfsen, 2011). Det andre perspektivet blir kalt Top-down perspektivet, og mener at leseforståelse består av mye mer enn ordavkoding. Innenfor dette perspektivet er det først og fremst leserens kunnskap om tekstens innhold og struktur som er av betydning for leseforståelse (Bråten, 2010b). I følge Duke, Pressley og Hilden er det også oppstått et tredje perspektiv som mener at de øvrige perspektivene hver for seg ikke holder, men at leseforståelse er en kombinasjon av begge to (i Bråten, 2010b). Komponentene ordavkoding og kunnskap om innholdet påvirker hverandre når leseren skal prøver å forstå en tekst (ibid). Jeg vil nedenfor gå gjennom noen av de viktigste komponentene for leseforståelse, der både komponenter innefor bottom-up og top-down blir beskrevet.

3.3.2 Ordavkoding

Ordavkoding er den tekniske delen av leseforståelse. Dersom elevene bruker mye tid på å avkode ordene, vil dette ta så stor oppmerksomhet at det blir lite kapasitet igjen til å forstå hva ordene betyr. Denne komponenten er særlig viktig i de første årene på skolen, hvor problemet med å oppnå flytende ordavkoding ser ut til å være den viktigst og vanligste årsaken til dårlig

leseforståelse (Bråten, 2010b). Ordavkodning i seg selv består av flere komponenter som bevissthet om skrift, alfabetiske kunnskaper, staving og gjenkjenning av hele ord. Videre sier Vellutino (i Bråten, 2010b) at fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet, ordforråd og basale kognitive evner er viktige ferdigheter som ligger til grunn for god avkodningsferdigheter. Ved ordavkodning er det særlig to avkodningsstrategier som tas i bruk, det er fonologisk strategi og ortografisk strategi. Ved bruk av den fonologiske strategien, kjenner ikke barnet igjen ordet direkte, men må dele opp ordet i mindre deler som bokstaver eller stavelser. Deretter kan eleven omkode disse segmentene lydmessig og lydenhetene blir bundet sammen til en ”lydpakke” og du vil kjenne igjen ordet (Dahle, 2003). Ortografisk strategi brukes når leseren kjenner igjen ordet, da kan eleven gå rett fra ordets bokstavnøstet, til ordets mening og uttale (ibid). Det er den ortografiske strategien som er målet, men den fonologiske strategien er grei å ha i bakhånd dersom en støter på ord en ikke kjenner igjen.

3.3.3 Metakognisjon

Metakognitiv bevissthet handler om å overvåke egne kognitive prestasjoner og fortløpende vurdere dem (Roe, 2008). I forhold til leseforståelse er den metakognitive bevisstheten en slags kvalitetskontroll og noe vi tar i bruk dersom det er noe vi ikke forstår (ibid). Det handler om blant annet om å ta i bruk ulike lesestrategier, vite hvilke strategier som passer best og hvordan du kan ta dem i bruk på best mulig måten i ulike lesesituasjoner (ibid)

”Leseforståelsesstrategier kan defineres som 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, 2010b, s. 67). Nedenfor vil jeg nevne noen strategier som vil være gode å bruke med tanke på leseforståelse.

Ved bruk av hukommelsesstrategier repeterer vi teksten, ved å lese den flere ganger eller gjenta informasjon i teksten ved å skrive nøkkelord, gjenta setninger eller skrive ned definisjoner (Bråten, 2010b). En annen strategi elevene kan ta i bruk er organiseringsstrategier. Denne strategien blir tatt i bruk når en ønsker å få en oversikt over det en har lest. Det kan leseren gjøre ved å lage et tankekart eller lage et sammendrag av det som står i teksten (ibid). Videre bruker leseren elaboreringsstrategier når en vil utdype teksten og gjøre den mer meningsfull. For å sjekke om en har forstått det en leser tar en i bruk overvåkningsstrategien (Roe, 2008). Da stopper en opp mens en leser og spørre seg selv om en virkelig har forstått det en leser.

3.3.4 Kognitive evner

Når elevene skal lese en tekst må de være konsentrert for å få med seg det som blir lest. Klarer elevene å holde oppmerksomheten over tid, uten å bli forstyrret av ting rundt, eller av indre tanker, som i dagdrømming, vil det ha god påvirkning på leseforståelsen (Bråten, 2010b).

En annen ting som kan påvirke leseforståelsen i positiv retning er visuelle forestillingsevner. Når leseren kan se for seg bilder i hode når en leser, vil det kunne hjelpe til å få bedre forståelse av det som blir lest. Innenfor den kognitive psykologien blir det lagt vekt på hvordan erfaringer lagres i hjernen og hvordan en kan bruke disse erfaringene i nye situasjonen (Roe, 2011). De ulike erfaringer blir lagret i hjernen, som bilder eller strukturer. Disse strukturene blir kalt kognitive skjemaer og går ut på at alle de erfaringer leseren har gjort, enten det er situasjoner de har opplevd eller tekster de har lest, lagres i hjernen som hukommelsesmønstre (ibid). Disse skjemaene blir hentet frem når elevene leser noe de har lest, eller opplevd før, og er med på å aktivere den kunnskapen vi har fra før og kan være med på å skape sammenheng i teksten (ibid).

3.3.5 Forkunnskaper

Forkunnskaper er kanskje den enkeltfaktoren som har størst betydning for leseforståelse. Hvis læreren presenterer en tekst uten at elevene har noen som helst form for forforståelse, vil tekstens innhold mest sannsynlig være meningsløs (Nordgren & Karlsen, 2004). ”Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr mye for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den” (Roe, 2011, s. 30). En kan skille mellom to typer forkunnskaper. Det ene er bredden av kunnskap, det kan for eksempel være en person kan mye om sport, mange sportspersoner og historie. På den andre siden er dybdekunnskap. Da kan en mye om et bestemt område, for eksempel om vikingtiden. Breddekunnskapen og dybdekunnskapen som eleven har med seg når en leser, kan være svært betydningsfulle for hans eller hennes læring og forståelse (Bråten, 2010b). Undersøkelser viser at elever som har god leseforståelse i større grad tar i bruk sine forkunnskaper enn elever med dårlige leseforståelse, og at disse forkunnskapene til en viss grad kan være med å kompensere for elever som har et dårlig vokabular (Rydland, 2009). Forkunnskaper handler også om mer enn kunnskap, det handler også om erfaringer. Ved å ta utgangspunkt i tidligere erfaring vil ”gammel kunnskap” ”transporteres” til ny (Nordgren & Karlsen, 2004). Erfaringsbegrepet blir i følge John Dewey knyttet til begrepet estetisk erfaring, han mener at erfaring er ikke erfaring uten at den har estetisk kvalitet (Dewey 1963 i Nordgren og Karlsen). Videre mener Dewey at elevene må forstå med hele

kroppen, aktiviteter alene skaper ingen erfaringer (ibid). Stikker et barn fingeren inn i en flamme er det ingen erfaring før bevegelsen blir forbundet med den smerten barnet blir utsatt for som en følge av den (ibid).

3.3.6 Muntlig språk

Når den tekniske biten av lesingen er automatisert vil det i tråd med "the simple view of reading" være forskjellen i den muntlige språkferdigheten som blir tydelig for leseforståelse (Aukrust, Rydland & Solbrekke, 2009). For elever som skal lese vil det være vanskelig å forstå innholdet dersom de har en dårlig muntlig språkkompetanse. Ordforrådet har stor betydning når eleven skal forstå teksten. Det vil være vanskelig å få utbytte av lesingen dersom du ikke forstår hva ordene betyr. Hvis mer enn 20 % av ordene i en tekst eller et avsnitt er ukjent, vil det være vanskelig å forstå innholdet av det en leser (Høien og Lundberg, 1997). Å lese mye vil være av stor betydning for utvikling av ordforrådet, og elevene vil etter hvert få en bedre leseflyt slik at de kan konsentrere seg om innholdet og ikke avkodningen (Roe, 2011; Bråten, 2010b).

Ord og begrep er altså viktige komponenter med tanke på leseforståelse. En kan skille mellom ord og begreper. Ord hører til vårt språkssystem og begreper til vårt tanke-system. "Mens våre tanker er avgjørende for hvordan vi handler ovenfor omverden, er vårt språk avgjørende for hvordan vi kommuniserer med andre. Det er to forskjellige, men likevel sammenhengende systemer" (Engen og Kulbrandstad, 2004, s.187).

Begrepenes innhold endres og/ eller utvides når man får nye erfaringer. Jo flere erfaringer, jo større mulighet for å utvikle et rikt begrepsapparat som grunnlag for leseforståelse (Nordgren og Karlsen, 2004). Læreren må hele tiden jobbe systematisk for at elevene skal få et så rikt begrep- og ordforråd som mulig. Barn utvikler sitt talespråk gjennom kognitivt utvidede samtaler der barnets strategier for å forstå blir understøttet (Bråten, 2010b). Dette blir innenfor det sosiokulturelle perspektivet kalt den nærmeste utviklingszone og bygger på teori fra Vygotsky. Han sier videre at god læring, er den læring som ligger i forkant at utviklingen (i Roe, 2011). Når elevene skal utvikle talespråket, kan læreren være en god støtte, og riktig bruk av spørsmål kan få eleven til å tenke og reflektere over egen aktivitet og egen forståelse (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

3.3.7 Lesemotivasjon

Lesemotivasjon er en faktor som spiller stor rolle for leseforståelse. Motivasjon handler om

hvorfor mennesker gjør som de gjør, hvorfor de velger noe istedenfor noe annet og hvorfor de velger noen aktiviteter ovenfor andre (Bråten, 2010). Innefor lesemotivasjon er det særlig tre komponenter som er av betydning. Det er forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål. Når eleven er indre motivert for å lese, leser de fordi de har lyst, de syntes det er spennende (Bråten, 2007). Innholdet i boken engasjerer dem, noe som gjør at den som leser blir konsentrert. Dette vil være positivt for leseforståelsen. Forventninger om mestring handler om leserens tro på om han eller hun vil mestre den bestemte oppgaven. Har eleven god erfaring med lesing, vil dette påvirke personen positivt nest gang han eller hun skal lese (ibid). Innenfor målorientering kan en skille mellom oppgaveorientert og egoorientert. Visst elevene er egoorientert er de opptatt av å sammenligne prestasjonene sine med andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Er eleven oppgaveorientert er læring et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, mer innsikt eller bedre ferdigheter å mestre oppgaven (Ibid).

Disse tre komponentene vil påvirke hverandre, og det mest optimale er at elevene har høy forventning om mestring, er indre motivert og oppgaveorientert. Dette kan imidlertid være vanskelig for noen elever å komme inn i slik gode sirkler. Elever som er indre motivert, har høye forventninger om mestring og er oppgaveorienterte vil ha høy lesemotivasjon, lese mer enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. Mer lesing fører i sin tur til bedre forståelse av det leste. Blant annet fordi mye lesing gir bedre ordavkodingsferdighetene, utvider ordforrådet, gir kunnskaper, utvikler forståelsesstrategiene osv, dette vil altså si at høy lesemotivasjon øker lesemengde som så bedrer leseforståelsen (Bråten, 2007).

3.3.8 Lærerenes rolle

Læreren er en av de enkeltfaktorene som har størst betydning for om eleven skal lykkes i skolen. En ”God lærer” er en god lærer også for elever med et ukjent morsmål ” (Molander og Skauge, 2009, s.71). En betydelig faktor, er hvilke holdninger læreren har til minoritetsspråklige. Ser han eller hun på minoritetsspråklige som en ressurs i klasserommet eller betyr det ekstra arbeid å ha minoritetsspråklig i klassen. Videre må læreren tenke over hvilke forventninger en har til elevene. Lave forventninger til minoritetsspråklige kan være noe av grunnen til at en finner overrepresentasjon av elever med minoritetsbakgrunn som spesialundervisning (Hofslundsengen, 2011). Fokuset bør være på at alle elevene er forskjellige, dette vil være med å skape et mer likeverdig skoletilbud (ibid). Har læreren et syn om at alle er forskjellige, blir det ingen kategorisering, og det vil være et godt utgangspunkt som vil gagne eleven. Læreren må hele tiden ha elevenes perspektiv som utgangspunkt, og

gjøre det som er best for elevene. For at elevene skal lykkes i leseforståelse må læreren gi dem mulighet til å lykkes. I følge Bråten (2010b) er det mange ulike tiltak læreren kan ta i bruk, blant annet gi elevene valg for ulike tema, da får elevene en følelse av selvbestemmelse. Videre kan læreren ta i bruk konkrete gjenstander og aktiviteter for læring av viktige begreper og kunnskaper. Elevene bør få rike muligheter til å utfordre seg (ibid). Hvordan læreren tilrettelegger undervisningen på, vil ha stor betydning for eleven. Læreren må tilrettelegge på en måte som gjør at eleven føler seg kompetent i forhold til den kunnskapen den allerede har (Kibsgaard og Husby, 2002). Bruk av morsmåslærer i en overgangssituasjon et tiltak som vil komme minoritets elevene til gode. For elever som har behov for særskilt språkopplæring etter opplæringslover § 2 -8 er det hensiktsmessig å bruke morsmåslærere som brobyggere mellom elevens kunnskap og begreper på morsmålet og lærestoffet som skal leses og læres på norsk (Molander og Skauge, 2009).

Lærere i de ulike fagene må blant annet kjenne til hvordan andrespråksinnlæringen foregår. De må vite hvordan de på best mulig måte kan presentere innholdet og eventuelt beskjære fagene uten at minoritets elevenes kunnskapsutvikling hemmes på noen avgjørende måte (Engen og Hvenekilde, 1996)

Jeg har nå gått gjennom ulike komponenter som er av betydning for leseforståelse. Nedenfor vil jeg gå gjennom betydningen av morsmålet der jeg blant annet skrive om identitet og teoretisk grunnlag for overføring av ferdigheter mellom morsmål og andrespråk.

3.4 Betydning av morsmålet

I Norge har det gjennom historien vært en lang diskusjon om minoritetsspråklig i skolen, denne debatten har i stor grad handlet om hvor raskt skolen kan lære elevene majoritetsspråket. De fleste har vært fokusert på hvor viktig det er at alle elevene lærer seg majoritetsspråket, det har ført til at det har vært mindre fokus på hvordan skolen kan gi elevene en tilpasset opplæring og et helhetlig undervisningstilbud i alle fag. Som det står i Kunnskapsløftet § 2-8 skal:

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

Minoritetsspråklige har altså rett til morsmåleundervisning, videre sier både OECD, UNESCO og EU at de anbefaler at elevene tar i bruk morsmålet som hjelp, spesielt den første

lese- og skriveopplæringen bør skje på morsmålet. Språk utgjør en sentral del av menneskers identitet, og et godt utviklet språk er nærmest en forutsetning for å delta aktivt i dagens samfunn (NOU 2010: 7).

Målet for opplæringen er at elevene skal få et grunnlag for videre utdanning og arbeid og bli aktive deltakere i det norske samfunnet. Morsmålet kan dermed være et redskap for begrepsutvikling, for kunnskapstilegnelse og være et grunnlag for innlæring av norsk. Morsmålsopplæringen kan bidra til å lette elevenes utviklings- og utdanningsmuligheter i Norge. Morsmålsopplæringen vil på denne måten kunne støtte det enkelte barns identitetsutvikling og kognitive utvikling (NOU 2010:7, s. 179).

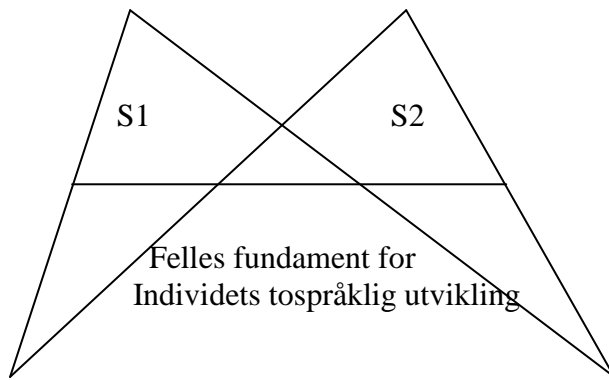
Morsmålet er av stor betydning og det er en god ressurs når elevene skal lære ett nytt språk. Blir det stopp i morsmålet, betyr det også et brudd i begrepsutviklingen. Det tar lang tid å lære seg et nytt språk, og komme seg på lik linje i andrespråket som på morsmålet. Så dersom barnet brått må bytte språk, vil de ha et mindre effektivt redskap for kommunikasjon og for sin egen læring (Engen og Hvenekilde, 1996). Bruk av morsmåls lærer er særlig i en overgangssituasjon et tiltak som vil komme minoritetselevne til gode.

3.4.1 Teoretisk grunnlag for overføring av ferdigheter mellom morsmål og andrespråk

Det finnes ulike syn og meninger om språkopplæring og minoritetsspråklige, en kan grovt sett skille mellom to ulike innlæringsmodeller. Den første innlæringsmodellen bygger på at elevene skal lære majoritetsspråket så fort som mulig, og blir i litteraturen ofte kalt "time on task" hypotesen eller overgangsmodellen (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011; NOU 2010:7; Befring et al., 1993). Innenfor denne modellen er det stor motstand mot morsmålsundervisning. Å lære seg et nytt språk handler om å få øvet seg, og jo mer elevene øver, desto mer vil de lære (Bakken, 2007). For mye fokus på minoritetsspråket vil ha negativ innvirkning og tar tid fra innlæringen av majoritetsspråket (Engen og Kulbrandstad, 2004). Innenfor "Time on task" modellen menes det at førstespråket ikke har noen verdi i seg selv, det er bare et middel i overgangsfasen. Andrespråket overtar som redskap for læring og fortrenger barnets førstespråk (Befring et al., 1993).

Den andre modellen tar utgangspunkt i Cummins arbeid (sitert i Melby-Lervåg og Lervåg, 2011). Cummins mener at språkene er gjensidig avhengige av hverandre, fordi de er basert på en felles kunnskapsplattform. Og det som er felles trenger selvfølgelig ikke og læres om igjen. Det er en stor fordel om barnet har et godt utviklet morsmål. Da har det mest sannsynlig lært mange fellestrekk som han/hun vil få brukt for når han eller hun skal tilegne seg det nye språket Når elevene utvikler ferdigheter på morsmålet vil det ha positiv innvirkning på

andrespråket (ibid). Han mener videre at de sosioøkonomiske forholdene spiller en viktig rolle(ibid). Denne modellen kan billedlig beskrives som et isfjell (Kibsgaard og Husby, 2002; Befring, et al., 1993; Engen og Kulbrandstad, 2004).



S1 representerer barnets morsmål og S2 er barnet andrespråk. De to toppene ligger over vannflaten og beskriver det barnet uttrykker til daglig. Under overflaten ligger det en felles basis. Denne delen består av underliggende kognitive mekanismer som er knyttet til barnets språkinnlæringsevner og universell grammatikk. ”Kunnskap og behandling av informasjon skjer gjennom et av språkene, og gjennom forbindelsen med det felles underliggende systemet, vil disse kunnskapen være tilgjengelig for bruk i det andre språket” (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 41). Denne modellen sier altså at det er positivt å lære to språk.

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) har sammenlignet ulik empirisk forskning for hvilken betydning morsmåleferdighetene har for utvikling av leseforståelse og dets underliggende komponenter. Det er stor forskjell i funnene som har gjort, men de har kommet frem til at det er lite /ingen støtte for den i den første modellen som er beskrevet ovenfor, men at det er delvis støtte til den andre modellen. Videre har de kommet frem til at elevene som får tospråklig undervisning, har en fordel når det kommer til avkoding og leseforståelse i den fasen hvor avkodingen er avgjørende for leseforståelse. Forskjeller i språkforståelse på andrespråket mellom de som snakket ett språk og de som var tospråklige kunne fullt ut forklare forskjellene i leseforståelse. Resultatene som kom frem, viste at andrespråkstilegnelse, er av betydning for utvikling av leseforståelse hos tospråklige. Metaanalysen viste liten støtte for at morsmålsundervisning er en viktig støtte for å fremme bedre begrepsforståelse og leseforståelse på andrespråket, men at morsmålsundervisning vil derimot ha stor betydning i en overgangsfase når barna skal lære seg norsk, og de ikke har mulighet til å følge undervisningen på norsk (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011).

Det synes å være en bred enighet i forskningen på feltet om at elever med begrensede ferdigheter i det nye majoritetsspråket vil oppnå best utbytte dersom de også gis anledning til å utvikle morsmålet (Bakken 2007; Engen og Kulbrandstad, 2008). Barn har lettest for å utvikle begreper og forståelse på språk de behersker godt, og på lang sikt vil derfor kognitive ferdigheter utvikles best hvis elevene gis undervisning som bygger på de språklige ferdigheter som er utviklet allerede i førskolealder (Hyltenstam, Brox, Engen & Hvenekilde, 1996).

3.5 utfordringer

Det kan være mange utfordringer for minoritetsspråklige i skolen, de møter utfordringer fordi de utvikler talespråk og skriftspråklige ferdigheter på to språk (Bråten, 2010).

Minoritetsspråklige har en annen bakgrunn og kommer ofte fra hjem hvor det er en annen kultur. ”Å plassere språklige minoritetsbarn i norske klasser og late som om de har samme utgangspunkt som sine norske medelever, er å gi dem et dårlig utgangspunkt for skolefaglig utvikling” (Befring et al., 1993, s. 94).

3.5.1 Hjemmebakgrunn

Flere studier viser at det kan være sterke sammenhenger mellom barn og unges hjemmebakgrunn og deres skoleprestasjoner (Gabrielsen, 2003). Mange minoritetsspråklige kommer fra hjem hvor det er dårlige sosioøkonomiske forhold. Dette bygger på tre forhold, som er økonomisk kapital, kulturell kapital og sosioøkonomiske forhold (ibid). Økonomisk kapital bygger på at en del minoritetsspråklige kommer fra familier hvor det er dårlig økonomiske forhold (ibid). Dette kan ha sammenheng med foreldrenes utdanning og yrke. En god jobb indikerer ofte at en har relativt god økonomi. En må ta med i betraktningen at mange minoritetsspråklige som kommer til Norge har gode utdannelser, men de har vansker med å få jobb i Norge. Veldig mange får jobb som er langt under det de er kvalifisert til.

Det neste forholdet er kulturell kapital, dette er det punktet som har størst betydning og bygger på kjennskap på høystatuskulturelle uttrykk som blant annet hvor mye barna blir lest for hjemme, teaterbesøk og musikk. Mange minoritetsspråklige kommer fra familier hvor det blir leste lite, og de har liten tilgang på bøker og pc i forhold til majoriteten (Konsmo og Collett, 2007). I mange bibliotek er det ett begrenset tilgang på litteratur på minoritetsspråk, dette har etter hvert blitt bedre, men det er forskjellig fra bibliotek til bibliotek. Det tredje punktet innenfor sosioøkonomiske forhold er sosial kapital. Det vil si å ha et sosialt nettverk

som en kan benytte seg av i ulike sammenhenger. Mange minoritetsspråklig har et nettverk med person med samme bakgrunn som dem selv. Dette kan være negativt med tanke på jobb fordi mange ansettelser skjer gjennom uformelle kanaler, gjennom sosiale nettverk som mange med innvandrerbakgrunn ikke har tilgang til (NOU 2011:14). I følge PISA-resultater kan foreldrenes utdanning, yrke og sosioøkonomiske status samlet ”forklare” ca 8 prosent av variasjonen i elevresultatene i Norge, og gjennomsnittet i OECD landene ligger på 13 prosent (Gabrielsen, 2003)

3.5.2 Forkunnskaper

Mange minoritetsspråklig kommer til skolen med andre kunnskaper, opplevelser og verdier enn de som er majoritetsspråklige (Engen og Hvenekilde, 1996). Dette gjelder særlig de som ikke har bodd lenge i Norge. Dette fører til at minoritetsspråklige, i større grad enn majoritetsspråklig møter på ukjente tema og ord i tekstene de leser på skolen. Forkunnskaper er som nevnt ovenfor den enkeltfaktoren som kanskje har størst betydning på leseforståelsen. Da minoritetsspråklige kommer til skolen med andre erfaringer enn mange majoritetsspråklig, har de små forutsetninger for å ta i bruk sine forkunnskaper, noe som vil svekke dem i arbeidet med å forstå tekstene de leser. Derfor må læreren være med på å bygge opp erfaringene til elevene.

Når det gjelder lesing og leseforståelse, blir det viktig at læreren skaffer seg informasjon om elevens førforståelse i forhold til kunnskap om det aktuelle tema, kunnskap om oppbygging av tekster, samt elevens språklige kompetanse både på førstespråket og andrespråket (Nordgren og Karlsen, 2004). Det er av stor betydning at læreren vet hva eleven kan om det aktuelle temaet, mange minoritetsspråklige kan lite om tema som er typisk norske, som for eksempel å gå på tur i skogen. En god måte å gi elevene kunnskaper om tur i skogen er erfaringsbasert læring. Erfaringslæring som pedagogisk tilnærming i møte med minoritetsbarn gir skolen i større grad mulighet til å sikre seg aldersadekvat lese – og skriveutvikling og dermed skape bedre vilkår for tilegnelsen av fagkunnskap(ibid).

3.5.3 Muntlig språk

En sammenfatning av empiriske studier gjort av Arne Lervåg og Monica Melby-Lervåg (2009) viser at tospråklige har betydelig svakere muntlige språkferdigheter enn enspråklige, og at dette trolig påvirkes av hvor likt første- og andrespråket er. Barn med afrikansk førstespråk har et betydelig dårligere utgangspunkt enn barn som kommer fra europeiske land og skal lære seg norsk. Tospråklige som har svake muntlige andrespråksferdigheter er ofte de

samme som har svak leseforståelse (ibid). Derfor ser det ut som det er lurt for lærere å ha et sterkere fokus på å utvikle de tospråkliges muntlige andrespråksferdigheter. Det vil være vanskelig for elevene å forstå hva de leser dersom de ikke vet hva ordene betyr. Selv om språket nå er nedtegnet på papir, vil det være svært vanskelig å forstå hva som står skrevet dersom ordene ikke er en del av deres muntlige vokabular. Å ha et bredt vokabular er viktig for leseforståelse.

Ord og begrep

Ordforrådet til minoritetsspråklig kan ofte være svært begrenset, særlig i de første årene på skolen. Norske skolebøker, bygger på den norske kulturen og da kommer det ofte opp tema som minoritetsspråklige har dårlig erfaringer med. Møter minoritets eleven mange ukjente ord i teksten over lang tid, vil de ikke i samme grad som morsmålslesere bli stimulert til å ta i bruk effektive lesestrategier, noe som kan det være med på å hemme den normale leseutviklingen (Thurmann- Moe, 2003). I mange tekster er det ord som er så naturlige for oss som snakker norsk, at vi tenker ikke over at de må forklares, men som minoritetsspråklige kan streve med å forstå. Dette er det viktig at læreren tenker over. Ofte kan elevene ordene på morsmålet sitt, de trenger bare å lære hva de er på norsk. Minoritetsspråklige som besitter begreper på morsmålet kan gjennom støtte og hjelp tilegne seg de samme symbolene for begrepet på norsk. Vi snakker om brobygging mellom språkkodene (Nordgren og Karlsen, 2004). Læreren må vite hvilke ord, begreper og kunnskaper eleven har på sitt språk. For å få et rett inntrykk av tospråklige elevers ordforråd, anbefaler flere forskere at skal kartlegging må baseres på en vurdering av ordforrådet på begge språk, en slik kartlegging vil gi økt forståelse for barnets ressurser (Monsrud, Thurmann-Moe og Bjerkan, 2010).

Et begrep er et resultat av tankevirksomhet som er forankret i noe man har opplevd. Begrepenes innhold endres og/ eller utvides når man får nye erfaringer. Jo flere erfaringer, jo større mulighet for å utvikle et rikt begrepsapparat som grunnlag for leseforståelse (Nordgren og Karlsen, 2004). Når minoritetsspråklige får samarbeide sammen med lærere og andre medelever gjennom forskjellige aktiviteter, vil de utvikle begrepsapparatet samtidig som detskapes et felles språk som grunnlag for meningsfull kommunikasjon (Ibid). Et godt samarbeid med en morsmåls lærer vil være til god hjelp for å få et riktig bilde av hva eleven kan på minoritetsspråket.

Hjemmebakgrunn, forkunnskaper og muntlig språk er altså faktorer som trekkes frem som mulige utfordringer i forhold til minoritetsspråklige, lesing og leseforståelse.

I neste kapittel vil jeg presentere funnene mine fremlagt i 3 kategorier som er leseforståelse, tilrettelegging og tilslutt kartlegging og bruk av morsmål.

4. Resultater

I denne delen vil jeg presentere funnene mine. Ut i fra analysen av datamaterialet kom jeg frem til tre kategorier. Først vil jeg begynne med å presentere informantene mine. Deretter vil jeg beskrive de tre ulike kategoriene mine. Den første handler om leseforståelse, den andre om tilrettelegging og den tredje om kartlegging og bruk av morsmål. Alle tre kategoriene vil først presenteres gjennom en empiri og analysedel. Deretter vil det komme en drøftingsdel der jeg drøfter utsagnene til lærerne opp mot teori som omhandler definisjonen på leseforståelse som jeg tidligere har beskrevet, mot leseforståelseskomponenter og mot teori som handler om betydningen av morsmål. Alle sitat fra informantene har jeg markert i kursiv.

4.1 Presentasjon av informantene

Informant 1: Den første informanten blir i denne oppgaven kalt Tone og er fra midt-Norge. Tone er utdannet førskolelærer og har grunnfag i drama og musikk. Videre har hun veiledningspedagogikk og et halvtårshet i spesialpedagogikk, og ekstra førskolepedagogikk. Hun har jobbet som førskolelærer og lærer i rundt 30 år. Nå jobber hun på mottaksavdeling på en barneskole.

Informant 2: Den andre informanten min er Marie fra midt-Norge. Hun er utdannet Adjunkt, med grunnfag i norsk og engelsk. Marie har jobbet som lærer i 10 år og jobber nå som lærer på en mottaksavdeling.

Informant 3: Den tredje informanten har jeg valgt å kalle Hilde. Hun er fra midt-Norge og utdannet er adjunkt, med opprykk. Hilde jobber som lærer på en barneskole hvor hun underviser i en 4.klasse.

Informant 4: Den fjerde informanten er fra Sør-Norge og blir i denne oppgaven omtalt som Nora. Hun er utdannet førskolelærer og har i tillegg tatt småbarnspedagogikk. Nora jobber nå som styrkningslærer i norsk på en barneskole.

Informant 5: Den femte informanten min er Arne fra Sør-Norge. Han er utdannet lærer og har jobbet som det i rundt 30 år. I tillegg har han heimkunnskap og et årsstudie med musikk. Arne jobber nå som kontaktlærer på en barneskole.

4.2 Kategori 1: Leseforståelse

I denne kategorien vil jeg først beskrive hva lærerne legger i begrepet leseforståelse. Deretter vil jeg beskrive ulike utfordringer lærerne opplever i forhold til tilrettelegging av leseforståelse i undervisningen med minoritetsspråklige. Jeg vil avslutte med en drøftingsdel.

4.2.2 Empiri og analyse

4.2.2.1. Begrepet leseforståelse

I løpet av intervjuet spurte jeg alle informantene hva de legger i begrepet leseforståelse og hva de mener det vil si at ha en god leseforståelse. De uttrykte blant annet dette:

Ja du må jo ha et begrep om hva det er, hva ordene inneholder (..) har de god leseforståelse så har de veldig gode bilder i hode sitt på hva de leser, litt sånn ser det for seg, og visst de ikke forstår hva de leser så har de ingen bilder. Å da handler det veldig mye om hva slags erfaringsbakgrunn de har (Tone & Marie 20.03.12)

Tone og Marie trekker frem flere ting om hva de legger i begrepet leseforståelse. Det første de legger vekt på er at leseforståelse handler om hva ordene inneholder. De mener at elevene må forstå ordene de leser, hva de betyr. Dersom en elev ikke vet hva ordene inneholder vil det være vanskelig å få en forståelse av det de leser. Visst en elev leser ”gutten liker å spille spill”, må personen vite hva det vil si å spille. Eleven må vite hva som ”ligger” i ordet, viss ikke kan det være svært vanskelig å få en forståelse av hva som står skrevet. Hvilken betydning ordet har kan være flertydig og det avhenger blant annet av konteksten, og personen som leser. Videre sier Tone og Marie at elevene må ha bilder i hode når de leser og at det har stor betydning hva slags erfaringsbakgrunn de har. Dersom en elev leser om noe han eller hun ikke har noen som helst erfaring med, vil det være vanskelig, om ikke umulig å få bilder i hode, noe som kan føre til at det blir vanskelig å få en forståelse av hva som blir lest. Har eleven aldri spilt spill før og ikke har noen som helst erfaring med det, vil det være vanskelig for eleven å få bilder i hode når han eller hun leser om noen som spiller spill. Det kan føre til at det blir vanskelig å få en forståelse av det som står skrevet. Har eleven derimot lang og rik erfaring med å spille spill, vil det dukke opp bilder i hode når han eller hun leser om det. Videre trekker Hilde frem følgende:

Når man forstår det man leser, så klarer man også å tolke det man leser, at man kan trekke slutninger, forstå det som står mellom linjene også, da er du en god leser (Hilde, 21.03.12)

Hilde forteller her at det er viktig å tolke og lese mellom linjene. En ting er å lese det som står bokstavelig, ord for ord, en annen ting er å tolke det som står der. Hva teksten uttrykker kan tolkes i forskjellige retninger og det kommer blant annet an på personen som leser. Skal elevene tolke teksten må de blant annet se på informasjon som står forskjellige steder i teksten og de må se på teksten som helhet. Hilde sier at når elevene klarer dette så er det et tegn på at man har god leseforståelse. Informantene sier også at leseforståelse er å forstå det en leser. Det nytter ikke å være god til å bare avkode, en må også ha en forståelse av det som blir lest. Det gjør også at det blir mye artigere å lese og bevege seg fremover i teksten.

4.2.2.2. utfordringer

I forhold til å tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen for minoritetsspråklige er det flere utfordringer. Informantene fortalte at de fleste elevene kan lese, det er ikke den største utfordringen, men de har ofte liten forståelse av det de leser:

Så hos mange så er det jo ikke lese, det å kunne lese det mest problematiske, det er jo det å forstå det de leser, ja det er der de faller gjennom ja (Nora, 27.03.12)

Den tekniske biten er generelt mye bedre enn forståelsen. Leseforståelse er en så viktig del av lesingen at det kan være en utfordring hvordan lærerne skal tette dette gapet. Jo eldre elevene blir desto viktigere vil det være å ha en forståelse av det som skal leses fordi det stadig blir mer tekst i bøkene og mange vanskelige begrep. Elevene skal lese for å lære og da må de forstå det de leser.

Hilde forteller også at det kan være en utfordring at det ofte er et stort gap mellom den gjennomsnittlige norske elev og de minoritetsspråklige i klassen. Det er selvfølgelig ikke slik for alle, men for en del er dette gapet veldig stort. Det er blant annet avhengig hvor lenge eleven har vært i Norge, hvor lenge han eller hun har gått på skole og hvilke erfaringer og bakgrunn den enkelte eleven har.

Den største utfordringen er det gapet som jeg snakket om tidligere, at de skal lære så mye på så kort tid, og mestringskurven deres er så bratt, men at de likevel ikke er tilstrekkelige til å komme opp på det, på et nivå som gjør at de kan, ehh at de er funksjonelle lesere (Hilde, 21.03.12)

Informantene synes en stor utfordring er elevene som kommer inn i skolen på et seint tidspunkt, uten noen norskkunnskaper og ved lite eller dårlig skolegang fra hjemlandet.

Minoritets elevene er først på mottaksskole hvor de lærer grunnleggende norsk og får en innføring i hvordan norsk skole fungerer. Det er klart at de lærer mye her og det er stor forskjell på hvor fort elevene lærer, og utgangspunktet er ofte svært forskjellig. Men når elevene kommer ut i en normalklasse ligger de stort sett langt bak de andre elevene. Som Hilde nevner ovenfor så er ofte gapet mellom den gjennomsnittlige norske elev og de nye minoritets elevene stort og de skal lære så mye på kort tid. Hilde synes det kan være en utfordring å få elevene opp på samme nivå som de andre i klassen ligger på. På mottaksskolen får elevene oppleve mestringfølelse og de er ofte mer på nivå med resten av klassen. Det kan også være litt skremmende å flytte over til vanlig klasse *det er veldig tøft å flytte over en unge fra et trygt mottak til endelig å være i en klasse* (Tone og Marie, 20.03.12).

En annen utfordring lærerne tok opp var dette:

De har en lang vei å gå på mange begrep (..) og det tar lang tid, de sier at det tar 5 – 7 år å lære fagspråket (Tone og Marie, 20.03.12)

Alle informantene legger stor vekt på begrep og hvor viktig det er at elevene bygger opp begrepsapparatet sitt. Mange av minoritets elevene har ett dårlig begrepsapparat og lærerne er opptatt av at dette er en utfordring i forhold til leseforståelse. Tone og Marie uttrykte at det tar lang tid å lære faguttrykk. For hvert år vil det bli flere faguttrykk å lære og når informantene får minoritetsspråklige som begynner i den norske skolen så seint som i 3- 4 klasse uten særlige norskkunnskaper, så er dette en utfordring for dem. Fagbøkene er fulle av begrep og ord som er vanskelige også for norske elever og da sier det seg selv hvor vanskelig det er for en elev som akkurat har lært seg norsk. Videre fortalte lærerne at de opplever at minoritetsspråklige kan ha feil betydning av enkelte begrep. Når elevene skal lese fagbøker og de stadig møter på begrep som de enten ikke forstår eller som de knytter en annen betydning til, vil det være vanskelig å få en forståelse av hva teksten handler om. Læreren uttrykte også at elevene som kommer fra et annet land ofte har en annen erfaring og at dette kan bli en utfordring når de skal lese tekster i klassen. Tone og Marie som jobber i mottaksklasser prøver å gi elevene erfaringer som kan hjelpe dem slik at de har et erfaringsgrunnlag som er på linje med de andre elevene når de kommer ut i andre klasser.

Videre uttrykte Nora

Å legge undervisningen og opplegget opp etter nivå der hvor barna er, det er jo det som er den største utfordringen (Nora, 27.03.12)

Nora forteller at det kan være en utfordring å tilpasse undervisningen slik at den er tilrettelagt for alle. I en klasse er det et mangfold av elever som er forskjellige. Minoritetsspråklige som begynner i norsk skole, uten noen særlige norskkunnskaper er i en helt annen situasjon og krever en annen tilrettelegging enn en elev som har bodd i Norge hele livet sitt. Arne nevnte blant annet at det er viktig å følge kompetansemålene for klassen, læreren skal ikke legge noe lavere list. Han synes dette kan være en utfordring, særlig i forhold til flere av de minoritetsspråklige. Læreren må hele tiden tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene kunne følge med. Tone og Marie fortalte videre at det er det en utfordring at de kan få inne elever gjennom hele året. Når de får inn nye elever, kan det være at de må gå gjennom ting som de andre elevene har gått gjennom fra før, slik at for dem kan det bli en del repetisjon. Lærerne prøver å unngå at dette skal skje for ofte men av og til kan det være vanskelig. Arne fortalte at det med tanke på tilrettelegging kan være en utfordring å finne den rette balansegangen mellom det å presse dem for lite og for mye. Denne balansegangen er viktig for å skape en trygghetsfølelse hos elevene når det kommer til lesing. Arne synes det er viktig å skape et trygt miljø slik at elevene blant annet tørr å lese høyt i klassen, det skal ikke være farlig å gjøre feil og drite seg litt ut. For mange minoritets elever er lesing noe de ofte er litt usikre på og derfor kan det være en utfordring for læreren å få dem til å føle seg trygge til å lese selv. Arne påpekte også at dette gjelder selvfølgelig ikke alle minoritetsspråklige, men at det gjelder mange av dem.

4.2.3 Drøfting

I denne delen har fokuset vært på hva lærerne legger i begrepet leseforståelse og hva de ser på som utfordringer når de skal tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen med minoritetsspråklige. Når lærerne forteller om leseforståelse legger de blant annet vekt på at elevene må vite hva ordene inneholder, det er også viktig å ha gode bilder i hode, lese mellom linjene og erfaringsbakgrunnen er betydningsfull. De nevnte utsagnene viser at lærerne har en god bevissthet om hva leseforståelse er. Ifølge Roe (2008) er kunnskap om hva ord og begreper betyr en av de tingene som er avgjørende for at leseforståelse skal være god. Forskning viser at utvikling av ordforråd er det viktigste grunnlaget for en god leseforståelse for minoritetsspråklige (NOU 2010: 7). Utvikling av et rikt ordforråd er altså av stor betydning for leseforståelse. Mange minoritetsspråklige har et dårlig ordforråd og lærerne har derfor en lang vei å gå når det gjelder å bygge opp ordforrådet deres. Videre sier lærerne at en forutsetning for god leseforståelse er at elevene har gode bilder i hodet av hva de leser og at erfaringsbakgrunnen er viktig. Bråten (2010) sier i sin definisjon av leseforståelse at det

handler om å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst og at leseren må samhandle med teksten og skape mening i eget hode. Når elevene leser noe, kan det være vanskelig å forstå det de leser viss de ikke kan skape mentale bilder av det de leser. Her vil erfaringsbakgrunnen og forkunnskaper være av stor betydning. Forkunnskaper er en av de viktigste faktorene for leseforståelse og hvis læreren presenterer en tekst uten at elevene har noen som helst form for forkunnskaper, vil tekstens innhold mest sannsynlig være meningsløs (Nordgren og Karlsen, 2004). Har eleven dårlig vokabular vil gode forkunnskaper om det aktuelle tema spille positivt inn for eleven. Undersøkelser viser at elever som har god leseforståelse i større grad tar i bruk sine forkunnskaper enn elever med dårlige leseforståelse, og at disse forkunnskapene til en viss grad kan være med å kompensere for elever som har et dårlig vokabular (Rydland, 2009).

I forhold til leseforståelse er også tolkning en viktig del. Når vi leser det som står skrevet lager vi oss en mening om det som står skrevet, vi tolker. For å få en dypere forståelse, må leseren samhandle med teksten og skape mening i eget hode (Bråten, 2007). Når elevene leser en tekst skaper de en mening om hva den inneholder. Dette kan være forskjellig fra person til person og kommer blant annet an på personen som leser den, hvilke erfaringer han eller hun har og hvilken kontekst lesingen foregår i. ”Ulik bakgrunn skaper ulike forventninger til en tekst, noe som igjen vil prege tolkningen av det vi leser. Akkurat dette er veldig aktuelt for i flerkulturelle elevgrupper” (Elstad & Turmo, 2006, s. 72).

Lærerne viser med det de forteller at de har god kunnskap om hva leseforståelse er. De referer til viktig ting som står i teorien og de er reflekterte over hva som ligger i begrepet. Hva de ulike lærerne sa var selvsagt forskjellig og alle var ikke like reflekterte over begrepet leseforståelse, men alle hadde noen perspektiver rundt dette. For at lærere skal klare å undervise og tilrettelegge for leseforståelse er det nødvendig å vite og ha kunnskaper om leseforståelse slik at de på best mulig måte kan legge tilrette for dette i undervisningen.

Videre fortalte lærerne om ulike utfordringer de opplever rundt det å tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen for minoritetsspråklige. De sier at det ofte er slik at minoritetsspråklige i klassen er gode på å lese, men de forstår ikke det de leser. PISA undersøkelser viser blant annet at det er slik at minoritetsspråklige ligger bak majoritetsspråklige når det kommer til leseforståelse. Dette kan skyldes mange forskjellige faktorer som blant annet hjemmeforhold, forkunnskaper og dårlig ordforråd, som jeg har beskrevet i teoridelen. Hvordan læreren tilrettelegger vil ha stor betydning i forhold til at eleven oppnår leseforståelse. Læreren må tilrettelegge på en måte som gjør at eleven føler seg

kompetent i forhold til den kunnskapen den allerede har (Kibsgaard og Husby, 2002). Hilde sier at det er en utfordring at det er så stort gap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige når det kommer til lesing og leseforståelse. Minoritets elever som kommer seint inn i skolen må lære seg så mye på en gang og læringskurven blir utrolig bratt. Hvordan læreren skal tette dette gapet kan være en stor utfordring. Elever som kommer seint inn i skolen vil vanligvis bli hengende etter de andre og læreren nevnte at det er vanskelig å få dem til å bli funksjonelle lesere. ”Det tar lang tid for elever fra språklige minoriteter å lære skolespråket så godt at de kan få like stort utbytte av opplæringen som elever som har norsk som sitt førstespråk” (Elstad & Turmo, 2006, s. 97).

Hva lærerne ser på som en utfordring kan være forskjellig fra klasse til klasse. Det kommer an på hvilke elever han eller hun har. Det er også betydningsfullt hvordan læreren legger opp undervisningen. Det kan være at noen fungerer bra i ett klasserom, ikke fungerer i det hele tatt i ett annet klasserom. Og hva en lærer ser på som vanskelig og en utfordring, kan for en annen lærer fungere veldig bra og han eller hun ser ikke på samme oppgave som noen utfordring i et hele tatt.

4.3 Kategori 2: Tilrettelegging

Lærerne tilrettelegger for leseforståelse på ulike måter. Da jeg analyserte datamaterialet kom det frem at det var enkelte elementer alle informantene anså som viktig. Dette vil jeg beskrive under. Jeg har valgt å dele opp denne kategorien i tre deler som er; «fra ord til setning», «visualisering» og «tilpasset opplæring».

4.3.1 Empiri og analyse

4.3.1.1. Fra ord til setning

Når lærerne jeg intervjuet skal tilrettelegge for leseforståelse legger de blant annet vekt på å jobbe med begreper som de hevder er svært viktig i forhold til leseforståelse. Hilde sa blant annet dette:

Det er slutt på det å sitte med hver sin bok og skal komme seg gjennom, og da har vi teksten, også jobber vi veldig mye med lesestrategier og streker under vanskelige ord og begrep, før vi i det hele tatt går på teksten (Hilde, 21.03.12)

Hilde forteller at før klassen skal lese en tekst så streker de under og går gjennom vanskelige begrep. Alle informantene forteller at de synes det er viktig å bygge opp begrepsapparatet til elevene slik at de forstår ordene i teksten og dermed får en forståelse av det de leser. Mange minoritetsspråklige har særlig vansker med begrep, så for dem er det til god hjelp å gå gjennom begrep i teksten før de begynner å lese. Informantene uttrykker at de må tilrettelegge på en helt annen måte for mange minoritetsspråklige. Fordi flere begrep som kan være selvsagte for norske elever, vil en måtte jobbe mye grundigere med hos minoritetsspråklige. Derfor er det viktig å tilrettelegge slik at de får grundigere gjennomgang, og det gjør informantene blant annet ved å være mer deltakende i leseprosessen deres, så langt dette er mulig. Hilde uttrykte også at de tar i bruk mange lesestrategier. Dette er noe gjennomgående noe alle informantene gjør. De leser blant annet overskrifter, snakker om innholdet før de skal lese selve teksten, skriver stikkord og ser på bilder. I forhold til dette sier Arne at: *jeg prøver alltid å gå gjennom leseleksen, innholdet før de går hjem, og da tar vi frem begrep.* Her legges det også vekt på begrep. Han fortalte at mange minoritetsspråklige har foreldre som ikke snakker norsk og at det derfor kan være lite hjelp å få hjemme. På bakgrunn av dette kan det være lurt å gå gjennom leseleksen før de skal hjem. Informantene synes det er viktig å gå

gjennom begrep slik at elevene slipper å stoppe opp hele tiden. Når de går gjennom begrepene på forhånd blir det lettere for elevene å lese gjennom teksten etterpå.

Det er ikke bare i forhold til enkelte tekster at de gjennomgår begreper. I forhold til minoritetsspråklige jobber de også med å bygge opp begrepsapparatet generelt, slik at de skal få en ”ordbank” når de kommer inn i den vanlige klassen. Tone og Marie som jobber i mottaksklasser og Nora som er med å styrke norskkunnskapene jobber særlig mye med dette. Elevene som er inne i vanlige klasser er også ute på grupper der de jobber med blant annet begreper. De fortalte blant annet at: *Da snakker jeg med læreren deres og da går vi gjennom leseleksen for hele uken., og og da plukker jeg ut og gjør litt forskjellig., Noen ganger plukker jeg ut alle begrepene som kan være en utfordring for å gå gjennom innhold også går vi gjennom dem sammen* (Tone & Marie, 20.03.12). Lærerne som jobber med å styrke norskkunnskapene til de minoritetsspråklige på skolen samarbeider med læreren til de enkelte elevene. Der går de blant annet gjennom hva de skal lese i løpet av uken. Nora som jobber med minoritetsspråklig fortalte at hun gjorde mye forskjellig. Hun plukker blant annet ut begreper av teksten, slik at det skal bli lettere for eleven å lese gjennom leksen etterpå.

4.3.1.2. Visualisering

I arbeid med minoritetsspråklige mener informantene at en god måte å tilrettelegge på i forhold til leseforståelse, er å visualisere tingene de skal lese om, gjøre erfaringer og se på bilder. Hilde sa følgende:

Da kan vi ha begreper og vise bilder eller vi kan forklare og vise på smartboardet., Vi blir jo gode til det vi som jobber her, «å stoppe opp i teksten; å det der vet dem ikke hva betyr», så det der, da blir det veldig mye å vise eller visualisere begrepene (Hilde, 21.03.12).

Arne og Hilde er så heldige at de har smartboard i klasserommet, og dette er noe de ofte tar i bruk. De mener dette er et bra redskap for å visualisere lærerstoffet og til god hjelp for minoritetsspråklige i klassen. Viss de kommer til begrep i teksten som er vanskelig, så kan de vise bilde av det på smartboardet. Her kan de også vise film og klipp som er i sammenheng med det tema de jobber med. For å få elevene interesserte i en tekst eller et tema, nevnte Arne at han av og til velger å vise klipp på smartboardet fra blant annet youtube. Han hevder dette gjør undervisningen litt morsommere, og bidrar til at elevene blir mer interessert. Det virker som om informantene er veldig bevisste i arbeidet med minoritetsspråklige. De sier selv at de er flinke til å stoppe opp i teksten for å spørre om elevene skjønner hva som står og samtidig

gir en ekstra forklaring til ord og begreper som er vanskelige. De mener at bilder er et godt redskap når elevene skal jobbe med en ny tekst eller når de jobber med temaarbeid. De ser på bilder i bøker eller de kan ta bilder selv. Alle lærerne fortalte at de er flinke til å ta bilder når de er ute på tur eller gjør aktiviteter. Mange minoritetsspråklige elever har andre erfaringer enn de norske, så informantene mener at det kan være lurt å gi dem rike erfaringer. Nora fortalte:

Vi er ute, vi har jo en liten skog, jungelen kaller vi den for. Vi er ute å tar bilder, vi tar bilder av barna med trær, ser på stamme og grei og kvist, ikke sant. Også prøver vi å holde rundt stammen, også ser vi på bilder sammen med barna (Nora, 27.03.12)

Alle informantene er opptatt av å gi elevene erfaringer, og de mener at det hjelper dem når de skal lære begrep og det hjelper dem for å få en forståelse av det de leser. Det er enklere for elevene som har vært ute i skogen, å lese om skogen etter at de har vært der selv og opplevd. Elevene som Nora forteller om, får holde rundt treet, sett på greiner og kviste. Dette vil være med å hjelpe elevene slik at de får bilder i hodet om hva de ulike begrepene inneholder. Det er selvfølgelig litt forskjell på de som jobber med hele klassen og de som jobber med små grupper. Det er ofte lettere å ta med seg en liten gruppe enn å ta med seg hele klassen. Læreren nevner ovenfor at de tar bilder og at de snakker om hva de har sett og gjort i etterkant. Når elevene kommer tilbake til klasserommet er lærerne opptatt av at de må snakke om hva de har opplevd fortløpende. Da har elevene opplevelsene ferskt i minne og det er lettere å huske hva de har gjort. Slik får de bruke de nye begrepene som de har gjort erfaringer med. De skal ikke vente en uke, for så å snakke om det de har opplevd. Erfaringer er noe som kan være til hjelp i alle fag. Informantene fortalte for eksempel at dersom de skulle ha om livet i et tjønn i naturfag, kunne de dra ut og se på ett tjønn. Skulle de ha om noe i historie kunne de ta med elevene med på museum. Det er selvsagt begrenset hvor mange slike utflukter de kan ta. Men alle lærerne fortalte at om de hadde mulighet til å gjøre erfaringer, vise elevene konkrete eller visualisere, ville det være til stor nytte når elevene siden skulle lese og få forståelse av tekst og begreper.

4.3.1.3 Tilpasset opplæring

For å tilrettelegge i klassen er det viktig å drive med tilpasset opplæring. Lærerne jeg intervjuet er opptatt av å tilrettelegge slik at undervisningen blir tilpasset den enkelte elev. Arne og Hilde som jobber i vanlige klasser jobber mye med stasjonsundervisning, Arne sa følgende:

På de stasjonene da, så, så det er jo en mulighet du har da til og liksom, ha litt nivåforskjell på undervisningen (Arne, 27.03.12)

Arne og Hilde som tar i bruk stasjonsundervisning føler at dette er en god måte tilpasse undervisningen på. Da kan de blant annet dele klassen opp i grupper etter nivå, slik at de kan tilpasse hva de skal gjøre på de ulike stasjonene. Når elevene jobber i smågrupper er det også lettere for læreren å få nærhet til elevene sine. Arne og Hilde har ekstra ressurser inne i klassen så de har mulighet til å ha en ekstra lærer som er med og hjelper til. Lærerne mener det er viktig at elevene har lesebøker som er tilpasset deres nivå. Dette legger til rette for at de skal kunne øke lesetempoet og leseforståelsen. De prøver også å finne tekster som er knyttet til noe som er kjent for dem. Mange bøker kan være vanskelige for minoritetsspråklig fordi de har en annen erfaringsbakgrunn og ikke så godt oppbygd begrepsapparat. Det setter krav til at lærerne må finne bøker hvor det er begrep som de har jobbet med og som handler om tema som de kan kjenne seg igjen i.

Arne bruker medelever som et ledd i tilpasningen. Han har noen elever som er svært svake til å lese. Elevene i klassen har en hyllebok som de skal lese i nesten hver dag. Når de skal lese i denne boken kan de som er gode til å lese, lese for de som er ikke kan lese. Etter hvert når elevene blir bedre til å lese, må de lese mer og mer på egenhånd. Når de skal ha høytlesning kan også de som er uttrygge på lesingen, gå ut på ett grupperom sammen med en lærer og øve seg på det de skal lese. Etter hvert når de blir bedre må de øve seg høyt i klasserommet. De fleste minoritetsspråklige i klassen er ute på gruppe noen timer i uken for å få styrket norskkunnskapene sine. Der jobber de blant annet med ting som de skal gjøre i klassen, i senere tid slik at de er godt forberedt og har et bedre utgangspunkt når de kommer inn den vanlige klassen. Hilde fortalte dette:

La oss si at vi har om ville dyr i skogen i uke 14, da jobber de med det i uke 12 og 13 i norsk2, sånn at de er godt forberedt når de skal inn i klassen, at du ligger i forkant (Hilde, 21.03.12).

For å forberede seg ute på disse gruppene jobber de blant annet med begrep som stod i tekster som klassen skulle lese senere, de får gjøre seg erfaringer knyttet til begrepene gjennom å, tegne, se film og mye annet.

De som jobber i mottaksklasser har individuelle planer for alle elevene sine og de jobber mye i små grupper. Tone og Maria sier de lager mye av undervisningsmaterialet sitt selv. De

klipper ut bilder, finner gode tekster som er tilpasset den enkelte eleven og de finner frem konkrete som passet til den teksten de skal lese.

Andre grep lærerne gjør for å tilpasse opplæringen er å drive med veiledet lesing av fagtekster, tilpasse ukeplanene, gi andre typer oppgaver og tekster. Mange minoritetsspråklige som er svake lesere får ofte tekster og oppgaver som er forenklet.

4.3.2 Drøfting

Lærerne har fortalt om hvordan de tilrettelegger for leseforståelse i undervisningen for de minoritetsspråklige. Elevene i skolen har i følge opplæringsloven §1-3 rett til tilpasset opplæring. Minoritetsspråklige har i følge Opplæringsloven (1998) § 2-8 rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige kompetanse til å følge opplæringen etter den ordinære lærerplanen i norsk. Tilpasset opplæring og tilrettelegging er noe som skal ligge til grunn i alle fag og opplæring. *Det innebærer at den enkelte skole og lærer, innenfor rammen av ordinær undervisning, så langt som mulig skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev* (Befring, 2008, s. 129).

Lærerne sier de legger stor vekt på å bygge opp begrepsapparatet til elevene. De stopper opp og streker under ord, de snakker om vanskelige ord i teksten før de i det hele tatt begynner å lese. Jeg har i teoridelen beskrevet at betydningen av begrep er en av tingene som ofte blir sett på som en utfordring for minoritetsspråklige. Grunnen til at mange elever ikke forstår det de leser er at de ikke vet betydningen på sentrale ord og begrep, dette gjelder særlig fagtekster (Roe, 2006). Når lærerne legger vekt på enkeltbegrep i teksten vil det si at de går fra ord til setning. En annen tilnærming å lese teksten på ville være å bruke konteksten rundt til å forstå hva som står skrevet. Når eleven kommer til ett ord han eller hun ikke forstår betydningen av kan det være lurt å lese videre. Det gjør ikke noe at de ikke forstår det ene ordet, de forstår likevel hva teksten handler om på grunn av det som står skrevet rundt. Forskning viser at elever som avbryter lesingen for å slå opp ord eller spørre andre om betydningen av ord, forstår mindre av teksten enn om de som hopper over vanskelige ord og bruker konteksten til å forstå og leser videre selv om de ikke forstår alt (Hellekjær i Brevik & Gunnulfsen, 2011). Men, dette avhenger av om eleven kan de fleste ordene i teksten. Dersom elevene stadig møter på nye ord de ikke forstår, vil det bli tungt å lese og det vil være vanskelig å få en forståelse av teksten. Dette kan føre til at elevene syntes det er kjedelig å lese og de mister motet. Lesemotivasjon er som jeg tidligere har beskrevet en faktor som har stor betydning i forhold til leseforståelse. Det beste er om elevene er indre motivert, oppgaveorientert og at de

har høye forventninger til at de kan mestre lesing. Disse tre komponentene vil påvirke hverandre og ha betydelig innvirkning på leseforståelse (Bråten, 2007).

Mange begrep som er selvsagte for de fleste elevene, kan være vanskelige for minoritetsspråklige. Informantene sier at de er mye mer grundig når de skal gå gjennom teksten med flere av de minoritetsspråklige, og det gjør de blant annet ved å være mer deltakende i leseprosessen. Dette vil innenfor det sosiokulturelle perspektivet bygge på det som blir kalt den nærmeste utviklingszone (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Den bygger på Vygotskys teori om at elevene trenger veiledning og støtte i sine aktiviteter. Læreren er med på å bygge ett ”stillas” som kan bidra til at elevene får den hjelpen de trenger (Skaalvik og Skaalvik, 2009). I en vanlig klasse kan det være vanskelig å gjennomføre dette på grunn av at det er mange elever og få lærere. Men for lærere som driver med styrking i norsk og jobber i mottaksklasser vil dette være lettere da det ofte er mindre grupper og lettere for lærerne å hjelpe elevene en og en. For minoritetsspråklige som er nye i norsk skole og har dårlige norskkunnskaper er det nødvendig å bygge opp begrepsapparatet generelt, slik at de får ett grunnlag å bygge på når de skal lese. Mange minoritetsspråklige som kommer seint inn i norsk skole kan lese på morsmålet, det de trenger er å lære er det norske språket. Informantene tar også i bruk lesestrategier når de skal lese en tekst. ”Leseforståelsesstrategier kan defineres som 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, 2010, s. 67).

Videre forteller lærerne at de i sin tilrettelegging bruker visualisering og at de vektlegger det å få erfaringer for å bygge opp begrepsapparatet til minoritets elevene. Å visualisere lærerstoffet er en god læringsstrategi som kan være med å gjøre tekstene mer forståelig og oversiktlige (Roe, 2008). Når elevene får lærerstoffet fremstilt visuelt vil det også være lettere for dem å se det for seg i hode når de skal lese seinere. Erfaringslæring som pedagogisk tilnærming i møte med minoritetsbarn gir skolen i større grad mulighet til å sikre seg aldersadekvat lese – og skriveutvikling og dermed skape bedre vilkår for tilegnelsen av fagkunnskap (Nordgren & Karlsen, 2004). Når elevene får erfaringer vil de lagre disse erfaringene i hjernen som kognitive skjema. Men erfaringer lagres ikke bare i hjernen. Dewey knytter erfaringsbegrepet til estetisk erfaring, og det handler om læring som erkjennelse. Erfaring er ikke en erfaring uten at den har estetisk kvalitet. Med dette mener Dewey at læringssekvensene ikke er fullbyrdes før sann erkjennelse oppstår, det vil si at vi har forstått med ”hele kroppen”

(Dewey, 1963 i Nordgren og Karlsen, 2004).

Ordforråd er viktig for leseforståelsen. Det er lettere å lære seg hva noe er dersom vi har sett med egne øyne og erfart det med egen kropp. Sansene våre, som øyene og ører – må brukes for å oppfatte hva boken, kartet, tavlen og læreren forteller (ibid). ”Jo flere erfaringer, jo større mulighet for å utvikle et rikt begrepsapparat som grunnlag for leseforståelse ” (Nordgren og Karlsen, 2004, s.24).

Når elevene har fått erfaringer har de ett grunnlag å forstå med når de skal lese en tekst. Mange minoritetsspråklig har andre erfaringer og opplevelser enn de norske elever har, og de vil få ekstra stor utbytte av å gjøre rike erfaringer. ”Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr mye for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den ” (Roe, 2011, s.30). I forhold til leseforståelse er forkunnskaper en sentral faktor. Visst elevene leser om noe de har opplevd fra før vil det være lettere å lese om det. Mange minoritetsspråklig har kanskje lite erfaring om å gå på tur i skogen. Dersom de leser om noen som går på tur i skogen vil det være til stor hjelp at de kan dra frem sine forkunnskaper om å dra på tur og at de har vært ute og sett på for eksempel trær, på forskjellige dyr og insekter som bor i skogen. Før de skal lese teksten kan det være lurt at læreren spør dem hva de vet om innholdet. Læreren kan for eksempel spør dem hva de tenker på når de tenker på å gå på i skogen (Brevik og Gunnulfsen, 2011)

Informantene prøver å tilpasse opplæringen på best mulig måte. Det gjør de blant annet med å ha stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning gjør at lærerne kan tilpasse undervisningen etter nivå. I en klasse kan det være store forskjeller og derfor er det viktig at læreren tilrettelegger slik at elevene får undervisning som passer deres nivå. ”Å plassere språklige minoritetsbarn i norske klasser og late som om de har samme utgangspunkt som sine norske medelever, er å gi dem et dårlig utgangspunkt for skolefaglig utvikling” (Befring et al., 1993, s. 94). Læreren må ta utgangspunktet i det enkelte barnet og jobbe ut i fra hvilke forutsetninger han eller hun har. I forhold til minoritetsspråklige må læreren ikke bare være tilpasset aldersmessig, men også til det språklige nivået de befinner seg på (Kibsgaard og Husby, 2002).

4.4 Kategori 3: kartlegging og bruk av morsmål

Kartlegging er et viktig redskap som lærerne bruker når de skal tilrettelegge for elevene. Videre er bruk av morsmål og morsmållærere et aktuelt tema som stadig blir diskutert. I denne delen vil jeg legge frem hva lærerne fortalte om kartlegging og om bruk av morsmålet i leseopplæringen til minoritets elevene.

4.4.1 Empiri og analyse

4.4.1.1 Kartlegging

For at lærerne skal tilrettelegge for leseforståelse på best mulig måte er det viktig at de kartlegger elevene slik at de vet hvordan de ligger an. Informantene kartlegger elevene sine jevnlig for å se om de har fremgang og for å se hva de kan jobbe videre med. I forhold til minoritetspråklige er det betydningsfullt at lærerne kartlegger hva elevene kan både på morsmålet og på norsk slik at de får et riktig bilde av hva eleven kan. Nora sier:

eh ja så visst morsmållæreren er tilstede og de kan det på arabisk så skriver vi det på arabisk, også oversetter de det på norsk så skriver de ordet på arabisk ikke sant, så de skriver det eleven sier også oversetter de det, dette er frimerke på norsk (Nora, 27.03.12)

Her forteller Nora at de i kartleggings situasjonen tar i bruk morsmållærer når de har mulighet til det. Når barnet ikke kan ordet på norsk, sier de det på morsmålet, også oversetter de det til norsk. Informantene uttrykte at dersom barnet har et godt utviklet morsmål så er dette veldig positivt og det har betydning på leseforståelsen. Det er forskjell på elevene som er på mottaksgruppe og vanlig klasse. Når elevene kommer i mottaksklasse kan de som regel ikke noe norsk og Tone og Marie sier at det kan være vanskelig å kartlegge hva elevene kan, men de prøver å få en oversikt. Det er stor forskjell på elevene, noen har skolegang fra hjemlandet mens andre ikke har det. De fleste lærerne jeg intervjuet bruker TOSP kartleggingsverktøy, som står for tospråklighetsprøve. Dette er en kartlegging av ord- og begrepsforståelse på morsmål og norsk som finnes på 18 forskjellige språk. Nora fortalte at når hun skal kartlegge minoritets elevene så er hun av og til aktivt med og hjelper. Skulle elevene komme frem til for eksempel ordet sau, og de ikke kom på hva det het, så kunne hun spørre *hvilket ord er det som har ull* eller hun kunne begynne å syng på bæ bæ lille lam. Da kunne det være at eleven klarte å komme frem til ordet sau.

Nora uttrykker ovenfor at *viss morsmåslærer er til stede*, det vil si at det er ikke alltid hun har med seg en morsmåslærer i kartleggings situasjonene. Dette er noe som er gjennomgående hos alle informantene. Har ikke læreren med seg en morsmåslærer i kartleggings situasjonen er det vanskelig for lærerne å få ett inntrykk av hva elevene kan på morsmålet og de får bare vite hva de kan på norsk.

Kartlegging er et verktøy som er viktig i forhold til hvordan læreren skal tilrettelegge for elevene. Nora fortalte:

Viss det er leseforståelse så har jeg gått inn også har jeg testet de i hvilke begreper de kan, hvilke grunnleggende begreper, også har jeg jobbet videre med de, alt for å få en basis å stå på også jobber vi videre med de grunnleggende begrepene (Nora, 27.03.12).

Her forteller Nora at hun kartlegger eleven for å se hva han eller hun kan, også jobber hun videre med dette. På den måten får eleven tilrettelagt undervisningen på en god måte. Nora jobber med å styrke norskunnskapene til minoritetsspråklige på skolen, og hun har som regel elevene en og en eller i små grupper, og det er derfor enklere å tilrettelegge for enkel elev. På mottaksgruppen har alle individuelle planer. I en vanlig klasse hvor det er få lærere og mange elever vil det ofte være vanskelig å jobbe så individuelt. Men informantene bruker kartleggingen for å se hvordan elevene ligger an, slik at de kan tilpasse undervisningen så godt det lar seg gjøre

4.4.1.2 Morsmål og mormåslærer

Lærerne fortalte at de synes ofte det er vanskelig å få tak i morsmåslærer. Dette varierer ganske mye, noen av informantene føler at de stort sett får tak i vedkommende. De andre fortalte at de syntes det er vanskelig og at det hender ofte at de ikke får tak i morsmåslærer. De fleste minoritetsspråklige har liten tilgang på morsmåslærer og i de vanlige klassene får de minoritetsspråklige arbeide sammen med dem bare noen timer i uken. I mottaksklassen får de leid inn morsmåslærere i perioder, men det er ikke alltid de får tak i en lærer som har det morsmålet de trenger. Elevene får i liten grad ta i bruk morsmålet sitt, tre av lærerne uttrykte blant annet

De leser kun tekster på norsk ja (Nora, 27.03.12) og *men vi har ikke lesetekster sånn skoletekster, de er jo ikke oversatt, vi har jo ikke noen midler til sånt, sitte å oversette skolebøker* (Tone & Marie, 20.03.12). Lærerne forteller at de kun bruker norske tekster når de skal lese sammen med elevene. Tone og Marie sier det svært vanskelig å få tak i tekster som

er på de forskjellige språkene og de kan ikke sitte og oversette alle de norske tekstene, det har de verken kapasitet eller mulighet til å gjøre.

I undervisningen kan ikke lærerne ta i bruk morsmålet til barnet, fordi lærerne som regel ikke kan det aktuelle språket. Men i mottaksklassene til Tone og Marie sammenligner de blant annet forskjeller mellom landene. De fortalte dette:

Vi går gjennom ukedagene for å forklare det med ukedag og helg, så det med helg har vi jo gått gjennom ofte, men når starter uken i forskjellige land, hvilket land kommer de fra, sammenligner veldig mye med morsmålet eller hvilket land de kommer fra, uke for noen starter på lørdag, uka for noen starter på søndag, noen på mandag, og når er det helg, asså hva ligger i begrepet helg, det kan være forskjellige ting, for muslimer så er det helg, da er det fredag, men så begynner de på skolen lørdag igjen så de har jo noe helt annet (Tone & Marie, 20.03.12)

Tone og Marie forteller her at de sammenligner begrep, og de spør elevene hva de legger i forskjellig begrep. Som eksemplet viser, er det stor forskjell mellom land og det er viktig at lærerne får ett innblikk i hva elevene legger i de ulike begrepene og at elevene vet hva som menes med de forskjellige begrepene på norsk. Elevene leser som sagt bare norske tekster og det er derfor viktig at de vet hva de ulike begrepene betyr på norsk slik at de kan utvikle god leseforståelse.

Arne fortalte også at dersom de har tilgang på morsmåls lærere så er det veldig fint dersom de kan være med inn i timen. Når de for eksempel skal jobbe på stasjoner så kan morsmåls læreren være med å hjelpe og dette er til stor nytte for de minoritetsspråklige. Arne uttrykte også at morsmåls lærerne er til god hjelp både for dem og for elevene. Han fortalte:

De kommer jo alltid å spør hva vi holder på med, også kan du visst det er matematikk som er tingen, eller visst det er leseleksen de har problemer med så får de oppgaven også prøver de å hjelpe de med de oppgavene som jeg vet at de har problemer med å forstå, sånn at de henger med i de andre fagene (Arne, 27.03.12)

Alle informantene synes samarbeidet mellom dem og morsmåls lærerne stort sett fungerer bra. De forteller blant annet morsmåls læreren hva de jobber med i timen, også jobber han eller hun videre med det sammen med eleven. Morsmåls læreren er også med på å styrke norsken, men elevene har mulighet til å bruke morsmålet sitt visst det er noe de ikke forstår. Lærerne

fortalte videre at de for eksempel kan skrive ned begrep som de skal ha i klassen nest uke. Disse begrepene kan morsmåslæreren forklare på morsmål til den enkelte eleven slik at han eller hun er bedre rustet når de skal snakke om det inne i klassen. Lærerne skjøyt også av morsmåslærerne, og sa blant annet at de er gode til å gå inn i tema som for eksempel RLE og samfunnsfag og snakke ut i fra bilder og teksten som de har foran seg. Ett par av lærerne nevnte også at de stort sett syntes morsmåslærerne er en gullgruve å ha, men at det av og til ikke fungerer like bra.

De norske lærerne kan som regel ingenting av morsmålet til barna, så morsmåslæreren kan være til hjelp. Nora fikk for eksempel fortalt at: *b og d og p det var nesten, det var noe av samme lyden som det var på arabisk, så det var ikke så rart at det ikke var så lett å skille ut akkurat de lydene på norsk.* Morsmåslærerne kan hjelpe læreren til å forstå hva elevene eventuelt kan ha problemer med å forstå når de skal lese en tekst. Dette vil komme elevene til gode og lærerne får en bedre forståelse av hvordan han eller hun kan hjelpe eleven og hvordan eleven strever med visse ting.

4.4.2 Drøfting

I denne delen har fokuset vært på kartlegging og bruk av morsmål og morsmåslærere. Når læreren skal kartlegge minoritetsbarn er det anbefalt at de kartlegger hva barna kan på begge språk, da vil de få en riktig forståelse for hva barna kan (Monsrud et al., 2010). Det er positivt å kartlegge elevene på begge språk fordi når læreren får sammenlikne kompetanse på de to språkene, vil det være mulig å utvikle hypoteser om hvilket stadium eleven befinner seg på når det gjelder tilegnelse av andrespråket. Det er viktig at barnets totale språkkompetanse vurderes i et helhetlig perspektiv” (Pihl, 2005; NOU 2010:7). Kartlegging skal være et verktøy som skal komme eleven til gode. Ut fra en kartleggingsprøve skal læreren få et innblikk i hva eleven kan og hva han eller hun strever med. Og ut fra dette skal læreren tilrettelegge for eleven. Dersom læreren ikke får et ordentlig innblikk i hva eleven kan på morsmålet vil de ikke få ett riktig bilde av barnets totale språkkompetanse. Dette kan føre til at læreren tror eleven er dårligere enn hva han eller hun egentlig er. Noe som igjen fører til at lærere ikke tilrettelegger på en måte som fremmer elevens utvikling på best mulig måte. I dagens skole viser det seg at lærere generelt er dårlige til å tilpasse undervisningen til minoritetsbarn, noe som kommer frem i NOU 2010: 7, Mangfold og Mestring som jeg tidligere har beskrevet i innledningen. Mange av barna blir feilvurdert til å ha lærervansker, og blir anbefalt

spesialundervisning, da de heller hadde hatt større utbytte av særskilt språkopplæring på grunn av deres svake norskkunnskaper (Meld. St. 18 (2010- 2011), 2011).

Lærerne sier at de prøver så godt de kan å få med seg en tolk eller en morsmålslærer når de skal kartlegge elevene, men det er ikke alltid de får det til. Når lærerne skal kartlegge uten at de har med seg en person som kan elevens morsmål vil han eller hun ikke få et komplett bilde av hva eleven kan. Det kan være en utfordring å kartlegge ordforrådet til minoritetselevne. Utfordringen ligger i om utvalget av ord i en prøve yter barn fra en annen språkkultur rettferdighet og hvorvidt man kan være sikker på å måle riktig når man ikke selv behersker barnets morsmål (Monsrud et al., 2010). Informantene sier videre at er positivt med et godt utviklet morsmål i forhold til leseforståelse på norsk. Som jeg har beskrevet i teoridelen er det forskjellige meninger om bruk av morsmål er positivt for andrespråkstilegnelse. Det finnes grovt sett to ulike modeller, den ene blir kalt "time om task" som er negativ til morsmålsundervisningen (Porter 1990; Nou, 2010:7; Befring et al., 1993). Den andre modellen bygger på blant annet Cummins som mener morsmålet vil ha positiv innvirkning på andrespråket (Kibsgaard og Husby, 2002; Befring, Hasle & Hauge, 1993; Engen og Kulbrandstad, 2004). Disse modellene beskriver jeg som sagt nærmere i teorikapitlet. Cummins teori om at morsmål har betydning for andrespråket har i flere forskningsrapporter fått støtte (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011). Bruk av morsmål i en overgangsperiode er positivt for minoritetsspråklige. Men det er ikke noe endelig svar på om bruk av morsmål utover dette har stor påvirkning på blant annet leseforståelse (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011).

I dagens skole ser en likevel at elevene i liten grad får tatt i bruk morsmåle sitt. Informantene sier at de ikke har noen tekster på morsmålet til elevene, men kun på norsk og bruk av morsmållærere varierer. Viss elevene kommer seint inn i skolen og plutselig skal begynne å prate ett annet språk vil det kunne få negative konsekvenser for eleven. Det tar lang tid å lære seg et nytt språk, og komme seg på lik linje i andrespråket som på morsmålet. Så dersom et barn brått må bytte språk, vil de ha et mindre effektivt redskap for kommunikasjon og for sin egen læring (Engen og Hvenekilde, 1996).

Nora fortalte at hun hjelper til i kartleggingssituasjonen. Dette gjør hun ved å komme ved å komme med hint slik at hun får ett inntrykk av hva eleven kan når han eller hun får litt hjelp av en voksen. Denne avstanden mellom hva eleven kan og hva hun eller han kan med litt hjelp blir kalt den nærmeste utviklingszone og bygger på teori fra Vygotsky. Han mener at eleven i samarbeid med voksen, gjennom samtale og imitasjon er i stand til å gjøre ting som

han eller hun ikke kan gjøre på egenhånd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Denne type testing kan i følge forskere bli kalt ”dynamisk testing”, ”testing av læringspotensial” eller ”interaktiv testing”. Ved hjelp av dynamisk testing registrerer en altså hva eleven kan gjøre med adekvat støtte og hvilken støtte de trenger, slik at en på best mulig måte kan tilrettelegge undervisningen for eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2005). På den måten får lærerne sett hvor elevenes nærmeste utviklingssone er og de kan tilrettelegge undervisningen deretter.

Tone og Marie fortalte også at de sammenliger begrep på forskjellige språk. Dette kan ha betydning i forhold til elevenes leseforståelse. Mange begrep kan ha andre betydninger for elever som kommer fra andre land. Når minoritetselvene skal lese en tekst og de har mange begrep som er av ulike betydninger enn hva det har på norsk kan det gå utover leseforståelsen deres.

Lærerne sa at de stort sett samarbeider bra med morsmåslærerne og at de er til god hjelp. Det er kun i samarbeid med morsmåslærere at minoritetselvene får tatt i bruk morsmålet sitt. I forhold til leseforståelse kan nok mange minoritetsspråklige få god hjelp av morsmåslæreren ved at de kan hjelpe til med å oversette begrep på morsmålet. Morsmåslæreren kan også snakke om innholdet i tekster på morsmålet, da vil eleven ha et bedre utgangspunkt når han eller hun kommer inn i vanlig klasse. Elever som er relativt nye og ikke har så gode norskkunnskaper, kan også synes at det er letter å bruke morsmålet når det skal stilles spørsmål og være aktiv i samtaler. Bruk av morsmål i opplæringssammenhengen vil kunne fremme den faglige utviklingen (Hauge, 2007). Det vil altså være positivt for eleven i forhold til leseforståelse dersom han eller hun får ta i bruk morsmålet sitt i arbeidet med teksten. Når de er alene eller på en liten gruppe med morsmåslæreren kan det også føles tryggere enn når de sitter i en stor klasse.

5. Avslutning

I denne oppgaven har problemstillingen vært: *Hvordan kan lærere tilrettelegge for leseforståelse i undervisningen for minoritetsspråklige?* For å få svar på dette har jeg intervjuet 5 lærere. To lærere som jobber i vanlige klasser, to lærere som jobber i mottaksklasser og en som jobber med å styrke norskkunnskapene til minoritetsspråklige. I analysedelen fant jeg ut hva lærerne legger i begrepet leseforståelse og hva de ser på som utfordringer når de skal jobbe med leseforståelse med minoritetsspråklige. Videre fant jeg ut at lærerne i sin tilrettelegging blant annet legger vekt på begrep, visualisere og tilpasset opplæring og tilslutt fikk jeg ett innblikk i hvordan de kartlegger elevene og hvordan de tar i bruk morsmålet til elevene og morsmålslærer.

Gjennom intervjuundersøkelsen viste det seg at lærerne legger vekt på flere faktorer når de skal tilrettelegge for leseforståelse for minoritetsspråklige. Når jeg ser alle kategoriene under ett ser jeg blant annet at lærerne i sin tilrettelegging legger stor vekt på pugging av begreper, tilpasset opplæring, visualisering og det å gjøre erfaringer for å ha forkunnskaper når de skal lese. Når elevene har erfaring rundt det tema det handler om i teksten vil dette være svært positivt for leseforståelsen. Forkunnskaper er som sagt tidligere, en av de komponentene som spiller størst rolle for leseforståelsen. Når minoritetsspråklige begynner i norsk skole er det mange som har lite norskkunnskaper og mange som sliter med forståelsen av begrep. Derfor er det av stor betydning at de får bygget opp begrepsapparatet sitt. Informantene tar også i bruk forskjellige lesestrategier, noe som kan være til stor hjelp når elevene skal lese og forstå en tekst. Videre er bruk av morsmål til stor hjelp i en overgang når minoritets elever kommer nye til norsk skole og har lite norskkunnskaper. Det viste seg at lærerne i liten grad tar i bruk morsmålet til elevene, men de mener at et godt utviklet morsmål er positivt når elevene skal lære seg norsk.

Bråten (2010) sier blant annet at leseforståelse er å søke etter mening i teksten og det er en interaksjon mellom leser og tekst. Informantene viser gjennom sin utsagn at de har god bevissthet om hva leseforståelse er. De nevnte blant annet at ordenes betydning, erfaringsbakgrunn og tolkning er sentrale elementer for leseforståelse. For at lærerne skal kunne tilrettelegge på best mulig for elevene, må de blant annet ta utgangspunkt i kartleggingsprøver. Alle lærerne kartlegger elevene sine og bruker dem som utgangspunkt for videre tilrettelegging.

Minoritetsspråklige skårer som vist tidligere i oppgaven, gjennomsnittelig dårligere på leseforståelse enn hva majoritets elever gjør. Derfor har det stor betydning for hvordan lærere tilrettelegger for disse elevene. Minoritetsspråklige har ikke samme utgangspunkt i forhold til majoritetsspråklige og det må læreren ta med i betraktning når de skal tilrettelegge.

Leseforståelse er et produkt av avkoding og forståelse, men det rommer også mer enn dette. I et utvidet begrep rommer det også hvilken kontekst lesingen foregår i. Videre er leseforståelse en kompleks prosess, og for å oppnå god leseforståelse er det mange komponenter som spiller inn. Lærerne tar i stor grad bruk mange av disse komponentene i sin tilrettelegging.

Om jeg skal være kritisk til min egen studie kan jeg trekke frem at dette er et intervjustudie og resultatene er derfor basert på hva informantene forteller. Om det er slik i virkeligheten vet jeg ikke, da måtte jeg foretatt observasjon av praksis og sett med egne øyne hva lærerne gjorde. Dette fikk jeg ikke gjort, men jeg opplevde at alle informantene var oppriktige og de gav gode beskrivelser og reflekterte svar. Lærernes uttalelser og meninger om leseforståelse gjenspeiler nødvendigvis ikke hvordan alle lærere tilrettelegger for leseforståelse, det sier kun noe om hva akkurat disse lærerne gjorde.

Arbeidet med oppgaven er noe jeg vil få nytte av i senere jobb som spesialpedagog, da leseforståelse er en svært viktig i skolen og tallet på minoritetsspråklige stadig øker i norsk skole og barnehage. Jeg syntes arbeidet med oppgaven har vært svært lærerik og givende og jeg syntes det har vært spennende å få ett innblikk i lærernes hverdag og hvordan de tilrettelegger for leseforståelse i undervisningen med minoritetsspråklige.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aukrust, V.G., Rydland, V., Solbrekke, T.D. (2009). *Minoritetsspråklige elever - opplæringsbetingelser og læringsutbytte*. Hentet 02.04.12 fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art03>
- Bakken, A. (2007, 30. mars). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Hentet 09.01.12 fra http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Befring, E., Hasle, I., & Hauge, A.M. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv : sentrale problemstillinger i forskning om tospråklige barns skolesituasjon i flerspråklige områder av verden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre - forstå mer!: strategier for lesing av fagtekster: 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – en betydning av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Tidsskriftet Viden om læsing*. (02), 3- 11.
- Bråten, I. (2010a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I Bråten, I. (Red.). *Leseforståels. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 9-19). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. (2010b). Lesefortåelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten, I. (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (45 – 81). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dahle, A.E. (2003). Ordlesing – fundamentet for og leseferdighet. I Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A.E., Skaathun, A. og Gabrielsen, N.N. (2003). *Lese og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

- Dewey, J. (1999). Erfaring og tenkning. I Dale, L.E. (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 53- 66). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlag.
- Engen, T. O. & Hvenekilde, A. (1996). *Minoritets elever og språkopplæring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. & L. A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo, Gyldendal akademisk
- Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A.E., Skaathun, A. & Gabrielsen, N.N. *Lese og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 15- 42). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*, 76(04), 5-13.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). *the simple view of reading*. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 2, 127 - 160.
- Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T. O og A. Hvenekilde (1996): *Tilpasset språkopplæring for minoriteter*. Konsensuskonferanse 9.-10. januar 1996. Oslo: Forskningsrådet.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Cristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Konsmo, K., Collett, D. (2007). Elever med minoritetsspråklig bakgrunn – Larvik kommune velger helhetlig og tverrfaglige løsninger. *Spesialpedagogikk*, 72 (07), 4- 10.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2009). *Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter*. Hentet 20.01.12 fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art05>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 264 – 279.
- Lyster, S. (2009). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (6.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Melby – Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss?. *Spesialpedagogikk*, 76(02), 41 – 51.
- Meld. St.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 15.03.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/3/2/6.html?id=639517>
- Molander, B., & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Monsrud, M-B., Thurmann, A-C., Bjerkan, K.M. (2010). *Spesialpedagogikk*, 74(09), 44-51.
- NOU 1995: 12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 20. 03.12 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/012/PDFA/NOU199519950012000DDDPDFA.pdf>

- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 10.02.12 fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDDPDFS.pdf>
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 12.04.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14/7/5/6.html?id=650842>
- Nordgren, M. & Karlsen, J. E. (2004). Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. *Spesialpedagogikk*, 69(01), 24 – 33.
- Opplæringsloven (1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.02.12 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#2-8>
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag.
- Repstad, P. (1987). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, V. (2010). *Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever*. Hentet 28.01.12 fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art07>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward a Research and development program in reading comprehension. RAND 2002.
- Thurmann –Moe, A. C . (2003). Når ord blir til non-ord. Om leseutvikling hos minoritetsspråklige elever. *Spesialpedagogikk*, 68 (06), 34- 39.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2005). *Aspects of Literacy assessment. Topics and issues from the UNESCO Expert meeting*. Hentet 4. Mai 2012 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>
- UNESCO. (2003) *UIS-AIMS and Literacy Assessment*. Hentet 12. mars 2012 fra: <http://www.unescobkk.org/resources/online-materials/aims/uis-aims-activities/uis-aims-and-literacy-assessment>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet. Lærerplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: utdanningsdirektoratet
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Vollen: Tell.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Hvem er jeg
- Formålet med masterprosjektet

- Hvilke utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du jobbet med minoritetsspråklige?

Lesing og leseforståelse

1) Hva legger du i god leseforståelse?

2) Kan du si noe om hvordan du tilrettelegger i undervisningen for å skape god leseforståelse?

- Arbeid dere mye i grupper, individuelt, tavleundervisning
- Bruker dere Lydbøker, pc
- Er det mye Høytlesning,
- Lesestrategier (lese overskrifter, tankekart, snakke om tema først)
- Motivasjon (indre motivasjon)
- Vekke interesse (hvordan vekker du interesse)
- Ulike fag (hvordan syntes du det er å tilrettelegge i norsk i forhold til naturfag)
- Lesebøkene, er de gode? Velger de skjønnlitteratur selv?

3) Hvordan ser du at elevene har god leseforståelse?

- Kartlegging (på hvilket språk, visst ikke morsmål, hvorfor ikke?)
- interesse (er de interessert i å lese)

Leseforståelse og minoritetsspråklig

4) Gjør du noe spesielt i forhold til at minoritetsspråklige i klassen skal oppnå en god leseforståelse?

- Forkunnskaper (hva vet du om deres forkunnskaper når dere skal begynne på ett nytt tema, utflukter)
- Begreper.(konkretisering, erfaringsbaser, hvordan bygger du opp deres begrepsapparat)
- Gruppesammensetning (etter nivå?)
- Lesestrategier

- Motivasjon (indre, ytre, forventinger om mestring, målorientert. Føler du at de er interesserte for å lese)
- Ulike fag
- Når dere skal gjennomgå en ny tekst/nytt tema, hvordan går du frem?

5) Hvordan opplever du at de minoritetsspråklige i klassen er på leseforståelse?

- Ordavkoding (er de flinke til ordavkoding)
- Ordforråd (har de et rikt ordforråd, hvordan bygger du opp ordforrådet deres, hvordan bygger du opp nye begrep)
- Tema (er det typisk norske tema, eller har du tema etter hva de er interessert i)

6) Får de minoritetsspråklige i klassen morsmålsopplæring?

- Blir de tatt ut av klassen?

Kontekst

7) Hvordan samarbeider du med andre lærere, rektor?

- Nok ressurser
- Blir ressursene brukt på riktig måte
- Godt samarbeid
- God kommunikasjon
- morsmålsassistent

Lærerens opplevelse

8) Hvordan opplever du å undervise for minoritetsspråklige?

- Utfordringer
- Nok kompetanse, blitt kurset?

9) Er det noe du vil ta opp, som jeg ikke har tatt opp?

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring

Informasjon og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Min masteroppgave fokuserer på hvordan lærere tilrettelegger i leseforståelse for minoritetsspråklige i klassen.

For å få svar på problemstillingen ønsker jeg å intervju tre lærere som har minoritetsspråklige i klassen og som er reflekterte i forhold til opplæring i leseforståelse. Jeg vil intervju alle informantene en gang hver, og hvert intervju vil vare ca 1 time.

Jeg vil ta i bruk et halvstrukturert intervju, noe som innebærer at jeg stiller til intervju med en intervjuguide, samtidig som spørsmål kan komme opp underveis. Jeg ønsker blant annet å spørre om hva du gjør i klasserommet, hva du tenker om å undervise for minoritetsspråklig og hvilke utfordringer du møter på. Når jeg intervjuer vil jeg ta i bruk en båndopptaker.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst, om det er ønskelig. Dersom du trekker deg, vil all data som er samlet inn bli slettet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, det er kun meg som vil høre på båndopptaket. Etter prosjektet er ferdig vil all data som er samlet inn, bli slettet. Du og skolen vil ikke bli nevnt med navn i oppgaven.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. hovedveilederen for oppgaven min er Marit Honerød Hoveid og bi-veilederen er Astri Holm

Med vennelig hilsen

Mette Aulin Moen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens formål, og at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg. Jeg er kjent med at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur_____ Dato_____

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marit Honerød Hoveid
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.04.2012

Vår ref:30128 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30128	<i>Tilrettelegging av leseforståelse for minoritetsspråklige</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Honerød Hoveid</i>
<i>Student</i>	<i>Mette Aulin Moen</i>

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

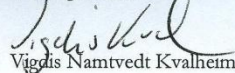
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Aulin Moen, Østersundsgate 24, 7042 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30128

Meldingen gjelder et mastergradsprosjekt, der formålet er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for leseforståelse i undervisningen for minoritetsspråklige i klasserommet. Utvalget består av ca. 3 lærere som alle har mange minoritetsspråklige i klassen.

Utvalget rekrutteres gjennom eget nettverk/snøballmetoden. De samtykker skriftlig på bakgrunn av skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet tilfredsstillende, forutsatt at dato for prosjektslutt oppgis.

Data innhentes ved personlig intervju og registreres i form av lydopptak som senere transkriberes.

Personvernombudet minner om at lærer av hensyn til taushetsplikten ikke kan omtale elever slik at de kan gjenkjennes (dvs. at navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates), og anbefaler at prosjektleder minner informantene om dette ifm intervjuet. Prosjektleder opplyser i den forbindelse at spørsmål 7 og 8 i intervjuguiden vil bli omformulert, slik at det ikke legges opp til innhenting av identifiserbare opplysninger om elevene (jf. telefonsamtale 03.04.12).

Lydopptak behandles elektronisk, og prosjektleder opplyser at navn, alder og skole vil fremgå av opptaket. Dersom navn knyttes til det skriftlige materialet, anbefaler personvernombudet at det opprettes en koblingsnøkkel, slik at navnene lagres adskilt fra øvrige opplysninger. Det bør videre avklares med behandlingsansvarlig institusjon (NTNU) om interne retningslinjer for informasjonssikkerhet gir anledning til å behandle personopplysninger (inkludert lydopptak) på privat bærbar pc tilknyttet internett.

Iht. meldeskjema skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 30.06.2012. For at datamaterialet skal være anonymt, må lydopptak og navn (på samtykkeerklæringer/koblingsnøkkel) slettes. I tillegg må indirekte personidentifiserende opplysninger (som skole, stilling, alder, utdannings- og yrkesbakgrunn) slettes eller omskrives/grovkategoriseres, slik at det ikke er mulig for noen å gjenkjenne enkeltpersoner i materialet.