

Inna V. Overvik

Leseforståelse hos minoritetsspråklige elever

Masteroppgave i Pedagogikk, Utdanning og oppvekst

Trondheim oktober 2012



Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Innhold

Innledning.....	4
Læreplaner og minoritetslever.....	5
Hvilke læringssyn finnes i læreplanen for språklige minoriteter	6
Synliggjøring av det flerkulturelle	8
Skjønnlitteratur i flerkulturelt perspektiv	9
Eventyr	11
Alle eventyrene har samme røtter	11
Folkeeventyr.....	11
Propps funksjonelle eventyrs struktur	12
Hvilken rolle spiller folkeeventyr i sin kultur	13
Eventyr i den norske kulturen	13
”Tusen og en natt ” i den arabiske kulturen	13
Teori	15
Leseforståelse i et sosiokulturelt perspektiv.....	15
Komponentene i leseforståelse.....	16
Hvorfor er det vanskeligere å lese og å forstå på andrespråket?	20
Metode.....	22
Kvalitativ metode	22
Kasusstudie.....	24
Informanter	25
Tekster.....	26
Datainnsamling.....	27
Spørreskjemaer som datainnsamling.....	27

Strukturert intervju som datainnsamling	29
Bruk av tolk	30
Strukturert intervju med fokus	31
Observasjon	31
Kategorisering	32
Resultater og drøfting	34
Redegjørelse for observasjon	34
Empiri fra intervjuer og spørreskjema	35
Språklige forhold	35
Metakognitiv innsikt via kulturell bakgrunn	37
Tvetydighet i meninger	38
Avsluttende diskusjon og konklusjon	42
Litteraturliste	45

Innledning

Det språklige og kulturelle mangfoldet utfordrer språkoppleringen i den norske skolen. Siden det norske språket er et ”skolespråk” eller et redskap for å tilegne seg det som blir undervist på skolen, er det viktig å ta hensyn til elevens språklige bakgrunn når begynneroppleringen i norsk tilrettelegges. Det å lære å lese på språk som ikke er morsmål er i høy grad en språklig og sosialkulturell prosess. Leseforståelse på andre språk er en liten del av språkoppleringen, men inntar en ledende rolle i denne prosessen hos de elevene det gjelder. Grunnen til det at språklige minoriteter får gjennom oppleringen forståelse av det de leser og dette fører til bevisstgjøring av språklige strukturer i norsk og bedre innlæring av norsk som andre språk.

Snow (1998) og Kulbrandstad (2003) har gjennom sin forskning funnet en sterk sammenheng mellom språklige ferdigheter og lesing. De fant at en gruppe minoritetsspråklige elever hadde lavere språklige prestasjoner enn majoritetsspråklige elever. De forklarer dette med at elever som har begrensede muntlige ferdigheter i skolespråket ved skolestart og står i fare for å utvikle lesevansker. Skolen har derfor behov for å vite hva som kan gjøres både for å forbedre språkutvikling hos minoritetsspråklige elever for å gi en kvalifisert opplæring i språk og dermed påvirke utviklingen av leseforståelsen positivt hos disse elevene. Selvsagt må man regne med å måtte tilrettelegge undervisningen ut i fra den enkelte elevens bakgrunn.

Norsk skole ville ha kommet langt i retning av en flerkulturell skole, dersom har den hadde fått inkludert et bredere og komparativt kulturelt og språklig perspektiv i læreplaner og de læremidler som brukes i norskoppleringen. Hvistendal (2004) framhever at forestillingen om det nasjonale og om nasjonal-kulturell enhet kommer sterkt til uttrykk i norskfaget. Skal dette faget kunne utvikle en kulturkompetanse hos elevene som forbereder dem for en tilværelse i et globalt og kulturelt kompleks samfunn, må forestillingene om nasjonal-kulturell enhet overskrides og norskhet redefineres. Planene for norskfaget, særlig i grunnskolen, har påbegynt arbeidet med å introdusere bredere kulturperspektiver i norsk. Når nye planer for norskfaget utarbeides, er det å håpe at dette arbeidet videreføres.

Den flerkulturelle skolen gir en beskrivende betegnelse på en skole der det går minoritetsspråklige elever. Det er en skole som tilpasser undervisningen til den enkelte elev ut i fra både ulik skole- og kulturell bakgrunn. Pedagogisk arbeid i flerkulturelle grupper handler derfor mye om å utvikle en praksis der man gjør det språklige og kulturelle mangfoldet til en felles ressurs (Hauge, 2007). Med et slikt mangfold i skolen er det absolutt logisk å tenke at dette vil få betydning for utbyttet av opplæringen.

Læreplaner og minoritetslever

Kunnskapsløftet (2006) presenterer en rekke dannelsesidealer og prinsipper for opplæring, i tillegg til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål som elevene skal oppnå på bestemte klassetrinn. For å fremme planens dannelsesmål og læringsmål skal skoleeierne selv bestemme opplæringens innhold, organiseringsformer og arbeidsmåter/opplæringsmetoder (Selj, 2008). Kunnskapsløftet gir lærerne stor frihet på disse områdene og dette gjelder også arbeidet i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Det er tjenlig for å undersøke hvilket syn på tospråklighet, to-kulturalitet og interkulturalitet er innført i Kunnskapsløftet fordi der er det juridiske rammer, som for eksempel for ordlyden i opplæringslovens §2-8. Øzerk (2008) forklarer at denne paragrafen er et produkt av 1990- tallets utdanningspolitikk, som avskaffet funksjonell tospråklighet som mål for språkopplæringen for språklige minoriteter. Han påpeker at kjernen i et funksjonelt tospråklighetsperspektiv er at den anerkjenner språklige minoriteters uunngåelige forhold til to språk og to kulturer. I L97 ble, i motsetning til i M87, denne realiteten ved språklige minoriteters oppvekst oversett. Derfor ble verken tospråklighet, to-kulturalitet eller interkulturalitet nevnt i L97. I følge Øzerk sin vurdering har Kunnskapsløftet inntatt en mellomposisjon i den saken. Kunnskapsløftet med sine to læreplaner, *læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og *læreplanene i morsmål for språklige minoriteter*, presisert at lærerne skal se norskopplæringen og morsmålsopplæring i sammenheng med hverandre. Dessuten at norsk for språklige minoriteter skal være et alternativ til faget norsk – for elever som har behov for det. (Retvet & Tollan, 2000). Denne ordningen setter fagene norsk som andrespråk og norsk i et spesielt forhold til hverandre. Når minoritetsspråklige elever får tilstrekkelige ferdigheter i norsk, hospiterer de i grupper sammen med de majoritetsspråklige elever. Hauge (2008) sier at studier viser at norskopplæring for minoritetslever innenfor rammer av en ordinær basisgruppe ikke automatisk gir optimale muligheter til å bruke språket aktivt i undervisningssituasjonen. Grunnen til det er at minoritetslever må kontinuerlig lære redskapsspråket norsk for å utvikle seg innenfor sentrale emner. Majoritetslever videreutvikler sin kompetanse i det norske språket gjennom for eksempel bevisstgjøring av den grammatiske oppbygningen av språket og utvikler ferdigheter i ulike sjangre. Forklaringen på det er at majoritetslever mestrer redskapsspråket muntlig.

Kompetansemålene i hovedområdene *Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring* bortsett fra *Språk og kultur*, er utarbeidet med utgangspunkt i de fire første nivåene i det europeiske rammeverket <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Felles-europeisk-rammeverk/>.

Det er vesentlig å legge merke til et av hovedområdene som går på *Språk og kultur* på nivå 3 i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter har følgende opplæringsmål:

- presentere egne tolkninger av personer og handlinger i relevant skjønnlitteratur
- presentere viktige tema i noen sentrale norske samtidstekster
- samtale om særlige kjennetegn ved noen norske dialekter
- forklare opphavet til noen vanlige norske ord og uttrykk
- forklare hvordan språk og sjangere brukes forskjellig i ulike sosiale sammenhenger
- sammenlikne ironi og humor i ulike språk <http://www.udir.no/no/læreplaner>

Man kan stille flere spørsmål ut fra de kompetansemålene som går på *Språk og kultur*. Først og fremst hvilken kultur underforstås i tittelen for *Språk og kultur*? Menes det den norske kulturen eller flerspråklighets kultur i Norge? Hvilken skjønnlitteratur kan tilfredsstillende minoritetsspråklige elevers behov, erfaring, alder og ikke minst kulturell bakgrunn og dermed motivere dem til å lese? Skal læreren legge vekt på den norske klassiske litteraturen eller tilby elevene verdenslitteratur? På nivå 3 i grunnleggende norsk for språklige minoriteter lærer minoriteter redskapsspråket norsk for å bruke det til å uttrykke seg riktig i ulike sosiale anledninger. Det er det som er vesentlig med språket når vi bruker det i kontekst, hevder Rommetveit (1978). Det er umulig å forklare hvordan språk og sjangere brukes forskjellig i ulike sosiale sammenhenger fordi språket læres situert i kontekst. Hva menes med ”ironi og humor i ulike språk”? Hvis læreren tilbyr ironiske eller satiriske tekster, bør læreren være varsom, anbefaler Aambø (1998). Eriksen og Sørheim (1994) hevder at tegn har bare betydning i forhold til en kontekst, og derfor skifter de også betydning når konteksten skifter. Det er i tråd med denne tenkemåten blitt sagt at all humor har å gjøre med feilaktig kontekstualisering. Aambø (1998, s. 30) forklarer videre at ”å oppfatte det morosame må vi først vite kva tyding teiknet har i den/dei rette kontekstane.” Dessuten er ironiske tekster, etter Aambøs mening, vanskelig for elever med annen kulturell bakgrunn enn norsk også fordi de krever mye sosiokulturell (gjerne politisk og dagsaktuell) kunnskap utenfor teksten. Humøristiske tekster forutsetter at sender og mottaker har felles kulturelle referanser for å få en ”rett” oppfatning.

Hvilke læringssyn finnes i læreplanen for språklige minoriteter

Øzerk (2008) gir beskrivende redegjørelse av læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter og tolker den innenfor et konstruktivistisk læringssyn. Læreplanen understreker hensynet til elevens alder, erfaringsbakgrunn og behov. Videre at pga.

minoritetsspråklige elevers livsvilkår har de behov for særskilt norskopplæring. Det vektlegges i læreplanen at man må styrke elevenes utvikling ved å hjelpe dem i å utvikle gode læringsstrategier og å utvikle innsikt i egen språklæring. Det står i læreplanen at: ”Opplæringen må ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og læreplanen i norsk”. Videre at opplæringen i grunnleggende norsk skal ”... bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag” (<http://www.udir.no/no/læreplaner>). Etter Øzerks (2008) sin tolkning ser læreplanen ikke på elevenes språkopplæring som en isolert aktivitet, men at den må ses i sammenheng med andre læringsområder på skolen. Elever fra språklige minoriteter blir ikke sett som språklig blanke bokser. Læreplanen erkjenner at elevene har varierte språklige ferdigheter og erfaringer og det står at ”det vil være naturlig å ta utgangspunkt i elevens erfaringer fra tidligere språklæring både i og uten for skolen” (<http://www.udir.no/no/læreplaner>). Videre sies at ”fleksibilitet, individuell og lokal tilpasning er ... sentrale elementer i organiseringen av opplæringenOpplæringen skal bidra til interkulturell forståelse” (<http://www.udir.no/no/læreplaner>). Oppsummerende sier Øzerk (2008) at i læreplanen for grunnleggende norsk blir elevenes erfaringsbakgrunn, sammenheng mellom ulike kunnskaps- og ferdighetsområder og interkulturalitet framhevet i formålsformuleringene. Disse momentene stammer hovedsakelig fra det konstruktivistiske perspektivet på skolebasert opplæring og skolebasert språklæring.

Det blir feilaktig om læreplanen inviterer lærere til å innta bare en konstruktivistisk tilnærming i språkopplæring av minoriteter. Hundeide (1977, 1985) framhevet at barn fra ulike deler av verden ble testet med piagetianske oppgaver, og de kulturelle forskjellene var betydelige. Generelt lyktes barn fra ikke-vestlige kulturer dårligere enn forventet. Konstruktivistisk syn på utvikling var sterkt eurosentrisk og dypt problematisk når det ble applisert på mennesker fra andre kulturer. Säljö (2001, s. 70) sier at “Eurosentrisk syn på utvikling” setter europeiske ideologier og ideer sentralt og de andre kulturer må forholde seg til det. Flavell (1977, s. 115) hevdet at ”the higher the Piagetian cognitive stage, the less inevitable its full attainment by normal individuals across all human environments.” Dette er nettopp hva en kunne vente seg ut fra sosiokulturelt perspektiv: Desto mer språk, kultur og sosiale faktorer påvirker tenkning og læring, som de gjør på de høyere utviklingsstadiene, desto mindre rimelig er det å anta at tenkningen er uniform tvers på kulturer og samfunn. Nelson (1996) synes at dette kan være en rimelig konklusjon når biologien overlater ansvaret for utviklingen til de sosiokulturelle omgivelsene.

Synliggjøring av det flerkulturelle

Internasjonalisering av opplæringen er viktig både for å gi identitetsbekreftelse og for å gi perspektivutvidelse (Hauge, 2007). Dette vil si at man kan søke kilder i skolen og ikke minst etterspørre den kompetansen minoritetsspråklige elever, lærere, foreldre besitter. For å lære elevene å være engasjerte samfunnsborgere, har skolen ansvar å fremme bevissthet gjennom kritisk vurdering av informasjon og gjennom lesing av ulike typer av litteratur. Med andre ord kan man si at internalisering av opplæringen skjer ved å synliggjøre det flerkulturelle.

Norskfaget må [...] «gi bidrag i tre retninger: til å bygge ut elevenes personligheter, til å bevare og styrke norsk kultur og til å bygge broer til andre kulturer» sa Hernes i sitt foredrag (1996, s. 17). Kulbrandstand (2001) kommenterer at det er noe nytt som framheves i norskfaget i L97 hvor det står at det skal bidra til ”å bygge broer til andre kulturer.” Men hun vil likevel ikke si at dette perspektivet på noen måte gjennomsyrrer planen, men hevder samtidig at når det gjelder arbeidet med litteratur, er det ikke riktig å si at det flerkulturelle er løftet fram på en annen måte enn tidligere. Det er blitt obligatorisk fagstoff i norskfaget. Så er det selvsagt et spørsmål om norsklærere har sett dette og vektlegger det i undervisningen.

Det er gjort en del forskning i Norge angående analyse av læremidler, litteraturutvalg og lærebøker i både norskfaget og morsmålsfaget. Kulbrandstand (2001) analyserte skjønnlitteraturutvalg i fire lærebøker i norsk på sjette klassetrinn. Grunnen til det er at særlig på dette trinnet skal elevene få innblikk i andre kulturer i den daværende læreplanen (http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html#fnP835_139463)

I sin undersøkelse brukte Kulbrandstand (2001) som utgangspunkt hovedmomentet fra norskplanen for sjette klasse hvor står at elevene skal ”høyre eventyr, segner og ordtak fra andre land og kulturar”. Hun ville registrere hvor mange eventyr og sagn fra ulike kulturer hvert verk inneholdt. Hun skriver:

Til sammen fant jeg 6 samiske tekster og 20 tekster fra andre land og kulturer – altså i gjennomsnitt 6,5 tekster per verk som ikke var regnet som norske. Det oppsiktsvekkende kommer fram først når man ser på hvilke land og kulturer lærebokforfatterne har valgt eventyr og sagn fra. Bare ett av de femten vanligste minoritetsmorsmålene i norsk skole, tyrkisk, dekkes nemlig av utvalget i lærebøkene (http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html#fnP835_139463)

Etter at Kulbrandstand utvidet analysen til å gjelde lærebøker på alle klassetrinnene på barnetrinnet der dette emnet er obligatorisk (dvs. også 2. og 4. klasse), var resultatet like nedslående. I denne undersøkelsen fant hun bare tekster fra arabisk, tysk og engelsk tradisjon. Det betyr at eventyr og sagn som representerer land og kulturer som de største gruppene minoritets elever i norsk skole har familie og røtter i, er ikke representert i norskbøkene på disse klassetrinnene. Det gjelder fortellinger fra pakistansk, vietnamesisk, albansk, spansk,

bosnisk/kroatisk, somalisk, kurdisk, tamilsk, persisk, polsk og filippinsk tradisjon. Man kan si som Hauge (2007) at det norske flerkulturelle samfunnet er en ressurs som er dårlig utnyttet. Kulbrandstad (2001) etterlyser for eksempel eventyret *Tusen og en natt*. Hun mener at lærere må sørge for å inkludere tekster av forfattere fra andre språkområder i sin undervisning. Arbeidet med tekster som brukes i norskfaget, som er hentet fra andre kulturer, skal i et slikt perspektiv ikke bare gi innblikk i kulturer som er mer eller mindre fjerne for elevene. Det skal også gi innblikk i og skape forståelse for blant annet fortellertradisjoner som elever i den aktuelle klassen kanskje har familietilknytning til (Kulbrandstad, 2001) og at ”Tusen og en natt” har en særstilling i å gi inspirasjon i utviklingen av folkediktning i andre kulturer.

Skjønnlitteratur i flerkulturelt perspektiv

Med utgangspunkt i målformuleringer for læreplanene i norsk og grunnleggende norsk for språklige minoriteter argumenterer Ellingsen (2008) for at skjønnlitteratur bør inkluderes i norskopplæringen for den har betydning for god leseutvikling. Både Moslet (2004) og Ellingsen (2008) er enige om hvis læreren legger til rette for at elevene får oppleve skjønnlitteratur, lesingen har et klart mål samtidig som læreren justerer arbeidet med litterære tekster ned til det nivå elevene befinner seg i denne opplæringen, har skjønnlitteratur en viktig verdi. Litteraturen er et råstoff som bearbeides til erfaringer, holdninger, kunnskaper og forståelse (Moslet, 2004). Elever som engasjerer seg i litterære tekster, får utvidet sin forståelse om seg selv og de andre. På grunn av at skjønnlitteraturens sjangrer i særlig grad spiller på mangetydighet, lærer elevene å ta inn det sagte og etter hvert det usagte. Derfor er det å arbeide med skjønnlitteratur en metode til å skjerpe blikket for tekstlige og språklige virkemidler (Selj, 2008).

I kompetansemålene for begge læreplanene i norsk blir det flere steder nevnt at elevene skal kunne samtale om personer og handlinger ”i et utvalg skjønnlitterære tekster”, men uten at tekstutvalget blir konkretisert, påpeker Ellingsen (2008). Min erfaring viser at det er utfordring å vite hvilke tekster man bør velge og hva som fungerer bra for språklige minoriteter. Ofte velger andrespråklærere eventyrtekster eller tekster fra barnelitteratur til å lese for minoritetspråklige og begrunner det valget av at disse tekstene hadde overkommelig lengde og mange gjentakelser.

Aambø (1998) brukte folkeeventyr i sin undervisning på grunn av at folkeeventyr er fellesemner for mange kulturer. Hun trodde at det skulle engasjere og interessere de fleste – særlig studenter fra Øst. Men gruppa hennes likte ikke å lese eventyr fordi folkeeventyr kan

ha en annen status og funksjon i andre kulturer enn i Norge. Studenter (særlig fra Iran, Irak, Marokko, Afghanistan, Tyrkia, Sri-Lanka og Indonesia) poengterte at eventyr som var fortalt hjemme, har det ikke plass i skolen. Dette bekrefter at valg av litterære tekster for minoritetsspråklige gir stor utfordring. Andrespråklærere må velge tekster som tilsvareer aldersnivå og vise forståelse for at elevene er ressurssterke og intellektuelle, samtidig som tekstene må ikke være for vanskelig lingvistisk, begrepsmessig eller kulturelt.

I min studie ønsket jeg å undersøke leseforståelse hos minoritets elever. Dette kan gjøres på flere måter. Min tilnærming til undersøkelsen bygger på at jeg hadde observert at i begynneropplæring i norsk tilbys de språklige minoriteter spesifikt å lese norske folkeeventyr. Derfor ønsket jeg å undersøke hvordan leseforståelsen var hos elevene når de leste et norsk folkeeventyr, både slik de oppfattet det og hva de hadde fått med seg når de fortalte om eventyret. Men i tillegg ønsket jeg også å ha med et folkeeventyr fra den kulturen informantene kom fra, et eventyr oversatt til norsk, for å se hva de oppfattet av dette eventyret. I min forstand er folkeeventyr er mye mer enn en oppdragende barnetekst. Den sjangeren presenterer ”folkeminne og åndskultur” (Høgh, 1996) for hver kultur og trekker tydelig fram de kulturelle nyansene. Folkeeventyr kan derfor gi en pekepinn om de ”kulturelle bakgrunnsfaktorer” (Hvistendal & Roe, 2002) som kan påvirke elevens leseforståelse.

Min problemstilling ble derfor slik: *Hvordan kan leseforståelse hos minoritetsspråklige elever forstås?* For å besvare problemstillingen valgte jeg kvalitativ metode. Tre minoritets elevers (arabiske) leseforståelse ble analysert ved at de leste tekster, besvarte et spørreskjema og ble intervjuet om sin forståelse av tekstene.

Jeg skal nedenfor først redegjøre for eventyr og dets struktur i lys av Propps reglement og beskrive hvilken rolle eventyr spiller i den norske kulturen og den arabiske kulturen. Videre kommer teoridel som innbefatter både beskrivelse av leseforståelsesprosessen og dets komponenter og hva som gjør leseforståelse vanskelig for minoritetsspråklige elever. I metoddelen beskriver jeg på hvilken måte jeg har gjort min undersøkelse og hvorfor jeg har valgt kasusstudie for å gjennomføre den. Deretter presenterer jeg min empiri og drøfter den deretter i lys av teorien et som jeg har fremlagt.

Eventyr

Når man ønsker å forstå hva et eventyr er, tenker man tilbake til sin barndom og husker morsomme historier om bukkene Bruse, Askeladden og hans hjelpere. Det er enkelt å skille ut eventyr blant de andre sjangrene av folkediktning. Dersom et eventyr er en morsom historie med ordleik, ren fantasi, klokhet og oppdiktet løgn, kommer det spørsmål om hvorfor diktning og fantasiens utbredning gjør at mennesker blir opptatt av eventyr. Den russiske historikeren Afanasjev har hevdet at det er en mening bak eventyr og at hvis eventyr var ”en bagatell”, ville folk ikke beholde det i århundrer. Eventyr eller de andre folkeskapninger er verken en oppdiktet løgn eller overlatt avvik fra virkeligheten (Korovina, 2002). Det betyr at mening i folkeeventyr er godt ”gjemt” eller usynlig bak de spennende hendelser og karakterer.

Alle eventyrene har samme røtter

Det har vært mange spekulasjoner om hvor eventyrene kommer fra og hvor gamle de er. Moslet (2004) hevder at forskere ikke lenger er opptatt av dette. Man er kommet fram til at alle kulturer har eventyr, og at de stort sett handler om forhold knyttet til mennesker og natur. Ved å sammenligne forskjellige varianter av eventyr har man funnet ut at noen av dem har vandret fra land til land. Moslet (2004) merker at norske folkeeventyr er egentlig ikke spesifikt norske, flere av dem lar seg lett føre tilbake til greske og indiske myter. Eventyret Askepott stammer fra Kina. Små sko som passer til små føtter, er viktige element i dette eventyret. Vi kjenner igjen idealet fra kinesisk tradisjon. Små jenters føtter ble surret stramt og hindret i å vokse. Det er nesten umulig å datere de tidligste muntlige overføringene i folkediktningens historie. Høgh (1996, s. 10) hevder at kanskje er de tidligste fragmentariske forsøk på å oppbevare hendelser hulemalerier. ”Vi skal dog frem til skrivekunstens opståen for henved 5000 år siden for at kunne tale om egentlige dokumenter for folkediktningen. Herfra begynner i bogstaveligste forstand den skriftlige tradition.”

Folkeeventyr

Det finnes flere retninger i eventyrminnegranskning som har syn på folkeeventyr og dets opphav. For min oppgave er det nødvendig å understreke ”det kollektive ubevidste” (Høgh, 1996) i eventyr som Jung har gitt uttrykk for. Folkeeventyr er en del av en kulturarv som den danske folkloristen Grundtvig har kalt ”folkeminder” siden midten av 1800-tallet, «Folkemindevidenskapen fokuserer først og fremst på den åndskultur, der kommer til uttrykk i et folks diktning, tro og skikk, og hvor den muntlige fortælletradition gennem tiderne har haft afgjørende betydning for kulturens overlevering» (Høgh, 1996, s.11). Vi vet at folkelig

åndskultur viser seg tydeligst i all slags ulike former i folkediktning (myter, sagn, legender, fabler og selvsagt eventyr). Men det er viktig og sentralt å se ikke bare på utbredelse av den muntlige tradisjonen, men derimot om folkeeventyrs tekster får plass i folks bevissthet og virker inn på kulturen og livsforståelsen. Man kunne også si at i eventyr sammensmeltes to former for virkelighet: det indre eller det ubevisste og den ytre virkeligheten (det bevisste). Alt sammen utgjør et helt bilde på det hele menneske. Høgh (1996) bemerker at folkeeventyrs overleveringsevne henger sammen med deres arketypiske innhold, det vil si med elementer fra det kollektive ubevisste og hvor allmennmenneskelige symboler har kunnet overleveres fra land til land, fra generasjon til generasjon.

Det er vesentlig å legge merke til at uansett om det er et kollektivt preg på folkeeventyr dreier det seg om allmennmenneskelige visjoner og vilkår om tro og overtro, kjærlighet og hat, lykke og sorg, liv og død, hvor individuelle oppfattelser og samtidens ideologi blander seg meget godt i innholdet og har vært med til å prege folkeeventyret (Høgh, 1996). Moslet (2004) påpeker også at omdiktninger er tilpasset lokale og kulturelle samfunnsforhold. Lokale eventyrfortellere har gjerne satt sitt preg på eventyrene, noe som forteller mye om deres personlighet som om miljø og tidsforhold.

Propps funksjonelle eventyrs struktur

Russiske morfologen Propp utarbeidet en felles struktur for folkeeventyr i ”Morfologija skazki” i 1928, som ble oversatt til engelsk i 1958. Sundland (1995) og Høgh (1996) påpeker at Propp sin teori har gitt innsikt i eventyrets språklige form under dets vandring i tid og rom. De variable størrelser i eventyret er personenes navn, deres egenskaper, tingene som brukes og motiv. Motivbegrepet er i eventyrforskningen svært vidt og diffust og forskerne har ofte ulike oppfatninger at hvordan det skal defineres. Rooth (1983) mener at motiv er selve intrigen i fortellingen som folkeeventyrets utforming baseres på. Motiv kan ikke utelates fra komposisjonen uten den essensielle strukturen i fortellingen tar skade. Vi kan ha flere varianter av samme eventyr der ett eller flere motiv er skiftet ut og erstattet med hverandre. Ved å sammenligne en del ulike motiv finner han at mange elementer i dem kan skiftes ut uten at den grunnleggende strukturen i det enkelte eventyret forandres, påpeker Sundland.(1995) Med andre ord, det som er det konstante og nødvendige element i motivene, er *handlingen*, det de enkelte personer *gjør*, mens variablene er *hvem* som *gjør* det og *hvordan* de *gjør* det. Å bortføre, å omskape, å plage, og disse handlingene kan innordnes i en funksjon. Et eksempel på funksjon kaller Propp misgjerning. Ved hjelp av analyseenhetens funksjon

kan Propp kartlegge handlingsgangen i hvert eventyr. Antall funksjoner beregnes til 31 men et eventyr inneholder ikke alle av dem.

Hvilken rolle spiller folkeeventyr i sin kultur

Folkediktning har spilt en viktig rolle i hver nasjons kultur, men har ikke den samme rollen i forskjellige land. Nasjonalitetsforskeren Gellner (1983) hevder at en nasjon er karakterisert ved to sentrale kjennetegn, dels en felles kultur med alt det innebærer, dels at de som deler denne felles kulturen, faktisk ser på hverandre som hørende til den samme nasjon. Han sier:

“Two men are of the same nation if and only if they share the same culture, where culture in turn means a system of ideas and signs and associations and ways of behaving and communicating. Two men are of the same nation if and only if they recognize each other as belonging to the same nation. In other words, *nations maketh man*; nations are the artefacts of men’s convictions and loyalties and solidarities” (Gellner 1983, s. 34).

Eventyr i den norske kulturen

På 1840-tallet kom den norske kulturdebatten til å dreie seg mer om hva som virkelig var norsk kultur og norsk ånd. Det var viktig å markere landets kulturelle selvstendighet; særlig ble nedskrivning av eventyr, sagn og folkeviser i denne perioden et viktig bidrag i så måte. Forfatterne kom også til å betone sammenhengen i norsk historie. Den norske bonden ble nasjonalromantikernes ideal, et symbol på det egentlig norske (Fossum & Ugland, 1994). I 1940 skrev forfatteren Hoel et essay om det norske eventyret hvor han påpekte at ”Dette er det norske litterære verk (Norske folkeeventyr) fra de siste hundre år som har hatt størst betydning – for norsk diktning og forskning, for norsk nasjonal følelse og selverkjennelse, ja, til og med for norsk praktisk dagligliv.” De norske folkeeventyrene ble samlet av Asbjørnsen og Moe og de har sine kulturelle kjennetegn eller karakteristikk. De skilte seg ut ved miljøskildringen ”det kjendte norske Fjeldland” med skog og sletter, heier og blåner, svarte fjellkoller og lune bergskorter. Den norske fortellingsmåten kunne best beskrives som en fortsettelse av sagaforedraget med en endefram og hensynsløs betegnelse av enhver gjenstand, en uforferdet og storartet humor og en ren – episk framstilling (Hodne, 1998, s. 102).

”Tusen og en natt ” i den arabiske kulturen

Fortellingene i ”Tusen og en natt” forelå i en eller annen form på arabisk allerede før eller omkring år 800 e. Kr. Enkelte av motivene er svært gamle og har sine røtter i sagn fra menneskehetens barndom. Mange fortellinger har persiske eller indiske forbilder. Brøgger (1971) mener at ”Tusen og en natt” er den arabiske kulturs litterære storverk og nest etter Bibelen er det nå en av verdens mest utbredte bøker med hensyn til rikdom på innhold. Det rommer historiske romaner, noveller, anekdoter, religiøse legender, kjærlighetsnoveller og

visdomsord. År 800, på den tiden Harald Hårfarge styrte i Norge, kom stoffet ("Tusen og en natt") i hendene på den arabiske litteraturs store, men upåaktede geni Abu Abd-Allah Muhammed el Gahsjigari. Han var en arabisk Asbjørnsen og Shakespeare i en person. Brøgger (1971) påpeker at filologene er villige til å innrømme at han ga det døde stoffet liv. I de tusen år som er gått siden hans tid har "Tusen og en natt" hele tiden vært folkeeie, først i Orienten, og siden begynnelsen av 1700-tallet i Europa og Amerika. Brøgger understreker blant annet at verket har gjennomgått forandringer i løpet av et så langt tidsrom, men de har ikke vært av vesentlig betydning. Fra begynnelsen av 1700-tallet har "Tusen og en natt" spredt seg i tallrike avskrifter og oversettelser hevder Høgh. (1996). En fransk mann, orientalist Galland gjorde en betydelig tilføyelse og hans oversettelse kan nevnes som et eksempel på oversettelsen av "Tusen og en natt". Vogt (2003) mener at "Tusen og en natt" er en viktig del av den arabiske arven. Men samtidig står den i en særstilling gjennom å ha sprenget alle kulturgrenser og blitt universell eiendom, kjent og elsket både i øst og vest.

Teori

Vygotsky (2008) ga sterke begrunnelser for at særegen kulturell utvikling av hele befolkningen, og særegen nasjonal utviklingsform, er forårsaket av annen struktur enn av det som innebærer trening av arveanlegg. Dette gjøres ved å utvikle en type medfødte anlegg og dempe den andre for å utforme en særegen sosialpsykologisk type barn. Det som hindrer minoriteter i å forstå opprinnelige norske tekster, er ”medfødte anlegg” som blir dempet i sin utvikling av den strukturen de er vokst opp. Denne begrunnelsen er verdt å ta med seg i begynneropplæring av språk for å stimulere bevisstgjøring av språklige strukturer i norsk hos minoritetsspråklige. Derimot vil de minoritetsspråklige elevene, på egen hånd få en forståelse av de tekstene som tilfredsstiller deres trente eller utviklede anlegg av den strukturen de kommer fra. Sånn sett får man elevene motivert og aktivisert i lesing. Det er også vesentlig å være bevisst i forhold til hvilke tekster man benytter seg av i leseaktiviteter og hvilke mål som forfølges i leseaktiviteten.

Vagle (1993) framhever at det viktigste kjennemerket for tekst er at den har sammenheng, en kommunikativ funksjon og formål. Hvis vi tar utgangspunkt i en verbalspråktekst, snakker vi om en indre sammenheng som består av språkssystem som inneholder mange mekanismer (fonologi, morfologi, syntaks, semantikk) som gjør at ord og setningskjeder kan kobles sammen (kohesjon) og den underliggende semantiske sammenheng (koherensen) kommer fram. Derfor må det presiseres at en tekst ikke nødvendigvis inneholder bare språklige mekanismer, men den må kunne oppleves som koherent i en bestemt situasjon av språkbrukere. Det jeg har funnet felles hos Smidt (2009), Säljö (2006), Aambø (1998) og Iser (1978) er at de gir uttrykk for at leseforståelse skjer aktivt når lesernes utviklede anlegg og tekstens koherens er i større eller mindre grad i samsvar med hverandre eller utgjør gjensidig identifikasjon. En logisk konklusjon er at utvalg av tekster i skoleprogrammet og i lærebøker er både viktig for språkinnlæring og integrering hos minoritetsspråklige, og hvor deres kulturelle bakgrunn tas i betraktning.

Leseforståelse i et sosiokulturelt perspektiv

Sweet og Snow (2003, s.10) definisjon av leseforståelse slik:

We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. The reading comprehension process includes three dimensions: the reader, the text, and the activity. These three dimensions define a phenomenon that occurs within a larger sociocultural context.

Før jeg kommer å redegjøre for hvert element i leseforståelsesprosessen, er det viktig å fremheve at denne prosessen foregår i den norske skolen som er sosiokulturell arena for språklige minoriteter. Utvikling av leseferdigheter og leseforståelse i den norske skole er ikke i overensstemmelse med de språklige kravene som skoler i andre land stiller. Hu – Pei Au og Jordan (1981) utviklet lesemetode for minoriteter ved å bygge på deres primærsosialisering og deres måte å skaffe seg nye språklige erfaringer. Forskerne syntes at elevene ikke oppfattet leseundervisningen, slik den var lagt opp i skolen, som en situasjon der de kunne tilegne seg leseferdigheter. Dette ble betraktet som inkongruens mellom elevenes og skolens strategier. Elevene fikk ikke bruke sine kognitive og lingvistiske ferdigheter, fordi læringssituasjonene i skolen ikke liknet på de læringssituasjonene barna hadde erfart tidligere. Elevers læring forstås best mellom lingvistiske, sosiokulturelle og kognitive kunnskaper og erfaringer. Det å lære å lese er noe langt mer enn språklig læring – det er et eksempel på en sosiokulturell helhet, hevder Gutierrez og Garsia (1989).

Komponentene i leseforståelse

Når det gjelder minoritetseleven som **leser** vil jeg trekke fram vesentlige aspekter som Vygotsky (2008) drøftet i den pedologiske forskningen for språklige minoriteter mot denne komponenten i leseforståelsesprosessen. Vygotsky kritiserte metodene som ble brukt for å undersøke mentalt utviklingsnivå til minoriteter sammenlignet med europeiske barn. Etter hans mening var de ubrukelige og manglet ”utforskning av omgivelsenes struktur i barnas oppvekst. Den er et grunnlag for å forstå særegenheter som betinger spesifikke egenskaper i barns utvikling” (Vygotsky, 2008, s. 617, min oversettelse). Vygotsky skriver videre: ”Særegen kulturell utvikling av hele befolkningen og særegen nasjonal utviklingsform er forårsaket av annen struktur av det feltet som innebærer trening av arveanlegg ved å utvikle *en* type av medfødte anlegg og dempe den andre for å utforme særegen sosialpsykologisk type av barn” (Vygotsky, 2008, s. 617, min oversettelse). Derfor hevdet Vygotsky at det er vesentlig ”å studere kulturelle og dagligdagse særegenheter av det gitte miljøet og dets innflytelse over barns utvikling og individforming”(Vygotsky, 2008, s. 609, min oversettelse). Vygotsky så at ”metodens feil besto i at materialet for testing ble tatt fra et fremmed kulturell- og dagligdags miljø for et bestemt barn.” (Vygotsky, 2008, s. 609, min oversettelse)

Det som Vygotsky skriver kan forklare hvorfor mange minoritetselever har større utfordringer med å lese tekster enn de jevngamle klassekameratene som har norsk som morsmål. Man kan anta at på bakgrunn av minoritetsungdommers særegne kulturelle

utvikling har de mangel på innsikt i den kulturen de har flyttet til og det kan føre til vansker både i språklige forhold og elevenes metakognitive innsikt.

Forskningen hevder at manglende kjennskap til ord er én viktig forklaring, men også referanserammer og manglende bakgrunnskunnskaper kan bidra til forståelsesproblemer. Forskning har også vist at elevenes metakognitive innsikt kan være en mulig utfordring. Mange svake lesere mangler, eller utnytter ikke, innsikt i hva det vil si å forstå en tekst og de mangler også forståelse av sine egne styrker og svakheter som leser (Kulbrandstad 1998, 2003). I tillegg kommer utfordringen å være en strategisk og kritisk leser. I noen land oppfattes skolens tekster som autoriteter som skal leses og læres utenat. Tanken på å vurdere, forholde seg til kritisk til eller stille spørsmål ved tekstene er fjern. Noen minoritetselever kan være preget av et slikt syn på tekster, og dette kan også føre til at de nærmer seg tekstene på andre måter enn det forventes i den norske skolen.(ibid.)

Den andre komponenten i leseforståelsesprosessen er **tekst**. Det er en stor fordel å ha et kritisk blikk på det fordi dette kommer til å hjelpe både til å velge litteratur for minoriteter og å forstå hva en tekst gjør med sine potensielle lesere. Elever møter daglig all slags forskjellige tekster både på skolen og utenfor. Skolestil er ulik en artikkel og som igjen skiller seg fra dikt. Säljö (2001) hevder at tekster er ikke isolert og beveger seg i tid og rom. Derfor synes jeg at det er tjenlig å se nærmere på dette og samtidig gjør rede for begrepet ”tekst.”

I den akademiske verden finnes forskjellige definisjoner som ble utarbeidet fra ulike perspektiver som språkvitenskap, tekstlingvistikk, psykologi og antropologi. Her er flere kjennetegn som skaper forestilling hva tekst egentlig er slik som sagt ovenfor. Volosinov (1973 i Vagle et al.1993) uttrykte seg i forhold til det slik:

“Verbal communication can never be understood and explained outside of ... connection with a concrete situation ... Language acquires life and historically evolves in concrete verbal communication, and not in the abstract linguistic system of language forms nor in the individual psyche of speakers.”
(s.7)

Neste kjennetegn ved tekst er de normer (norm synonym konvensjon) som en tekst baseres på. Tekstnormer er konvensjonaliserte forventninger til tekstatferd og retningslinjer for hvordan slik atferd utføres. Tekstnormer ligger til grunn for ulike sjangere. En sjanger er et sterkt og temmelig varig tekstnormkompleks, med mer eller mindre rom for individuelle løsninger (Vagle, Sandvik, Svennevig, 1993). Hasan (1998) påpeker at sjangerkjennetegnene er viktige fordi de forteller den som hører på at vi befinner oss i innledningen, vi holder oss på etablere scenen for handlingen. Tekstnormer er dynamiske og de endrer seg over tid. Hasan (1998) framhever at man må forstå den sosiale konteksten som teksten ble skapt i, forfatterens miljø og de omgivelsene litteraturen leses i. Folkeeventyr, for eksempel, kan ikke bety for lesere i

dag det samme som det gjorde for folk i Folkediktningsperioden fra 1200 til 1800. Det kan sies at flere tekstnormer har avløst hverandre i perioden fram til i dag i takt med samfunns- og teknologisk utvikling. Konteksten erverver nye egenskaper og teksten oppleves annerledes.

Denne redegjørelse er viktig å knytte til begrepet kultur. I denne anledning henviser Iser (1978) til den kulturelle konteksten om hvorfor ulike lesere leser på sine måter. Han understreker at kulturen fungerer som et møtested mellom individ og kollektivet. Individet møter den litterære teksten med en form for vanetenkning, en ”habituell orientering” som danner rammene for lesningen. Den orienteringen er betinget av at lesere møter den konteksten de vokser opp i. Det viser at Iser ser på de kulturelle kodene som kan styre lesningen på ulike måter. På den ene siden får man en kompensatorisk lesning der tekster mangler noe man opplever i kulturen. På den andre siden er det mulig å lese litteratur med å tanke på å avsløre rådende kulturelle koder. Tekster og lesningen av dem kan nemlig si noe om både leseren og den verden teksten handler om. Hasan (1998) peker på at tekstforventninger som overføres gjennom kulturen er våre begreper om sjangrer. Hun har arbeidet med sjangrer ut fra strukturelt og lingvistisk inspirert utgangspunkt og ønsket å finne en formel som gjorde det mulig å systematisere tekster eller sjangrer. Likevel ser hun ikke på sjangerbegreper som tvangstrøye, men som et potensial som åpner for en rekke valgmuligheter innenfor en struktur som karakteriserer teksttype.

Aktivitet er den tredje av de hovedkomponentene som danner sosialkulturell kontekst for leseforståelse. Smidt (2009) understreker at dette begrepet er sentralt i sosiokulturell teori, det forstås både som samhandling og refleksjon. Gjennom aktivitet skapes en ny kontekst og den fungerer som et hjelpemiddel for å skape nye måter å tenke på. I rapporten *Reading for understanding* (Sweet & Snow, 2003) har en gruppe forskere fra USA oppsummert forskningsbasert kunnskap om leseforståelse og formulert en forskningsagenda, begge deler med det formålet å bedre leseundervisningen hvor hovedvekten legges på at leseren må være aktiv i leseforståelsesprosessen. Leseren kan være aktiv i leseforståelsesprosessen og mellom han og teksten skjer en slags innvirkning som Iser beskriver i sin teori som «a theory of aesthetic response» hvor han beskriver leseprosessen som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Hans hensikt er ikke å studere noen posisjoner utenfor disse to polene. Han er hovedsakelig opptatt av relasjoner mellom dem, nemlig interaksjon. Iser (1978) klargjør det forholdet ved bruk av Jean – Paul Sartres sitat om at lesing er en pakt eller en overenskomst som forfatteren og leseren tar del i. Overenskomstens realisering foregår mellom tekst og leser. Fra leserens perspektiv ses teksten som strukturert og på forhånd laget konfigurasjon som blir bearbeidet i lesningen (ibid). Alt i teksten ligger i dvale hvis den ikke blir lest. Ser

man derimot fra den tekstuelle siden mot leseren vil interaksjonen si noe om det potensialet teksten har som aktualiseres i leseprosessen. Samtidig vil teksten også bringe fram noe av leserens temperament, kompetanse og utdanning, fordi tekstbearbeiding er utvelgelsesprosess. Vanligvis er leseren ikke klar over hva som er vesentlig eller mindre viktig i teksten (ibid). Ved å aktualisere potensialet i teksten kommer leserens disposisjoner fram. Interaksjonen gjør de to polene tilgjengelige og ut fra dette man kan synliggjøre disse. Etter Isers mening er interaksjon kodet på to måter. Den ene beskriver hva som foregår mellom de to polene og den andre bringer samtidig fram noe om tekstens konsistens og leserens disposisjoner. Isers forståelse kan ses fullstendig skjematisk og tørr fordi han uttaler seg bare om enkelt tekst og enkelt leser. Men han klargjør også at i enhver konfigurasjon i språket er mening. Den er noe som man kan sette sammen og det er noe som er gitt. Det kan man få øye på i teksten eller grave ut av den.

I den dynamiske interaksjonen som foregår mellom tekst og leser utvikles et slags relasjon som er nødvendig å legge merke til. Det er såkalt identifikasjon som har innvirkning på å skape forståelse. Smidt (1983) hevder at identifikasjon har to retninger som er atskilte i den enkeltes leseprosess. Leseren vil dels leve seg inn i de fiktive personer og føle med dem, etter sitt ønske. Det kan hende at leseren finner noen av sine egenskaper som er adekvat med de fiktive personers egenskaper, dermed forsterkes disse egenskapene i oppfattelsen av de fiktive personene. Dessuten kan leseren beundre en eller flere av de fiktive personene og ha dem som et forbilde.

Ut av dette synspunktet kommer opp et spørsmål om de språklige minoriteter kan identifisere seg med karakterene fra de norske litterære verkene. Litteraturtekster er en fasett av kulturen, hevder Allen (1972). Tekstene innebefatter kulturelle aspekt i en gitt kultur i en gitt tid. Hvilke normer og tradisjoner er akseptable eller uakseptable kan variere i ulike kulturer. Littlewood (1991) poengterer at litteraturen i en fremmed kultur gir anledning til å assimilere kunnskap om den fremmede verden i tekstene og det realitetsbildet som innfødde språkbrukere tar for gitt når de kommuniserer med hverandre.

Gladstone (1972) fremhever at litteratur er språk, og både innholdet og selve språket viser sider ved kulturen. Et språk har en kultur som må uttrykkes og det kulturen aksepterer å snakke om. Språket reflekterer og forsterker kulturelle mønstre og verdssystem. Samstundes er kulturen immanent i språket og er skapt av måter språket tillater oss å se den, og språket og kulturen er bundne saman på mange intrikate og dynamiske måter.

Språket påvirker tenkemåten, og tenkemåten påvirker henholdsvis måten å te seg og å snakke (Vygotsky, 2001). Selvsagt er det farlig å generalisere alle minoritetsspråklige elever

som kommer fra samme land eller kultur. Lærere kan tenke seg at det kan være ufornuftig å sette pris på tekster som går på tvers av deres verdisyn. Littlewood (1991, s.37) merker også at ”For ein lesar med ein annan kulturbakgrunn er verda i eit litteratært verk ei framand verd.” En litteraturtekst kan oppleves enten provoserende eller som kulturelt sjokk. Likevel trenger minoritetsspråklige elever ikke å godta norske verdier eller normer. Men det kan være forberedelse for dem når de kommer til å møte den norske kulturen slik at de blir i stand til å tolke det de ser rundt seg. I min forstand er det å lese litteratur som er skapt av fremmed kultur et skritt til å bli kjent med folks historie, tradisjoner, verdier og dette utvikler bedre forståelse av de premissene som folket lever under.

Jo flere kulturer du møter desto mer ser du det fremmede i din egen kultur og det fremmede i den andre, samtidig som du finner også likheter mellom kulturer. Å tilpasse seg en ny kultur øker følsomhet for både forskjeller og likheter på tvers av kulturer (Hasan (1998) og erfaringer fra ulike kulturer fører til at man kan tolke skjønnlitterære tekster med et åpent sinn.

Hvorfor er det vanskeligere å lese og å forstå på andrespråket?

Kulbrandstand (2003) gir et opplagt svar på spørsmålet i denne overskriften. Å lese og å forstå på andrespråk er vanskeligere fordi man ofte behersker språket dårlig. Blant annet har språklige andrespråkbrukere som regel mindre bredde i ordforrådet og mindre grad av språklig sikkerhet enn deres jevnaldrende med språket som morsmål. Dessuten mener Golden og Kulbrandstand (2007) at svaret vil avhenge av den enkelte teksten og lesesituasjonen og av den enkelte leseren. De hevder at det som oftest skaper vansker er språklige forhold. Blant annet finner forskningen en sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres tekstforståelse. Nagy (1987) argumenterer for at én forklaring på denne sammenhengen har med utvikling av elevers metakognitive og metaspråklige innsikt å gjøre. Forskningen har også pekt på elevenes metakognitive innsikt som en mulig utfordring.

Mange svake lesere mangler innsikt i hva det vil si å forstå en tekst og mangler innsikt i egen styrke og svakhet som leser (Kulbrandstand, 2003). Dette kan sammenlignes med Vygotskys tankegang som jeg har presentert tidligere. Språklige vansker vil likevel måtte regnes som den grunnleggende utfordringen for dem som skal lese og lære via andrespråket. Tekstene elevene møter, vil være preget av mange ukjente ord og uttrykk. De er ikke skrevet for andrespråklesere spesielt, men med tanke på elever med høy kompetanse (tilsvarende morsmålskompetanse) i norsk. Minoritetsspråklige har lett for å være opptatt av ordnivået.

Mange tror at det å forstå en tekst vil si å forstå alle ordene i teksten (Golden & Kulbrandstand, 2003, Kulbrandstand 2007).

Selv om å forstå ord er en sentral forutsetning for leseforståelsen, er det imidlertid i praksis ofte ikke nødvendig å forstå absolutt alle ordene for å få en tilstrekkelig forståelse. Det avhenger blant annet av hvilket formål den aktuelle lesingen har. Det kommer også an på om ordet man ikke forstår, hører hjemme i sentrale eller mer perifere deler av teksten. Siden bredden i ordforrådet ofte er mindre på andrespråket, vil mange minoritets elever ha en utfordring akkurat på dette punktet (Kulbrandstand, 2003).

Det finnes andre svar på spørsmålet hva som gjør vanskelig å lese og forstå tekst på det andre språket. Kulbrandstand (2003) klargjør det med at hvis leseren mangler de bakgrunnskunnskapene som trengs for å gjøre teksten forståelig kan han ikke forstå teksten. Lunzer (1979, s. 40) definerer leseforståelse som: "to penetrate beyond the verbal forms of text to the underlying ideas, to compare these with what one already knows and also with one another, to pick out what is essential and new, to revise one's previous conceptions". Det vil si at majoritetsspråklige elever tar for gitt en del kunnskaper når de vokser opp i Norge. Det kan være kjennskap til Eidsvoll, hestehov eller fårrikål for eksempel. Det kan også være ord nordmenn bruker. Når majoriteter hører eller sier "krig", er det nesten alltid underforstått at de mener "andre verdenskrig." Det er ikke like opplagt for minoritetsspråklige som har flyktet fra krigsområder. I PISA 2000 viste det seg at minoritets elever hadde særlige problemer med å forstå en tekst om Roald Amundsen. Hvistendal og Roe (2002) og Kulbrandstand (2003) peker på kulturelle bakgrunnsfaktorer som forklaring på dette. Sosialantropologen Long Litt Woon (1992, s. 115) opplever stadig at hun har hull i sine bakgrunnskunnskaper:

Ambisjonene om å tette igjen alle mine norske "sosialiseringshuller" er urealistisk. Derfor må det fremdeles forklares for meg hvem Televimsen var, hvor kastanjene blomster, hvordan kjenningsmelodien til Dickie Dick Dickens er osv. Mine norske sosialiseringshuller gjør at jeg aldri kan bli norsk på den samme måten som andre norske det ellers er naturlig for meg å sammenligne meg med.

Forskningen beviser at elever leser tekster om forhold de er godt kjent med og husker de bedre enn når de leser om forhold de ikke vet så mye om. Dessuten bekrefter forskningen at andrespråklesere husker mer og gjør konkrete inferenser når de leser tekster de har gode bakgrunnskunnskaper om (Kulbrandstand, 2003).

Metode

Begrepet forskningsmetode kaller Larsen (2007) verktøy eller redskap. Der er slags hjelpemiddel for å hente, organisere og tolke data i forskningsprosjekter. Å samle inn troverdige og bekreftende data og gi en reflekterende tolkning av disse gjennom relevant teori er en utfordring for en uerfaren forsker. Valg av relevant metode er en viktig del av arbeidet. For å besvare problemstillingen « Hvordan kan leseforståelse hos minoritetsspråklige elever forstås? » ble kvalitativ forskningsmetode vurdert som den mest hensiktsmessige.

Kvalitativ metode

I følge Gudmundsdottir (2011) har kvalitative metoder et lite, relativt, ensartet og geografisk felt. Feltet som jeg valgte var en klasse med tolv minoritetsspråklige elever på Senter for Voksenopplæringen i Trondheim (Sevo). Tre arabiske jenter fra den klassen tok del i min undersøkelse. Annet trekk for kvalitative metoder er i følge Gudmundsdottir (2011) et langt og intensivt opphold av forskeren på forskningsstedet. Jeg jobbet som frivillig arbeidskraft på Sevo en stund før jeg begynte å planlegge at den plassen var et sted hvor jeg gjerne ville gjennomføre min undersøkelse. På grunn av min store interesse for flerspråklig pedagogikk begynte jeg å legge merke til de nyansene som er knyttet til organisering av læringsprosessen for minoritetselever og jeg ble kjent med elevenes miljø. Jeg observerte hvordan de leser fagtekster og skjønnlitterære tekster, hvilke strategier de bruker, hvilke utfordringer de møter når de leser norsk, spesielt opprinnelige norske tekster. Min observasjon av leseaktiviteter hos minoritetsspråklige på Sevo førte meg til en ide som ledet til problemstillingen i min masteroppgave. Gudmundsdottir (2011) påpeker at deltagerobservasjon er en metode som støttes av andre datainnsamlinger og det valgte jeg senere å bruke i min datainnsamling.

Kvalitative studier bygger på en database som består av feltnotater understreker Gudmundsdottir (ibid.). Det betyr at den som tar notater er det viktigste forskningsinstrumentet. I kvalitativ forskning er resultatet verken bedre eller verre enn instrumentet, forskeren selv. Forskeren bestemmer hvordan organisering, innhenting og tolkning av data foregår. Dessuten er det en fordel at forskeren har engasjement for temaet det forskes på. Tjora (2010) påpeker at innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Her kan engasjement betraktes som støy men også som en ressurs. Det var fornuftig å reflektere over hvordan min posisjon kunne komme til å prege undersøkelsen. Jeg var bevisst på hva som motiverte meg å skrive om leseforståelse hos minoritetselever. Den tematikken er viktig for meg for jeg som språklærer er opptatt av hvordan jeg kan organisere språklig opplæring for

minoriteter slik at de tilegner seg materialet på en så effektiv og inkluderende måte som mulig. Jeg har også studert språk, lingvistikk, litteratur og dets teori i mange år, samtidig fordypet jeg meg i tekstinterpretasjon i forskjellige sjangrer. Det blir også et viktig poeng for min undersøkelse at jeg er flerspråklig. Dette vil si at jeg har noe til felles med mine informanter. Tjora (2010) merker at mye kunnskap om det aktuelle temaet det forskes på gir en fordel i å stille spørsmål, men også ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter. Jeg var klar over at min erfaring kan virke både negativt og positivt. Under min undersøkelse prøvde jeg å være objektiv og finne balansen mellom å være nøytral og å være kyndig når jeg tolket mine data. For det første må ikke min forståelse av disse to eventyrene prege informantenes forståelse. For det andre er det ikke selvsagt at mitt syn og erfaring i å lese skjønnlitterære tekster er i overensstemmelse med informantenes. Samtidig, med min erfaring i undervisning av elevers andre språk og kjennskap med de karakteristiske tegnene i leseforståelse av andre språk, ville jeg bruke dette for å belyse bedre informantenes leseforståelse i kulturell sammenheng.

Det er et kjennetegn til ved kvalitative studier, som Gudmundsdottir (2011) peker på, men det er at forskeren er særlig opptatt av beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger. Ved anvendelse av kvalitativ metode ville jeg forsøke å gi fyldige beskrivelser av leseforståelsesprosessen hos minoritetsspråklige elever. Jeg vil se på det som en sosiokulturell prosess og gi et helhetlig bilde av dets deltagere som er presentert av leser fra en kultur og tekst fra en annen kultur og gjøre rede for dets kompliserte og uensartete utveksling. Ettersom jeg ville beskrive hvordan interaksjonen mellom leseren og teksten i bestemt sosiokulturell kontekst foregår, vil jeg gi en beskrivende forklaring på at leseren og teksten ikke er bare ulike poler på grunn av ulik kulturell bakgrunn men at de er i vekselvirkning i den gitte konteksten.

Ut i fra formålene for kvalitative studier var jeg fra starten opptatt av å sikre mitt arbeid med troverdige data, en gjennomtenkt organisering av undersøkelsen, en fruktbar og effektiv måte for å innhente data og ikke minst en refleksiv tolkning. Jeg har vektlagt det som skaper kvaliteten i min undersøkelse. Valg av metode, tilnærming og strategier for datainnsamling mener jeg sikrer den kvaliteten. Jeg vil nedenfor begrunne hvorfor jeg benytter kasusstudie som en tilnærming i min undersøkelse og etterpå presenterer jeg mine informanter, testmateriale og datainnsamling.

Kasusstudie

I kasusstudier det et spesifikt fenomen som blir undersøkt. Creswell (1998) påpeker at forskere som benytter denne metoden tar for seg grupper av individer som deltar i en hendelse, en aktivitet eller organisasjon. Fenomenet i min studie er leseforståelse. Aktiviteten var lesing av tekster og forståelse av disse, hvor den ene teksten ikke har de samme kulturelle røtter som leserne, mens den andre har det. Fenomenet ble slik observert innenfor rammene av to skjønnlitterære tekster fra ulike kulturer, nemlig folkeeventyr.

Leseforståelse er en aktivitet som skjer innenfor dimensjonene tekst, leser og aktivitet og er "the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language," hevder Sweet og Snow (2003). Det er elevenes mål å oppfatte det vesentlige i teksten og konstruere tankegangen. På det individuelle nivået innebærer dette krav om at en må lære seg å forstå premissene for resonnementer, å finne fram til budskapet og å se konsekvenser av det meningsinnholdet som teksten antyder, understreker Säljö (2006). Det er åpenbart at ingen har de samme premisser eller refleksjoner selv om de leser den samme teksten. Grunnen til det at hver enkelte elev har sin egen kulturelle og individuelle bakgrunn. Det viser at det er nesten umulig å forutse hvilken interaksjon som kan oppstå mellom leseren og teksten.

Kasusstudier tar for seg mange typer fenomener i deres naturlige sammenheng. Ramian (2007) hevder at kasusstudie av personer som har en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten kan være en forskningstilnærming som egner seg for å undersøke leseforståelse. Hva er det i de kulturelle bakgrunnskunnskaper som hindrer leseforståelse i en felleskulturell skole og videre i det daglige livet? Dersom man har manglende forståelse for dette fenomenet, kan det føre til sviktende motivasjon hos minoritetselever til å studere det andre språket og som så gir dårlige prestasjoner i alle fag. Det betyr at det kan være kulturell bakgrunn som er hindring i leseforståelse hos minoritetsspråklige. Det kan studeres i deres naturlige sammenheng på to nivå: (1) leseforståelses kontekst og (2) det flerkulturelle perspektivet som gjennomspeiles i skoleprogrammet.

Ramian (2007) påpeker at når man studerer fenomener i deres naturlige sammenheng, vil det være mange mulige datakilder. Derfor anvender man ofte flere forskjellige datakilder som kan underbygge de samme konklusjoner eller triangulering. For å styrke kasusstudiens argumentasjon i min undersøkelse har jeg foretrukket å bruke spørreskjema, et strukturert intervju og observasjon både under utfyllingen av spørreskjemaer med informantene samlet og under intervjuet med hver deltager.

Informanter

For å undersøke leseforståelse hos minoritetsspråklige elever fant jeg det viktig å få tak i informanter som kom fra den *samme* kulturen. Etter at jeg tok kontakt med læreren på voksenopplæring i Trondheim, ventet jeg lenge før jeg fikk beskjed om at jeg ville sannsynligvis få informanter fra Marokko og Irak. Jeg var godt i gang med å forberede meg til undersøkelsen og jeg satte meg grundig inn i flere folkeeventyr som kommer fra ulike kulturer og som er oversatt til norsk og som jeg kunne få tak i og bruke uansett hvilket land informantene jeg ville få kom fra. Men etter hvert kom beskjeden om at jeg fikk lov å gjennomføre min undersøkelse med tre arabiske informanter.

Det andre kravet jeg stilte var at informantene var omtrent like gamle. Jeg tenkte at jevnaldere, uansett om de er ulike individer, hadde mye til felles i sin livserfaring. Mine informanter var i alderen 17,5 og 19 år. Vi kan kalle dem både tenåringer og unge voksne, på grunn av at de befinner seg i sitt siste fysiologiske stadium før de starter et voksenliv. I tillegg vurderte jeg det slik at det var viktig at alle informantene har hatt like lang periode av integrering og opplæring i Norge. De tre hadde flyttet til Norge nesten på samme tid dvs. mars og april 2011 og hadde gått på norsk skole for å lære seg norsk rundt 8-9 måneder før de deltok i min undersøkelse. I forhold til kjønn, hadde jeg ikke noe valg, for i klassen hvor jeg gjennomførte min undersøkelse var det flertall av jenter og bare tre som kom fra den samme kulturen. Men så lenge mitt prosjekt skulle se på leseforståelse hos minoritetslever var det ikke nødvendig å ha informanter fra ulikt kjønn.

Det var også et krav at informantene hadde gått på skole før de flyttet til Norge for det var viktig at informantene skulle kunne lese på sitt morsmål. Etersom undersøkelsen krevde leseferdigheter for å kunne undersøke leseforståelse hos minoritetsspråklige, måtte informantene ha gode leseferdigheter.

På grunn av at kvalitative studier har som mål å oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt uten nødvendigvis å si at dette gjelder flere, samt å gi en fyldig beskrivelse av fenomenet innenfor feltet, kan forskeren bruke skjønnsmessig utvelging. Dette innebærer at forskeren velger selv enhetene ut fra sin vurdering av hvor de typiske de er for hele universet av enheter, eller for å sikre seg et variert utvalg. Enhetene plukkes ut etter ulike kriterier som for eksempel kjønn, alder, utdanning og geografisk bosted. (Larsen, 2007) Jeg har gjort utvelgingen bevisst, fordi jeg synes at den er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen.

Tekster

Målet med min undersøkelse er å utforske leseforståelse hos minoritetsspråklige. Jeg ville derfor be dem om å lese en tekst fra sin egen kultur og en annen fra norsk kultur. Tekstene jeg valgte var to folkeeventyr: et folkeeventyr fra den arabiske kulturen og et norsk folkeeventyr fra norsk folkediktningen. Begge tekstene var på norsk. Eventyret ”Prinsessen som ingen kunne målbinde”, ble valgt fra samlingen til Asbjørnsen og Moe for å presentere norsk kultur. Valget mitt var begrunnet med at dette eventyret har noe felles med historier som informantene kjente og som gjorde dem usikre på hvilken kultur det eventyret kommer fra. Mange nasjoner kan identifisere dette eventyret med eventyr fra deres kultur på grunn av lignende struktur og felles motiv som ligger til grunn for alle de andre lands folkeeventyr. Propp har bevisstgjort oss gjennom sitt arbeid ”Morfologiya skazki” og utarbeidet reglement for eventyr som jeg har presentert ovenfor i teoridelen. Det var enkelt å velge eventyr fra arabiske kulturen for at informantene er opprinnelig arabere og valget falt derfor på ”Tusen og en natt.” Men hvilket eventyr fra de seks store bøkene i samlingen ”Tusen og en natt” skulle jeg velge? Jeg bestemte meg for å lese om bakgrunnen til de verdensberømte eventyrene som har utviklet seg enormt siden de ble fortalt for første gang, enten i India eller Egypt. Det ledet meg til å velge et av eventyrene fra Sjeherasads bolken. Jeg har forklart ovenfor om at en franskmann, orientlisten Galland gjorde den betydelige tilføyelsen ”Alladin” og ”Ali baba og førti røverne” til ”Tusen og en natt.” Derfor gikk tanken min til Sjeherasads sine fortellinger, til det første eventyret ”Kongsbrødrene og de troløse hustruer” som starter den samlingen.

Propp fant ut at handlingen utvikler seg etter bestemte mønstre og man kan gjenkjenne den samme strukturen i eventyrene. Forløpet i de to eventyrene er tredelt og bygd over hjem- hjemløs - hjem. De to eventyrene åpner med en harmonisk tilstand, det skjer noe som gjør at helten eller heltene må reise bort for å løse en eller annen oppgave. Det vanlige for eventyr er at årsaken til oppbruddet er fattigdom, nød eller at de blir jaget hjemmefra. De møter fare, men overvinner den enten ved egen klokskap eller de får hjelp av individer eller gjenstander. Heltene er ofte snille, har fantasi og er våkne. Men det er som er overraskende i de to eventyrene er at heltene har ulike kjønn. I det norske eventyret er det Askeladden og i det arabiske eventyret Sjeherasad. Moslet (2004) fremhever at i norske eventyr er kjønnsrollemønsteret tradisjonelt. Eventyrene har flest mannlige helter, med noen unntak.

Hvis vi tar utgangspunkt i en urkilde (et original verk) av ”Tusen og en natt”, uten tilføyelsen som Galland gjorde eller andre endringer som har vært gjort, kan man si at en stor helt i den arabiske kulturen er Sjeherasad, et kvinnelig forbilde. En av mine informanter

understreket at: ”Shjeheriar sluttet å drepe kvinner fordi kvinner er også kloke, ikke bare mennene”. Jeg kuttet ut flere avsnitt i eventyrene som jeg framla og ba informantene lese. Årsaken til det er at eventyrene er alt for lange til å lese i sin helhet. Men eventyrene har ikke mistet sin logikk og innholdsmessig struktur på grunn av forkortelsen.

Teksten i eventyret ”Sjeherasad” inneholder 1505 ord. Teksten var på to ark hvor setningene sto tett sammen. Dessuten er teksten preget av lang, flokete setningsoppbygging som lett kan forvirre elever som ikke er vant til en slik oppbygging. Konfigurasjon av en slik struktur er full av fyldige beskrivelser av arabisk kongelig liv, og understreker samtidig Sjeherasads måte å fortelle for å holde kongen i konstant spenning. Blant annet overfører strukturen også godt den fortryllende og mystisk talen til Sjeherasad, som hjelper henne å målbinde kongen og berge livet. Det norske eventyret ”Prinsessen som ingen kunne målbinde” inneholder 787 ord. Det var på tre sider, og konfigurasjonen av oppbygning er veldig forskjellig fra ”Sjeherasad.” Teksten består av korte setninger med mye dialogisk tale. Dialogen som foregår mellom Askeladden og Prinsessen er full av korte fraser og ordleik.

Datainnsamling

Spørreskjemaer som datainnsamling.

Spørreskjema brukes i kvantitative metoder for å hente informasjon fra en større gruppe mennesker. I min kvalitative undersøkelse benytter jeg meg av spørreskjema som innsamlingsstrategi for å få oversikt over leseforståelsesprosessen og se hvordan elevene skrev om sin opplevelse av leseprosessen når de leste de ulike tekstene. Dalland (2000) påpeker at de to viktigste elementene i et spørreskjema er hvem vi skal spørre og hvordan spørsmål bør stilles. Spørsmålene i min undersøkelse omsettes ikke til tall.

På grunn av at informantene er minoritetsspråklige, forsøkte jeg å formulere spørsmålene i spørreskjemaet slik at jeg unngikk ord fra teksten som kan gi informantene hint om hvor svaret i denne teksten står, eller kan lede dem til å finne det riktige svaret. Spørsmålene er formulert slik at de får informantene til å tenke over betydningen av et ord, en setning eller hele teksten.

På grunn av at informantene var i en prosess å lære seg det norske språket og deres ordforråd ikke var så stort, formulerte jeg spørsmålene ved bruk av svært enkle ofte brukte ord i deres daglige liv. Dette mente jeg kunne hjelpe dem til å konsentrere seg mest om tekstforståelse og unngå oversettelse av spørsmålene selv.

Forskning viser at ungdommer i dag leser mindre og sjeldnere, spesielt skjønnlitterære verk. Jeg har brukt et didaktisk triks ved å kutte slutten i begge eventyrene og fjerne tittelen på dem. Målet med det var å skape spenning og å øke interessen for både å jobbe med spørreskjemaene, teksten i eventyrene og å lese dem ferdig. Derfor er det første spørsmålet i spørreskjemaene formulert slik: Har du lyst til å lese eventyret ferdig? En annen grunn til at jeg fjernet tittelen på eventyrene var å få informantene til å tenke på hvilke land eventyrene kommer fra. Det var lurt å sette dem i en situasjon hvor man kan prøve å gjenkjenne noe gjennom sin erfaring eller bakgrunn. Det siste spørsmålet i begge spørreskjemaene var slik: Hvilket land tror du eventyret kommer fra? Dette kunne skape mye refleksjoner og tolkning rundt den rolle en kulturell bakgrunn betyr for leseforståelse i mitt prosjekt.

I spørreskjemaene har jeg inkludert to spørsmål som kan vise informantenes egne vurderinger i forhold hvor mye de har forstått i de to tekstene og hvilke ord det var vanskelig å forstå. Svar på ett av spørsmålene ble de bedt om å angi på skala fra 1 til 10. Den informasjon kunne også være relevant for å undersøke leseforståelse på andre språk kunne gjenomspeiles i de ulike tekstene.

Haraldsen (1999 i Dalland, 2000) framhever at spørsmålsformidlingen i spørreskjemaundersøkelser hviler på tre basisopplysninger:

1. betydningen av ord og uttrykk i spørsmålene
2. hvilke opplysninger spørsmålene ber respondenten for å hente frem for å svare
3. hvilke målestokk respondenten blir bedt om å bruke når vedkommende gir svaret sitt

De to første basisopplysningene synliggjøres gjennom redegjørelsen av spørsmålene ovenfor. Når det gjelder den tredje basisopplysningen i spørsmålene er min oppgave å undersøke leseforståelse på andre språk og deretter å synliggjøre hvordan kulturell tilhørighet eventuelt innvirker på den. Derfor er det tjenlig å vende tilbake til premissene som danner et grunnlag eller ”målestokk” for leseforståelse. Grunnlaget for leseforståelse bygges på flere variabler språklig forhold, metakognitiv innsikt og kritisk leser som bygger opp bakteppet for spørreskjemaer for begge eventyrene. Det vil si at kriterier som språklig forhold, metakognitiv innsikt og kritisk lesing har gitt meg et grunnlag for ”målestokk” til å formidle spørsmålene i spørreskjemaene for begge eventyrene.

Spørsmålene nummer 9, 10, 11, 12 i spørreskjemaet for det norske eventyret og spørsmål nummer 10, 11, 12 i det arabiske eventyret har til hensikt til å se nærmere på hvordan språklige forhold kan influere på leseforståelse. I tillegg til det formidler spørsmålene kulturelle bakgrunnskunnskaper som styrer språklige forhold på andre språk. Dette har jeg oppnådd ved ordvalget som er spesifikt for begge kulturer som er presentert i disse

eventyrene. Spørsmålene nummer 3, 4, 5, 6, 7, 8 i eventyret ”Prinsesse som ingen kan målbinde” og spørsmålene nummer 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 i Sjeherasads eventyr er stilt for å forsøke å få fram lesernes metakognitive innsikt og evne for å være kritiske lesere.

Formuleringene i spørsmålene er godt innpakket i bevisst naivitet. Dette betyr å spørre informantene slik at jeg får svar på det jeg er ute etter. Jeg har også opplevd at eventyrenes tekster gjenkjennes ganske lett. Men ikke alle lesere er klar over hva det vil si å forstå en tekst. Derfor får man en utfordring i å svare på spørsmålet selv om det inneholder en bevisst naivitet. Etter at svarene ble samlet inn og jeg leste dem, hadde jeg behov for å intervju informantene og å klargjøre rundt de elementene som var med på å skape forståelse for de oppfatninger og utfordringer informantene hadde om sin forståelse av de to kulturelt ulike tekstene.

Strukturert intervju som datainnsamling

Overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som knyttes til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet. Leseforståelse er en sosial virkelighet hvor leseren og teksten blir kjent med hverandre. Leserens oppgave er å avkode tekstens innhold. Resultatet av denne avkodingen har mye å si for leserens evne til å forstå. Vygotsky (2008) hevder at særegen kulturell utvikling hos minoritetsspråklige er forårsaket av annen struktur av det feltet som innebærer trening av arveanlegg ved å utvikle en type av medfødte anlegg og dempe den andre. Det betyr at når minoritet leser en tekst som har sine røtter i den norske kulturen, mangler man anlegg som ble dempet av oppveksten i en annen struktur enn norsk og dermed mangler evne til ”å forstå premissene for resonnementer, å finne fram til budskapet og å se konsekvenser av det meningsinnholdet som teksten antyder.” (Säljö, 2006, s.194).

Det skulle være enkelt å oppfatte det vesentlige og konstruere tankegangen, spesielt for eventyr, når man er kjent med Propps sitt reglement for eventyr. Dersom motivene i verdens eventyr kan underbygges på et felles grunnlag, er det ikke fremdeles så lett å forstå eventyrs innhold uten at man reflekterer over karakterer, deres relasjoner, spesifikke tilstander som er i bruk på forskjellige måter i forskjellige kulturer. Det dempede arveanlegg kunne bli en hindring for å gjennomføre det. Det var min førforståelse eller bevisstgjøring av Propp sin teori før intervjuet som er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning i følge Dalen (2004). På bakgrunn av den førforståelsen har jeg satt det mål for intervjuet å avdekke de premissene hos de arabiske informantene som hjelper eller forhindrer dem i å finne fram budskapet i et norsk og et arabisk eventyr.

Intervjuet har som formål å tolke informantenes meninger. Dalen påpeker (2004) at fortolkningen bygger i første rekke på informantenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke tolkningen. I tillegg, i mitt tilfelle er det viktig å reflektere over svarene i informantenes utfylte spørreskjema for få en bevisstgjøring av de empiriske dataene ved informantenes direkte arbeid med tekstene. Denne førforståelsen hjalp meg å avgjøre hvilken intervju type jeg skulle benytte og hvilke spørsmål som skulle være med. Før gjennomføringen av spørreundersøkelsen hadde jeg tenkt å benytte et gruppeintervju. Etter at elevene hadde besvart spørreskjemaene bestemte jeg at jeg skulle benytte meg av individuelt strukturert intervju. Årsaken til det er at informantene ikke hadde så gode språkferdigheter på norsk. For å unngå misforståelser under intervjuet ville jeg intervjuer hver jente individuelt og ved hjelp av tolk sikre meg at jeg forsto dem. Den andre grunnen til at jeg mente at informantene burde intervjueres individuelt er at informantene hadde ulike individuelle ferdigheter i å lese og forstå til tross for at de har lik kulturell bakgrunn.

Bruk av tolk

Bruk av tolk under intervjuene ble begrunnet med at det var for å unngå misforståelser i kommunikasjonen med informantene. Dalen (2004) klargjør både ulemper og fordeler ved bruk av tolk. Det er en fordel at tolk ikke bare har språklige ferdigheter i begge språk men har kjennskap til fagområdet som intervjuet omhandler. Tolken som var med på intervjuet har lærerutdanning både fra sitt hjemland og fra Norge. Ved bruk av tolk må kommunikasjon i intervjuet gå gjennom et ekstra ledd. Tolken hadde sin plass i intervjuet men svært begrenset. Før intervjuet avtalte jeg med tolken at hun skulle tolke de momentene hvor enten jeg eller informantene hadde behov for tolkning. Dessuten advarer Dalen (2004) at det kan være utfordring at tolken blir for ivrig og begynner å delta i intervjuet. I tillegg til at tolken blir ett ledd i intervjuet, kan det føre til at det blir vanskelig for forskeren for å få den ønskede nærheten til informantene. Før intervjuet klargjorde jeg tolkens sin oppgave. Jeg opplyste henne om i hvilke tilfeller hun kunne bryte inn i samtalen eller jeg skulle gi et signal hvis det var nødvendig at hun skulle delta. En positiv side var at tolken var med på å dempe ned nervøsiteten hos informantene. Etter at jeg presenterte henne, snakket informantene og tolken sammen en liten stund på arabisk for å bli litt kjent mens jeg gjorde meg klar for intervjuet. Stemningen var rolig og inspirerende.

Strukturert intervju med fokus

Jeg har skrevet tidligere at jeg brukte et strukturert intervju. Larsen (2007) hevder at ved et strukturert intervju er alle spørsmålene bestemt på forhånd, de kommer i en bestemt rekkefølge, og alle får de samme spørsmålene. Jeg så en fordel ved å bruke den typen av intervju fordi målet mitt konsentrerer seg rundt informantenes forståelse av de to eventyrene og de kulturelle elementer som sjangeren eventyr inneholder. Jeg var opptatt av hvilke refleksjoner og meninger informantene kan gi rundt de leste eventyrene. Forskningen hevder at når de minoritetsspråklige leser tekster på andrespråk om hendelser som er knyttet til deres kultur, husker de detaljer bedre og det leder til bedre refleksjoner. Dette har jeg forsøkt å registrere.

Den typen av intervju kan kanskje virke formelt og begrensende for frihet i uttalelser, men jeg opplevde det motsatte. Jeg stilte spørsmål og prøvde å trekke meg tilbake for å overlate til informanten å snakke mest mulig fritt. Jeg prøvde å følge deres atferd og lese på deres ansiktsmimikk et signal til å kunne stille neste spørsmål. Jeg ville virke åpen og ønsket at de skulle føle at deres meninger og refleksjoner var interessante og hadde betydning for meg.

Hele intervjuet konstrueres rundt de to viktigste spørsmålene ”Kan du fortelle hvilken hendelse det var i det første eventyret” og ”Kan du fortelle hva som foregikk i det andre eventyret?” Hensikten med disse spørsmålene var å få konkrete beskrivelser av hendelser og hendelsesforløp som informantene husket og la vekt på i løpet av lesingen av eventyrene. De beskrivelsene var viktige for å registrere de premisser som danner forståelse for informantenes leseforståelse.

Observasjon

I begynnelsen av metodekapittelet refererte jeg til Gudmundsdottirs (2011), beskrivelse av kriterier som skaper basis for kvalitative forskning. Et av disse kriteriene som hun legger vekt på er observasjon som en hoved-metode men som støttes av andre datainnsamlings-strategier. Gjennom min undersøkelse har jeg opplevd at observasjon er veid inn i de andre datainnsamlingsstrategier og gir de nødvendige forutsetninger for de andre strategiene. Dessuten skaper det tilleggsdata som er vesentlig for analysen.

Dalland (2000) skiller mellom en strukturert og ustrukturert observasjon. Han mener at en slik uformell tilnærming betyr at man ikke på forhånd har bestemt seg for hva man skal se etter. Gjennom en slik ustrukturert observasjon vil det kanskje dukke opp noe som fanger interessen. Jeg hadde på forhånd gjort meg opp mening om hvilke data jeg trengte for å belyse

min problemstilling. I tillegg til det hadde jeg bestemt på forhånd hvilke metodiske tilnærminger jeg skulle bruke til det.

Når informantene leste eventyrene og besvarte spørreskjemaene, la jeg merke til at de brukte forskjellige tid til å besvare spørreskjemaene. Jeg så på klokken som hang på veggen og noterte. Under intervjuene fulgte jeg også med både på hvordan de fortalte det som de husket fra eventyrene og tiden de brukte på å fortelle om de to eventyrene og jeg merket at de brukte lengre tid på å fortelle om det arabiske eventyret i forhold til det norske. Etter hvert innså jeg at min ustrukturerte observasjon fikk form og bidro til tolkning av leseforståelse hos de minoritetsspråklige og hvordan kulturell bakgrunn kan spille inn.

I tolkning av samlede data vurderte jeg hvor aktive minoritetsspråklige informanter er i leseforståelse av de to eventyrene. Aktivitet som danner sosialkulturell kontekst for leseforståelse forstås både som samhandling og refleksjon (Smidt, 2009). Jeg skulle se på hvor reflekterende informantene var, hvor djupt de kunne grave mening ut av eventyrene, hva de vil forstå i de to eventyrene i betraktning av deres kulturelle bakgrunn. Informantene i min undersøkelse er ulike individer med ulik bagasje som kan synliggjøres gjennom deres utdanning, oppvekstforhold, oppdragelse. Henholdsvis presenterer de ulike lesere i seg selv. Dette vises i deres svar i spørreskjemaene og deres meninger i intervjuene. Jeg forfølger ikke et mål om å beskrive deres individuelle leseforståelse av de to eventyrene. Jeg betrakter dem som en gruppe med den samme kulturelle tilhørigheten og undersøker deres forståelse av det arabiske eventyret og det norske eventyret. Jeg har gitt informantene bokstavene A, B, C når jeg presenterer resultatene fra spørreskjemaene og intervjuene.

Kategorisering

Før jeg satte i gang undersøkelsen, hadde jeg klart for meg at målet mitt var å synliggjøre informantenes forståelse av de to eventyrene; det norske og det arabiske. Datamaterialet ble strukturert og kategorisert. Disse kategoriene ble også utviklet ut i fra teori. De er: språklige forhold, metakognitiv innsikt og leseres evne å være kritisk. Det gir et grunnlag for å få fram det informantene forstår når de leser.

Vanligvis er språklige minoriteter opptatt av språklige forhold. I spørreskjemaene har spørsmål 10,11, 12 i det arabiske eventyret og 9,10,11,12 i det norske eventyret til hensikt å avdekke forståelse av noen ord og uttrykk. De beskriver gjenstander, hendelser og relasjoner som synliggjør de kulturelle variablene i de eventyrene. Jeg hadde en antakelse om at

informantene kunne avkode de ordene og uttrykkene på ut i fra av deres kjennskap til en eller annen kultur.

Metakognitiv innsikt er å gjøre elevene bevisste på hva man gjør når man leser. Garner (1987, s.16) beskriver ”metakognisjon” som ”tenkning om tenkning.” Hvis ”tenkning” involverer persepsjon, forståelse og hukommelse, er ”metakognisjon” tenkning om persepsjon, forståelse og hukommelse. Det er ganske naturlig å anta at når elever identifiserer seg med en tekst og teksten har mye å si om leseren, er metakognisjon framhevet ved elevenes tydelige refleksjon og de kan huske mye ut fra den teksten. Snow og Sweet (2003) betrakter leseforståelse som en sosiokulturell prosess hvor foregår interaksjon mellom leseren og teksten. I teoridelen har jeg nevnt at leseren ikke er klar over hva han bør forstå i den gitte teksten. Men det er mulig i de tilfellene hvor informantene leser teksten fra sin kultur at de klarer å vise fram hva de forstår i det allikevel. Det kan forklares av sosiokulturell perspektiv på leseforståelse som er hovedsakelig opptatt av et spesielt aspekt ved menneskers erfaringer i den sosiale strukturen disse mennesker kommer fra. For det norske eventyret har jeg kodet den kategorien i spørsmålene fra 3 til 9. I spørsmålene 3 og 5 - 9 kodet jeg kategorien ”metakognitiv innsikt” for det arabiske eventyret.

Tredje kategorien ”kritisk leser” er inkludert i spørsmål 2 for begge tekster, hvor informantene vurderer sin forståelse på en gitt skala. Utvilsomt er det viktig å klare å vurdere sin egen forståelse. Men det er ikke mindre viktig å formidle sine leseerfaringer og dele synspunkter om det som du har lest. ”Kritisk leser” er en leser som ikke tar et innhold bokstavelig, men det er en leser som kan tolke og reflektere over teksten gjennom sin tidligere leseerfaring, som oppdatert på hva slags verk det er, når det er skapt, hva som preges av en eller andre forfatterskap og osv. Slike spørsmål er for eksempel ”Hva vil Sjeherasad/ Askeladden oppnå?”, ”Hvilke egenskaper likte du i Sjeherasad/ Askeladden?” og ”Hva tenkte Sjeherasad/ Askeladden på når han plukket med seg alt han kom over/ når hun fortalte sine eventyr til kongen?” ”Hva vil Askeladden oppnå?”

Resultater og drøfting

Redegjørelse for observasjon

Strukturene som presenteres i den norske og arabiske teksten baseres på en kulturell ulikhet som karakteriserer de to kulturene og deres ulike måter å fortelle på. Jeg hadde tenkt at dette kunne fremkalle informantenes oppfatning og synliggjøre deres kulturelle særpreg.

Informantene brukte 25-30 minutter på å lese det arabiske eventyret ferdig. De besvarte spørreskjemaet etterpå på mellom 15- 20 minutter. Dessuten var svarene svært fyldige og gjennomtenkt. Informantene brukte 15-18 minutter på å lese det norske eventyret, men det kom sannsynligvis av at det var færre ord i den norske teksten. De besvarte etterpå spørreskjemaet på mellom 30-35 minutter. De vendte tilbake til teksten gang på gang for å avkode ord eller for å forstå teksten for å kunne svare på spørsmålene. Det som er et felles kjennetegn for dem var at enten ble de fleste av uttrykkenes betydninger forklart feil, eller at på de fleste spørsmålene svarte med ordene fra den norske teksten. Gjennom min observasjon fikk jeg bekreftelse på at de arabiske jentene ikke ble forvirret på grunn av tekstopbygging av det arabiske eventyret, eller av at teksten inneholdt dobbelt så mange ord som i den norske teksten.

Som nevnt før leste elevene eventyrene både uten tittel og avslutning. Dette gjør at elevene var ekstra konsentrerte om hva de leser uten å kunne bruke tittelen som kunne hinte på hva teksten handlet om. Det at slutten også var fjernet stimulerer tanker om hva kunne skje på slutten av hvert eventyr og framkalle bedre refleksjon. På første spørsmålet: Har du lyst til å lese ferdig eventyret? svarte alle informantene ja og fikk lyst til å få fra meg slutten på eventyrene som jeg hadde på eget ark slik at de kunne lese dem selv hjemme, etter at de var ferdig med å svare på spørreskjemaene. Denne reaksjonen overasket meg fordi jeg hadde lest om forskning som viser at unge voksne ikke foretrekker å lese den sjangeren i det hele tatt, spesielt arabiske elever som var vant til å høre på eventyr når de var barn.

I spørreskjemaet står det siste spørsmålet (14) om hvilket land eventyret kommer fra. Hensikten med det var å undersøke om at de kunne kjenne igjen de to eventyrene og definere hvilken kultur de har sine røtter i. Informantene klarte å identifisere tekstene til sin egen kultur. De hadde persepsjon av begge kulturer og de kunne skille dem. Deres kulturelle tilhørighet hjalp både til å gjenkjenne særegenheter i kulturen de hører til og samtidig å se særegenheter som er typisk for en annen. Når et menneske møter flere kulturer, sammenlikner det dem med sin egen og finner både likheter og noe fremmed i begge av dem.

Empiri fra intervjuer og spørreskjema

Språklige forhold

I spørreskjemaene har jeg formulert 14 spørsmål for hvert eventyr. I følge forskning innebærer 11 av dem faktorer som skaper utfordrende leseforståelse på andre språk. Først vil jeg se på elevenes svar på spørsmålene som har hensikt til å vise intuitiv forståelse for noen ord eller uttrykk som kunne bygges på kulturell kjennskap til sin kultur. Omvendt om mangel på innsikt i kulturen man flyttet til kan blokkere intuitiv persepsjon for avkoding. På grunn av det har jeg valgt ord som beskriver gjenstander som har direkte forhold til enten den arabiske kulturen eller den norske kulturen. I følge Propps sitt reglement i eventyr er det det fleksible fra eventyr til eventyr, gjenstander og karakterer som gjengir kulturelle tradisjoner fra kultur til kultur. Blant annet knytter de ord eller fraser til de setningene, eller situert kontekst for å forstå de ordene gjennom konteksten de hører til i.

Alle jentene forklarte hva de utvalgte ordene betyr i det arabiske eventyret. ”En prektig edelstein” forklarer informantene på en slik måte ”*noe som er veldig verdi*” og ”*en fin diamant*”. Ut fra setningen ”Han ga sin vesir befaling om å skaffe en ung jomfru hver eneste dag” fikk de forklare med egne ord ”vesir.” Det var imponerende å lese deres svar: ”*assistent-rådgiver,*” ”*en person som hjelper kongen,*” og ”*en person som utfører befalingene fra kongen*”. Informant A var nærmest innholdsmessig på å avkode den koherensen som underforstås i ”vel skåret for tungebåndet”. Hun skrev slik: ”*hun (Sjeherasad) lærte mye om bøker at hun forstår veldig mye og kan snakke bra*”. De svarene viser at informantene er flinke ordavkodere i det arabiske eventyret. De knekte koherenskodene i ordene som viser informantenes felles kulturell ståsted med den teksten. De gjorde det på kort tid og med egne ord. Dette kan tyde på at informantene klarer å erstatte ordene fra deres kultur med dets oversettelse til norsk.

Avkoding av ordene som er variabler (Propps definisjon) og typiske i det norske eventyret og er ellers gammeldags’ uttrykk utfordret de tre arabiske informantene. På grunn av at Asbjørnsen og Moe hadde den tanken å overføre de språklige nyansene av det norske språket via norske eventyr for å skille norsk folkediktning fra andre kulturer og dermed å bidra til nasjonsoppbygning i Norge, innebærer deres samling uttrykkene som er typisk for den norske kulturen. Derfor er deres eventyrsamling så høyt verdsatt. Det er det som skaper vansker i avkoding av disse ordene, hvis man ikke har felles kulturell referanse med den norske kulturen.

Minoritetsspråklige informanter assosierer for eksempel ordet "attpå" med "etterpå" på grunn av likhet i fonetisk lyd. Til tross for at ordet står i konteksten som egentlig peker på betydningen "i tillegg" og det ordet ofte brukes i mange av verdens eventyr, sannsynligvis i arabiske eventyr også, har informantene fremdeles ikke mulighet til å forstå det selv på en kompensatorisk måte.

Ingen av informantene klarer å gi adekvat forklaring på "*Grinda til kongsgården stod ikke stund*". Informantene forsøkte på en slik måte: "*alle kom i flokk*", "*grinda til kongsgården stod helt til noen kan ordbinde Prinsessen*", "*mange mennesker som kommer til slottet for å gifte seg men Prinsessen men det er ikke så mye tid og det er bare en liten stund*". Spørsmål 10 forvirret i det hele tatt informantene: "De tre brødrene hadde ikke for rart hjemme" som er det gamle norske uttrykket for å være fattig. Koherensen som står bak språket er for komplisert å forstå for minoritetsspråklige. De fortapte seg i gjetninger, men de fikk fremdeles ikke til å forstå betydningen av uttrykket. De svarte på en slik måte: "*fordi de visste at kongen vil at datteren skal gifte seg*", "*det betyr at de hadde ikke gikk ut før og ha friste lykken*", "*det høres ikke rart ut*".

Til tross for at språklige forhold skaper så mye vansker, klarer informantene å definere egenskapene til hovedpersonene. Propp sin teori understreker at handlingen er det konstante i eventyret, mens hvem og hvordan de gjør det er variabler. Jeg tror at informantene utnytter handlingen som er svært kjent i mange av de andre eventyrene (hjem – hjemløs – oppdrag – kamp – seier - bryllup), og de prøver å skille hovedpersonene gjennom gjerninger og at de er pålitelige. Dermed kan jeg forklare at informantene tolker "vrien og vrang" som "*sta og rasende*" eller "*stark og veldig stille; ikke noen kan snakke med hun mye*". Jeg tror at informant A mente "sterk" men skrev feil "*stark*". Uansett om beskrivelsen av Prinsessen ikke stemmer helt, så fikk informantene inntrykk av at hun er vanskelig å kommunisere med. Ut i fra det samme prinsippet fikk Askeladden sin karakteristikk. På grunn av at informantene mangler både språkferdigheter i norsk og ikke er vokst opp i den norske kulturen, så forsøker de å oppnå sin forståelse ved bruk av tekstnormer for eventyrsjangre.

Spørsmål 13 i begge tabellene står for hvilke ord det var vanskelig for informantene å forstå i de to eventyrene. Når jeg forberedte spørsmålene for spørreskjemaene valgte jeg å inkludere dette spørsmålet fordi jeg hadde en tanke om at kanskje informantene kom til å velge spesifikke ord fra det norske eventyret. Jeg hadde rett. To av informantene sorterte ut blant annet ordene *vidjespenning*, *skålbrott* og *skjærunge*, og dette viser at disse er typiske for den norske kulturen og skaper en kulturell utfordring i teksten for informantene. Hos Propp er det variabler, og de variablene er egnet for det norske folkeeventyret. Blant annet inkluderer

svarene deres de samme ordene som jeg ba dem om å forklare i foregående spørsmålene. Dette kan jeg tolke slik at de ikke var sikre på forklaringene de hadde gitt før. De gjorde ikke det samme i spørsmål 13 for det arabiske eventyret. Leserne kommer ikke i en aktiv interaksjon med den norske teksten på grunn av ulike kulturelle identifikasjoner med den teksten. Et felles element som poengterer at informantene mangler forståelse i det norske eventyret er at de svarer med ordene fra teksten.

Til tross for at informantene ikke avkodet de gitte uttrykkene for det norske eventyret, karakteriserte de Askeladden som en pålitelig karakter. Den pålitelige karakteren som Askeladden er, vil gifte seg med prinsessen og få et halvt kongerike. Hva gjør han som gjør at han får vurdering av informantene en pålitelig karakter i det eventyret. Alle informantene mener i spørreskjemaene at han er egentlig skikkelig. Blir man kalt en ordentlig karakter dersom vil man gifte seg bare for å få et halvt kongerike. Men det er det som dataene viser. Informantene mener at Askeladden er flink og smart. Men de utelater hva som gjør at han er slik. Grunnen til det kan være at de ikke forsto dialogen mellom hovedkarakterene i eventyret som er sentralt for å forstå det.

Metakognitiv innsikt via kulturell bakgrunn

Tekstbearbeiding forårsaker en utvelgingsprosess. Det som informantene velger å svare betyr at teksten bringer fram noe fra leserens bakgrunns-kompetanse. Det arabiske eventyret viser at informantene har kulturell innsikt i den arabiske kulturen. Vanligvis er leseren ikke klar over hva som er vesentlig eller mindre vesentlig i teksten (Iser, 1978). På spørsmålet ”Hva ville Sjeherisad få / oppnå ” svarer to av informantene helt likt, at Sjeherasad vil gifte seg. For mange av de andre lesere som ikke har arabisk bakgrunn, skulle det blitt et sjokk å høre at Sjeherasad vil gifte seg med en mann som dreper kvinner. For meg skulle det vært naturlig å svare at hun vil redde livet sitt. Jeg kan tolke det som at informantenes metakognitive innsikt er klart avhengig av informantenes særegne opprinnelse. Jentene så bort fra teksten uten at de var klar over det selv når de tolket hva Sjeherasad ville oppnå. De tolket ut fra sin særegne utvikling som ble innlært i den strukturen de var vokst opp. Det er en god bekreftelse på Vygotskys (2008) sin påstand om at elevs kulturelle og dagligdagse særegenheter av det gitte miljøet har dets innflytelse over barns utvikling og individsforming.

Metakognitiv innsikt forutsetter at leseren utnytter sitt potensiale til å forstå tekst. Arabiske informantene gjør det ved å benytte sin kulturelle bakgrunn. De klarte å sette på plass alle hendelsene som foregår i det arabiske eventyret og å begrunne de dramatiske konsekvensene ettersom de demonstrerer metaforståelse av det arabiske eventyret via svarene

på spørsmålene 3, 5, 6 og 9. Sjeheriar drepte sin hustru på grunn av at *"hun sviktet ham."* Han hadde plan for å drepe alle kvinnene i kongeriket og en av informantene beskrev det på en følgende måte: *"han skal gifte seg en ung jomfru hver dag. Kongen tok henne til hustru og om morgenen lot ham henne føre ut og drepe"*. På spørsmålet "Hva tenkte Sjeherisad på når hun fortalte sine eventyr?" var to svar nesten identiske i sitt innhold *"hun tenkte at hun kom påvirke på ham og han dreper ikke henne neste dag"* og *"hun skal ikke fortelle siste eventyr for at kongen ikke dreper henne."* Informant C viste sin metakognitive måte til å reflektere på slik *"Sjeherisad tenkte på at kongen slutter å drepe kvinne."* Informant C framhever at Sjeherisad er en pålitelig karakter på grunnlag av sin metakognitiv refleksjon som er gjort på bakgrunn av kulturelle identifiseringen med det eventyret.

Ettersom informantene mangler innsikt i den norske kulturen, har de vansker med å avkode uttrykkene i teksten og dermed får de ikke utnyttet sine bakgrunnskunnskaper fullt ut. Men de klarer å skissere hendelsene i følge Propps struktur for det norske eventyret. Det er fremdeles nok til å konkludere med at de klarer å forstå eventyrets struktur. Men det er ikke nok for å forstå teksten innholdsmessig. For å forstå eventyret "Prinsessen som ingen kunne målbinde" trengs det mer enn å forstå dets struktur. De unngår den delen av teksten hvor samtalen foregår mellom Prinsessen og Askeladden. Den samtalen baseres på ordleik. I ordleiken benyttes ord som beskriver gjenstander som er typisk for den norske kulturen og dets språk. Det er dem de sorterte ut som vanskelige å forstå. Den samtalen er fremdeles sentral for å forstå hvordan Askeladden fikk til å løse oppgaven og greide å målbinde Prinsessen.

Tvetydighet i meninger

I tillegg bes det i spørsmål nummer 2 om at informantene vurderer sin forståelse av begge tekstene. Jeg betrakter disse svarene som informantenes subjektive meninger på hvor mye de har forstått i disse tekstene på en skala fra 1 til 10. Informantene A og B ga 10 og 6 for det arabiske eventyret, og henholdsvis 9 og 5 for det norske eventyret. Informant C ga 5 på det arabiske eventyret og 6 på det norske. Det betyr at to av informantene mener at de forstår det arabiske eventyret bedre enn det norske, mens en mener at hun forstår det norske eventyret bedre enn det arabiske. Når informanter ytrer sine meninger, må man ha øye for at de er subjektive og at det de sier ikke alltid stemmer med virkeligheten. For å finne nærmere forklaring på dette så jeg nærmere på data som jeg fikk fra informantene under intervjuene. I intervjuet bekreftet informant A at hun forstår det arabiske eventyret bedre enn det norske. *"Første var enklere å forstå fordi andre hadde litt for vanskeligere ord" og "i det andre*

(Askeladden) var mer ukjente ord,” – innrømmet hun. Dette stemmer med hennes egen vurdering og min tolkning av hennes svar i spørreskjemaet. Informant B angir en helt annen vurdering under intervjuet. Hun mener at det norske eventyret er lettere å forstå og det arabiske eventyret inneholder *”litt for vanskelig ord.”* Informant B gir tvetydige meninger som viser hennes usikkerhet om hvilken tekst hun forstår uten hindringer. Informant C innrømmer en gang til at det var *”enklere å forstå det andre”* (Askeladden) og at hun synes at det var mer ukjente ord i eventyret om Sjeherasad.

Forskning viser at minoritetsspråklige har lett for å være opptatt av ordnivået. Mange tror at det å forstå en tekst vil si å forstå alle ordene i teksten. (Golden & Kulbrandstad, 2003, Kulbrandstad 2007). Men å forstå alle ordene i teksten er ikke en sentral forutsetning for å få en tilstrekkelig leseforståelse. Det avhenger blant annet av hvilket formål den aktuelle lesingen har. Det kommer også an på om ordet man ikke forstår, hører hjemme i sentrale eller mer perifere deler av teksten. Siden bredden i ordforrådet ofte er mindre på andrespråket, vil mange minoritets elever ha en utfordring akkurat på dette punktet (Kulbrandstad, 2003). Blant annet framhever Kulbrandstad at hvis leseren mangler de bakgrunnskunnskapene som trengs for å gjøre teksten forståelig, så kan han ikke forstå teksten.

I sine vurderinger setter informantene en sammenheng mellom ordene og deres tekstinteraksjon. De tror at *”vanskelige ord”* svekker deres leseforståelse. Man kan bli enig i det. Men som forskningen beviser; det å forstå tekst betyr ikke at man må kjenne alle ord i teksten. Informanter B og C mener at i det arabiske eventyret er ordene *”for vanskelige.”* Men jeg tror at informantene møter mange ukjente ord i begge eventyrene. Det arabiske eventyret hadde flere ukjente ord enn det norske eventyret, fordi teksten inneholder dobbelt så mange ord. Til tross for det hadde informantene en klar forståelse av i den arabiske teksten. Bortsett fra begrunnelsene som jeg har presenterte gjennom tolkning av deres svar i spørreskjemaene, bekreftes dette av informantenes gjenfortellinger under intervjuene.

Informant B uttrykte forskjellige motstridende vurderinger både i spørreskjemaet og i intervjuet. Men samtidig presenterte hun en meget reflekterende og fortolkende gjenfortelling av det arabiske eventyret under intervjuet. Hun la blant annet sine meninger og følelser til den. Hun fortalte med sine egne ord og brukte av og til de ordene som hørte til de sentrale delene av den arabiske teksten. I den engasjerende måten å fortelle forandret hun sin stemme for å vise uro når hun snakket om at vesiren måtte ofre sin eldste datter til kongen. Hun benyttet en spørsmålsform for å uttrykke vesirens bekymringer: *”Hva skal gjøre vesiren da?”* På neste spørsmål, om hvilket eventyr det var enklest å forstå, svarer hun slik: *”Sjeherier” da at jeg kom hjem, oversatt jeg og forsto helt. ”Askeladden” jeg gjorde ikke det. Kanskje var det*

lett å forstå "Askeladden", fordi på dette eventyret var det vanskelige ord å forstå; "sverd og ..."

I analysen av spørreskjemaet for informant B merket jeg at hun forsto handlingen av det arabiske eventyret svært godt som viser at hun gjorde det på grunn av sin kulturelle bakgrunnskunnskap og ved å avkode ord som hører til de sentrale delene av teksten. Hun hadde lyst til å lese det arabiske eventyret en gang til hjemme. Den leseforståelse gikk mest på forståelse av ord som tilhører de perifere delene av teksten. Hun bemerket ett ord "sverd". Men det ordet påvirker ikke i en stor grad forståelsen av teksten i det hele. Hun bekreftet i sitatet at det var enklere å forstå det norske eventyret. Når jeg ba henne om å fortelle i korthet om Askeladden, svarte hun at hun ikke husket. Det er et bevis på at hun konstruerte sin forståelse både på bakgrunn av sin tilhørighet og kyndighet med den arabiske kulturen for det arabiske eventyret. Teksten selv har felles berøringspunkter med den informanten. Forskning beviser at elever leser tekster om forhold de er godt kjent med og husker de bedre enn hvis de leser om forhold de ikke vet så mye om. Steffensen og Joag-Dev (1984) bekreftet gjennom sin klassiske studie at andrespråklesere husker mer og gjør konkret inferens når de leser tekster de har gode bakgrunnskunnskaper om. Det er grunnen til at informanten valgte å lese det arabiske eventyret en gang til på egen hånd. Hun fikk også oversette de ordene som tilhører den perifere delen av teksten, og dermed tilfredsstilte hun sitt kulturelle behov å lese og forstå det arabiske eventyret på andre språk.

Informant C fortalte at hun ikke liker å lese. På skolen i hjemlandet fortalte læreren mest historier. Hun understreker at hun husker mer når hun hører enn når hun leser selv. Hun er vant til å ta inn informasjon ved å høre. Uten å øve på lesning lærer man seg ikke strategier for å lese. Når hun leste, gikk hun på detaljer og var opptatt av hvert enkelt ord i teksten. Takket være at strukturen i den norske teksten var så enkel og kjent konstruerte hun en gjenfortelling i følge en vanlig struktur for eventyrsjanger. Gjenfortellingen om Askeladden og Prinsessen var tørr, med begrenset ordforråd og mangel på beskrivelse av samtalen mellom Prinsessen og Askeladden, som er viktig for å forstå eventyret innholdsmessig. Som når hun forsøkte å reflektere over "vrien og vrang" på en slik måte: "Det var en konge som har en datter som var sta ... jeg forsto ikke hva som sto på arket. Men kanskje hun var sta og vil ikke snakke med noe.. noen." Hun var veldig usikker på betydningen, men samtidig oppfattet hun eventyrets struktur og tror at hun forsto teksten.

Eventyret om Sjeherasad har heller ikke så intrikat struktur som det kan synes ved første øyekast. Hvis vi betrakter Sjeherasad i utgangspunktet som en helt i dette eventyret, så blir det lett å bygge opp struktur også. Sjeherasad bodde hjemme – hun drar til kongen

(hjemløs) – utfører sitt oppdrag og vinner en seier i å målbinde kongen. Det eneste som skiller strukturene i den arabiske og den norske teksten er innledningen om Sjeheriar som ble sviktet, og som er ganske lang i forhold til det andre eventyret. Ingen av informantene la merke til strukturen i det arabiske eventyret, fordi de gjenkjenner de kulturelle referanser i teksten og bruker det til å finne betydningen i teksten. Det er en annen måte å forstå innhold på. Man kan godt kalle det metakognitiv innsikt. Persepsjon av teksten går ved å gjenkjenne forholdet i dets kulturelle konteksten. Hvis man husker dette forholdet, går det lettere å avkode ord i teksten. Forskningen sier at ordforrådet som minoritetsspråklige har på sitt morsmål dekkes raskt i andrespråk. Derfor brukte informant C mye mer ord fra teksten for å gjøre sin fortelling så detaljert og beskrivende. Hun oppsummerer på slutten av sin fortelling at *”Sjeheriar har sluttet å drepe kvinnene fordi kvinnene er også kloke og ikke bare menn.”* Dessverre kan jeg ikke si at hun er en kritisk leser, på grunn av at læreren hennes tolket og overførte sin subjektive mening til henne på skolen. Dette poengterte hun i intervjuet. Men hans mening er skapt i den kulturen hvor min informant er fra, og det er en arabisk måte å tolke dette eventyret på. Og hun ser den teksten innholdsmessig under en slik synsvinkel på grunn av sin kulturelle erfaring.

Informant A er sikker på at det arabiske eventyret er enklere å forstå, fordi de leste det eventyret i boken ”Tusen og en natt” på arabisk. Den informanten var mer reflekterende i svarene i spørreskjemaet enn når hun holdt på å fortelle om eventyrene i intervjuet. Det var ulikheter mellom informantene på dette området. Noen hadde evner til å uttrykke seg skriftlig, andre er vant til å ytre seg muntlig. Til tross for at informanten ikke gjorde sine gjenfortellinger på en beskrivende måte, viste hun fram sin forståelse av handlingen i det arabiske eventyret svært godt. I korthet satte hun hendelsene i rekkefølge. Det så ut som hun benyttet seg av den kulturelle bakgrunnskunnskapen og derav greide å få tak i betydninger av de sentrale ordene for å kunne forstå av det arabiske eventyret.

Når informant A fortalte om Askeladden viste hun lave språkferdigheter og et veldig begrenset ordforråd. Hun brukte ikke et eneste ord fra den norske teksten som er sentralt og betydningsfullt for å gjengi mening i den norske teksten. Hun fikk hjelp av meg for å huske ordet ”målbinde” og ville avslutte fortellingen sin så fort som mulig. Etter dette vil jeg konkludere med at teksten ikke hadde de felles kulturelle referanser med den informanten. Derfor fant hun få overflatiske berøringspunkter, hovedsakelig på grunnlag av eventyrets struktur som presenteres av Propp.

Hvis minoriteter leser tekster om forhold de er godt kjent med så husker de mer enn hvis de leser om forhold de ikke vet så mye om. Da burde det være naturlig at de kunne

fortelle om det arabiske eventyret på mer utfyllende måte, og brukte lengre tid enn om de skulle fortelle om hendelsene i det norske eventyret. Med det som utgangspunkt målte jeg hvor lenge hver informant fortalte om hvert enkelt eventyr, og fikk følgende resultater: Informant A brukte 1.15 min. på det arabiske eventyret og 1.01 på det norske eventyret; informant B fikk 3.06 min. på den arabiske teksten og nektet å fortelle det som hun leste i det norske eventyret; informant C fortalte om det arabiske eventyret i 3.07 minutter og hun brukte 1.85 minutter på det norske eventyret. De fortalte jevnt uten å gjøre pauser. I følge tallene vil jeg oppsummere med at de forstod den arabiske teksten bedre. Dette kan forklares med at når de leste om forhold fra sin kultur som de kjenner bedre forsto de mer. Det kan bety at kulturell bakgrunn styrer leseforståelse hos minoritetsspråklige.

Avsluttende diskusjon og konklusjon

I studien hvor jeg har undersøkt leseforståelse hos språklige minoriteter har vist at arabiske informantene var aktive i leseforståelse av eventyret som har de samme kulturelle røttene med informantene. Dette tyder på at kulturell bakgrunn er viktig for leseforståelse. Informantene klarte å avkode ordene som er spesifikke for det arabiske eventyret og forklare dem med sine egne ord. Dessuten var det imponerende å høre på deres gjenfortellinger og se hvor mye de husket fra eventyrets tekst og hvor reflekterende informantene er til tross for at de har lært seg det norske språket bare i 8 måneder. I tillegg til det viste de tydeligere persepsjon av det arabiske eventyret. Dette vil bety at deres metakognitiv innsikt er framhevet bedre i det arabiske eventyret enn i det norske eventyret.

Informantene avkodet ordene som er særegne for den norske kulturen både feilaktig eller hadde problemer med å forklare de. De husket heller ikke teksten i det norske eventyret som peker på at deres metakognitive innsikt var lite mottakelig når det gjaldt denne teksten. De kunne gjøre rede for eventyrets struktur og karakterisere hovedkarakterer på bakgrunn av Propps reglement som er presentert ovenfor.

Både informantene B og C var opptatt av å si at de forsto den norske teksten bedre. Til tross for at informant B ikke klarte å gjenfortelle eventyret i det hele tatt og informant C gjorde det uten særlig inspirasjon. Jeg er ikke sikker på hva som står bak deres vurdering. Men jeg antar at det rett og slett var deres store ønske å vise meg at de forstår den norske teksten for å vise at de er en del av det norske samfunnet og er godt integrert i det.

Gladstone hevder at litteratur er språk som reflekterer og forsterker kulturelle mønster og verdssystem. Derfor er såkalte ”medfødte anlegg” som er dempet i sin utvikling av den

strukturen hvor språklige minoritetene er vokst opp i, responderer de ikke eller dårlig på tekster som opprinnelig kommer fra en annen kultur enn de selv kommer fra. Dette er en sterk bekreftelse på Vygotskys (2008) påstand om at særegen kulturell utvikling er forårsaket av utforming av en særegen sosialpsykologisk type barn som resonnerer på litterære tekster fra egen kultur.

Hasan (1998) framhever at å forstå en tekst er viktig å forstå den sosiale konteksten som teksten ble skapt i, forfatterens miljø og de omgivelsene litteraturen leses i. Folkeeventyr, for eksempel, kan ikke bety det samme for lesere i dag som det gjorde for folk i gamle dager. Dessuten kan språklige minoriteter ikke oppleve det norske eventyret på en lik måte som norske elever gjør. I tillegg til det henger folkeeventyrs overleveringsevne sammen med arketyriske innhold Høgh (1996). Det vil si at elementer fra det kollektive ubevisste og allmennmenneskelige symboler har kunnet overleveres fra land til land, fra generasjon til generasjon. Det er logisk å si at eventyr er et produkt av folkediktning av en nasjon hvor det kollektive ubevisst gjennomføres.

I denne anledning forklarer Iser (1978) at kulturelle kodene framkaller forskjellige måter av lesing. Den lesningen har veldig mye å si både om leser og tekst. Den prosessen skaper en sosialkulturell kontekst som innbefatter leser, tekst og aktivitet hvor aktiviteten er betegnet som samhandling. Sweet & Snow (2003) har oppsummert forskningsbasert kunnskap om leseforståelse og formulert en forskningsagenda, begge deler med det formålet å bedre leseundervisningen hvor hovedvekten legges på at leseren må være aktiv i leseforståelsesprosessen. Leserens kan være aktiv i leseforståelsesprosessen, når det skjer et samspill mellom han og teksten som Iser (1978) beskriver i sin teori «a theory of aesthetic response».

Når en minoritet leser, står han foran to utfordringer: den ene er å tenke over språklige kohesjon og den andre er å forstå innholdsmessige koherens som er godt dekket med "et kulturelt teppe." Smidt (2009), Säljö (2006), Aambø (1998) og Iser (1978) gir uttrykk for at aktiv leseforståelse i denne sammenheng kunne skje når lesernes utviklede anlegg og tekstens koherens er i større eller mindre grad i samsvar med hverandre eller utgjør gjensidig identifikasjon. Man kan anta at tekster hvor de minoritetsspråklige elevene kjenner seg igjen, er det tekstene som gir støtte til at elevene oppnår forståelse av teksten på egen hånd og tilfredsstillende deres trente eller utviklede anlegg av den strukturen de kommer fra. Sånn sett får man elevene motivert og aktivisert i lesing. I tillegg til det får minoritetsspråklige elever mulighet for å bevisstgjøre seg i den språklige strukturen av det norske språket og å øve seg til

å bruke den. Derfor er det viktig å være bevisst i forhold til hvilke tekster man benytter seg av i leseaktiviteter og hvilke mål som forfølges i leseaktiviteten.

Innledende i oppgaven ga jeg uttrykk for at leseforståelse på andre språk er en liten del av språkopplæringen, men inntar en ledende rolle i prosessen med å tilegne seg språk som minoritetsspråklig elev. Jeg ville utvikle den tanken og si at stimulering av leseforståelsesprosessen under andrespråk opplæringen kan gi positive resultater i innlæring av språklige strukturer. Utvalg av tekster og dets gjennomtenkte planlegging for språklige minoriteter er derfor vesentlig både i språkinnlæring og integrering. Å arbeide med skjønnlitteratur er en måte å skjerpe blikket for tekstlige og språklige virkemidler (Selj 2008). Begrunnelsen for det er at skjønnlitteraturens sjangrer i særlig grad spiller på mangetydighet og elever lærer å ta inn det sagte og etter hvert det usagte. Dessuten inkluderer man verdens skjønnlitteratur i sin praksis, og med det fremmer man språkinnlæring hos språklige minoriteter og bidrar til en myk overgang for deres integrering og ikke minst til utvikling av kulturell toleranse blant alle elevene. Gjennom sin forskning har Kulbrandstad (2001) bekreftet at det er liten prosent tekster som kommer fra andre kulturer i norske lærebøker. I tillegg til det inkluderer norskfaget ikke et flerkulturelt perspektiv, og grunnleggende norsk for språklige minoriteter er fag som er adskilt fra norskfaget i skolen. Da står språklige minoriteter i fare for å ikke tilegne seg språk på en grundig måte. Kunnskapsløftet presiserer ikke hvordan det skal gjøres og overlater ansvaret til lærere og skoleeiere. Det er skolen selv som har et fullstendig ansvar for å innføre det flerkulturelle perspektivet i alle fagene, i det minste bør de vende seg til tekster som presenterer verdens skjønnlitteratur. Derfor er det at utvalg av tekster i skoleprogrammer og i lærebøker er både viktig for språkinnlæring og integrering hos minoritetsspråklige, hvor deres kulturelle bakgrunn tas i betraktning.

Jeg har i oppgaven forsøkt å gi så fylldige beskrivelser som mulig av min forskningsprosess for å sikre påliteligheten i studien. Jeg har planlagt min studie grundig og har gjennomført den i samsvar med hensikten med studien for å sikre gyldigheten. Mine resultater kan ikke generaliseres til en større populasjon, men det er mulig for andre i lignende situasjoner å kjenne seg igjen i de resultater jeg har kommet fram til (Dalen, 2004, Larsen, 2007). De kan være til hjelp for lærere og andre som skal lære minoritetselever å tilegne seg det norske språket. Det er viktig for at de skal bli godt integrert i det norske samfunnet.

Litteraturliste

- Aambø, R. (1998). Kva er "god" litteratur? I R. Aambø (red.), *Litteraturmøte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Allen, V.F. (1972). Preparation of dialogue and narrative material for students of English as a foreign language. I Allen & Cambell (red). *Teaching English as a second Language*. Mc Graw- Hill Inc.
- Befring, E., Hasle, I. & Hauge, A. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv. Sentrale problemstillinger i forskning om tospråklige barns skolesituasjon i flerspråklige områder av verden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berge, K. L., Coppock, P., Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk*. En samling artikler av M.A. K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin. Landslaget for norskundervisning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dahl, A. (2001). "Orda er nøkkelen til sinn og kjensler" Om litteraturens rolle i dannelsesprosessen. *Skriftserien klasseromsforskning (11)*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Dalen, M.(2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O.(2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eriksen, T. & Sørheim, T. (1994). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall
- Fossum, K. & Ugland, E. (1994). *Å lykkes med litteratur - historie*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford
- Gladstone, J.R. (1972). Language and Culture. I Allen & Campbell (red). *A book of readings*. McGraw – Hill Inc.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *Tidskrifter/ journals/ NoA*, 102 254. Hentet 20.12.11 fra http://web.novus.no/NOA/NOA_2007-2.pdf
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Gutierrez, K.D. & Garcia, E. E. (1989). Academic literacy in linguistic minority children: the connections between language, cognition and culture. *Early Child Development and Care*, 51..
- Hauge A. M. (2007) *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodne Ø. (1998). *Det norske folkeeventyret. Fra folkediktning til nasjonalkultur*. Oslo. J. W. Cappelens Forlag.
- Hernes, G. (1996). Sentralpilaren. I L. Blikrud og V. Ystad (red.). *Norskfaget fra førskole til forskning. Elleve konferanseforedrag*. Oslo: Aschehoug & Bergens Riksmålsforening
- Hvistendahl, R.(2004). *Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter*.Oversikt over forskning på flere kulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk. Hentet fra http://www-ib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004-01/notat1_2004.pdf#page=7
- Hvistendal, R., Roe A. (2002). *Språklige minoriteter i PISA – undersøkelsen*. Foredrag med støtteark på konferansen Minoritetsspråklige elevenes prestasjoner. Høgskolen i Hedmark: september.
- Hundeide, K.(1977). *Piaget i kritisk lys*. Oslo: Cappelen.
- Hundeide, K. (1985). *Barns livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen
- Hu- Pei Au, K. & Jordan, C. (1981).Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution. I Trueba, H., Guthrie, G. & Hu- Pei Au, K. (red). *Culture and Bilingual Classroom. Studies in Classroom Ethnography*. Sted: forlagl
- Høgn C. (1996). *Eventyrleksikon*. Munksgaard: Rosinante.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Sted: Johns Hopkins University Press.
- Коровина В., Журавлёв В., Коровин В. (2002) Литература. Учебник-хрестоматия для общеобразовательных учреждений. Москва «Просвещение»
- Kulbrandstad, L.I.(1998). *Lesing på et andresprak – En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget, Acta Humaniora nr. 30.
- Kulbrandstad, L.I. (2001).*Grunnskolefaget norsk og målet om ”innblikk i andre kulturar”*. <http://www.-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktisk perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Littlewood, W.T. (1991). *Literature in the School Foreign – Language Course*. LLT Læreplanen for grunnleggende norsk. <http://www.udir.no/no/læreplaner>
- Lunzer, E., Waite, M. & Dolan, T. (1979). *Comprehension and Comprehension Tests*. I Lunzer, E & Gardner, K. (red). *The effective Use of Reading*. Oxford: Heineman Educational Books for the Schools Council
- Moen T. & Karlsdottir R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moslet, I. & Bjørkeng, P. H. (2004). *Norskdidaktikk - teksnær og elevnær undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen E.S.(2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1987). *Breadth and depth of vocabulary knowledge. Implications for acquisition and instruction*. I McKeown, M.G.& Curtis, M.E. (red). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica
- Retvet, O. & Tollan K. J. (red.) (2002). *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.
- Rommetveit, R. (1974). *Words, meanings og messages*. New York: Academic Press.
- Rooth, A. B. (1983). *Från lögn saga til paradís*. Uppsala
- Selj, E. & Ryen, E. (red.)(2008) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo. Cappelen Damm AS.
- Smidt, J. (red.)(2009). *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget. Sørensen, B. (1983) *Teksten og elev*. I J. Smidt (red), *Litteraturens muligheter – og elevens*. Oslo: Cappelen.
- Solberg, O. (1999). *Litteraturhistoriske linjer og tematiske perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Sundland, E.(1995). ”*Det var en gang ... et menneske.*” *Tolkninger av Asbjørnsen og Moes undereventyr som allegorier på menneskelig innsikt og erkjennelse.*
Oslo: Cappelens Akademisk Forlag. Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Säljö, R.(2001). *Læring i praksis. Et sosiskulturelt perspektiv.* Oslo: Cappelens forlag a.s.
- Snow C., Burns S. & Griffin P. (red) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children.* Washington: National Academy Press.
- Sweet, A. P. & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension.* New York: The Guilford Press:
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Tusen og en natt. Kitab alf lailab wa lailab.* Norsk utgave ved Waldemar Brøgger. 1971.
Oslo: Dovre Møsteret A/S
- Vagle W., Sandvik M. & Svennevig J.(1993). *Tekst og kontekst.* En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk. Oslo: Cappelens Forlag.
- Vygotskij L.S. (2001). *Tenkning og tale.* Gyldendal Norsk Forlag
- Выготский, Л.(2008). Мышление и речь. Основополагающие произведения. Сборник.
- Wegling, M. (2003). *Historien om kvinnene i Bagdad.* Hentet fra Tusen og en natt. Norsk utgave. Oslo: Kagge Forlag AS
- Woon, Long Litt (1992). Om kulturpendling og kulturpendlere. I Woon, Long Litt (red). *Fellesskap til besvær?*Oslo: Universitetsforlaget
- <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Felles-europeisk-rammeverk/>