

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat: Veronika K. Dørum

---

Lærernes oppfatninger om leseopplæring  
av minoritetsspråklige elever.

Teachers' perceptions of reading  
education of minority language students.

---

Dato: 12.05.18

Totalt antall sider: 96

# Sammendrag.

I denne kvalitativt orienterte undersøkelsen har jeg utforsket tilrettelegging av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolene. Formålet med oppgaven er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen.

Masteroppgaven belyser tre forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner organiseringen av grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen?
- Hvilke hovedaspekter i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever fokuserer lærerne på i barneskolen?
- Hvordan gjennomfører lærerne leseopplæringsaktiviteter for minoritetsspråklige elever i barneskolen?

For datainnsamlingen er det anvendt kvalitative forskningsmetoder i form av et semistrukturert intervju. Studien legger til grunn de empiriske dataene som består av intervjusvarene fra de tre GNO-lærerne og de tre tospråklige lærerne. Dataene ble analysert induktivt ved bruk av konstant komparativ analysemetode. Cummins teori om tospråklighet, Lysters og Frosts teori om leseutviklingen, og nyere empirisk forskning av Melby-Lervåg & Lervåg (2011, 2013), Baker et al. (2012), Bøyesen (2014), Lesaux et al. (2010) er anvendt som et teoretisk rammeverk. Fra disse teoriene har jeg valgt kjernebegrepene: *tospråklighet*, *lesing* og *minoritetsspråklige*. Undersøkelsens fokus er leseopplæringsfenomenet, som innebærer GNO- og de tospråklige lærernes meninger angående innhold, arbeidsmetoder og pedagogiske strategier i leseundervisningen.

Resultatene av min studie viser at flere tospråklige lærere, og en GNO-lærer sannsynligvis ikke har tilstrekkelig kunnskap for å tilrettelegge leseundervisningen for de minoritetsspråklige elevene. Disse lærerne mangler innsikt i kompetansemålene i norsk som andrespråk. Det er naturlig å trekke den slutningen at lærerne har begrenset fagdidaktisk kunnskap for å gi lese- og skriveopplæring på norsk. Dette gjør at de ikke har optimal mulighet til å planlegge, gjennomføre og evaluere leseundervisningen slik at elevene får maksimalt læringsutbytte. Funnene avdekker, at samarbeidet mellom GNO-lærerne, de tospråklige lærerne og kontaktlærerne ikke er organisert av skolene. I tillegg er lavt timetall, særlig i den tospråklige opplæringen, et stort hinder for forsvarlig språk og leseopplæring for de minoritetsspråklige elevene.

Oppgaven kan benyttes som utgangspunkt for å utarbeide en lærerveiledning, som inkluderer ulike pedagogiske verktøy med konkrete metodiske idéer for leseopplæringen for de minoritetsspråklige elever. Funnene kan bidra til forståelse om behovet for videreutdanning av de tospråklige og GNO-lærerne i norsk didaktikk og andrespråkpedagogikk.

# Abstract.

In this qualitative study, I have explored the facilitation of reading education for minority language students in the primary school. The aim of this study is to get new insight and expand the knowledge of reading education for minority language students in the primary school. The Master's thesis sheds lights on three research questions:

- What characterizes the organization of special language training and bilingual education for minority language students in primary school?
- Which main aspects of reading education for minority language students do teachers focus on in primary school?
- How do teachers implement reading training activities for minority language students in primary school?

The data collection has been done with qualitative research methods, in particular, semi-structured interview has been used. The study underlies the empirical data that consists of the interview answers from the three teachers of Special Norwegian Training (SNT) and the three bilingual teachers. The data were analysed inductively using the constant comparative analysis method.

Cummin's theory of learning for minority language students, Lysters and Frost's theory of reading development and recent empirical research by Melby-Lervåg & Lervåg (2011, 2013), Baker et al. (2012), Bøyesen (2014), Lesaux et al (2010) have been used as theoretical framework. From these theories I have chosen three key concepts for data analysis: *bilingualism, reading and minority language*.

The focus of the study is the reading education phenomenon, which involves SNT-teachers' and bilingual teachers' opinions regarding content, working methods and educational strategies in the reading education.

The study reveals that most of the bilingual teachers, and one SNT-teacher, probably do not have sufficient knowledge to facilitate reading education for minority language students. These teachers lack insight in the educational goals in Norwegian as a second language. It is argued that teachers have a limited professional didactic knowledge to provide reading and writing education in Norwegian. This means that they are not able to plan, implement and evaluate reading education, which is negatively affecting the minority students learning

outcomes. It is further argued that the collaboration between SNT- teachers, bilingual teachers and the class titular is not organized by the schools. In addition, few hours of lessons, especially in bilingual education, is also a barrier to fulfil successfully language and reading instruction for minority language students.

The Master's thesis can be applied as a springboard for the development of a teacher's guide, which includes theory and methods for the reading education of the minority language students. The findings contribute to the understanding of the necessity to raise professional competence of bilingual teachers and SNT- teachers in Norwegian didactics and second language teaching.

## Forord.

Denne studien er ment å være til hjelp for pedagoger med minoritetsspråklige elever. Jeg er selv innvandrer og minoritetsspråklig, med russisk som morsmål. Som lingvist, og engelsklærer i russisk barneskole, så har alltid læringsprosessen når det gjelder å tilegne seg fremmede språk interessert meg. Denne interessen ble forsterket da jeg kom til Norge for få år siden. Først som frivillig lærer i russisk, for etnisk russiske barn født i Norge, i regi av Norsk-Russisk Forening i Bodø. Deretter som lærer ved Hunstad Barneskole.

Jeg vil takke flere som har inspirert og oppmuntret meg i denne anledning; først min veileder Natallia B. Hanssen, som med sin rettleiding og råd har vært uunnværlig for å fullføre denne oppgaven. Mine informanter, med forskjellig språkbakgrunn, har gitt meg innsikt i hverdagen til de som skal lære barna å lese, og forstå et fremmed språk. De har gjort meg oppmerksom på de utfordringer og tilnærminger en lærer må håndtere i undervisningen.

Stor takk til venninna mi Zhanna Meland som støttet meg i mer eller mindre faglige diskusjoner. Til slutt en takk til min datter, som studerer som minoritetsspråklig i Belgia. Hun har gitt viktige innspill som representant for de som sitter på den andre siden av kateteret. Min mann har vært til stor hjelp som korrekturleser, og har med sin tålmodige oppmuntring gitt sitt bidrag til at denne oppgaven ble fullført.

Bodø, 25. april 2018  
Veronika Korchevenko Dørum.

## Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2	Formål og problemstilling.....	4
1.3	Begrepsavklaring.....	4
2.	Studiens norske kontekst.....	6
2.1	Aktuelt lovverk for norskopplæring.....	7
2.2	Læreplaner i norsk.....	8
2.3	Nyttige undervisningsmetoder i leseopplæringen.....	10
2.3.1	First steps.....	11
2.3.2	Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk.....	12
2.3.3	NEIS-modellen.....	12
3.	Forskning på leseferdigheter av minoritetsspråklige.....	15
3.1	Pedagogisk perspektiv på tospråklighet.....	15
3.2	Sammenligning av leseprestasjoner mellom enspråklige og tospråklige elever.....	17
3.3	Sammenheng mellom leseferdigheter på morsmålet og på andrespråk.....	18
3.4	Språkstimulerings intervensjoner.....	20
3.5	Oppsummering av forskningsartikler.....	21
4.0.	Teori.....	22
4.1	Modeller for tospråklige utvikling: forholdet mellom førstespråk og andrespråk.....	22
4.2.	Minoritetsspråklige og leseutviklingsprosessen.....	26
4.2.1	Hva er lesing?.....	26
4.2.2	Minoritetsspråkliges utfordringer i leseutviklingen.....	30
5.0	Metode.....	32

5.1	Kvalitative undersøkelsesmetoder.....	33
5.2	Vitenskapsteoretiske refleksjoner. ....	33
5.3	Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. ....	34
5.4	Det kvalitative forskningsintervju. ....	37
5.4.1	Det semistrukturerte intervju. ....	37
5.4.2	Utvikling av intervjuguide. ....	38
5.5	Utvelgelse av informanter. ....	39
5.6	Intervjugjennomføring. ....	41
5.7.	Transkribering og analyse av data.....	42
5.8	Reliabilitet og validitet.....	43
5.9	Etiske overveielser. ....	45
5.10	Forskerens rolle. ....	45
6.0	Studiens resultater. ....	46
6.1	Rammebetingelser for tospråklig opplæring og grunnleggende norskopplæring. ....	47
6.1.1	Ulike læreplaner. ....	47
6.1.2	Organisering av grunnleggende norskopplæring og tospråklig opplæring. ....	48
6.1.3	Tidsrammer for tospråklig fagopplæring og grunnleggende norskopplæring. ....	49
6.1.4	Samarbeid mellom GNO lærere, tospråklige lærere og kontaktlærere. ....	51
6.2	Hovedaspekter i leseopplæringen.....	53
6.2.1	Fokus i den begynnende leseopplæring. ....	53
6.2.2	Metodiske tilnærminger: syntetisk eller analytisk?.....	54
6.2.3	Minoritetslevers utfordringer i lesing.....	56
6.3	Leseopplæringsaktiviteter. ....	59
6.3.1	Leseopplæringsmodeller for de minoritetsspråklige. ....	59
6.3.2	Arbeid med avkodingsferdigheter.....	61



6.3.3 Opplæringsaktiviteter i leseforståelse. ....	64
7. Diskusjon.....	70
7.1 Organisering av leseopplæringen innen grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elevene i barneskole. ....	70
7.1.1 Kjennskap til læreplaner.....	71
7.1.2 Ulik organisering av særskilt norskopplæring i barneskolene. ....	72
7.1.3 Tidsrammer og samarbeid. ....	73
7.2 Hvilke hovedaspekter i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever fokuserer lærerne på i barneskolen? .....	75
7.2.1 Fokus i den begynnende leseopplæringen.....	75
7.2.2 Metodiske tilnæringer: syntetisk eller analytisk eller begge deler? .....	76
7.2.3 Språklige utfordringer. ....	78
7.3 Hvordan gjennomfører lærere leseopplæringsaktiviteter for minoritets elever? .....	80
7.3.1 Leseopplæringsmodeller for de minoritetsspråklige. ....	81
7.3.2 Arbeid med avkodingsferdigheter. ....	82
7.3.3 Opplæringsaktiviteter i leseforståelse. ....	86
8. Oppsummering.....	91
8.1 Sammenfatning i forhold til problemstillingen. ....	91
8.2 Kritiske betraktninger.....	94
8.3 Anbefalinger for videre forskning. ....	95
Litteraturliste .....	97
Vedlegg .....	103
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	103
Vedlegg 2. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.....	104
Vedlegg 3. NSD tillatelse.....	105

## Oversikt over figurer.

Figur 1. Neis-modellen (Øzerk, 2010, s.17).....	13
Figur 2. "Isfjell" representasjon av tospråklige ferdigheter (Cummins, s.143, 1984 (a)).....	24
Figur 3. Toterskelhypotesen (Cummins, s.75, 1979a). ....	25
Figur 4. Kategoriernes innbyrdes forhold.....	69

## 1. Innledning.

I dette underkapittelet skal jeg begrunne mitt valg for temaet til masteroppgaven: tilrettelegging av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Grunnen for mitt valg om å skrive om leseopplæringsprosessen for minoritetsspråklige elever, kan diskuteres ut fra fire perspektiver: *samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.*

### 1.1 Bakgrunn for temavalg.

Først vil jeg omtale bakgrunnen for denne undersøkelsen ut fra et *samfunnsperspektiv*. En hovedforutsetning for å prestere godt i de teoretiske fag er å forstå innholdet i de alderstilpassede skjønnlitterære og faglige tekster. Å kunne å lese og skrive på majoritetsspråket gir eleven mulighet til å lykkes i skoleopplæringen, oppnå høyere utdanning, og delta i arbeidslivet. Dermed får man en høyere status og et godt liv i samfunnet. Minoritetsspråklige elever er ofte nevnt i politiske debatter som en svak elevgruppe som presterer mye dårligere enn majoritetsspråklige i undervisningen. Dette problemet kan få større omfang, fordi flyktningestrømmen har økt mye i de siste to årene. I følge Stortingsmelding nr. 30 (2015/2016) kom det mer enn 5000 asylsøkere i grunnskolealder i 2015 til Norge. Dette er fem ganger mer, sammenlignet med asylsøkere i samme alder i 2014. I grunnskolen var det i 2015 ca.14 prosent, og i videregående opplæring ca.16 prosent, minoritetsspråklige elever i Norge. Mange av disse elevene får i dag tilbud om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

Sekundært er valget av tema styrt av et *systemperspektiv* og svakheter ved dette, dvs offentlige føringer som ivaretar retten til opplæring for minoritetsspråklige elever. I følge Opplæringsloven §2-8 har grunnskoleelever med et annet morsmål enn norsk og samisk, rett til særskilt norskopplæring til de er dyktige nok til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Særskilt språkopplæring §2-8, 1998). Det var over 43 000 elever med minoritetsbakgrunn i grunnskolealder som fikk særskilt norskopplæring i 2015, det vil si 7% av elevene i grunnskolen. 14000 av disse elevene mottar morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Øzerk (2012) hevder at det er mange diffuse formuleringer i denne lovparagrafen. Det er ikke klargjort i paragrafen §2-8 og i et rundskriv *Udir-tilskudd-10-2005* hvordan særskilt norskopplæring skal organiseres og gjennomføres. Skolene står fritt til å finne gode pedagogiske og organisatoriske løsninger for å gjennomføre særskilt språkopplæring for tospråklige elever. Særskilt norskopplæring kan bli organisert innen rammen av ordinær norskopplæring ved hjelp av tilpasning, noe som kan gå på bekostning av undervisningskvalitet og læringsutbytte for tospråklige elever. Det kan være en utfordrende oppgave for mange skoler og skoleeiere å avgjøre organisering og innhold av særskilt språkopplæring selv, særlig i forbindelse med økning av antall elever med flyktningebakgrunn.

Opplæringen av minoritetsspråklige kjennetegnes i dag av tungvinte juridiske kartleggingsrutiner, enkeltvedtak og mye byråkrati (Øzerk, 2012). Lovparagraf §2-8 fastslår, at kommunen skal kartlegge elevenes kunnskap i norsk før det blir gjort enkeltvedtak (Særskilt språkopplæring §2-8, 1998). Dersom kommunen ikke har mulighet til kartlegging, delegeres ofte ansvaret til rektor for å kartlegge elever og fatte enkeltvedtak. I skolepraksisen har som regel rektor ikke tid til å kartlegge alle minoritetsspråklige elever, spesielt hvis de er mange. Rambøll (2016) understreker i sin rapport at det ofte mangler rutiner for kartlegging, og uttrykker usikkerhet om lærernes kompetanse er tilstrekkelig til å gjennomføre høykvalitetslig kartlegging og vurdering av elevenes språkferdigheter. Det er en mangel i lovverket, at utsagn fra foreldre eller elev om utilstrekkelig norskkompetanse ikke tas i betraktning, hvis kartleggingen mener at eleven har fått nok kunnskap i norsk. Spesielt kritisk ser Øzerk (2012) på slike konsekvenser som, at den dagen minoritetseleven kan følge den vanlige opplæringen i skolen, bortfaller tilbudet om morsmålsopplæring. Samtidig står mange kommuner foran den utfordringen, at de ikke har tilstrekkelig lærerkompetanse til å tilby morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring som kan ivareta disse elevenes rettigheter (Rambøll, 2016). Det bør være mulig for politikere å utvikle en bedre ordning, som skal være lettere å gjennomføre i praksis (Øzerk, 2012).

Den tredje grunnen som ledet mitt valg av tema er styrt av et *forskningsperspektiv*. Sett fra et samfunnsperspektiv og de systemsvakheter som er omtalt ovenfor, er det i Norge et stort behov for å styrke utviklingen av leseferdigheter for minoritetsspråklige elever. Dette kan bidra til et bedre læringsutbytte, og at man lykkes i samfunnet generelt. Det finnes lite forskning angående leseferdigheter og leseopplæring av minoritetsspråklige elever, sammenlignet med analoge studier av majoritetsspråklige elever (August & Shanahan, 2006). Både nasjonal og internasjonal forskning karakteriserer minoritetsspråklige elever som en gruppe som presterer

betydelig svakere i leseprestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Kovelman, Baker & Petitto, 2008; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Babayigit, 2015). De overnevnte forskere viser at det å tilegne seg gode leseferdigheter på andrespråk, er den mest krevende oppgaven for mange minoritetsspråklige elever. Resultater fra PIRLS og PISA- undersøkelser fra 2000 til 2011 bekrefter forskningsfunn, og viser at minoritetsspråklige elever skårer mye lavere på leseferdigheter enn majoritetsspråklige elever (Gabrielsen, 2013a; Hvistendahl og Roe, 2010).

Dog finnes det internasjonale studier som har undersøkt tre tilnærminger av språk og leseopplæring for tospråklige elever. De tre tilnærminger ble mest undersøkt på spansk- og fransktalende minoriteter og fordeles slik: a) Submersjon-modell, hvor minoritetsspråklige får sin leseopplæring bare på andrespråk; b) Overgangs-tospråkligmodell, der begynnende leseopplæring foregår på morsmålet, etter hvert introduseres gradvis majoritetsspråket som undervisningsspråk; c) Parallell tospråklig modell: elevene lærer å lese på morsmål og andrespråk samtidig (August & Shanahan, 2006). Funnene fra internasjonale studier viser at overgangs-tospråkligmodell og parallell tospråkligmodell, har vært mer effektive sammenlignet med Submersjon-modell (Cummins, 1984; Slavin og Cheung, 2005; Baker D., Park, Baker S., Basaraba, Kame'enui og Beck, 2012). Selv om det er forskningsbevist at disse tospråklige programmer fungerer effektivt for språk -og leseopplæring av minoritetsspråklige elever, har jeg ikke funnet i norsk forskningslitteratur at slike opplæringsmodeller brukes i norsk undervisningspraksis.

I følge en av språkforskerne Kamil Øzerk (2010), som har lang erfaring som tospråklig lærer, preges det norske utdanningssystemet av resultater i nasjonale prøver, som viser stor avstand mellom minoritetselevers og majoritetselevers leseferdigheter. Dette vil forårsake at minoritetsspråklige elever får sviktende læringsutbytte av skolegangen.

Den siste, men ikke minste grunnen til at jeg har valgt å undersøke leseopplæringsfenomenet for de minoritetsspråklige elever, er mine *personlige* interesser. I min daglige skolepraksis møter jeg tospråklige elever med svake andrespråkferdigheter, som ofte opplever utfordringer i å forklare sine meninger i faglige sammenhenger, og fort mister fokus og interesse for skoleopplæringen. Jeg opplever at disse elevene preges av stor risiko for utvikling av svak leseforståelse og henholdsvis svake leseferdigheter. For å redusere disse problemene må det implementeres kunnskap om bedre lesemetoder, og leseopplæringen må tilpasses minoritetselevens behov. Jeg håper at mitt forskningsprosjekt kan bidra til å skape diskusjon, slik at leseopplæring av minoritetsspråklige elever skal kunne utvikle seg.

Datamaterialet og kunnskap fra min undersøkelse vil kunne brukes til å forbedre pedagogisk praksis, for å hjelpe de tospråklige elevene til å utarbeide gode lesestrategier og motivere dem til å bli gode lesere.

### ***1.2 Formål og problemstilling.***

Formålet med oppgaven er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Derfor formulerer jeg min problemstilling slik: **Hvordan tilrettelegger lærere leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen?**

For å besvare problemstillingen stiller jeg tre forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner organiseringen av grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen?
- Hvilke hovedaspekter i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever fokuserer lærerne på i barneskolen?
- Hvordan gjennomfører lærerne leseopplæringsaktiviteter for minoritetsspråklige elever i barneskolen?

### ***1.3 Begrepsavklaring.***

Min masteroppgave har til hensikt å undersøke tilrettelegging av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Det er flere begreper som brukes i oppgaven. De tre sentrale begrepene er *tospråklighet*, *lesing* og *minoritetsspråklige*. For å oppnå en klar forståelse for de sentrale begrepene skal det forklares detaljert om dette i denne delen av oppgaven.

*Tospråklighet* er et av de viktigste begrepene som brukes i forskning, debatt og politikkformulering rundt opplæring av språklige minoriteter. Begrepet tospråklighet er et mangesidig språklig fenomen som kan studeres og forklares fra forskjellige innfallsvinkler. I følge ordboka defineres en tospråklig person, som et menneske som fra barndommen av snakker to språk flytende og tilnærmet like bra, uten feil og aksent, og lett kan skifte mellom språkene uansett samtaleemne (Eriksen & Henriksen, 2006b).

I følge Egeberg (2012) er tospråklighet en vid betegnelse, og inkluderer barn og voksne som behersker to språk og har fonetiske, morfologiske og syntaktiske ferdigheter i to språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene. Hvis vi sammenligner med ordbokas definisjon, så ser vi at det er stor uenighet i definisjonene. I ordbokas definisjon står det at de tospråklige behersker to språk tilnærmet like bra, mens Egeberg (2012) sier at tospråklige kan ha forskjellig kompetanse på de to språkene. I virkelighetens verden er det for barnet ikke mulig å få samme erfaring i to forskjellige språk, altså beherske begge språk likt i alle emner/situasjoner. Samtidig ser jeg kritisk på Egebergs påstand om at folk er tospråklige «uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene». De fleste i Norge snakker mer eller mindre flytende engelsk, men de få vil av den grunn hevde at nordmenn er tospråklige.

Det er helt naturlig for et barn som kommer til Norge som innvandrere, og som aktivt bruker sitt morsmål hjemme, og etter hvert tilegner seg storsamfunnets språk norsk, for å utvikle tospråklig status. Slik kan barnet oppnå enten additiv eller subtraktiv tospråklighet. Ved den additive tospråklige utviklingen foregår en læringsprosess der barn legger andrespråket til sitt førstespråk. Den subtraktive tospråklighet er det motsatte begrep, og innebærer morsmålssvekkelse på grunn av at barnas interaksjonsmiljø ikke sørger for morsmålets utvikling, mens barna lærer og utvikler sitt andrespråk. Resultatet av dette er at ferdigheter i morsmålet blir dårligere eller kan forsvinne mens de lærer andrespråket (Øzerk, 2008a). Jeg velger å støtte meg til Egebergs definisjon av tospråklighet, men forkaster påstanden: «uavhengig av hvilken kompetanse man har på de ulike språkene». Dessuten vil jeg presisere at i min studie omfatter tospråklighet elever som anvender to språk på daglig basis.

Det andre begrepet som brukes i oppgaven er *minoritetsspråklige*. Den minoritetsspråklige gruppen inkluderer tospråklige fra familier som har en annen morsmålsspråklig bakgrunn enn den gruppen som utgjør majoriteten i det aktuelle samfunnet (Øzerk, 1992). At minoritetselever som regel har fått mindre anledning til å tilegne seg undervisningsspråket, er den mest markante forskjellen mellom dem og majoritetselevne. I denne studien valgte jeg å utforske leseopplæringen av minoritetsspråklige barn i Norge, og skal forholde meg til den norske konteksten. Her i landet er minoritetsspråklige barn en mer heterogen gruppe enn majoritetsspråklige. Minoritetsspråklige tilhører forskjellige språkgrupper, og det er svært mange forskjellige språk i Norge. Når det gjelder sosio-økonomisk status, utdanning- og språkbakgrunn, kultur og religion, avviker norske minoritetsspråklige ofte fra hverandre i stor grad. I min studie brukes Øzerks definisjon av minoritetsspråklige i den norske konteksten (Øzerk, 1992).

Det tredje hovedbegrepet er lesing, som av mange forskere forstås i lys av modellen «The Simple View of Reading», i et smalt perspektiv, der man kan sette opp en formel for lesing: avkoding + forståelse (Frost, 1999; Proctor, Carlo, August & Snow 2005; Øzerk, 2011). Men i min oppgave vil jeg se på lesing i et bredere perspektiv, hvor lesing forstås som: avkoding + forståelse + motivasjon (Lyster, 2011). Dette skal omtales nærmere i kapittel 4.3.1

## **2. Studiens norske kontekst.**

I dette kapitlet undersøkes det politiske lovverket for norskopplæring for minoritetsspråklige elever, og læreplaner for særskilt språkopplæring og undervisningsmetoder i leseopplæringen som benyttes for minoritets elever i Norge.

Norge har 426 kommuner, og befolkningstettheten varierer ganske mye fra kommune til kommune. Det finnes mange små kommuner i Norge med lavt antall innbyggere. Derfor er det stor variasjon på størrelsen av skolene i ulike kommuner. Antall elever er mindre enn 100 i over ca. 50% av skolene i Finnmark, Nordland, Troms og Sogn og Fjordane (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det norske skolesystemet kjennetegnes av at grunnopplæringen består av grunnskolen og videregående opplæring, hvorav grunnskolen er obligatorisk. Elevene studerer i grunnskolen i ti år, som inkluderer sju år på barnetrinnet og tre år på ungdomstrinnet. Elevene starter sin første opplæring på barneskolen det året de fyller seks år. Videregående opplæring er en frivillig ordning etter fullført grunnskole, men alle elevene har rett til å søke (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Antall elever med et annet morsmål enn norsk i norsk grunnskole utgjør 14% av alle elevene. Totalt sett representerer de minoritetsspråklige elevene til sammen mer enn 120 språk (Utdanningsdirektoratet, 2016). I dagens norske skole er det blant minoritets elevene stor variasjon i språkbakgrunn. Den største konsentrasjonen av disse er samlet i noen få kommuner. Disse kommunene er ofte godt organisert for å gi språkopplæring til minoritetsspråklige elevene. Problemene oppstår ofte i små kommuner, som mangler kompetanse og erfaring for å ivareta slike heterogene grupper (Rambøll, 2016).

I tråd med offentlige føringer har minoritetsspråklige elever som ikke har god nok kompetanse i norsk, krav på språklige tilpasninger i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det finnes følgende offentlige ordninger for elever som flytter til Norge i løpet av grunnskolealderen: særskilt språkopplæring og innføringstilbud. I tillegg har de rett til å få



ekstra år i grunnskolen (Stortingsmelding nr. 30, 2015-2016). Særskilt språkopplæring innebærer at elevene får grunnleggende norskopplæring i gruppe eller i klassen. Som regel blir elevene tatt ut av klassen og undervist av lærerne i grunnleggende norsk. I tillegg, innen rammen av særskilt språkopplæring, kan de minoritetsspråklige elevene få tospråklig fagopplæring, hvor de blir undervist i forskjellige fag på morsmålet, og på norsk, av de tospråklige lærerne. Disse lærergruppene gir ekstra støtte i norskopplæringen til de tospråklige elevene og arbeider tett med dem (Rambøll, 2016). Når de tospråklige lærerne og lærerne i grunnleggende norsk (GNO-lærerne) underviser elevene i norsk, tar de på seg, mest sannsynlig, det største faglig ansvaret for utvikling av deres språk -og leseferdigheter. En av de primære utfordringene når det gjelder læringsutbytte for minoritetsspråklige elever, er å lære dem å lese, skrive og snakke norsk (Øzerk, 2010).

### ***2.1 Aktuelt lovverk for norskopplæring.***

Tospråklighet har mange betydninger og kan forstås også som et lovverk. Tospråklig opplæring er lovfestet ved §2-8 i Opplæringsloven, som jeg omtalte i kapittel 1.0. Innen rammen av tospråklig opplæring får elever språkopplæring *i* og *på* to språk, som sikrer barna gode forutsetninger for en additiv tospråklig utvikling. En slik opplæring innebærer tre følgende komponenter: Opplæring i elevenes førstespråk, som omtales til daglig som morsmålsopplæring; språkopplæring i elevenes andrespråk og tospråklig fagopplæring, der lærer og elev kommuniserer på to språk, henholdsvis morsmål og norsk (Øzerk, 2008a).

Men hvordan den tospråklige opplæringen praktiseres er avhengig av de enkelte kommuner, skoler og spesielt deres pedagogiske personale, som det ble omtalt i kapittel 1.1. Tallet på elever som får tospråklig opplæring, har blitt redusert i de siste ti årene og timetallet per elev har gått ned. Hver enkelt elev får i gjennomsnitt ni timer mindre per måned særskilt språkopplæring, seks timer mindre morsmålsopplæring og fire timer mindre tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Rambølls undersøkelse viser at en slik situasjon kan forklares med mangel på kvalifiserte lærere og mangel på ressurser. I rapporten kommer det fram at kun 24 prosent av GNO lærerne og de tospråklige lærerne, har relevant utdanning til å undervise elever med særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016). Som resultat av dette får ikke minoritetsspråklige elever mulighet til å utvikle nødvendige ferdigheter og kunnskap i norsk, og det tar lengre tid å tilegne seg norsk, og å få tilfredsstillende læringsutbytte av skoleopplæringen (Øzerk, 2012).

Minoritetsspråklige elever kommer til den norske skolen med sitt eget morsmål, oftest med svake norskspråklige ferdigheter, en annerledes kulturbakgrunn og en annen oppdragelse, ofte fra hjem med lavere sosio-økonomisk status enn gjennomsnittet av de norske elevene. Læreren har en utfordrende oppgave med å finne en tilnærming til hvert enkelt barn for å gi det opplæring i samsvar med barnas evner og forutsetninger. For å styrke norskopplæringen av minoritetsspråklige barn, og øke lærernes kompetanse, foreslo regjeringen en femårig satsing, hvor skoleledere og lærere kan få videreutdanning i andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Strategien Språkløyper, som ble satt i gang av Kunnskapsdepartementet i 2015, har som mål først og fremst å forbedre kvaliteten på språk-, lese- og skriveopplæring av minoritetsspråklige elever. Gjennom strategien kan lærere få kjennskap til gode språk, lese- og skriveopplæringsmetoder, som er spesielt egnet for de minoritetsspråklige (Stortingsmeldingen nr. 30, 2015/2016).

Det er utarbeidet egne læreplaner for hva særskilt språkopplæring og morsmålsopplæring skal inneholde. Dog står hver enkelt kommune og skole fritt til å velge hvilken læreplan de skal følge: læreplanen i grunnleggende norsk eller ordinær læreplan i norsk tilpasset minoritetsspråklige elever. Videre skal jeg redegjøre for hva som kan legges til grunn for at de to forskjellige læreplanene kan blir anvendt i ulike kommuner.

## ***2.2 Læreplaner i norsk.***

Kunnskapsløftet omtaler lesing som en grunnleggende ferdighet. Noe som innebærer at leseferdigheter skal være i konstant utvikling i løpet av skolegangen, og at elevene skal kunne lese og forstå innholdet i skolefaglige tekster, blant annet for å bruke lesing som et verktøy for å skaffe seg informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). Minoritets elevene skal tilegne seg leseferdigheter på norsk, og mestre lesing på lik linje med norske elever.

Læreplan i grunnleggende norsk er en overgangsplan for den minoritetsspråklige elevgruppen som har behov i særskilt norskopplæring. Den skal brukes bare i en periode, til at elevene utvikler adekvate muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk, til å følge opplæringen etter den ordinære læreplanen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Som supplement til læreplanen i grunnleggende norsk, ble det utgitt en veiledning og et kartleggingsmateriale for evaluering av progresjon i norsktilegnelse, som består av 135 kartleggingsmål som er beskrevet mer konkret (Utdanningsdirektoratet, 2007a, 2015).

Til grunn for læreplanen ligger Common European Framework of Reference for Languages. Dette er et europeisk rammeverk som definerer språkferdigheter fra begynnende til avansert nivå. Læreplan i grunnleggende norsk inkluderer kompetansemålene for tre nivå, hvor nivåene er aldersuavhengig. Hvert nivå omfatter følgende fire hovedområder: Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur. Eleven skal kartlegges for å bestemme hvilket nivå opplæringen skal gjennomføres på. Når målene i nivå tre er oppnådd blir eleven overført til ordinær norskopplæring og vurdert i henholdt til den (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Det tydeliggjøres i formålsbeskrivelsen at grunnleggende norskopplæring skal samkjøres med lese- og skriveopplæringen på morsmålet og tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Læreplanens intensjon er å fremheve minoritetslevens bakgrunnskunnskaper, tidligere erfaringer og interkulturalitet. Dette skal hjelpe til å nå hovedmålet: å utvikle norskspråklige ferdigheter, etablere selvtillit og trygghet hos eleven (Øzerk, 2008d). Det er understreket klart i kompetansemålbeskrivelser at norsk skal undervises for elevene som et andrespråk, med fokus på utvikling av ordforråd, begrepsforståelse, og ikke minst lytteforståelse og evne til å forklare seg tydelig. Slike hovedområder som: Lytte og tale, Lese og skrive og Språklæring, fokuserer eksplisitt på vokabularutvikling og arbeid med språkets struktur (Selj, 2008). På en side mener Øzerk (2008d), at kompetansemålene i læreplanen er godt og tydelig formulert, og det er lett å gjennomføre en vurdering av læringen. På den andre side fremkommer det fra en stor del av lærerne at læreplanen har delvis beskrivende og vage mål, og at det kan være utfordrende å sjekke dem opp for å vurdere elevenes progresjon i norsk (Rambøll, 2016).

I utgangspunktet ble den ordinære læreplanen i norsk utarbeidet og orientert for opplæringen av norske barn. Imidlertid viser tall fra Rambøll management (2016), at 63% av lærerne i barneskolen underviser i grunnleggende norsk i henhold til ordinær læreplan i norsk med tilpasninger. Noen skoleledere opplyser at valg av den ordinære læreplanen i norsk, skyldes at det blir lettere for minoritetsspråklige elever å gå over fra grunnleggende norskopplæring til ordinær norskopplæring (Rambøll, 2016).

Det finnes klare ulikheter mellom disse to læreplanene som kan påvirke læringsutbytte av språkopplæring for de minoritetsspråklige. Den betydelige forskjellen er at ordinær læreplan i norsk ikke har eksplisitt fokus på språklæring, dermed står ikke språklæring som et hovedområde. Et av hovedområdene innen ordinær læreplan i norsk omtales som *muntlige tekster*, mens det kalles *lytte og tale* i læreplan i grunnleggende norsk. I motsetning til

kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk, som vektlegger lytteforståelse og å snakke med tydelig uttale, sier ikke den ordinære læreplanen noe om det. Grunnen til dette kan være at den ordinære planen har som målgruppe norske barn, hvor et stort flertall ikke har noen utfordringer med lytteforståelse og kan uttrykke seg godt (Selj, 2008).

Når det gjelder leseferdigheter framtrer det tydelig i læreplan i grunnleggende norsk: «å kunne lese innebærer også å bygge opp og utvide ordforråd, og å få leseerfaringer og opplevelser. I lesing inngår utvikling av strategier for å forstå nye ord, begreper og språklige mønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2007a, s.4).

I tilsvarende utdrag i læreplan i norsk: «å kunne lese norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.5). Lignende formuleringer fremkommer også når det gjelder skriveferdigheter. Det er umiddelbart klart at ordinær læreplan i norsk tar mindre i betraktning utvikling av elevenes ordforråd, begrepsforståelse og språklige uttrykk. Denne planen fokuserer i liten grad på elevenes språklige utvikling og andrespråklæring, altså på norskervervelse. Samtidig argumenterer Øzerk (2009), at elevene som benytter seg av læreplanen i grunnleggende norsk, risikerer å bli fanget i mønsteret, og beholde status som andrespråkselev i hele grunnskolen. Det viser seg at Oslo kommune med høy andel av minoritetsspråklige elever, valgte tilpasset norskopplæring med ordinær læreplan i norsk for å øke deres læringsutbytte (Øzerk, 2009; Rambøll, 2016).

### ***2.3 Nyttige undervisningsmetoder i leseopplæringen.***

I dette underkapittel vil fokuset være rettet mot leseopplæringsmodeller, spesielt utarbeidet for å styrke minoritetsspråklige elevers leseferdigheter og ordforråd. Først vil jeg omtale «First steps» modell (Frost, 1999), som legger spesielt vekt på fonologisk bevissthet og ordavkodning. Videre vil jeg gjøre rede for metoder som utvikler elevenes ordforråd og begrepsforståelse: høytlesing og dialog om innhold og språkbruk (Egeberg, 2012) og NEIS-modellen av Kamil Øzerk (2010). Disse metodene er brukt i Norge for leseopplæring av minoritetsspråklige elever.

### **2.3.1 First steps.**

«First Steps» er et relevant læringsverktøy i arbeidet med elever som ikke har tilfredsstillende leseutvikling i den begynnende leseopplæringen. Dette gjelder i høyeste grad tospråklige barn. Dette er et intervensjonsprogram som er utviklet i USA av Morris og Santa, der barn får en lesetrening på 30 minutter daglig opp til 60 leksjoner inntil målet for leseopplæringen har blitt oppfylt (Morris og Santa referert i Frost, 1999). Denne metoden er presentert i lese- og skriveopplæring i Norge, og kombinerer analytiske og syntetiske metoder. Det legges spesielt vekt på meningsaspektet ved lesing, og språklig bevissthetsarbeid knyttet til ordenes lydstruktur.

Opplæringsprogrammet er bygd opp på følgende faser: repetisjonslesing av bøker, øving i å skrive setninger, fonologisk og ortografisk arbeid med enkeltord, og gjennomgåelse av nye bøker. Intervensjonen baseres på lesing av lettlestebøker som er nivåfordelt med stigende vanskelighetsgrad fra 1 til 12 (Frost, 1999).

I begynnelsen av timen leser elevene tidligere leste bøker, hvor læreren hjelper dem å anvende og utvikle nyttige lesestrategier. I den neste delen skriver elevene setninger der de konsekvent skal bruke artikulatorksekvensanalyse mens de skriver ordene. Videre arbeides det med lesing og fonemer av hvert enkelt ord i setningen. I den neste fasen sorterer elevene ord ut fra forlyd, siste lyd og lyd i midten, ved bruk av bilder. Utover det leker elevene med rim, først med bilder, deretter får de i oppgave å sortere skrevne ord etter rim. I introduksjonen av nye bøker forteller læreren først om alle bildene, for at historien skal forstås bedre. Så leser læreren side etter side, og elevene ekko-leser hver setning. Læreren viser hvordan enkelte ord kan avkodes til lyder. Deretter øves det på å identifisere enkelte ord som ortografiske enheter (Lyster, 2011).

I «First steps», gjennom forskjellige lese- og skriveaktiviteter, får elevene metalingvistisk trening, og dermed utvikler de fonologisk og morfologisk bevissthet (Frost, 1999). «First steps» egner seg godt som tidlig innsats for elevene som er i risiko for utvikling av lese- og skrivevansker. I dette tilfellet bør leseundervisningen gjennomføres i smågrupper, og metoden krever mye ressurser (Frost, 1999).

### **2.3.2 Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk.**

I dette underkapittelet vil jeg fokusere på metoder som kan styrke elevenes begrepsapparat og dermed leseforståelsesferdigheter, som er grunnleggende for å bli sikker innholdsleser.

Egeberg (2012) presenterer en arbeidsmetode med ordlæring gjennom «Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk», som er basert på flerspråklig opplæring. En målsetting her gjennom gjentatt høytlesing og dialog, er å bygge ut dybdekunnskap om nøkkelord som skal brukes i etterfølgende temaer og oppgaver. I forberedelsesfasen skal faglærer i samarbeid med tospråklig lærer, plukke ut ord og tekster som vil være spesielt i fokus i kommende undervisning. Flerspråklige kan få mest effektiv innholdsforståelse når teksten leses, oversettes og diskuteres, først på førstespråket av den tospråklige læreren. Dette samsvarer med Cummins teori om CUP-modellen, hvor barnets begrepsapparat ligger under overflaten, og kunnskap om ordene på førstespråket gir muligheter for begrepsoverføring til andrespråk (Cummins, 1984).

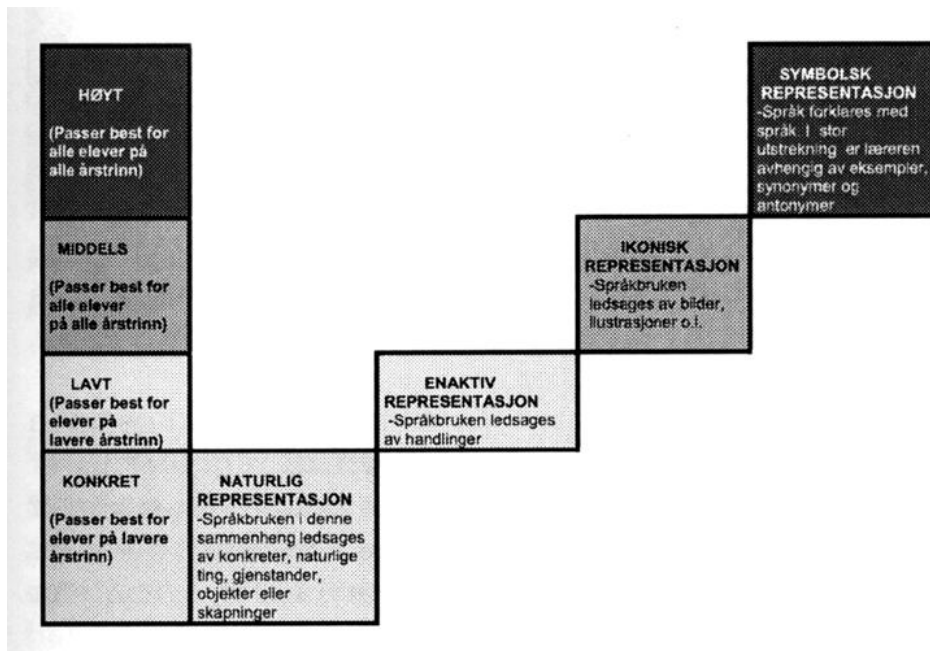
Etterpå skal teksten gjennomgås på opplæringsspråket – norsk og skal leses høyt flere ganger i løpet av flere dager. Etter den første gjennomlesingen foregår det dialog med barna om fokusordene, som kan illustreres med bilder og enkle tegninger for å styrke forståelsen. Videre kan det arbeides dypere med ordenes betydning ut fra kontekst, semantiske sammenhenger og eksempler på bruk. Andre aspekter som er relevante, er fonologisk bevissthet og ordenes morfologiske deler, slik som forstavelser, rotmorfemer og arbeid med grammatisk forståelse.

Høytlesing parallelt på to språk, og samtale om innhold og form av språket, er gode metoder for å øke ordkunnskapen og begrepsinnlæringen, som er essensielle elementer i lesing. To store forskningsprosjekter «Vocabulary Improvement Project», der repetativ høytlesing av tekster ble brukt for å forbedre akademisk andrespråk for flerspråklige elever med begrensede ordkunnskaper (Carlo et al., 2004), viser tydelig positive resultater etter disse metodene.

### **2.3.3 NEIS-modellen.**

Den andre pedagogisk verktøykassen, som er rettet mot minoritetslevenes utvidelse av ordforråd, akademiske begreper og innholdsforståelse er NEIS-modellen. Denne modellen er bygd opp av fire representasjonsformer: naturlig, enaktiv, ikonisk og symbolsk. I den naturlige representasjonsformen støttes språkbruken av konkrete, naturlige ting og gjenstander. I den

enaktive representasjonsformen støttes språket av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner. I den ikoniske representasjonsformen brukes audiovisuelle læremidler, slik som bilder, plakater, kart, illustrasjoner og filmer. Når abstraksjonsnivået blir for høyt, kan man bruke symbolsk representasjon. Den går ut på å bruke språket til å forklare språket, for eksempel ved hjelp av synonymer og antonymer (Øzerk, 2010, s. 15-16). Figur 1. viser forholdet mellom representasjonsformene og progresjonsnivået i undervisningen.



Figur 1. Neis-modellen (Øzerk, 2010, s.17)

I Neis modellen ble det utarbeidet gode lesestrategier, som skal utvikles i samspill med de ulike representasjonsformene og kan karakteriseres gjennom en god leser. Det å kunne lage tankekart og knytte ideer fra teksten til barnets allerede eksisterende kunnskaper, kan karakterisere en god leser. Videre kan en god leser markere de ordene i teksten som virker vanskelige. I etterkant kan eleven få forklaring av andre, eller forsøke å forstå det gjennom repetisjon. For å hjelpe elevene til å bruke lesestrategiene bevisst til å styrke deres innholdslæring, benyttet lærerne et sett av pedagogiske strategier. Eksempler på dette kan være, at lærere benytter seg av en eller flere av representasjonsformene i modellen når de bruker nye ord og faglige begreper. Den andre strategien er å være tilgjengelig for elevene og gi dem hjelp i det øyeblikket det trengs. For atter andre å følge opp elevenes lesing med oppgaver og elevaktiviteter (Øzerk, 2010). Neis modell er en unik verktøykasse for minoriteter, fordi det er oversiktlige, målrettede og strukturerte pedagogiske tiltak, med konkrete metodiske idéer for

styrking av elevens ordforråd, morfologisk bevissthet og dermed innholdsforståelse og leseferdigheter.

Oppsummerende har jeg i dette kapittelet sett på flere innlæringsmetoder som gir god læringseffekt på leseferdigheter for minoritetsspråklige elever, og som anvendes i norsk skole. Ved hjelp av «First steps» kan minoritetsspråklige elever få ekstra trening på fonologi og morfologi, noe som støtter tilegnelse av gode avkodingsferdigheter. Den overnevnte metoden gir elevene mulighet til å utvikle metalingvistisk kompetanse, og skaffe seg effektive lesestrategier. Dog understrekes det at «First steps» er en rammemetode, hvor læreren må lage og tilpasse undervisningsopplegget selv. For å tilrettelegge leseopplæringen i henhold til denne metodikken, må læreren ta utgangspunkt i elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og nivå på lese- og skriveferdigheter. Derfor kreves det gode lingvistiske og fagdidaktiske kunnskaper hos læreren for at «First steps» skal virke som et godt læremiddel (Engen og Andreassen, 2003).

«Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk» og NEIS-modellen er spesielt målrettet med sikte på begreplæring og dypere innholdsforståelse. Dette er effektivt for tospråklige elever med begrenset ordforråd og svak språkforståelse. Likevel, for å kunne gjennomføre opplæringen i Neis-modellen, trenger lærerne kursing og kompetanseheving, noe som er tidskrevende og resurskrevende (Språkløftet, udatert). I «Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk» foregår leseundervisningen ved bruk av morsmålet, som skaper gode forutsetninger for bedre leseutvikling på andrespråk hos de minoritetsspråklige elevene. Intervensjon i forbindelse med ord- og innholdslæring kan gi god progresjon, hvis pedagogene har gode rutiner for samarbeid. Slik kan de støtte hverandre, dele erfaringer og samordne læringsinnholdet (Egeberg, 2012). Likevel rapporteres det at samarbeidet mellom kontaktlærere og tospråklige lærere i de norske skolene ofte ikke er til stede (Rambøll, 2016). Dette kan redusere kvalitetssikring av metoden, og påvirke progresjonen i leseopplæringen.

August og Shanahan (2006) argumenterer at det ikke finnes nok empirisk forskning for å konkludere at bestemte leseopplæringsmodeller vesentlig forbedrer leseprestasjonene hos de minoritetsspråklige elevene. Undervisningen gir best resultater når flere komponenter fra de ulike leseundervisningsmodellene brukes i kombinasjon. Frost (1999) hevder også, at for å få best leseopplæring på andrespråk, er det mest effektivt å anvende en kombinasjon av flere metoder, samtidig må leseopplæringen være systematisk og eksplisitt. Likevel kreves det at lærerne har en omfattende kunnskap og fagbakgrunn for å benytte disse modellene, slik at metodene skal fungere godt (Engen og Andreassen, 2003; Frost, 1999).



### **3. Forskning på leseferdigheter av minoritetsspråklige.**

Formålet med litteraturgjennomgangen er å posisjonere min studie innenfor eksisterende forskning om utvikling av leseferdigheter hos de minoritetsspråklige elevene. Gjennom en oversikt over aktuell forskningskontekst, vil jeg utvide forståelsen om konseptet tospråklighet, og utforske de ulike perspektiver på leseutviklingen for de tospråklige elevene.

I dette kapitlet vil jeg først rette søkelys på nyere empiriske studier som utdyper konseptet tospråklighet fra de pedagogiske synspunkter, deretter presentere tre grunnleggende undersøkelselementer som er utslagsgivende for leseundervisningen for minoritetslevne.

Det første undersøkelselementet som er relevant for min problemstilling, er at disse studiene sammenligner leseprestasjoner mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, og faktorer som påvirker minoritetslevers leseprestasjoner. Det andre elementet handler om sammenhengen mellom leseferdigheter på morsmålet, og leseferdigheter på andrespråket. Det tredje elementet er intervensjonsstudier, som beskriver effekten av språklige tiltak. Dersom minoritetslevne skårer lavere i lesing, og faktorer som forårsaker problemene er oppdaget, kan undervisningspraksis legges opp på best mulig måte for å minske gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige.

Jeg tar utgangspunkt i de studiene som har undersøkt en av disse faktorene: ordforråd, språkforståelse, ordavkoding, leseforståelse og tospråklighet. I litteraturgjennomgangen har jeg valgt å inkludere fagfelleverderte studier som er kvalitetssikret.

#### ***3.1 Pedagogisk perspektiv på tospråklighet.***

I denne seksjonen omtales studier som undersøker konseptet tospråklighet, ut fra pedagogisk perspektiv som kan støtte andrespråkinnlæring hos minoritetsspråklige barn.

I en omfattende studie ved bruk av metaanalyse og aggregerte analyser undersøker Bialystok, Luk, Peets & Yang (2010) i hvilken grad funnene i individuelle studier om forskjeller mellom enspråklige og tospråklige barns skolerelaterte ordforråd (dvs. engelsk), gjenspeiler et generelt mønster som gjelder for et stort antall barn av ulik alder. Studien viser at tospråklige barn skåret betydelig lavere enn enspråklige på reseptivt vokabular i hver aldersgruppe mellom 3 og 10 år. Utvalget besto av 1738 barn. Forholdet mellom engelsk og andrespråk (asiatisk eller ikke-asiatisk), ikke var avgjørende for poengforskjellen. Altså var det

tospråklighet i seg selv som var den mest sannsynlige årsaken til vokabularforskjellen. Enspråklige barn presterte signifikant bedre enn tospråklige i reseptivt hverdagsspråk, mens poengforskjellen i akademisk ordforråd mellom disse to gruppene var moderat. Bialystok et al. (2010) framhever at på tross av mangel av dagligtale, har tospråklige barn som regel tilstrekkelig akademisk ordforråd til å ha utbytte av skoleopplæringen.

I et annet prosjekt vektlegger Leikin, Schwartz & Share (2009) fordeler av bilitterær tospråklighet ved utvikling av andrespråksferdigheter. I studien inngikk 39 bilitterære tospråklige, 41 mono-litterære tospråklige og 41 enspråklige førsteklasseelever. Leikin et al. (2009) har undersøkt spørsmålet om overføring av fonemisk bevissthet og ordgjenkjenning mellom de to lingvistisk ulike språkene Russisk (morsmål) og Hebraisk (andrespråk). I den første delen fokuserer studien på å finne en sammenheng mellom tidlig utviklet lese- og skriveferdigheter på morsmålet russisk, og tilegnelse av grunnleggende leseferdigheter på andrespråket hebraisk. Et av forskernes funn var at bilitterære tospråklige elever presterte langt høyere enn både en-litterære tospråklige og enspråklige elever på fonemisk bevissthet, ordgjenkjenning og nonord avkodning. Funnene viste videre at det var ingen forskjeller mellom monolitterære tospråklige og enspråklige grupper på fonologisk bevissthet, ordavkodning og ordstaving. I den andre delen av undersøkelsen fant forskerne at bilitterære tospråklige oppnådde de høyeste resultater ikke bare på alle delmålinger av staveferdigheter, men blant annet skåret signifikant bedre på stavingen av vokaler og konsonantopphopninger. De overnevnte forskerne konkluderer at kompleksiteten av russisk lydverk og stavemåte, letter overføringen av avkodings- og staveferdigheter til det mindre komplekst ortografiske språket hebraisk (Leikin et al., 2009).

Begge studier som jeg så langt har beskrevet gir solid støtte til gjensidig påvirkning mellom første og andrespråket, men fra forskjellige innfallsvinkler. Bialystok et al. (2010) framhever at hvis begrepskunnskapen på morsmålet er godt etablert hos tospråklige barn, kan dette lett overføres til andrespråket. Tross manglende ordforråd på andrespråket, har barnet gode leksikalske evner til effektivt å erverve skolerelaterte språkferdigheter. Metaanalyser av Lervåg og Melby- Lervåg (2011, 2013) bestrider funnene til Bialystok et al. (2010). De norske forskerne konkluderer med at det er svært liten korrelasjon mellom begrepsforståelse på første- og andrespråk. Dataene fra metaanalyser beviser at tospråklige elever viser betydelig svakere vokabular på andrespråket enn de enspråklige elevene (Lervåg & Melby- Lervåg 2011, 2013).

Leikin et al. (2009) bekrefter overføringsmekanismen i interdependence-hypotesen av Cummins (1979), dvs at tilstrekkelig utviklet fonemisk bevissthet og avkodingsferdigheter på ett språk, fremmer slike ferdigheter på andrespråket. Dog antas det i studien at avkodingsferdigheter overføres fra morsmålet til andrespråket, hvis morsmålets fonologi og ortografi er mer kompleks enn på andrespråket. Derfor er det fortsatt et åpent spørsmål om overføringseffekten av leseferdigheter skjer når morsmålet er ortografisk enklere enn andrespråket, for eksempel fra Hebraisk til Russisk. (Leikin et al. 2009). Dette kan skape tvil om den tidligere oppfattelsen, at tospråklige generelt får en bedre fonologisk bevissthet på begge språk. Selv om en metaanalyse av 29 studier støtter hypotesen om metalingvistiske fordeler for tospråklige elever (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010).

### ***3.2 Sammenligning av leseprestasjoner mellom enspråklige og tospråklige elever.***

I dette kapittelet legges det frem studier som har undersøkt prestasjonsforskjeller på leseferdigheter mellom enspråklige og tospråklige elever.

Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg (2013) presenterer en metaanalyse der de viser at de enspråklige elevene har moderat bedre leseforståelsesferdigheter enn tospråklige elever. Studien påpeker også at enspråklige elever har signifikant bedre språkforståelse enn tospråklige. Når det gjelder den gruppen som presterer dårligst i språkforståelsen så er dette tospråklige elever med lav sosioøkonomiske bakgrunn, og der elevene bare snakket morsmål i familien. Funnene viste videre at enspråklige barn hadde litt bedre avkodingsferdigheter enn de tospråklige barna. Det var ingen signifikante forskjeller mellom de to grupper på fonologisk bevissthet.

Undersøkelsen av Lervåg og Aukrust (2010) viser også forskjeller i leseforståelse i den norske studien, hvor de fulgte 198 enspråklige og ca. 90 tospråklige (Urdu) fra 2-7 klasse. Kartlegging av morsmålskunnskap hos tospråklige elever viste at 75% av elevene bare kunne lese noen få ord på Urdu. I den studien undersøkte de overnevnte forskerne økningen av leseforståelse blant enspråklige (L1) og tospråklige elever (L2) over et tidsrom på 18 måneder. Hovedfunnene i denne studien viser at barna med norsk som morsmål hadde klart bedre begrepsferdigheter enn barna med urdu som morsmål. Barna med norsk som morsmål hadde bedre leseforståelse og raskere vekst i leseforståelse enn barna med urdu som morsmål. Denne forskjellen i vekstrate kunne forklares med forskjeller mellom elevgruppens

begrepsferdigheter i norsk ved starten av studien. Det var ingen forskjell på utviklingen av ordavkodingsferdigheter mellom gruppene.

I en kartleggingsstudie undersøkte Selma Babayigit (2015) forholdet mellom ordavkodning, muntlige språkferdigheter og leseforståelse, blant 102 enspråklige engelsktalende (L1) og 81 tospråklige elever (L2). Sammenligningen mellom L1 og L2 viser at de enspråklige elevene skåret høyere i muntlige språkferdigheter og leseforståelse, men det var ingen forskjeller i avkodingsferdigheter. Styrkeforholdet mellom muntlige språkferdigheter og leseferdigheter var sterkere for tospråklige elevene, men gruppeforskjellen var ikke statistisk signifikant. Altså støtter funnene to studier som også har rapportert tilsvarende forhold mellom muntlige språkferdigheter og leseferdigheter mellom engelskspråklige og tospråklige elever (Kieffer & Vukovic, 2012; Lesaux, Lipka & Siegel, 2006).

Alle tre studier peker samlet på at i den tekniske delen av lesingen klarer de minoritetsspråklige elever seg på samme nivå som enspråklige. Når det gjelder leseforståelse sakker tospråklige akterut i forhold til den enspråklige gruppen. Muntlige språkferdigheter er den største prediktor for leseforståelse for begge gruppene. De overnevnte forskerne konkluderer med at det er mest sannsynlig at problemer med begrepsforståelse er årsak til vansker med leseforståelse. Derfor foreslår Melby-Lervåg & Aukrust (2010), Melby-Lervåg & Lervåg (2013) og Babayigit (2015) at det er viktig å satse på utvikling av begrepsapparatet, og sette inn tiltak for å bygge opp muntlige språkferdigheter.

### ***3.3 Sammenheng mellom leseferdigheter på morsmålet og på andrespråk.***

I denne seksjonen er inkludert studier som kartlegger sammenhengen av leseferdigheter på første- og andrespråk.

Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg (2011) presenterer en kunnskapsoversikt der de sammenlignet resultater for ordavkodning fra 22 studier og på språkforståelse fra 36 studier. Ordavkodning på morsmålet, men ikke språkforståelse, viste sammenheng med leseforståelse på andrespråket. Dersom elevene kunne avkode på morsmålet og morsmålet var et alfabetisk språk, kunne disse ferdighetene enkelt overføres og læres på andrespråket. Undersøkelsen viste videre at språkforståelse på morsmålet hadde liten sammenheng med leseforståelse på norsk. Det som var utslagsgivende var barnas begrepsforståelse på norsk. Det var heller ingen sammenheng mellom barnas morsmålsferdigheter og hvor raskt de utvikler

leseforståelsesferdigheter. Når det gjelder undervisningspraksis gir undersøkelsen liten støtte til morsmålsundervisning som et viktig redskap for å fremme bedre begrepsforståelse og leseforståelse på andrespråk.

Liv Bøyesen (2014) kritiserer Melby-Lervåg og Lervåg (2011) for den følgende påstand: «Det tyder altså på at det er liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket» (Melby-Lervåg & Lervåg s. 334, 2011). Utgangspunktet for Bøyesens kritikk er Cummins Interdependence-hypotese (1978). Hypotesen innebærer at det finnes en sammenheng mellom morsmålsferdigheter og ferdigheter på andrespråket, og at det foregår overføring av begrepskunnskap fra morsmålet til andrespråket. I sin artikkel understreker Bøyesen (2014) at Melby-Lervåg & Lervåg (2011) bestrider Cummins hovedsyn om at morsmålet og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre, fordi de er basert på en felles kunnskapsplattform. Å bruke begrepskunnskap på morsmålet ved forklaring av norske ord er en viktig funksjon for morsmålet i tospråkligopplæring. Liten korrelasjon mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket i metaanalysen, kan fremkomme av utilfredsstillende andrespråkopplæring, manglende motivasjon og fravær av morsmålsstøtte (Bøyesen, 2014).

Baker et. al (2012) gjorde en longitudinell og eksplorerende studie av spansktalende barn, hvor de undersøker effekter av parallelt tospråklig program i språk- og leseopplæringen, både på spansk og på engelsk, og en ren engelsk leseopplæring. Baker et al. (2012) fant ut at elever i intervensjon med den tospråklige leseopplæringen (herunder Gr.1) viste større økning i leseflyt enn elever i engelskspråklig leseopplæring (herunder Gr.2) fra første til og med tredje klasse, selv om elever i Gr.1 fikk mindre tid til lesing på engelsk. På den andre siden viste det seg at totalt sett hadde elevene i Gr.1 signifikant bedre leseforståelse enn elevene i Gr.2 kun på andre klassesetrinn.

Resultatene viser at å undervise i lesing i to alfabetiske språk både på førstespråket (spansk) og andrespråket (engelsk) også kan hjelpe til å forbedre leseferdighetene i engelsk, i tillegg til å støtte utviklingen i lesing på spansk.

### ***3.4 Språkstimulerings intervensjoner.***

I dette underkapittelet skal jeg se nærmere på resultater av intervensjonsstudier med språkstimulerings tiltak, som evaluerte implementering og effektiviteten av programmer. Det foreligger svært få studier som er egnet for å undersøke effekten av språklige tiltak, som har som mål å styrke minoritetsspråklige barns ordforråd (Lesaux, Kieffer, Faller & Kelley, 2010). Denne seksjonen fokuserer på to intervensjonsprogrammer som tar sikte på å utvide ordforrådet hos minoritets elever. Slike undersøkelser er aktuelle for min problemstilling på grunn av at systematisk språkstimuleringsopplegg har positive effekter på leseforståelsesferdigheter, noe som kan hjelpe lærere å tilrettelegge leseopplæring på best mulig måte for de tospråklige elevene.

Rogde, Melby-Lervåg og Lervåg (2016) har gjennomført språkstimuleringsopplegg i 31 barnehager på Østlandet med minoritetsspråklige barn for å øke deres språkforståelse på norsk. Intervensjonen besto av forklaring av nye ord og begreper via høytlesing og dialog. Prinsippet med intervensjonen var å velge tre-fire ord og lære dem gjennom en engasjerende historie, hvor dialog om innholdet sto sentralt. Funnene viste at intervensjonsgruppen, presterte høyere på dybdeforståelse av ord og begreper, de forsto flere av ordene, og kunne uttrykke seg muntlig bedre enn kontrollgruppen. Resultatene på den andre post-testen, sju måneder etter intervensjonen, viste at opplæringen hadde langvarig effekt, og barna i tiltaksgruppen hadde bedre forståelse på innlærte ord.

Lesaux et al. (2010) evaluerte effekter av intervensjonen basert på utvikling av akademisk ordforråd. Modellen er tekst-basert og ble utarbeidet for å styrke de tospråklige- og enspråklige elevenes ordforråd og leseforståelsesferdigheter. Kontrollgruppen fulgte den ordinære engelskopplæringen. Intervensjonsgruppen fikk et 18-ukers program som inkluderte en 45 minutters leksjon fire dager per uke. Målet med intervensjonen var å bygge opp dybdekunnskap om ordenes varierende betydninger gjennom arbeid med semantikk og morfologi, basert på gjennomlesing av meningsfylte tekster. Undersøkelsen viser at elevene i intervensjonsgruppen i posttesten hadde signifikant bedre morfologiske ferdigheter, signifikant høyere kunnskap på innlært akademisk ordforråd og kunnskap om ordenes betydninger brukt i kontekst. I tillegg viser funnene positive effekter på dybdevokabular og leseforståelse i intervensjonsgruppen, men forskjellene var lav statistisk signifikant. Funnene antyder at tospråklige elever og enspråklige elever med svake ordkunnskaper, får økning i ordforråd og leseforståelse ved hjelp av intervensjoner som legger vekt på utvikling av akademisk ordforråd.

### ***3.5 Oppsummering av forskningsartikler.***

Målet med den følgende litteraturoversikten var å få dypere forståelse for det pedagogiske perspektivet på tospråklighet, og å undersøke minoritetsspråklige elevers utvikling av leseferdigheter på andrespråk.

Funnene av de to studiene om pedagogisk perspektiv på tospråklighet, tyder på at additiv tospråklighet medfører generelle og spesifikke lingvistiske fordeler (Bialystok et al. 2010; Leikin et al. 2009). Derimot bekrefter funn i metaanalyser tendensen til at morsmålsferdigheter ikke har noen påvirkning på andrespråkstilegnelse (Lervåg & Melby-Lervåg 2011, 2013). Det fremkommer i noen undersøkelser, at de tospråklige elevene har alle forutsetninger for å utvikle et like godt skolerelatert ordforråd og leseferdigheter som de enspråklige jevnaldrende. Progresjon i andrespråkstilegnelse kan være avhengig av en rekke faktorer, som organisering og kvaliteten på undervisningen pluss elevenes evner og motivasjon (Bialystok et al. 2010; Bøyesen, 2014).

Alle de overnevnte undersøkelsene om utvikling av leseferdigheter påpeker at ordforråd spiller en vesentlig rolle for leseforståelsesferdigheter, og at minoritetsspråklige generelt har en risiko for å få vansker med leseforståelse på grunn av svak språkforståelse. Noen undersøkelser gir liten støtte til tospråklig undervisning, og konkluderer med at det er mest effektivt å gi opplæring direkte på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, 2013). På den annen side viser tospråklige programmer å resultere i en høy effektivitet og et stort læringsutbytte for minoritetsspråklige elever (Baker et al. 2012; Carlo et al., 2004; Bøyesen, 2014). Funnene bekrefter at systematiske språkstimuleringstiltak på andrespråk kan ha gode effekter (Lesaux et al. 2010; Rogde et al. 2016). I en del undersøkelser er det registrert betydelige forskjeller mellom enspråklige og tospråklige elever i muntlige språkferdigheter og leseforståelse, i favør av de enspråklige, men begge grupper presterer like bra på avkodingsferdigheter (Lervåg og Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Babayigit, 2015). Likevel viser enkelte studier i metaanalysen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013) at tospråklige elever presterer på samme nivå som, eller bedre, enn enspråklige elever på leseforståelsestester (Chiappe, Glaeser & Ferko, 2007; Lesaux, Rupp & Siegel, 2007). Det er mange motstridende konklusjoner i de overnevnte studiene, og det er få undersøkelser som gir en fasit når det gjelder leseopplæringsprogrammer. Derfor er det ønskelig med mer forskning omkring hvordan man kan tilrettelegge leseopplæringen for minoritetsspråklige elever, og hva slags tiltak de trenger for å kunne lese og forstå de skolefaglige tekstene.

#### **4.0. Teori.**

Min masteroppgave omhandler tilrettelegging av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolene. For å få en omfattende og nyansert beskrivelse av leseopplæringsprosessen for de minoritetsspråklige elevene, inkluderer jeg det relevante teoretiske rammeverket som er i samsvar med det studerte fenomenet, og som omhandler tospråklighet og lesing. I dette kapittelet undersøker jeg tilrettelegging av leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen på et mer abstrakt nivå, ved bruk av Cummins teori (1976, 1984) om tospråklige utvikling, og teorien om lesing av Lyster (2011, 2012) og Frost (1999, 2009).

Jeg valgte å forholde meg til Cummins teori fordi han først og fremst vektlegger lingvistiske faktorer, og bruker klart formulerte lingvistiske begreper. I tillegg forklarer Cummins hvordan undervisningsopplegg og sosial bakgrunn kan påvirke læringsutbyttet til minoritetsspråklige elever. Teoriene hans beskriver veldig godt forholdet mellom utviklingen av morsmålet og andrespråket, noe som i sin tur kan være til stor hjelp når pedagogiske metoder for leseopplæring av de minoritetsspråklige skal benyttes.

Dette kapittelet er fordelt i to deler. Den første delen omhandler Cummins teori og starter med å presentere to følgende hypoteser: Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)/ Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) distinksjonen og Common underlying proficiency model (CUP). Deretter omtales Cummins Toterskelhypotese, som utdyper forståelse av tospråklighet og viser dens sammenheng med barnets kognitive utvikling. Videre gjennomgås selve leseutviklingsprosessen og dens delferdigheter, dessuten introduseres forskjellige tilnærminger til leseundervisningen.

#### ***4.1 Modeller for tospråklige utvikling: forholdet mellom førstespråk og andrespråk.***

Det kan være hensiktsmessig å belyse grunnleggende teorier for den tospråklige utviklingen av Jim Cummins, som forklarer sammenhengen i utviklingen mellom førstespråk og andrespråk, og bidrar til forståelse av utbyttet av skolens opplæring. I henhold til Cummins teori vil gode morsmålsferdigheter kunne fremme andrespråkstilegnelse (Cummins, 1984).

Jim Cummins (1984) utviklet to utdanningsrelevante modeller om språkervervelse: BICS/CALP distinksjonen og CUP modellen. BICS/CALP teorien konseptualiserer at noen sider ved språkbeherskelse tilegnes raskt og i dagliglivet, mens andre tilegnes langsomt og

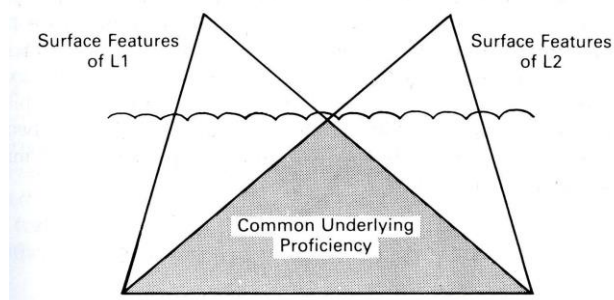


særlig i skolen. I BICS/CALP modellen viser Cummins til to begreper: «Basic interpersonal communicative skills» (BICS) og «Cognitive academic language proficiency» (CALP). Der BICS representerer hverdagspråket og erverves i løpet av to år, mens CALP representerer den kommunikasjonsformen man møter på i akademiske sammenhenger, og erverves fra 5 til 7 år. Minoritetsspråklige barn tilegner BICS/hverdagspråk i løpet av et par år, og behersker det tilsynelatende feilfritt og uten aksent, men slike språkferdigheter er ikke tilstrekkelig for å få tilfredsstillende læringsutbytte av skoleopplæringen (Cummins, 1984). Ordforråds- og begrepsutvikling er ganske formidabel i løpet av grunnskoleårene. Den utviklingen er essensiell for senere studier og arbeidsliv. Derfor er det viktig at minoritets elever kan delta i undervisningen på like vilkår for å få maksimalt læringsutbytte. Hvis hverdagspråket blir lagt til grunn for evaluering av elevens språkkunnskaper, kan det få negative konsekvenser. Det kan føre til oppheving av en tospråklig opplæring, der man begrunner det med at eleven har oppnådd tilstrekkelig kunnskap i norsk. Resultatet kan dermed bli at minoritetsspråklige elever vurderes til å ha lærevansker, når den egentlige grunnen er at de ikke har tilstrekkelig språklig grunnlag for å forstå faginnholdet.

«Common underlying proficiency model» (CUP) presenterer et bilde av tospråklighet, som isfjell med to topper stikkende opp, som har felles basis under vannflaten. Toppene symboliserer førstespråk og andrespråk, som beherskes av barnet i varierende grad. Den delen av språkkunnskapen og begrepsapparatet som er mest uavhengig av spesifikke språk ligger i bunnen og kalles CALP. På toppen av dette plasseres, i to likeverdige deler, syntaks, ord, morfologi og fonologi, som er nøye forbundet med beherskelsen av et konkret språk. Det felles grunnlaget er de felles kognitive funksjonene, som styrer hjernens språksenter. Det sentrale ved CUP modellen er den rollen som kognitivt substrat har for begrepsoverføring mellom språk (Cummins, 1984). Et godt eksempel på denne påstanden kan være at en tospråklig elev har polsk som morsmål, og befinner seg i prosessen av norskervervelse. I lys av CUP- modellen kan språkgrunnlaget i polsk være et godt verktøy for eleven til norsk innlæring. Et slikt resonnement forutsetter en prosess hvor språklige kunnskaper overføres fra morsmålet til andrespråket. For BICS/CALP distinksjonen er CUP modellen mest relevant i den forstand at BICS begreper og setninger er etablert over overflaten i andrespråket etter to år daglig kommunikasjon, mens CALP begreper og setninger trenger 5-7 år.

Figur 2. illustrerer forholdet mellom L1 (førstespråk) og L2 (andrespråk), som under overflaten har et felles kognitivt substrat (*Common Underlying Proficiency*).

FIGURE 8 The "dual iceberg" Representation of Bilingual Proficiency



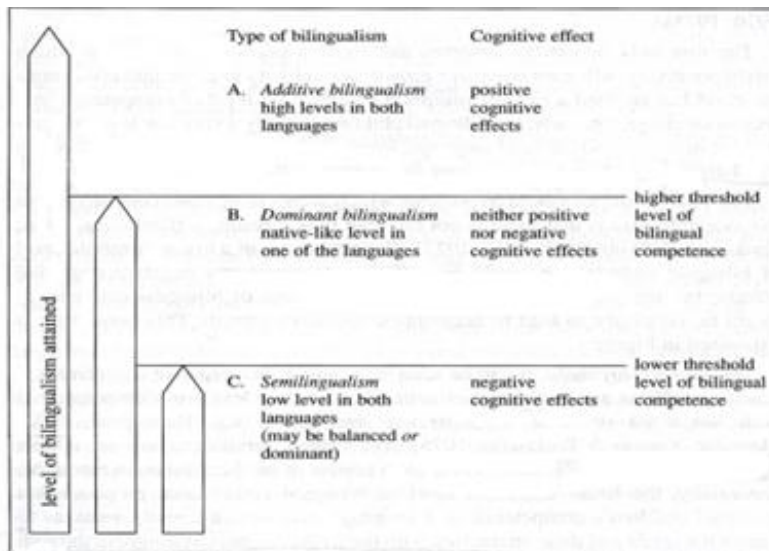
Figur 2. "Isfjell" representasjon av tospråklige ferdigheter (Cummins, s.143, 1984 (a)).

Ved hjelp av disse modellene undersøker Cummins hvilke språkferdigheter som ikke kan overføres mellom språk (ord, ordstilling, lydverk), og hvilke som er felles og som kan overføres (begrepskunnskap, avkodingsferdigheter), og hvor vanskelig det er å overføre forskjellige typer språkferdigheter.

I sin teori utvikler Cummins (1976) i samarbeid med Skuutnab-Kangas (1977) Toterskelhypotesen eller Treshold Hypothesis, hvor de hevder at tospråklighet bør fortolkes i forhold til den øvre og den nedre terskel i språkbeherskelsen. Denne hypotesen bygger på forståelsen om kognitive konsekvenser av tre typer av tospråklighet: tospråklighet under den nedre terskelen, over den øvre terskelen, og mellom de øvre og nedre tersklene. I følge Toterskelhypotesen vil barnet når det befinner seg under nedre terskel, ikke ha utviklet språkferdighetene på aldersadekvat nivå på noen av språkene. Da vil ikke barnet få undervisningsutbytte fra opplæringen på et andrespråk, og dermed vil den kognitive utviklingen svekkes (Cummins, 1976).

Tospråklighet mellom de to tersklene kjennetegnes ved at ett av de to språkene er etablert til normalt aldersadekvat nivå. Da kan barnet få tospråklig opplæring, og har potensiale til å kunne kommunisere skriftlig og muntlig på sine to språk. Barnet vil kunne språkene så godt at det kan mestre hverdagslivet i sitt eget språksamfunn og i storsamfunnet (Cummins, 1979). Men den typen tospråklighet har ikke noen innvirkning på de kognitive ferdighetene av tospråklighet. Når barnet har nådd øvre terskel, vil ferdighetene på begge språk være utviklet på aldersadekvat nivå. Da er tospråkligheten additiv og balansert, og fører til positiv effekt på barnets kognitive utvikling og vil kunne gi et godt læringsutbytte i skolen (Cummins, 1979).

Figur 3. viser hvordan videreutviklingen av begge språkene kan påvirke barnets kognitive nivå, og som konsekvens av det læringsutbytte.



Figur 3. Toterskelhypotesen (Cummins, s.75, 1979a).

Gjennom hypotesen forstår vi at barnets potensielle andrespråkbeherskelse avhenger av den morsmålkompentansen barnet har når det begynner å lære et andrespråk. Terskelhypotesen forklarer ikke noe om hvordan barnet ender opp på et gitt terskelnivå av tospråklighet, eller utvikler seg fra et nivå til et annet nivå. De tre terskelnivåene viser oss ulike typer av tospråklighet, og mulige kognitive og pedagogiske konsekvenser. Men de to tersklene kan ikke fastslås empirisk.

Det foreligger en del forskning, som i motsetning til Cummins, viser at små barn er de raskeste og mest effektive andrespråklærere. Blant annet viser Johnson & Newport (1989) i sin undersøkelse av kinesiske og koreanskfødte studenter, at alder spiller en viktig rolle i andrespråkstilegnelse, og begrenser dette i en kritisk periode av puberteten. Tre grupper kinesiske og koreanskfødte studenter som hadde vært i USA i minst 10 år ble testet for deres oppfatning av setningsbygning på deres andrespråk engelsk. Forskerne konkluderte med at gruppen som var mellom 3 og 7 år ved ankomsten til USA behersket engelsk omtrent på samme nivå som amerikanskfødte studenter, mens gruppen som var mellom 17 og 39 år ved ankomsten til USA, klarte seg dårligst i bruk av syntaktiske regler på andrespråket. Cummins (2000) i sin tur påpeker at slike funn kan følge til den misoppfatning, at minoritetsspråklige barn ikke

trenger effektiv andrespråksopplæring i mange år for å oppnå samme skolespråkferdigheter som majoritetsspråklige.

Det finnes imidlertid mange kritikere av Cummins teori, blant annet lingvisten Jeff MacSwan (2000). Han kommer med sterk kritikk av Cummins' Toterskelhypotese, fordi han mener, at det ikke finnes noen sammenheng mellom tospråklighet og barnets kognitive utvikling. Jeff MacSwan aksepterer ikke at barnet kan ha dårlig utviklede språkferdigheter både på første og andre språk. Han bestrider Cummins posisjon om halvspråklighet. MacSwan henviser til Chomsky (1957) og hevder, at alle barn har godt utviklet morsmål og kan snakke sitt eget språk (Chomsky referert i MacSwan, 2000). Årsaken til at MacSwan avviser CUP-modellen er, at han mener at overføringen av språklige ferdigheter fra førstespråk til andrespråk ikke er tilstrekkelig teoretisk begrunnet (MacSwan & Rolstad, 2005). Likevel støtter MacSwan Cummins' synspunkter om *parallellel tospråklig opplæring*, fordi det er empirisk bevist at denne undervisningsformen gir bedre utbytte i språkopplæringen (MacSwan, 2000). MacSwan kritiserer Cummins' teori, særlig for det lingvistiske aspektet, noe som etter min mening gir et sterkt argument for hvordan minoritetsspråklige barn kan få tilfredsstillende læringsutbytte i skoleopplæringen.

#### ***4.2. Minoritetsspråklige og leseutviklingsprosessen.***

I dette underkapittelet, for å besvare min problemstilling, vil jeg redegjøre for hva som karakteriserer leseprosessen generelt, og hvilke delferdigheter som utgjør kjernen av leseutviklingen. Deretter beskriver jeg analytiske og syntetiske tilnærminger i den begynnende leseopplæringen, og fremfører forskernes argumenter for deres fordeler og ulemper. Videre skal jeg redegjøre for lingvistiske utfordringer som minoritets elever møter i leseutviklingsprosessen.

##### ***4.2.1 Hva er lesing?***

Lesing kan forstås som søking etter mening, noe som ligger til grunn for at eleven kan avkode og forstå teksten. Som det ble nevnt i det første kapittelet vil jeg analysere lesing i et bredere perspektiv, hvor leseformelen framstilles slik: *avkoding + forståelse + motivasjon*. Men for å få dypere forståelse kan det være aktuelt først å beskrive tradisjonell tilnærming til

leseprosessen. I lys av Gough og Tunmer modellen kan lesing forstås som produkt av avkoding og leseforståelse. Denne modellen er kalt «the simple view of reading»:

Lesing = avkoding + forståelse
--------------------------------

Leseutviklingen styres i hovedsak av et alfabetisk og et morfematisk prinsipp. Det alfabetiske prinsippet gir barnet grunnleggende innsikt i hvordan lyder og grafemer er knyttet sammen, noe som spiller en svært sentral rolle i ordavkodingen. Dette prinsippet kan være utfordrende for mange minoritetsspråklige barn, spesielt ved at koblingene mellom lyder og bokstaver skal bli automatisert (Frost, 2009). Fonologisk bevissthet, grafem-fonem omkoding og rask ordgjenkjennelse er viktige komponenter som er involvert i avkodingsprosessen. Etter hvert som lydstrukturene av ordene kommer fram, vil eleven være på jakt etter å forstå innholdet, og vurdere «lydpakker» mot fonologiske identiteter, som er lagret i hans/hennes vokabular (Lyster, 2011).

Leseforståelse kan defineres som produktet av avkoding og språkforståelse. I begynnende leseopplæring er ordavkodingen den avgjørende delferdighet, etter hvert vil språkforståelsen overta som den viktigste komponenten i leseforståelsen (Grøntvedt, 2012). I følge Høyen og Lundberg (2000) forsterker leseforståelsen hensikten bak lesingen, hvor skrevet ord får semantisk identitet. Dette gir barnet mulighet til å danne meninger ut fra teksten, og å reflektere over innholdet (Høyen & Lundberg referert i Grøntvedt, 2012).

Dersom man ser på leseforståelse fra tospråklighetens synspunkt, oppdager man at det er ordforrådet som spiller en sentral rolle her. Øzerk (2010) påpeker at en av de viktigste årsakene til minoritetsspråklige elevers svake leseprestasjoner er lite utviklet ordforråd. Dårlig norskkunnskap hos minoritetsspråklige elever når de kommer inn i skolesystemet, forhindrer utviklingen av skolespråket. Dermed påvirker det leseforståelse og utbytte av skoleopplæringen.

Hvis vi ser på lesing fra et bredere perspektiv, finner vi at det også er mange andre faktorer og prosesser som kan påvirke leseutviklingen. Kvaliteten på leseutviklingen kan påvirkes bl.a. av lærerens kompetanse, læringsmiljø, selve teksten som skal leses, forventninger som stilles til eleven, og ikke minst elevens motivasjon og selvbilde (Lyster, 2011).

En av de viktigste oppgavene i leseopplæringen, for læreren, er å stimulere leselyst og leseglede hos eleven. Lesemengden er avgjørende for bedre utvikling av avkodingsferdigheter

og rikere ordforråd. En god forutsetning for å vedlikeholde lesemotivasjonen er å bruke tekster, som er innholdsrike, meningsfulle og tilpasset barnets språklige nivå. For å motivere eleven til å lese bør læreren velge tekster av passende vanskelighetsgrad, og som interesserer barnet (Traavik & Alver, 2008). Eleven kan delta i valg av temaer og tekster, som i seg selv virker interessante og engasjerende for ham/henne, men da med hjelp og støtte fra læreren. En god motivasjon for å lese kan skapes, når læreren legger opp til klassediskusjon og drøfting angående leste tekster (Guthrie & Davis, 2003).

Dyktige lærere tar i betraktning at elevene kan ha ulike evner, bakgrunnskunnskap, ordforråd og læringsstiler, og tilrettelegger leseopplæringen til hver enkelt elev (Traavik & Alver, 2008). Læreren bør ta utgangspunkt i elevens lesenivå, og tilpasse lesestoffet slik at det ikke skal være for komplisert, men heller ikke for enkelt, slik at eleven får utfordringer. På denne måten stilles det adekvate krav og forventninger til eleven, og han/hun får oppleve mestringsfølelse, noe som forsterker elevens selvbilde. Lærere som underviser i lesing skal derfor anvende ulike lesemetoder, bl.a. som repetert lesing, som leder til forbedringen på ordavkodningen og dermed leseforståelse (Lyster, 2012).

Ikke minst er det av stor viktighet å ha kjennskap til forskjellige tilnærminger til leseopplæringen, slik at alle elevene kan få god framgang i leseutviklingen. For å tilegne seg gode lese -og skriveferdigheter må eleven mestre både analyse og syntese (Traavik & Alver, 2008). Derfor kan det være aktuelt å diskutere to hovedretninger i den grunnleggende leseopplæringen: *den analytiske* og *den syntetiske*.

Traavik & Alver (2008) fastholder at den første lese- og skriveopplæringen kan baseres på syntetiske og analytiske tilnærminger. Den syntetiske tilnærming starter med innlæring av de minste språkenhetene, som bokstaver og stavelser. Den benevnes ofte som «bottom-up» tilnærming.

Lydmetoden er en av de mest kjente syntetiske metodene, og står sentralt i den grunnleggende leseopplæringen. Metoden karakteriseres ved at elevene lærer en og en lyd/bokstav, og først setter dem sammen i stavelser. Så snart når noen bokstaver er gjennomgått lærer elevene å trekke lydene sammen til små ord. I metoden er bruk av bokstavens lyd (*f.eks. /b/, /o/, /k/*) framfor bokstavens navn (*f.eks. /be/, /o/, /kå/*) sterkt vektlagt. Derfor kan et nøkkelord i den syntetiske tilnærmingen være lydering (Kulbrandstad, 2014).

Når elevene skal lese, det vil si lydere ordene, da må de bli kjent med alle bokstavene i ordene. Som konsekvens av dette inneholder de første tekstene som blir brukt i syntetisk

metode, bare få bokstaver og er som regel innholdsfattige og uinteressante for barnet. Slike tekster korresponderer ikke med elevenes muntlige språk, og avviker ofte fra standard setningsstruktur og ordbøyning. Når eleven skal tilegne seg det alfabetiske prinsippet, som er kjernen i ordavkodingen, kunne familiære ord og meningsfulle setninger virke mer motiverende for ham/henne for å knekke lesekoden (Traavik & Alver, 2008).

I motsetning til den syntetiske tilnærmingen begynner lesingsarbeidet med teksten som helhet i den analytiske metoden, og går stegvis ned via setninger og ord til grafemer og fonemer. Altså kan den analytiske tilnærmingen kalles «top-down». I denne retningen står innholdsforståelse sentralt og utgangspunktet tas i interessevekkende tekster (Traavik & Alver, 2008). I Norge har Lesing på talens grunn (1974) av Ulrika Leimar, som også kalles LTG – metoden, og ligger under analytisk tilnærming, fått stor utbredelse. LTG – metoden dreier seg om tekstskaping med grunnlag i felles opplevelser, slik som turer eller felles aktiviteter, som først diskuteres mellom barna og læreren. Så skriver læreren en tekst på tavla, som består av elevenes innspill (Frost, 2009). I analysearbeidet skal elevene analysere teksten fra helheten til språklige deler som teksten består av. Gjennom forskjellige språkaktiviteter kan de for eksempel finne ord med forskjellige lengde, eller dele ordene inn etter stavelser og enkelte lyder. Her leser barnet først ord som hele visuelle enheter, og så skjer det innlæring av bokstav-lyd forbindelse (Traavik & Alver, 2008).

Selv om LTG - metoden anvender gode varierende arbeidsmetoder for skriftspråkopplæring, så har selve måten den ble praktisert på her i landet fått en del kritikk. Arbeidet med fonologi og de språklige aktiviteter som kan utvikle fonemisk bevissthet er veldig lite anvendt i norsk LTG-metode. Blant annet i LTG-inspirert undervisning blir elevene gitt mange frie valg. Det kan være en stort risiko, særlig med tanke på elever med språkvansker og lesevansker som krever mye mer styrt undervisning og lærerens veiledning (Lyster, 2011).

Den syntetiske og analytiske tilnærming er ikke uforenlig. Selv om de to ståstedene har ulike utgangspunkter, kompletterer de hverandre i stor grad (Lyster, 2011). Når læreren velger ulike undervisningsmetoder på forskjellige tidspunkter, må han/hun vurdere elevens språklige nivå og hvor eleven befinner seg i sin leseutvikling. Noen elever trenger å arbeide mer med avkoding og syntese, det vil si å identifisere fonemene i talte ord, og å øve på å trekke dem sammen til ord; andre har behov for å analysere skriftspråket, det vil si å dele opp ord i grafemer (Traavik & Alver, 2008).

Hvis skolen skal gi tilpasset leseopplæring til alle elever, må lærerne se på lesing fra en annen vinkel når de underviser minoritetsspråklige elever i lesing. Det påpekes at lærerne må ha innsikt i hvilke karakteristikk i det norske fonologiske og grammatiske systemet som kan by på utfordringer for de minoritetsspråklige i leseutviklingsprosessen (Christiansen & Lønftoft, 2009). I neste del vil jeg gå nærmere inn på hvilke språklige utfordringer som møter de tospråklige barna når de lærer seg å lese på norsk, og hva disse består av.

#### ***4.2.2 Minoritetsspråkliges utfordringer i leseutviklingen.***

Språklige kunnskaper kan deles inn i begrepene «base» og «utbygging». Basedelen er en grunnmur i språket, som barnet behersker i sitt morsmål, før det starter sin skolegang. Dette handler om at førsteklasingen gjennom sin oppvekst har utviklet et begrepsapparat på ca. 8000-10000 ord, uttaler de fleste språklydene og mestrer grammatikken (Viberg referert i Grøntvedt, 2012).

Utbyggingen av språket foregår for det meste i skolen, hvor barna utvikler skriftspråklige ferdigheter og erverver akademisk ordforråd. Det er viktig at læreren har kjennskap til hvilket nivå den minoritetsspråklige eleven befinner seg på i norskutviklingen, når han/hun skal i utbyggingsfasen for å tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter på norsk (Grøntvedt, 2012). I andrespråkstilegnelse møter minoritets elever en del lingvistiske utfordringer, som gir utslag på ordavkodning og leseforståelse. Disse utfordringene drøfter jeg i følgende rekkefølge: fonologiske, morfologiske, syntaktiske og utilstrekkelig ordforråd.

Fonologien dreier seg om lydsystemene i forskjellige språk, og å kunne forstå enkelte fonemer: vokaler og konsonanter i ord og setninger. Det norske språket kjennetegnes med ni vokaler, mens det er vanlig at språket inkluderer fem vokaler. Vokalene /ø/, /y/ og /u/ er vanskelige å differensiere og det kan være en særlig utfordring i den fonologiske omkodningen for minoritetsspråklige elever (Harnæs, 2008). I norsk er forskjellen i vokallengde avgjørende for ordenes betydning (f.eks. bake-bakke) og kan by på utfordringene for elever som ikke har forskjell i vokallengden i sitt morsmål, for eksempel i russisk og polsk (Grøntvedt, 2012).

Det finnes noen språk, for eksempel kantonesisk (kinesisk), hvor /r/ lyden identifiseres i forhold til /l/ lyden eller disse lydene uttales om hverandre, f.eks. i japansk. Noe som kan forårsake vanskeligheter hos de japanske og kinesiske elevene med å definere og uttale de norske r- og l-lydene riktig. Utfordringer kan oppstå også ved uttalelse av konsonanter /p/, /t/,



/k/ og /b/, /d/, /g/. Her er det viktigste forskjellen er at lydene /p/, /t/, /k/ fremhevet med sterk aspirasjon i begynnelse av ord, for eksempel som *pute* og *kake* (Harnæs, 2008).

Mange minoritetsspråklige elever har noen ekstra vanskeligheter å stri med; de komplekse grafemene og deres respektive fonemer, f.eks. sammensetningene: *skj-*, *sj-*, som representerer fonemet /ʃ/, når de skal lære å lese på norsk (Grøntvedt, 2012). I norsk er det videre mulig å ha flere konsonantopphopninger i en stavelse. I enkelte språk slik som vietnamesisk finnes ikke konsonantopphopninger. I andre språk som tyrkisk, arabisk og urdu brukes konsonantgrupper bare i siste lyd, men ikke i begynnelsen av ordet. Dermed kunne det være vanskelig å uttale konsonantopphopninger for elever med vietnamesisk, tyrkisk, arabisk og urdu som morsmål (Mac Donald & Ryen, 2008).

Den andre utfordringen handler om å mestre språkets morfologiske struktur. Morfologi beskriver kunnskap om hvordan ord er bygd opp av morfem, og fremmer identifisering av større enheter ved lesing. Norsk regnes som et svakt syntetisk språk, hvor særlig mange bøyninger er knyttet til substantiv. Grammatisk kjønn av substantivet knyttes også til artikler, adjektiv og eiendomspronomen, som kan være spesielt komplisert for elever hvis morsmål er et analytisk språk. Samtidig er det utarbeidet få regler som kan hjelpe elevene å definere substantivs grammatiske kjønn (Mac Donald & Ryen, 2008). Minoritets elever har størst vansker med å forstå at bøyning av substantiv, verb og adjektiv på norsk nyanserer betydningen av ordet, som kan influere på leseforståelsen (Kulbranstad referert i Grøntvedt, 2012).

Den tredje utfordringen dreier seg om å kunne nytte syntaktisk informasjon i teksten. Syntaks beskriver språkets setningsoppbygging, hvor ordrekkefølgen er av stor betydning for setningsforståelsen. Jo bedre syntaktisk kunnskap et barn har, jo enklere vil det være å gjette hvilket ord som følger et annet ord i en setning. Norsk språk har fast ordstilling, dvs at hovedsetninger har strukturen SVO - Subjekt-Verbal-Objekt, for eksempel: Sivert spiser frukt. Tyrkisk, tamilsk og urdu har setningsstruktur SOV -Subjekt-Objekt -Verbal, for eksempel: Sivert frukt spiser. Mens standard arabisk følger strukturen VSO – Verbal - Objekt - Subjekt, for eksempel: Spiser frukt Sivert. I språk med VSO-strukturen, kan adjektiv plasseres etter substantivet, for eksempel: *jente pen* (Mac Donald & Ryen, 2008).

I dette kapittelet har jeg presentert Cummins modeller om den tospråklige utviklingen, og har sett nærmere på leseprosessen i lys av modellen avkodning + forståelse + motivasjon, ved bruk av grunnleggende teorier om lesing, og hovedtilnærminger til lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2011; Traavik & Alver, 2008; Frost, 1999, 2009). I tillegg ble synspunkter om

minoritetsspråkliges utfordringer i leseutviklingen fremlagt (Grøntvedt, 2012; Mac Donald & Ryen, 2008).

Cummins teori legger stor vekt på kvaliteten av pedagogiske forhold, forklarer ulike varianter av tospråklig utvikling, og viser fordeler av den additiv tospråklighet. I den forstand kan Cummins teori være behjelpelig for å skjønne hvilke forutsetninger minoritetslevene har, og hvilke utfordringer de møter, når de begynner og gjennomgår sin leseopplæring på andrespråk.

Fra de grunnleggende teoriene om lesing og lesetilnærminger kan man konkludere med at lesing er en kompleks prosess, som består av flere faser og foregår i flere kontekster. I følge Lyster (2011) og Frost (2009) handler den begynnende leseopplæring stort sett om å lære barnet å avkode. Når den tekniske biten er automatisert, overtar leseforståelsen, hvor ordforråd og forståelse av muntlig språk spiller en vesentlig rolle. Her er et godt utviklet vokabular en nødvendig forutsetning for flytende lesing, og avgjørende for å forstå innholdet i faglige tekster. Traavik og Alver (2008) påpeker at innholdsforståelsen er avhengig av opplæringsaktiviteter ved tekstgjennomlesing, selve teksten og elevenes motivasjon. Dersom man ser på minoritetslever sammenlignet med majoritetslever i lys av lesing, avdekker man en del lingvistiske utfordringer, som påvirker avkoding og innholdsforståelse. Disse teoriene gir omfattende faglig innsikt i utviklingen av leseferdigheter, forklarer utfordringer ved andrespråklæring og hvordan leseopplæringen kvalitativt skal legges opp.

Med utgangspunkt i Cummins teori om tospråkighet og teori om leseutviklingen og tidligere beskrevet forskning, er det aktuelt å undersøke hvordan leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene praktiseres i barneskolene.

## **5.0 Metode.**

Målet med dette kapitlet er å presentere mitt valg av forskningsdesign. I følge Thagaard (2003) beskrives forskningsdesignet som den helhetlige planen for undersøkelsens utforming, der hovedpunktene for prosjektet og kriteriene for valg av informantene listes opp, hvor og hvordan undersøkelse skal foretas, og hvilken forskningstilnærming som skal benyttes for datainnsamling og analyse.

### **5.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder.**

Kvalitative undersøkelsesmetoder legger vekt på kvalitetene i et fenomen og søker dypere forståelse av fenomenet fra et subjektivt ståsted. En kvalitativ metode som jeg har valgt, egner seg godt for å gi en omfattende beskrivelse («thick descriptions») av leseopplæringsfenomenet, og å belyse dets komplekse egenskaper (Denzin & Linkoln, 2002). Kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig å anvende i mitt forskningsprosjekt, for å innhente mange opplysninger ut fra få informanter (Thagaard, 2003). Derfor plasserer jeg mitt forskningsprosjekt innen kvalitativ forskningstradisjon. Slik forsøker jeg gjennom min studie å skape grundige og detaljerte beskrivelser av leseopplæringsfenomenet for minoritets elever, og samtidig fortolke lærerens oppfatninger i lys av gitte teoretiske perspektiv.

### **5.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner.**

I denne delen vil jeg definere de prinsipper og perspektiver som ledet mitt forskningsprosjekt. I henhold til Denzin og Linkolns (2002) kategorisering, posisjoner jeg min studie innenfor rammen av *konstruktivistisk-fortolkende* paradigme. Fra dette perspektivet kan min undersøkelse relateres til virkeligheten, som består av komplekse mentale konstruksjoner, som er erfaringsbasert og sosialt konstruert i samspill med andre individer og miljø. Konstruktivistisk-fortolkende paradigme mener at kunnskap alltid er utformet i en bestemt politisk, sosial og kulturell kontekst (Guba & Lincoln, 2000).

Min studie er posisjonert innen relativistisk ontologi, som anerkjenner at det ikke finnes én enkelt objektiv virkelighet, men heller at det eksisterer et mangfold av lokale virkeligheter (Guba & Lincoln, 2000). I min undersøkelse blir kunnskap om leseopplæringsfenomenet for de tospråklige elevene subjektivistisk og flerdimensjonal, fordi jeg og lærerne har mange ulike oppfatninger om dets essens. Det viser seg at flere fortolkninger av leseopplæringsprosessen er mulig, og at det ikke finnes en enkelt sannhet.

Jeg posisjonerer meg innen subjektivistisk epistemologi, der kunnskap utvikles og konstrueres i samhandling mellom forskeren og informantene og blir sett som relativ. Fra dette ståsted finnes det mange måter å formulere og generalisere kunnskap, som kan være i stadig forandring og utvikling (Guba & Lincoln, 2000). I henhold til subjektivistisk epistemologi har jeg utviklet kunnskap ved hjelp av teorien om tospråklighet og leseopplæring, på bakgrunn av de enkelte lærernes intervjuer, basert på deres sosiale, kulturelle og historiske erfaringer.

Samtidig baserer jeg min forforståelse om minoriteter og leseopplæring på mine egne personlige, kulturelle, historiske og yrkesmessige erfaringer. Disse faktorene influerer på min fortolkning av lærernes intervjuer. Ved å bearbeide et mangfoldig og sammensatt datamateriale, som blir samlet inn på en definert tid i en gitt historisk kontekst, og i norsk skole, forsøker jeg i samhandling med lærerne å få dypere innsikt i deres fortolkninger, og å konstruere og rekonstruere kunnskap om leseopplæringen for minoritetsspråklige barn.

Det konstruktivistisk-fortolkende paradigmet innbefatter hovedsakelig kvalitative metoder, som egner seg godt for å analysere dataene i denne studien (Denzin & Lincoln, 2000). Ved å bruke kvalitative metoder, skal jeg tilstrebe å gå i dybden av leseopplæringsfenomenet for minoritetsspråklige elever, og å vise dets egenskaper og flersidighet.

### ***5.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.***

Kvalitative metoder omfatter forskjellige fortolkende teoretiske retninger. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget som skal hjelpe meg å utdype kunnskapen om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever er hermeneutisk fenomenologi. Fenomenologi er læren om "det som viser seg" og at fenomenologi har som mål å beskrive det gitte fenomenet presis slik det oppleves, heller enn å forklare det (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Hermeneutikk er opptatt av fortolkning, forståelse og mening i et bestemt fenomen. Disse to tilnærmingene er kombinert i hermeneutisk fenomenologi. Her er det ikke selve fenomenet som er i fokus, men heller søkes fenomenets mening og hvordan det blir forstått (Van Mannen, 1997). Metodologisk posisjonerer jeg min studie i hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, hvor jeg er opptatt av å beskrive og fortolke lærerens synspunkter om essensen av leseopplæringen av minoritetsspråklige barn, og hvordan de forstår fenomenet.

I følge Van Mannen (1997) kan lærerens opplevelser studeres nettopp fra en hermeneutisk fenomenologisk innfallsvinkel. Å søke fenomenets vesen innebærer en refleksiv prosess for å finne fenomenets strukturelle oppbygging, og hvordan forskeren begriper de forskjellige delene av fenomenet og dets helhet. Ved hjelp av hermeneutisk fenomenologi vil jeg reflektere over lærerens meninger om leseopplæringsprosessen.

Hermeneutisk – fenomenologi anvender ikke noen ferdige metoder og spesielle teknikker i forskningsprosessen. Fenomenets vesen er alltid flerdimensjonal, altså kan ikke essensen av pedagogisk erfaring gripes i en enkelt definisjon (Van Mannen, 1997). Det er

spesielt betydningsfullt at forskeren står med åpent syn og velger en rett metode for datainnsamling og analyse, som kan gjenspeile dybden og variasjonene i fenomenet. Derfor står jeg som forsker foran den krevende oppgaven å arbeide for å gjøre mine resultater så lettforståelige og så interessante som mulig.

Jeg vil beskrive nærmere grunnleggende prinsipper i hermeneutisk-fenomenologi som er relevant for gjennomføring av mitt forskingsprosjekt. Hermeneutisk-fenomenologi representeres ved Heidegger, som mener at denne læren er om meningen med vår tilværelse, hvor forståelsen trer fram som den opprinnelige form. Heidegger og Gadamer vektlegger at forskerens fordommer og forforståelse spiller en sentral rolle i undersøkelsesprosessen. Fordom og forforståelse inkluderer forskerens kunnskap, personlige opplevelser, ideer, erfaringer og synspunkter om studiets felt, som opptrer som forutsetninger for videre fortolkning i undersøkelsen (Heidegger i Gadamer, 2003).

Hvis jeg, som forsker, tror blindt på min egen forforståelse, kan det forhindre meg i å forstå tekstens innhold. Når jeg fortolker dataene eller analyserer teksten, må jeg være bevisst min forforståelse og tilpasse den, slik at teksten kan komme til orde. For å vurdere min forforståelse i forhold til tekstenes sannhet, må jeg være åpen og sensitiv for tekstens innhold (Gadamer, 2003). Jeg må se for meg muligheter for å utvide min forforståelse eller fordom, slik at jeg kan få forståelse for hva teksten uttrykker. Det vil si at jeg må være forberedt og åpen for å finne informasjon i datamaterialet som ikke samsvarer med min forforståelse. Som lærer og forsker er jeg godt kjent med mitt eget perspektiv på leseundervisningen av tospråklige elever, og opptrer fortrolig med det. Slik bringer jeg min forforståelse med i undersøkelsesprosessen, noe som kan hindre min åpenhet og sensitivitet.

Tolkning og forståelsesprosess forklarer Gadamer gjennom den *hermeneutiske sirkel*. Bevegelser mellom det som er forstått og det nye, mellom deler og helheter, mellom det som blir fortolket og forskerens forforståelse, defineres som hermeneutiske sirkel. Tolkningen av fenomenet er avhengig av kontekstens fortolkning og omvendt. I undersøkelsesprosessen pendler forskeren mellom deler og helheter for å oppnå harmoni mellom dem, noe som betraktes som målet på riktig forståelse. Dessuten rekonstrueres helhetens forståelse hver gang jeg beveger meg fra den første del til andre, fra den andre delen til tredje også videre. Nyforståelsen av helheten påvirker fortolkningen av deler som allerede har blitt lest (Gadamer, 2003). Hvert ord kan være i fokus i dataanalysen, men det

enkelte ord kan ikke forklare teksten hvis det ikke sees i sammenheng med de andre ordene eller uttrykkene, hvor teksten i sin tur opptrer som en del av en hele situasjonen. Når jeg forsøker å få fram meningen av intervjudataene, må jeg sette meg inn i forskningsdeltakernes situasjon og deres perspektiv.

Et viktig prinsipp ved den fortolkende prosessen i hermeneutikken er det *dialektiske forholdet mellom forskeren og teksten*. Forskeren må analysere teksten grundig gjennom stadig veksling mellom deler og helheter, mellom observasjoner og fortolkninger for å utvide forståelsen i forhold til konteksten, og for å finne sannheten. I denne prosessen spiller forskerens horisont en vesentlig rolle. Synsfeltet fra et bestemt fordelaktig punkt, som inneholder en helhet av fordommer og forforståelse, som er begrunnet av tradisjonen, kaller Gadamer *horisont*. Min forståelse utvikler seg til en produktiv nyfortolkning når jeg er i stand å plassere meg selv i den andre personens situasjon, og kan se på dataene fra et annet perspektiv (Gadamer, 2003). Som forsker har jeg selv russisk språk- og kulturell bakgrunn, et annet skolesystem og andre opplæringstradisjoner. Slik kunne mine fordommer og forforståelse lett føre til at jeg kunne overse betydningsfulle utsagn og meninger. Dette kunne hemme meg i å forstå dybden i lærerens syn på leseundervisningen. Min horisont fastsetter omfanget for hvor mye jeg kan forstå om leseopplæringsfenomenet for de tospråklige elevene. Jeg er godt kjent med alt som befinner seg innenfor dets ramme, og betrakter det som forutsetning for ny forståelse.

Horisonten utvider seg i forhold til erfaringer og kunnskap, og befinner seg i konstant bevegelse for å oppnå en ny erkjennelse. Horisontsammensmelting skjer når forskeren kommer fram til full forståelse når den tredje horisont oppstår, som går utover ens egen horisont og horisonten til den andre (Gadamer, 2003). Det betyr at jeg som forsker, fra min egen horisont, forsøker å fortolke leseopplæringsfenomenet. Så møter jeg en annerledes fortolkning og forståelse av leseopplæringen fra lærerne. Videre må jeg analysere datamaterialet ved å plassere meg i lærernes situasjon. Slik kommer vi fram til en ny fortolkning av leseopplæringsfenomenet på bakgrunn av horisontsammensmeltingen.

Videre skal jeg redegjøre for hvordan disse prinsippene blir anvendt som føringer i mitt forskningsprosjekt.

#### ***5.4 Det kvalitative forskningsintervju.***

I min studie har jeg valgt å foreta et kvalitativt intervju som forskningsmetode for å få tilgang til GNO-lærernes og de tospråklige lærernes refleksjoner rundt leseopplæring av minoritetsspråklige elever. Det kvalitative forskningsintervju betegnes som en profesjonell samtale som kan innhente fordomsfrie beskrivelser av intervjuobjektets meninger, erfaringer og oppfattelser om deres livsverden. Et intervju har som mål å konstruere betydelig kunnskap ved å få fram et mangfold av ulike synspunkter gjennom interaksjoner mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ser på intervju som et godt egnet redskap i min undersøkelse. Ved å intervju tospråklige lærere og GNO-lærere med forskjellige erfaringer, praksis, språk- og kulturell bakgrunn, kan jeg avdekke forskjeller i deres synspunkter og forstå betydningen av deres opplevelser.

Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at, flere forskere har argumentert at intervjudata er ensidige, altså de er ikke pålitelige. Skepsisen er rettet mot at man ikke kan stole på ensidig informasjon som en troverdig kilde. Imidlertid, i tråd med det konstruktivistisk-fortolkende paradigmet, som min studiet er posisjonert i, finnes det ikke én absolutt sannhet. Dermed kan et subjektivt perspektiv gjennom et mangfold av datamateriale bidra til å finne spesielle særtrekk og nye variasjoner i et gitt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009).

##### ***5.4.1 Det semistrukturerte intervju.***

Intervju kan bli klassifisert som strukturert, semistrukturert og ustrukturert. I tråd med det konstruktivistisk-fortolkende paradigme og hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, ser jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju for å svare på min problemstilling. Det semistrukturerte intervju har et sett av temaer som skal avdekkes, samtidig gir det forskeren mulighet til å endre rekkefølgen av spørsmål, og stille oppfølgende spørsmål, for å gå i dybden på synspunkter av det undersøkte fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å anvende mitt intervju på best mulig måte, og å få fram omfattende refleksjoner og nyanser i informantenes tanker om leseopplæring av minoritetsspråklige, skal jeg være åpen og forfølge deres spesielle svar.

#### ***5.4.2 Utvikling av intervjuguide.***

Intervjuguiden ble utviklet for å belyse tre sentrale forskningsspørsmål knyttet til hovedinnholdet i leseopplæringen og gjennomføring av leseopplæringsaktiviteter for minoritetsspråklige elever. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i empirisk forskning, politiske dokumenter, og min egen erfaring og teori, som dreier seg om leseferdigheter og tospråklighet. Bakgrunnsinformasjon, som lærerens alder, utdanning og pedagogisk erfaring er av vesentlig interesse. Dataene om språk og kulturbakgrunn til de tospråklige lærerne og deres botid i Norge, er også av spesiell betydning for meg. Denne informasjon kan påvirke lærernes oppfatninger og forestillinger om essensen i innholdet og gjennomføring av leseopplæringsprosessen.

I rapporten av Rambøll fremkommer at det er store variasjoner i hvordan grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring blir organisert i forskjellige kommuner. Mange kommuner har ikke nok kvalifiserte lærere, og mangler ressurser for å gi tilstrekkelig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever (Rambøll, 2016). Derfor var det av spesiell interesse for meg å få full oversikt over hvordan norsk som andrespråkundervisning og tospråklig opplæring i barneskolen organiseres. Dermed stilte jeg spørsmålene: om antall elever i gruppa, antall timer per elev, og hvordan gruppene organiseres.

Med fokus på tilrettelegging av leseopplæringen, ville jeg gjerne få kjennskap til hvilken læreplan lærerne bruker, og hvorfor de benytter seg av den for å gjennomføre grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring. De kan forholde seg til læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007a) eller den ordinære læreplanen i norsk (LK06), som har både likheter og forskjeller.

Begynnende leseopplæring er en grunnmur, og er avgjørende for den videre leseutviklingen. Det var av stor viktighet for meg å finne ut hva som er hovedfokuset i den begynnende leseopplæringen: arbeid med avkodingsferdigheter, fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, utvikling av ordforråd, arbeid med leseforståelse eller andre faktorer. Underviser de i henhold til den tospråklige leseopplæringsmodell, eller gis leseopplæringen stort sett på andrespråket. Altså var spørsmålet om hva lærere fokuserer på i den begynnende leseopplæringen inkludert i intervjuguiden.



For å få detaljerte opplysninger om leseopplæringsaktivitetene, ville jeg utforske hvordan lærerne jobber med avkodingsferdigheter og leseforståelse. I denne delen av intervjuet forsøkte jeg først å stille et åpent spørsmål for å finne forskjellige eksempler på metoder som lærere bruker for leseopplæringen av minoritetsspråklige elever, og etter hvert mer avklarende spørsmål, for å gå i dybden i metodiske ideer. Så ble følgende spørsmål laget: Kan du beskrive hvordan du jobber med leseopplæring av minoritetsspråklige elever? Jeg har også laget noen spørsmål om utfordringer som lærerne møter i leseopplæringen av minoritetselever, og hvordan lærerne kan motivere dem til å lese mer.

I utviklingen av intervjuguiden har jeg etterstrebet å unngå akademisk språk, og å gjøre spørsmålene mest mulig klare, entydige og lett forståelige. Som Kvale og Brinkmann (2009) hevder, bidrar dette til å kvalitetssikre intervjuet, og å få utfyllende svar.

### ***5.5 Utvelgelse av informanter.***

Innenfor kvalitative intervju er utvelgelsen av informanter en spesielt viktig prosess med hensyn til å hente mye nyttig informasjon for å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2010). I metodeutviklingsfasen ønsket jeg å rette søkelyset mot tospråklige lærere og lærere i grunnleggende norsk (GNO-lærerne), og deres arbeid med leseopplæring av minoritetsspråklige barn. Utvalget ble avgrenset til en kommune av praktiske, tidsmessige og økonomiske årsaker. For det første valgte jeg tospråklige lærere og GNO-lærere ettersom de i kraft av sin profesjonskompetanse har det faglige ansvaret for leseopplæring av minoritetsspråklige barn, som jeg har omtalt i kapittel 2. En annen grunn til valget av disse to gruppene av informanter, er at de har ulikt språk – og kulturell bakgrunn, og forskjellige roller overfor elevene, noe som gir bredde for informantenes mulige oppfatninger.

Et fellestrekk for tospråklige lærere og GNO-lærere er at skolen brukes som arena for å lære barn norsk, blant annet for å utvikle deres lese -og skriveferdigheter på norsk. Men tospråklige lærere og GNO-lærere har forskjellige rammebetingelser for arbeidet. GNO-lærerne jobber på en skole og kan lettere samarbeide med faglærere og kontaktlærere, men har ikke tilgang til barnas morsmål. De tospråklige lærerne underviser i forskjellige skoler, mange av dem er til stede bare en gang i uka i hver skole.

Kriteriene for valg av informantene ble etablert: både GNO- og de tospråklige lærerne burde ha grundige kunnskaper og minst 5-års erfaring i særskilt norskopplæring og

være minst i 80% stilling. I tillegg ble kriteriene for utvelgelse av skolene for GNO-lærerne også satt opp. Jeg ønsket å benytte GNO-lærere fra mottaksskolene, som er typiske i den forstand at de har høy andel av tospråklige barn og dermed mer variert erfaring med, og interesse for arbeid med andrespråk. Slik kriteriebasert utvelgelse kan bidra til å skaffe mest mulig informasjon relevant til min problemstilling (Johannessen et al., 2010)

Jeg etablerte førstegangskontakt med kommunens koordinator for tospråklig opplæring og informerte henne om temaet for masteroppgaven via e-post. Jeg ba kommunens tospråklige koordinator om å velge tospråklige lærere som oppfyller mine kriterier. Etter ei uke fikk jeg beskjed fra den tospråklige koordinatoren om at det kun var tre tospråklige lærere som svarte til kriteriene, og som var interessert i å delta i prosjektet. Det finnes tre mottaksskoler i kommunen. Derfor var det hensiktsmessig å rekruttere en GNO-lærer som representant fra hver skole, for at utvalget skulle bli balansert. Jeg henvendte meg til de tre mottaksskolene via e-post og telefon til rektor, for å skaffe GNO-lærerne. I samarbeid med skoleledelsen valgte jeg de tre GNO-lærerne, som hadde kompetanse i særskilt språkopplæring, og som var i fulltidsstilling, dvs som hadde et mangfold av minoritetselever i sin praksis. Deretter sendte jeg e-post til de utvalgte tospråklige og GNO-lærerne, hvor jeg beskrev temaet for undersøkelsen, og hvordan intervjuene skulle gjennomføres.

Som et resultat av rekrutteringsprosessen takket 6 informanter ja til å delta i prosjektet: Lupita (spansklærer), Noa (arabisklærer) og Tesanee (thailærer); GNO lærerne: Ellinor, Ingrid og Ann-Elise. Lupita og Noa har bodd i Norge i åtte år og har henholdsvis 7-års og 6-års ansiennitet som tospråklige lærere. Tesanee har bodd i Norge i 13 år og har vært ansatt som tospråklige lærer i 10 år. Ingrid har jobbet som GNO-lærer i 16 år. Ellinor og Ingrid er mest erfarne i mitt utvalg med 21 års ansiennitet. Noa og Tesanee har høyere utdanning på bachelornivå fra hjemlandet sitt, men det er ikke pedagogisk eller lingvistikk utdanning, og har lite relevans for arbeidet som andrespråklærere. Lupita og Ann-Elise er høyt utdannede lærere, hvorav Lupita har 4-års universitetsutdanning som engelsklærer og Ann-Elise toårig lærerskole og ettårs videreutdanning i norsk. De høyest utdannede i mitt utvalg er Elinor og Ingrid, som er adjunker med tilleggsutdanning, hvor Elinor har videreutdanning i flerkulturell pedagogikk og Ingrid i andrespråkpedagogikk. De to overnevnte lærerne tok dette kompetansehevingstiltaket i løpet av de siste 5 årene. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gjennomførte intervjuetprosessen.

## **5.6 Intervjugjennomføring.**

I forkant av hvert intervju sendte jeg e-post med intervjuguiden til lærerne, slik at de hadde mulighet til å reflektere rundt spørsmålene på forhånd. I starten av intervjuet, for å etablere tillit og god kontakt med informantene, presenterte jeg formålet med intervjuet og forklarte hva jeg var ute etter i min oppgave. Jeg forsøkte å oppnå fortrolighet og en positiv atmosfære for å engasjere lærerne til å fortelle meg åpent og ærlig om deres synspunkter. Jeg presiserte at jeg var interessert i deres personlige uttalelser og meninger om leseopplæringsprosessen for minoritetsspråklige elever. Jeg foretok lydopptak og spurte om lærerens samtykke i forkant av intervjuet. For å få mest mulig relevant datamateriale lyttet jeg aktivt, var oppmerksom på ord som deltakeren gjentok mange ganger, og som virket av stor viktighet for denne personen. Når noen temaer vekket følelser i deltakerne, kunne det resultere i at de hadde vanskelig for å uttrykke seg. Da var det viktig å være tålmodig og tåle pauser.

Inspirert av Van Mannen (1997) brukte jeg «recast» teknikk, dvs reformulerte og gjentok lærerens utsagn for å få bekreftelse, utdyping eller avkreftelse av min fortolkning. «Recast» teknikken - kan bidra til å klargjøre om de forstår spørsmål riktig, og samtidig å tydeliggjøre og presisere lærerens svar. En del av informantene var tospråklige lærere som har et annet morsmål enn norsk, noe som kunne ha innvirkning på påliteligheten av svarene. Selv om de behersker norsk godt, så var det noen ganger komplisert for dem å uttrykke meninger i faglige sammenhenger om leseopplæring og tospråklighet. En fordel ved semistrukturerte intervju er at det gir intervjueren god anledning til å omformulere spørsmålene med enkle og klare ord til de blir forstått riktig (Kvale & Brinkmann, 2009). For å fange opp de informantenes betydningsfulle synspunkter, var det viktig å høre godt etter, fokusere på gjentakelser, lytte mellom setningene, og prøve å finne ut hva som står bak setningene.

I avslutningsfasen ga jeg informantene anledning til utfyllende kommentarer. Henviser til min erfaring i transkribering, i tilfelle jeg trengte å få noe presisert, ba jeg informantene om å få kontakte dem på e-post.

### 5.7. *Transkribering og analyse av data.*

Som Nilsen (2012) anbefaler, transkriberte jeg opptaket straks etter intervjuet, før neste intervju. Slik husket jeg bedre konteksten av intervjuet, kroppsbevegelse og ansiktsuttrykk til informantene forbundet med deres utsagn, noe som ga meg mulighet til å notere mine tanker i forbindelse med dette. Jeg transkriberte intervjuene i sin helhet og noterte alle pauser og lyder, som «eh» eller «mm». Disse små detaljene kunne indikere at deltakeren var usikker, eller trengte tid for å gi et mer grundig svar. Dette hadde innvirkning på fortolkningen av innholdet. En del av mine informanter var tospråklige lærere med et annet morsmål enn norsk, noe som medførte språklige eller grammatiske feil når de uttrykte seg. Dette kunne føre til feiltolkning, og gå på studiens pålitelighet. I dette tilfellet korrigerer jeg feil for å gjøre datamaterialet mer tydelig og forståelig. Intervjumaterialet med GNO-lærerne inneholdte dialektord og setningskonstruksjoner som jeg skrev om til bokmål for å forsterke påliteligheten. Samtidig holdte jeg meg tett til lydopptakene og var oppmerksom på å beholde meningen i deres påstander. Neste steg i databehandlingen var analyse av det transkriberte materiale.

I kodings- og kategoriseringsprosessen tok jeg utgangspunkt i Glaser og Strauss (1967) *konstant komparative analysemetode*. Konstant komparative analysemetode er et systematisk analytisk verktøy, som egner seg godt for å håndtere og redusere den store mengden av data (Glaser & Strauss referert i Nilssen, 2012). Glaser understreker: “In constant comparison data are compared across a range of situations, times, groups of people, and through a range of methods” (Glaser i Cohen, Morrison, & Manion, 2007, s.493). I min studie analyseres omfattende datamateriale, hvor lærernes intervjusvar innebærer svært mange ulike aspekter av deres arbeid med leseopplæringen. I tillegg sammenlignes et komplekst datamateriale mellom heterogene grupper av lærere. Derfor er *konstant komparative analyse* et velegnet verktøy for min undersøkelse. Min forskningstilnærming handler om å oppdage mønstre og kategorier i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever gjennom åpen koding. I dette tilfellet kan den defineres som induktiv tilnærming, slik den blir beskrevet i faglitteraturen (Johannessen et al., 2010, Nilssen, 2012).

Først og fremst er analyseprosessen helhetlig og repetitiv i tråd med den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003). Etter transkribering gjennomleste jeg hvert intervju som helhet for å danne meg et generelt inntrykk av datamaterialet. Deretter leste jeg nøye intervjuene på tvers av hovedtemaene for å finne fellestrekk i lærerens oppfatninger. Så leste jeg hvert enkelt tema

igjen i individuelle intervju, for å oppdage individuelle særtrekk og nye variasjoner i leseopplæringsfenomenet. Ettersom intervjuene ble systematisert etter temaene i tabellen, pendlet jeg fram og tilbake mellom tekstene som helhet og forskjellige deler.

I arbeidet med dataanalysen leste jeg intervjutranskripsjonene veldig nøye og markerte nøkkelsetningene og stikkordene som gjentok seg. Jeg tok utgangspunkt i stikkordene og ytringene, og kombinerte dem under overordnede koder. I arbeidet med analyseprosessen brukte jeg ulike familier av koder, som Bogdan og Biklen viser til, blant annet strategikoder, for å finne hvilke strategier for leseopplæringen og hvilke metodiske tilnærminger lærerne bruker (Bogdan og Biklen referert i Nilsen, 2012). For å skaffe en dypere forståelse for lærerens refleksjoner om leseopplæringsprosessen, og å få en mer helhetlig innsikt i dataene, stilte jeg spørsmålet: hva gjør lærerne, hvordan gjør de det og hvorfor bruker de slike metoder. Gjennom å sammenligne kodene, sorterte jeg noen koder som hører sammen i større kategorier, mens andre ble forkastet. Som resultat av denne prosessen dukket de følgende underkategoriene opp: organisering, læreplaner, metodiske tilnærminger, leseopplæringsmodeller, utfordringer, arbeid med avkodingsferdigheter osv.

Neste steg i analyseprosessen var å utvikle hovedkategorier ved å samle momentene som har med organiseringen, innholdet og opplæringsaktiviteter å gjøre. Denne delen av analyseprosessen kalles aksial koding (Strauss og Corbin referert i Nilsen, 2012). I dette arbeidet drøftet jeg fram og tilbake mellom teori, egne erfaringer og datamaterialet. Gjennom å teste lærerens refleksjoner rundt leseopplæring i forhold til teori, konkluderte jeg med tre hovedkategorier: rammebetingelser, hovedaspekter og leseopplæringsaktiviteter.

### ***5.8 Reliabilitet og validitet.***

Studiens kvalitet er i stor grad avhengig av hvor høy reliabilitet og validitet undersøkelsen har. I denne oppgaven anvendes validitet og reliabilitet i samsvar med det konstruktivistisk-fortolkende paradigme. Derfor forsøker jeg å gjøre hele forskningsprosessen gjennomsigtig (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre validitet og reliabilitet redegjør jeg detaljert for de ulike fasene i undersøkelsen, som for eksempel i forberedelsesfasen, datainnsamling og analyse og fortolkning av datamaterialet. *Reliabilitet* sier oss hvor presise undersøkelsens data er, hvilket datamateriale forskeren bruker, og hvordan han samler og fortolker dataene (Johannessen et al., 2010). Viktige forutsetninger for høy

relabilitet, var at jeg som forsker var bevisst på mitt teoretiske ståsted, min forskerrolle, og forholdte meg reflektivt til min subjektivitet gjennom hele undersøkelsesprosessen. Forskerrolle og subjektivitet vil jeg omtale nærmere i kapittel 5.10.

Resultatet av min studie kan vurderes i forhold til om det gir et sant og fullstendige bilde om informantenes svar. Misoppfatning av intervju spørsmål med informantene og feiltolkning av deltakernes svar kan svekke reliabiliteten av studien (Cohen et al., 2007). Ved å omformulere lærerens utsagn, og å sjekke mine tolkninger av deres synspunkter, kontrollerte jeg om deres svar gir mening for å belyse temaet. For å oppnå tilstrekkelig spørsmålsforståelse, benyttet jeg meg av enkle og klare ord i spørsmålsformuleringen, som jeg blant annet har vært inne på i kapittel 5.4.2.

På en side vil gjennomføring av intervju med den samme sekvensen av spørsmål for hver deltaker, styrke kontrollen på reliabiliteten. På den andre side tilstreber jeg å få fram de unike personlige informantenes meninger angående det studerte fenomenet (Silverman referert i Cohen et al., 2007). Jeg forholdt meg tett til temaene i intervjuguiden i den samme rekkefølge til alle lærere, slik at det ble lettere å sammenligne dataene. Men oppfølgingsspørsmålene varierte for å utdype forskjellige perspektiver på leseopplæringen av minoritetsspråklige elever, og belyse alle aspekter av temaet.

Validitet bestemmes av i hvilken grad en metode måler det som ønskes målt, i bredere forståelse, i hvilken grad mine intervju reflekterer det fenomenet som jeg ønsker å få viten om (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre validiteten, og bevise at funnene er troverdige, har jeg som forsker redegjort eksplisitt for metodiske valg, kriterier for utvalg, bakgrunn for analyseprosedyrer og kategoriseringer. I mitt forskningsprosjekt trenger jeg å vurdere hvorvidt den informasjonen som lærerne formidler er genuine, og reflekterer deres oppfatninger om leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Informanten kan ikke opptre åpent og ærlig hvis den oppfatter intervjusituasjonen som truende (Gadd referert i Cohen et al., 2007). Det gjaldt særlig de tospråklige lærerne, som manglet formell kompetanse i å undervise minoritetsspråklige elever. I denne situasjonen var det veldig viktig å etablere tillitt og skape fortrolige relasjoner til lærerne, og samtidig garantere dem konfidensialitet i hele forskningsprosjektet. For å få pålitelige svar måtte jeg vurdere om de ga meg deres reelle meninger, eller bare uttalte generelle påstander. I slike tilfeller poengterte jeg at deres personlige synspunkter har stor verdi for min undersøkelse, og ba lærerne om å utdype sine meninger, og eksemplifisere sine svar. I tillegg forsøkte jeg å ivareta validiteten gjennom

utvelgelse av tospråklige lærere med et morsmål som er mest mulig forskjellig fra norsk, slik at ikke morsmålet støtter elevene i tilegnelsen av leseferdigheter på norsk.

*Ytre validitet* eller generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene fra en intervjuforskning kan overføres til andre liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt forskningsprosjekt er utvalget av tospråklige lærere og GNO - lærere lite og kriteriebasert. Derfor blir generalisering til andre lærerpraksiser med leseopplæring av minoritets elever vanskelig og usikker. Hensikten med denne studien er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om leseundervisningsprosessen for minoritetsspråklige elever.

### ***5.9 Ethiske overveielser.***

I løpet av hele undersøkelsesprosessen måtte jeg ta hensyn til etiske overveielser. I forberedelsesfasen fulgte jeg hovedprinsippene i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). Studien er godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, da forskningsprosjektet er avhengig av innsamling av personopplysninger. Alle lærere som deltar i studien ga sitt frivillige informerte samtykke, samt at personopplysninger ble anonymisert. Thagaard (2003) peker på at det forskningsetiske prinsippet om anonymitet innebærer at forskeren må beskytte privatlivet til informantene og bruke pseudonymer i presentasjonen av resultatene, analyse og drøfting. Med hensyn til at jeg gjennomførte mitt forskningsprosjekt i et lite miljø, anvendte jeg fiktive navn på lærerne i masteroppgaven. I tillegg, for at deltakerne ikke kunne bli indentifisert på grunn av sin dialekt eller språklige særtrekk, transkriberte jeg intervjuene og presenterte dem i oppgaven i bokmålsform.

### ***5.10 Forskerens rolle.***

I følge Fog (2004) er forskerens subjektivitet et sårbart redskap som skal justeres før, under og etter intervjugjennomføring. Jeg er som lærer i stor grad involvert i feltet, og har forsket i min egen kultur. I min lærerhverdag er jeg godt kjent med særtrekk og utfordringer knyttet til leseopplæringsprosessen for minoritetsspråklige elever. For at det ikke skulle hindre meg i å fange opp informantenes utsagn, ga jeg lærerne mulighet til å belyse temaet så bredt og grundig som mulig. I mitt forskningsarbeid var jeg opptatt av å få mest mulig pålitelige svar.

På grunn av min forforståelse kunne jeg overse eller feiltolke de viktige informantenes utsagn. Med åpne spørsmål var det alltid en fare for at deltakerne kunne tolke spørsmålene annerledes enn hva jeg som forsker har ment. «Recast» teknikken hjalp meg å unngå dette.

Fog (2004) understreker at forskeren kan formidle sine holdninger til temaet og personen gjennom kroppsspråk, stemmetone og mimikk, noe som kan prege lærerens svar. Jeg kunne ikke forholde meg upersonlig og objektivt til lærerne i løpet av intervjuet, dvs jeg måtte holde meg mest mulig i bakgrunnen under prosessen. Det var veldig vanskelig å være helt objektiv, fordi min egen virkelighet, språk- og kulturelle bakgrunn og yrkeserfaring uunngåelig påvirket forskningsprosessen. Jeg var oppmerksom på å ikke være for aktiv, fordi mine følelser og engasjement kunne influere interaksjonen med informantene (Fog, 2004). Selv om vi brukte det samme faglige språk, antok jeg at vi ikke har den samme forståelse av leseopplæringsfenomenet. Derfor unngikk jeg ledende spørsmål, og uttrykte ikke mine bestemte holdninger til temaet.

I forskningsprosessen hadde jeg en dobbelt rolle som forsker og som lærer. Jeg var oppmerksom på at undersøkelsen ble foretatt i et lite skolemiljø, hvor det kunne oppstå en fare for at lærerne fryktet at deres svar kunne påvirke deres profesjonelle omdømme. Det var av stor viktighet å være oppmerksom på at deltakerne ville fremstå som positive, og kunne uttrykke det som jeg ønsket å høre, eller generelle påstander om leseopplæringsprosessen. Min oppgave i intervjuet var å understreke at jeg var interessert i deres egne personlige meninger, ved å vise dem min åpne interesse og fulle forståelse. Som forsker benyttet jeg min forforståelse, men med sensitivitet, åpenhet og refleksivitet.

## **6.0 Studiens resultater.**

I dette kapitlet skal jeg presentere det empiriske datamaterialet som jeg har samlet gjennom intervjuene om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Etter analyseprosessen, står jeg igjen med tre hovedkategorier: rammebetingelser for tospråklig opplæring og grunnleggende norskopplæring, hovedaspekter i leseopplæringen, opplæringsaktiviteter i leseundervisningen. Hovedtemaene knyttes til de tre forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.3. Resultatkapitlene presenteres med undertemaer i hvert kapittel. For å følge forskningsetiske prinsippet om anonymitet, bruker jeg fiktive navn på lærerne: Lupita (spansklærer), Noa (arabisklærer) og Tesanee (thailærer), GNO lærerne: Ellinor, Ingrid, Ann-Elise. For å illustrere de ulike perspektiver, og å vise hvordan



funnene er basert på data, har noen av sitatene blitt brukt. I tillegg, for at deltakerne ikke skal bli indentifisert på grunn av sin dialekt eller språklige særtrekk, gjengis sitatene i bokmålsform.

### **6.1 Rammebetingelser for tospråklig opplæring og grunnleggende norskopplæring.**

Innhold og aktiviteter i leseopplæringen som blir gitt til de minoritetsspråklige er bl.a. avhengig av rammebetingelser for lærerens arbeid, hvor offentlige føringer står sentralt. Denne kategorien handler om informantenes opplevelse av ytre og indre rammebetingelser, og inneholder fire underkategorier. For det første vil jeg beskrive ytre rammebetingelser som omfatter: (1) *læreplan som lærerne bruker som gir føringer for innholdet i leseopplæringen* og (2) *organiseringen av grunnleggende norskopplæring og tospråklig opplæring i barneskolene*. For det andre vil jeg se nærmere på (3) *deltakernes opplevelse av tidsrammer for undervisningen* og (4) *samarbeid mellom GNO lærere, tospråklige lærere og kontaktlærere*.

#### **6.1.1 Ulike læreplaner.**

For å belyse hvordan leseopplæringen for tospråklige elever er organisert blir lærerne bedt om å svare på spørsmål om hvilken læreplan de forholder seg til i undervisningen. Elinor, Lupita og Noa opplyste at de forholder seg til målformuleringer som ligger i læreplanen i grunnleggende norsk. Elinor mener at hun må foreta en skjønnsmessig vurdering av hvilket språklig nivå I, II eller III eleven skal få opplæring på, og noen ganger kan det være en utfordrende oppgave. Hun anvender kartleggingsprøver for tospråklige elever som er utarbeidet av Trondheim kommune (2013). Elinor fremhever at målene må tilpasses i stor grad til hver enkelt elev, avhengig av elevenes alder og norskferdigheter. I tillegg må Elinor ta andre hensyn til barn som har vært innen Psykologisk pedagogisk tjeneste, og som har språkvansker eller lese- og skrivevansker. Da jobber hun med en kombinasjon av to planer: individuell opplæringsplan og grunnleggende norsk læreplan.

Lupita ser ikke klar forskjell mellom læreplan og ukeplan, hun sier:

*E,e ... også tospråklig opplæring. Du følger samme plan som eleven har. Ja... vanligvis følger våre elever grunnleggende norsk læreplan... Men å være tospråklig lærer det betyr ikke at du har en særdeles plan. Du følger den ukeplan med tilpasning barnet trenger.*

Ann-Elise var litt usikker på hvilken læreplan hun bygger sin undervisning på, men hun ser ut til å forholde seg til målene for læreplan i grunnleggende norsk. Informanten viste meg tabellen med hovedområdene basert på tre kompetansenivåer som hun bruker som utgangspunkt for å planlegge opplæringen. Ann-Elise understreker at læreplanen ikke har så stor betydning i seg selv, det er lærerens kompetanse som står sentralt.

Tesanee og Ingrid sine elever får «tilpasset» norskopplæring etter den ordinære læreplanen i norsk i LK 06. Tesanee nevner først ukeplanen, og gjennom sin refleksjon kommer hun til den konklusjon, at hun bruker en ordinær læreplan i norsk med tilpasninger. Læreren med thai som morsmål gir en noe usikker beskrivelse av ordinær læreplan i norsk, og har så vidt kjennskap til målformuleringer i den. Tesanee forteller:

*Ja... vi har et eget opplegg, men vi ser på ordinær plan. Vi bruker klassens ukeplan. Gjennom læring tar vi kanskje mindre enn klassen, ja... vi tar den som passer til eleven. Så det blir... ordinær plan i norsk som er tilpasset til eleven.*

I sin tur formidler Ingrid, at hun har ikke noe kjennskap til at det finnes en læreplan i grunnleggende norsk. Hun sier:

*Jeg har aldri hørt om en læreplan i grunnleggende norsk. Så tenkte jeg å spørre om hva slags læreplan det er?*

De fleste GNO-lærerne og de tospråklige lærerne benytter seg av læreplan i grunnleggende norsk. Kun en lærer fra hver gruppe anvender ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger. I samtale med de tospråklige lærerne og to av GNO-lærerne kommer det fram, at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om læreplanverket for språklige minoriteter.

### **6.1.2 Organisering av grunnleggende norskopplæring og tospråklig opplæring.**

Denne underkategorien har som mål å få oversikt over hvordan norskopplæringen for språklige minoriteter er organisert i barneskolen, bl.a. i forhold til de kriterier som gruppene organiseres etter, antall elever i gruppa, og timetall pr. elev.

Tospråklige lærere underviser stort sett individuelt, men noen ganger to og to i gruppa, hvis elevene er på samme språknivå og har et felles morsmål. GNO lærerne gir norskopplæring i grupper fra to til seks elever. Gruppene organiseres i forhold til språknivå og alder, vanligvis er det ikke mer enn et klassetrinn forskjell. Gruppene er heterogene, det vil si at det er mange

språkgrupper. For eksempel hadde Elinor i løpet av det siste året somaliske, afghanske, syriske og polske elever på samme gruppe. Elinor forteller:

*Vi prøver å få det så passende som mulig. Stort sett så holder vi oss innen samme klassetrinn. De har ofte med seg leselekser, og da kommer vi oss på begreper. Så det er veldig gunstig at de kan norsk på samme nivå. Men elevene i den samme gruppa snakker alle mulige forskjellige språk. I år har jeg i en gruppe elever med somalisk, afghansk, arabisk og polsk.*

Timetallet per elev som får grunnleggende norskopplæring kan varieres alt fra to til åtte timer. Ann-Elise presiserer, at timefordelingen er avhengig av elevens språknivå, evne å lære språket og klassetrinn. Vanligvis får nyankomne elever flest timer. Dog får første og andre klasseelever minst timer, men femte, sjette og syvende får mest. Elinor i sin tur kommenterer at på hennes skole sørger GNO-lærere for at de aller fleste får to timer i uka. Imidlertid fordelte Ingrid timetallet mellom elevene slik, at alle minoritetsspråklige får fem timer i uka og har leseopplæring på norsk hver dag.

Lupita og Tesanee underviser sine tospråklige elever fra en til tre timer per uke. Elever som er helt nye, eller som har store utfordringer i å tilegne seg norsk, får mest timer. Arabisklæreren har så mange elever, at hver elev bare får en time tospråklig opplæring i uka. I tillegg formidler læreren med thai som morsmål og den arabiske læreren, at førsteklasinger ikke får tospråklig opplæring i det hele tatt. Tesanee kommenterer:

*Det varier det også ... Noen elever får en time, noen får tre timer. Det er avhengig av elevenes behov. Jeg har tre (elever) som trenger mye hjelp og oppfølging, da får de tre timer. De som nettopp har kommet til Norge og ikke kan språket, de får mest timer, de også. Men hvis de begynner i første klasse, da får de ingenting. Det er jo rart ...*

Beskrivelsen avslører at det er stor forskjell i timetall mellom grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring, i grunnleggende norsk sin favør. Samlet sett foregår tospråklig fagopplæring stort sett individuelt, mens i grunnleggende norsk blir minoritetsspråklige elever undervist i større grupper. Gruppene er heterogene i forhold til språkgrupper, men homogene i forhold til alder og språknivå.

### **6.1.3 Tidsrammer for tospråklig fagopplæring og grunnleggende norskopplæring.**

I denne underkategorien presenteres hvordan deltagerne opplever tidsrammene for språk- og leseopplæringen med minoritetsspråklige barn. Elinor og Ann-Elise mener at

stramme tidsrammer ikke gir mulighet for de tospråklige elevene til å få god språk- og leseopplæring i samsvar med deres språkevner og forutsetninger. Elinor gir følgende kommentar:

*Tid og rutiner er mine verste fiender. Jeg har stor erfaring og mye kunnskap, men det er viktig å treffe rett på den tida som jeg har til rådighet. Jeg har så lyst til at barna skal vite mer om den norske barnelitteraturen, la oss si Anne Cath Vestly, Alf Prøysen, norske eventyr. Det er så mange referanser til så mange situasjoner senere i livet. Men det å ha tid til det... Det er jo den der tidsnøden ...*

Lupita og Tesanee uttrykker at mange tospråklige elever strever mye med å forstå det faglige innholdet i samfunnsfag og naturfag, og henger bak i undervisningen på grunn av språklige utfordringer. En god løsning på dette problemet kan være at elevene får tilbud om flere timer med tospråklig opplæring. Lupita betoner at hun har lite mulighet for å gi barn kvalitetssikret tospråklig opplæring på grunn av tidsnøden:

*Tida er knapp. En til to timer i uka er veldig lite for å gi elevene god språk- og leseopplæring på norsk og på spansk. Mm ... i begynnelsen føler man seg veldig i tvil, fordi det er tospråklig opplæring og så tenker jeg: «lærer jeg dem morsmålet, gjør jeg jobben min riktig?» Men som sagt, etter hvert spurte jeg koordinator og har fått grønt lys. Så lærer jeg elevene mine ren avkoding på spansk bare i et år. Da de kan avkode, så overtar familien denne jobben. Så det er også veldig mye selvdrivende.*

I tillegg driver Ann-Elise og Noa mye med holdningsskapende arbeid og sosiale regler. De forklarer elevene hvorfor de må lære norsk og motiverer dem for det. Lærerne fremholder, at særlig mye tid brukes på forklarende arbeid med arabiske elever, hvor det kreves spesiell tilnærming for å oppmuntre dem å lære språket. Noa formidler:

*Mye tid går med til å diskutere sosiale utfordringer og atferd. Jeg kan jo bruke en halv time på det. Barna misforstår ofte norske tradisjoner og skoleregler. Vet du, at vi har ganske streng disiplin i Syria og Marokko. Så her i Norge misbruker de ofte den friheten som er i den norske skolen.*

På lik linje med Noa hevder Ann-Elise, at den største utfordringen er at de minoritetsspråklige elevene tror at det er skamfullt å ikke forstå ord. Det kreves ca. to år for å overbevise elevene om at de må spørre om betydningen av de enkelte ord og begreper. Ann-Elise forklarer:

*Jeg bruker så mye tid for å få barna til å forstå at de ikke må være redd for å spørre hva ordene betyr. Men, ja... Kanskje det er forbundet med skolekulturen*

*fra hjemlandet. Hvis jeg ikke hadde trengt å bruke så mye tid på det, så da hadde læringen gått mye fortere. Mm... noen ganger kan det ta et par år før de forstår...*

Både de tospråklige lærerne og flertall av GNO-lærerne, unntatt Ingrid, opplever lite timetall pr. elev som en sterk begrensning for å gjennomføre en god leseopplæring. Dette er særlig utfordrende hvis lærerne er nødt til å bruke undervisningstid på å hjelpe elevene å tilegne seg sosiale ferdigheter og korrekt atferd. De tospråklige lærerne oppfatter at det er vanskelig å gi parallell leseopplæring på norsk og morsmål på grunn av tidsmangel.

#### **6.1.4 Samarbeid mellom GNO-lærere, tospråklige lærere og kontaktlærere.**

Denne underkategorien handler om lærerens oppfatning av samarbeidet om opplæring av de minoritetsspråklige elevene. Når det gjelder samarbeidet med kontaktlærerne, opplyser alle informantene, unntatt Lupita, at det er et sårbart system. Det finnes ingen faste rutiner for samarbeidet, og det er ikke satt av tid på planen til møter og samtaler mellom kontaktlærerne og GNO/ tospråklige lærere. De overnevnte lærerne synes at det er vanskelig å få nok tid til samarbeid med kontaktlærerne. Det meste av kommunikasjonen skjer på e-post, og noen ganger foregår de korte samtalene i ganger og i pauser. Elinor synes:

*Det er vanskelig å få tid ... Det ligger ikke noen rutiner ... Du møter noen kontaktlærere av og til, snakker med dem av og til ... Jeg har måttet gi opp. Jeg har prøvd i så mange år ... Samarbeidet angående de minoritetsspråklige er rett og slett nedprioritert, det kan jeg si.*

I samtale med Noa og Tesanee kommer det fram at ukeplanen, som kontaktlærerne er ansvarlig for, kommer for sent på Fronter eller på e-post, noen ganger på samme dag som de overnevnte tospråklige lærerne har undervisning. Da får de ikke mulighet til å lage et ordentlig undervisningsopplegg til timen, og det blir utfordrende å gjennomgå de faglige tekstene dypt, og forberede eleven grundig til faget. Noa uttrykker det på følgende måte:

*I begynnelsen, kanskje bare i de første ukene, går samarbeidet veldig bra. Etterpå er det vi som leter etter kontaktlærerne, selv om elevene som lærer språket trenger mye mer faglig hjelp enn norske elever. De (kontaktlærerne) sender ikke ukeplan til oss, og sier ikke hva eleven trenger. Da mister vi samarbeidet. Jeg ber dem om å sende meg ukeplanen, men de glemme det. De smiler til meg på mandag når jeg minner om ukeplanen, men sender den bare på fredag. Da er det for sent, fordi jeg har denne timen på fredag. Da kan jeg ikke forberede meg, og må ta faget på sparket.*

Den eneste læreren som er tilfreds med samarbeidet er Lupita. I år har den spanske læreren bare to elever på barneskolen, og har selv utviklet gode rutiner for samarbeid med kontaktlærerne. Lupita oppgir:

*Jeg har vært veldig heldig. Siden jeg er spansklærer for norske elever, har jeg et veldig godt nettverk i skolemiljøet. Og... jeg har egentlig veldig god kontakt med kontaktlærerne. Vi jobber mye både på e-post og snakker sammen.*

Ingrid og Elinor mener at et godt samarbeid mellom GNO- og tospråklige lærere er en av de viktigste forutsetningene for at minoritetsspråklige barn kan få et godt norskopplæringstilbudt, men av ukjente årsaker nedprioriteres det i barneskolene. Ingrid utdyper det mer:

*Det er vanskelig i forhold til tospråklige lærere når vi ikke har tid til samarbeid. Vi møtes bare i døra. Det er ikke bra nok. Som regel kommer de når timen begynner, og da skal vi inn og ha vår time. Når vi er ferdig, går de. Jeg har aldri snakket med noen av dem, bare hilst. Men det er andre som er her mer, selvfølgelig. Det er akkurat der vi har utfordringer, fordi vi ikke har tid til å snakke. Det burde ha vært bedre. Når vi får det til, da er det mye bedre for eleven. Noen ganger hvis noen tospråklige lærere kommer litt tidligere, får vi til å prate litt. Da lager jeg et fast opplegg til de neste timene: «Dette skal du jobbe med eleven med når du er her».*

I sin tur hevder alle de tospråklige lærerne at de har et tett samarbeid med GNO- lærerne som fungerer veldig godt. Lupita, Tesanee og Noa opplyser at de møtes en gang i uka med GNO lærerne og diskuterer på hvilke faglige og sosiale områder de skal jobbe med elevene. Tesanee og Noa får hver uke en ukeplan fra GNO-læreren som er tilpasset eleven. Noen ganger får arabisk og thai lærerne et undervisningsopplegg som er laget av GNO-læreren, og som skal følges. Tesanee gir følgende kommentar:

*Vi jobber ganske tett med GNO lærerne og jeg er veldig fornøyd. Det er de som kjenner til situasjonen best. De er et viktig ledd mellom oss og kontaktlærerne. De gir oss informasjon om hvordan det går med barnet, og hva skal vi arbeide med i de neste timene. De gir oss en plan som vi må følge opp.*

Oppsummerende holder alle GNO-lærerne og flertallet av de tospråklige lærerne, unntatt den spanske læreren, på den posisjonen, at samarbeidet med kontaktlærerne ikke fungerer optimalt. Tid for samarbeid er ikke satt av fra skolen. Samtidig uttrykker alle GNO

lærerne frustrasjon over organisasjonen av samarbeidet med de tospråklige lærerne, mens de tospråklige lærerne opplever det som godt.

## **6.2 Hovedaspekter i leseopplæringen.**

Sentralt i den andre kategorien, er å se hva lærerne vektlegger i den grunnleggende leseopplæringen, og hvilke prinsipper den er bygd på. Denne kategorien inneholder tre underkategorier: (1) *Fokus i den begynnende leseopplæringen*, (2) *Metodiske tilnærminger: syntetisk eller analytisk?* (3) *Minoritetselevers utfordringer i lesing*.

### **6.2.1 Fokus i den begynnende leseopplæringen.**

De seks informantene fokuserer aller først på alfabetet og bokstavkunnskap. Alle lærerne viser elevene stor og liten bokstav, skriver dem og leser ord som begynner på forbokstaven. Elevene øver i å finne første og siste lyd i ordet. Deretter lærer de barna å sette sammen lyder til stavelser, så øver elevene først på å lese stavelser, og etterpå sette sammen stavelser og uttale hele ordet. Elinor mener, at bokstavkunnskap er grunnmuren i begynnende leseopplæring:

*Vi starter med bokstavinnlæring med vekt på å lære lyder. Det er viktig at barna blir kjent med dem og kan dem. Parallelt jobber vi med skriving av bokstaver.*

Noa og Ingrid konsentrerer sitt arbeid på ordavkodingen, som de synes er den viktigste komponenten i den begynnende leseopplæringen. Samtidig fremhever de overnevnte lærerne at de jobber mye med vokaler, fordi det er spesielt vokaler som er vanskelig for de minoritetsspråklige elevene. De oppga, at hvis elevene kan identifisere vokalene, så klarer de å avkode lett. Mens Ingrid beskriver detaljert hvordan hun jobber med repetert lesing, Noa er mindre sikker i sine arbeidsmetoder. Svarene til den arabiske læreren viser at hun ikke skiller mellom lyder og bokstaver:

*Først lærer jeg dem bokstaver. De må særlig beherske vokaler i det norske språket, da skjønner de forskjellen mellom norske bokstaver og arabiske bokstaver. Vi jobber mye med vokaler, lyder og stavelser. Ja mm..., vi jobber mye med lyder og skriver dem.*

Ingrid mener at svak språkforståelse på norsk, ikke er til hinder for at minoritetsspråklige elever kan tilegne seg gode avkodingsferdigheter. Elevene til Ingrid øver mye på den tekniske lesingen med korlesing og ekkolesing: leser først stavelser, høyfrekvente ord, og så lettreste tekster. Ingrid forklarer sin metodikk:

*Barna må følge med fingeren mens de leser høyt en setning hver i klassen. De kan øve på å lese tekster tre ganger, uten at de forstår. Det gjør ikke noe.*

Nesten samtidig med ordavkodning begynner Elinor, Ann-Elise, Lupita og Tesanee med begrepsinnlæring på innlæringsbokstaven, og begreper tilknyttet barnets hverdag og interesser. Elinor arbeider mye med læreverket “Tuba – Luba”, som hjelper å utvikle ordforrådet, og knytte det til fonologiske kompetanse. Elinor og Lupita kobler begrepsinnlæring til temaene i ukeplanen, og arbeider både begrepsmessig og med ordavkodning. Elinor understreker at det er fornuftig å bruke en kombinasjon av avkodning og begrepsforståelse helt fra starten av:

*Så det er en sånn type overgang mellom disse to elementer for å si det sånn, at du jobber samtidig konsentrert på tema, avkodning, forståelse og begrepsutvidelse fra dag en.*

Det ser ut til å være stort samsvar i hovedinnholdet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Alle informantene begynner med bokstavinnlæring, og lærer barna å beherske det alfabetiske prinsippet, det vil si å koble et fonem til grafem og avkode ordet riktig. Det kommer tydelig fram i intervjuet at Noa og Ingrid legger vekt på hurtig og sikker ordavkodningen fremfor vokabular og leseforståelse. Mens flertallet av GNO-lærerne og de tospråklige lærerne prioriterer at barnet forstår innholdet i ord og setninger.

### **6.2.2 Metodiske tilnærminger: syntetisk eller analytisk?**

Denne underkategorien dreier seg om analytiske og syntetiske tilnærminger, og om lærerne bruker en eller begge av disse metodene fra starten av. I følge Traavik & Alver (2008) begynner leseopplæringen i den syntetiske tilnærmingen fra bokstavinnlæringen eller stavelser. Ved bruk av den analytiske tilnærmingen tar elevene utgangspunkt i lesing av ord eller setninger som meningsbærende språkenheter, jfr. kapittel 4.3.1.

Elinor, og Ingrid forklarer at de jobber stort sett syntetisk i begynnelsen, «fordi det er viktig å få lyder/bokstaver på plass først». Ingrid eksemplifiserer sin arbeidsmetode slik:



*Elevene gjennomgår først bokstaver/lyder, så leser de stavelser og små ord, deretter øver elevene med å lese setninger og tekster. Etter hvert, når barnet kan avkode ord, bruker jeg aktivt begge metoder: syntetisk og analytisk. Mine elever har en fast dag i uka «Uteskole». Dagen etter at vi har vært på tur, snakker jeg med elevene om deres opplevelser, og vi skaper tekst sammen. Etterpå kan de lete etter høyfrekvente ord og navnet sitt, så lager de tegninger til teksten. En annen måte å jobbe på er søkelesing. Da kan elevene få i oppgave å søke etter lett gjenkjennelige ord: enten veldig lange eller veldig korte som begynner med stor bokstav. Etterpå skriver jeg ordene på tavla, og vi leser ordene i kor.*

Elinor forteller om en annen måte å arbeide analytisk på, med utgangspunkt i de selvutvalgte ordene fra den teksten som elevene nettopp har lest. Her jobber elevene med begrepsutvidelse, de finner ordene som passer sammen, så diskuterer de ord, lager setninger og skaper teksten. Oppfølgende oppgaver kan være å finne ord med vanskelige lyder og bokstavsammensetninger i teksten: f.eks. sk – ord, ng - ord, streke under og øve på å lese dem. Elinor kommer med et eksempel fra en vanlig arbeidsøkt:

*Vi leste en tekst og alle tok ut et ord hver. Så skrev jeg på tavla, hva mer kan vi forbinde med dette begrepet. Hvis eleven f.eks. har valgt ordet ski. Hva slags ord kan passe i lag med ski? Skistav, snø, gladføre, skismurning, kakao. Da har du plutselig en hel skitur med mange ord som de knytter til dette. Så skriver de hver sin tekst og gjør forskjellige oppgaver.*

Ann-Elise og Noa mener at det er hensiktsmessig å bruke både syntetisk og analytisk metode fra begynnelsen. I starten når barnet ikke kan så mye norsk, justerer Ann-Elise og Noa analytisk metode etter eleven sitt nivå. Elevene til Ann-Elise finner først bilder på nettet, så skriver de nøkkelord på norsk under hvert bilde med hjelp fra læreren, så lager de en tekst på morsmålet og skriver den ned. Når eleven har lært litt norsk, ser han på bilder fra turen og skriver: «Jeg ser» setninger med nøkkelord, som allerede er skrevet ned på tavla. Etterpå leser han setningene høyt. Ann-Elise viste meg to tekster: en om padleturen og en om klasseturen i bukta, som var på 6-7 setninger hver, og ble skrevet av nyankomne elever.

Noa oppfordrer sine elever til å lage tankekart med nøkkelord først, som elever skriver ved hjelp av læreren på tavla. Slik, synes Noa, kan eleven bedre huske sammenhenger mellom forskjellige ord. Med sterk veiledning fra den tospråklige læreren lager elevene enkle setninger ved å bruke temarelaterte ord fra tankekartet.

Lupita og Tesanee anvender bare syntetisk metode på norsk, men med noe bruk av analytisk på morsmålet. Hvis barnet kan lese på morsmålet, men fremdeles har svakt ordforråd

på norsk, skaper de tekst sammen på morsmålet etter at eleven har gått på tur. Så leser eleven teksten etterpå. De tospråklige lærerne mener at det hjelper å vedlikeholde morsmålet. Tesanee forklarer hvordan hun jobber analytisk:

*Det som jeg har gjort ... etter at barnet har vært på tur og ikke kan mye norsk, så skriver barnet det på morsmålet. Jeg sier: «Fortell meg hva du så på tur». Så skriver barnet det. Det var veldig bra. De klarer å fortelle hva de har sett på thai, og de glemmer ikke morsmålet.*

Mens Lupita beskriver hvordan hun lærer elevene sine å lese syntetisk, fremkommer det plutselig i intervjuet, at hun ikke arbeider bevisst og målrettet med leseopplæringen:

*Jeg jobber ikke noe spesielt mot lesing, jeg bare gir vanlig norskundervisning. Jeg underviser ikke ekstra i lesing, jeg gjør ikke det. Jeg bruker tida til å gå gjennom ulike fag.*

På bakgrunn av intervjuene har jeg beskrevet tilnærminger som lærerne forholder seg til i leseopplæringen. For å oppsummere, har jeg lagt merke til at lærerne bruker forskjellige metoder når de jobber med elevene. Undersøkelsen tyder på at de fleste GNO-lærerne prioriterer syntetisk metode i begynnelsen, det vil si arbeid med segmentering og lydering. Men etter hvert integrerer de elementer fra den analytiske metoden, og lærer barna å skape tekst selv. Det er kun en GNO-lærer som anvender en kombinasjon av analytisk og syntetisk metode helt fra starten av. I motsetning til dem står arbeidet med syntese sentralt for flertallet av de tospråklige lærerne. Det er utfordrende å anvende analytisk tilnærming på norsk med elevene på grunn av manglende ordforråd. Derfor innfører de tospråklige lærerne analytiske elementer i undervisningen ved hjelp av morsmålet. Kun den arabiske læreren fra denne gruppa integrerer begge tilnærminger i leseopplæringen på norsk.

### **6.2.3 Minoritetselevers utfordringer i lesing.**

I denne underkategorien vurderer lærerne hvilke fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske utfordringer som det norske språket byr på, og som kan påvirke utviklingen av leseferdigheter for de minoritetsspråklige elevene.

#### **Fonologiske utfordringer.**

Noa og Ann-Elise formidler, at arabiske elever strever med å gjenkjenne og uttale vokalene, b.a. blander ofte vokalene *o/u* og *ø/å*, som påvirker ordbetydningen. Noa presiserer at årsaken til dette kan være, at det bare finnes tre vokaler i arabisk. Lupita opplyser at de

spanske elevene har størst vansker med å definere og uttale vokalene *æ*, *ø*, som er uvanlig i spansk. I samtale med Tesanee kommer det fram at thai-elevene sliter med å lese og uttale vokalene *y* og *u* riktig. Når thai-elevene begynner med lesing på norsk, å koble bokstaven til lyden, har de i tillegg utfordringer med å lese konsonantene: *b*, *d*, *p*. Det er særlig vanskelig for thai-elevene å differensiere *l* og *r*, barna forveksler dem og uttaler motsatt.

Elinor og Ingrid hevder, at tospråklige elever ikke hører forskjell på de lange og korte vokalene, og sliter med å definere kort vokal i møte med dobbeltkonsonant. Det kan være en ekstra utfordring med ord hvor dobbelt konsonant bortfaller, for eksempel: *en vaffel-vafler*, *en datter-døtre*, *ei middel-midler*.

Alle GNO-lærerne fremhever at det er en utfordring for de minoritetsspråklige å automatisere lesing av komplekse grafemer og deres respektive fonemer: *skj-*, *kj-*, *sk-*, *sj-*. Ann-Elise kommer med eksempelet, at elevene forveksler fonemer når de leser lydsammensetninger *skj-*, *kj-* f.eks.: *skjorte - kjole*, *kjede -skjede*. Elinor og Ingrid erfarer at elevene også har vansker med å lese konsonantopphopninger: *skr-*, *str-*, *rn-*, *rg-*.

### **Morfologiske og syntaktiske utfordringer.**

I intervjuene understreker alle GNO-lærerne og Lupita, at ved lesing kutter tospråklige elever endinger i ordene, eller kommer med endelser som ikke eksisterer. De fleste elevene har vansker med å forstå hvordan bestemt og ubestemt form av substantiv opptrer i teksten. Som følge av det blir det utfordrende for elevene å få rett endelser på adjektivene. Ann-Elise og Lupita gir klart uttrykk for at det er vanskelig å differensiere kjønn på substantiver i det norske språket. Hun understreker, at særlig med intetkjønn har de spanske elevene omfattende vansker, fordi spansk bare skiller mellom hankjønn og hunkjønn i substantiver.

Elinor tilføyer at minoritetsspråklige barn har særlige vansker med å bruke riktige preposisjoner, for eksempel forveksler de ofte *på / om* og *til / for*. Flere ganger under intervjuet kommer Elinor fram med at det er viktig å lære tospråklige elever om ordets morfologiske oppbygning.

I forhold til syntaks, er det kun Tesanee, som omtaler at thai elevene sliter med setningsstrukturen på norsk, særlig forveksler de ordstillingen til adjektiv og substantiv. I thai står substantivet foran adjektivet f.eks.: *kjole fin*, motsatt den norske strukturen, hvor adjektivet kommer foran substantivet: *fin kjole*.

## Ordforråd og begrepsforståelse.

Alle lærerne informerer om at de tospråklige elevene har mange ord og begreper som ikke er på plass, og finner ofte ikke ord for å forklare seg. Derfor blir det utfordrende å få god innholdsforståelse i faglige tekster, slik som i naturfag og samfunnsfag. Samtidig opplyser Ingrid og Elinor at elevene mangler mange «hverdagsbegreper», som faglige tekster også inneholder. Ingrid framhever at elevene ikke har grunnleggende vokabular:

*Når barna begynner å lese teksten, så spør de om ord jeg må forklare for dem. Og det er utrolig mange ord som må forklares. De spør f.eks.: «eneste» - hva er det? Det er så mange begreper som er så vanskelig å forstå. Ting som jeg ikke trodde var vanskelig.*

Ann-Elise og Tesanee mener at for å kunne ta igjen norske elever, er det nødvendig at de tospråklige elevene bearbeider fagstoff hjemme, det vil si å gjøre lekser og å repetere nye ord og begreper. Ann-Elise påpeker:

*Mange skjønner ikke at de må jobbe dobbelt så mye som norske elever for å ta igjen, de må pugge ord hver dag.*

Imidlertid kommer det frem i samtale med Lupita og Noa at de tospråklige lærerne ikke får lov til å gi elevene hjemmelekser, for eksempel å lære ekstra ord og begreper.

Ingrid skiller klart mellom ervervelse av hverdagspråk og skolespråket. I opplæringssituasjoner, når hun tester elevene og snakker med dem faglig eller om følelser, mangler de minortetsspråklige en del begreper i forbindelse med skolespråket. Dog kommer Tesanee fram med motsatt påstand, at de fleste thai-elevene på småtrinnene tilegner seg norsk raskt, snakker flytende og uten aksent, og får stort ordforråd. Tesanee erfarer at thai-elever kan beherske språket godt etter et par-tre år:

*Når de begynner på skolen fra 1. eller 2. klasse, snakker de som norske barn etter 2-3 år og forstår alt på skolen.*

Lupita mener, at morsmålet spiller en vesentlig rolle i utviklingen av et sterkt ordforråd på norsk. Den spanske læreren påpeker, at det er vanskelig å få god leseforståelse på norsk, dersom begrepsapparatet på morsmålet er dårlig utviklet.

Samlet sett fastholder alle GNO-lærerne at elevene har mangelfulle kunnskaper om de norske vokalene. To adjunkter fra GNO-gruppa legger merke til at tospråklige elever strever med å identifisere vokallengden mens de leser ord. I tillegg påpeker alle GNO-lærerne at lesing

av komplekse grafemer ikke er automatisert hos den minoritetsspråklige gruppa. Denne gruppa av lærere erfarer at de tospråklige elevene ikke har adekvat kunnskap om endelser i substantiver, adjektiver og verb, særlig i forhold til substantivers kjønn. Alle GNO-lærerne opplyser at minoritetselevne har begrenset ordforråd, noe som forårsaker manglende leseforståelse. To adjunker fra denne gruppa understreker at hverdagsbegreper må bygges opp parallelt med fagspråket.

På lik linje med GNO-lærerne mener de tospråklige lærerne at uttalelsene av norske vokaler kan by på utfordringer, særlig hvis morsmålet lydmessig avviker fra norsk. Kun læreren med thai som morsmål, anser at lesing av konsonanter kan være et problem. Bare den spanske læreren, som har lingvistiske utdannelse, er bevisst på at elevene strever med å differensiere bestemt og ubestemt form og substantivets kjønn. Syntaktiske feil kjennetegner bare elevene til thailæreren. Alle de tospråklige lærerne regner med at elevene har utilstrekkelig ordforråd og svak språkforståelse. Derfor presiserer en av de tospråklige lærerne at det er nødvendig for tospråklige elever å øve hjemme på vokabularet for å fremme språklig utvikling.

Oppsummert kan jeg si at det er GNO-lærerne som har best forståelse for hvilke fonologiske trekk i det norske språket som kan være spesielt utfordrende for de tospråklige barna. Når det gjelder morfemrelaterte feil er det igjen kun GNO-lærerne og den spanske læreren som retter sin oppmerksomhet mot dette. Gjennomgående mener både GNO- og de tospråklige lærerne at begrenset ordforråd er et av de største problemene. Allikevel har bare GNO-lærerne kunnskap om ervervelse av dagligspråk og akademisk språk.

### ***6.3 Leseopplæringsaktiviteter.***

I denne kategorien vil jeg hovedsakelig presentere hvilke pedagogiske aktiviteter lærerne gjennomfører for å utvikle gode avkodingsferdigheter, vokabular og leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene. Funnene blir beskrevet i tre følgende underkategorier: (1) *Leseopplæringsmodeller for de minoritetsspråklige*, (2) *Arbeid med avkodingsferdigheter*, (3) *Opplæringsaktiviteter i leseforståelse*.

#### ***6.3.1 Leseopplæringsmodeller for de minoritetsspråklige.***

Denne underkategorien omhandler spørsmålet om gjennomføring av parallell tospråklig leseopplæring, hvor elevene lærer å lese på morsmålet og norsk samtidig, overgangs-

tospråkligmodell og submersjon modellen, som handler om opplæring av tospråklige elever på et andrespråk, uten kompenserende tiltak ved morsmålsstøtte (August & Shanahan, 2006). Disse modellene har jeg beskrevet og redegjort for i kapittel 1.1.

Blant GNO-lærerne var det bare Ann-Elise som hadde informasjon om at elevene hennes hadde lese- og skriveferdigheter på morsmålet. Det brukte hun aktivt som redskap ved analytisk tilnærming i leseopplæring, som jeg beskrev overfor i kapittel 6.2.2.

Av de tospråklige lærerne brukte Lupita og Tesanee sammenligning av morsmål og norsk bevisst i leseopplæringsprosessen. De sammenlignet lyder og bokstaver fra morsmålet med de norske lydene og bokstavene. Blant annet jobbet lærerne med å finne tilsvarende lyder der likhetene ikke var helt åpenbare, og ville at elevene skulle få lettere tilgang til, og forståelse for fonem og lydstruktur. Slik mener de overnevnte tospråklige lærerne å kunne oppnå at elevene mestrer uttale og ordoppbygging raskere. Men thai-læreren har gjennomført slike oppgaver bare med de elevene som kunne lese fra før. Tesanee tilføyer:

*De som ikke kan lese på morsmålet, bruker jeg ikke denne metoden på. Da er det bare å glemme morsmålet.*

Det var bare Lupita som lærte elevene å lese på norsk og på morsmålet (spansk) parallelt. Den spanske læreren påpeker at språkene er velig like, lik måte å lese på: det skrives som det leses: lydrett. Lupita understreker at ved parallell leseopplæring på to språk, får elevene rask progresjon i leseutviklingen, og oppnår fort god leseflyt. Det var ikke dobbelt belastning for elevene, og det var veldig naturlig. I tillegg oppmuntret hun foreldrene til å lære barna sine å skrive og lese på spansk, og det var stort sett ressurssterke familier som var engasjert i undervisningsprosessen. Lupita beskriver et betegnende eksempel fra sin praksis:

*Jeg har erfaring med to elever som begynte å få tospråklig opplæring samtidig som de begynte i 1. klasse. Så det betyr at elevene mine ikke kunne lese eller skrive på morsmålet. Så vi begynte å lære å lese på spansk på lik linje som de begynner å lese på norsk: å høre på bokstavlyder og lese enkelte stavelser. Da begynte vi å lese akkurat samme stavelser på spansk. Jeg synes barna har ganske mange fordeler når de lærer seg å lese på to språk som bruker det latinske alfabetet. Og vi snakker om språk som har veldig lik måte å skrive og lese på. Så barna blir raskere til å lære seg å lese på norsk. Jeg har snakket veldig mye med koordinator, og hun synes at det er viktig å kunne lese på morsmålet.*

Tesanee fremhever også, at dersom thai elevene kan avkode på morsmålet, så tilegner de seg leseferdigheter på norsk mye forttere enn elevene som ikke kan det. Allikevel på grunn av tidsmangel, har hun ikke mulighet til å lære thai elevene å lese.

Noa gir ikke noe leseopplæring på arabisk. Hun mener, at den tospråklige læreren har andre arbeidsoppgaver. Noa påstår at det ikke skjer noe overføring av leseferdigheter fra arabisk til norsk, dersom barna kunne avkode på arabisk:

*La meg se ... Vet du, elevene som ikke kan lese på arabisk, lærer å lese forttere på norsk, synes jeg. Fordi de har begynt å lære å lese på norsk i starten. Tospråklige lærere er ikke morsmållærere. Vi bruker arabisk bare for å forklare noe vanskelig ting, noen vanskelige begreper ... ja. Men vi lærer dem ikke arabisk språk. Det er ikke vårt ansvar.*

Resultatene viser at alle GNO lærerne forholder seg til submersjon modellen. De har lite kjennskap til om deres elever kan lese og skrive på morsmålet. Dog utnytter en GNO-lærer i noen grad de tospråklige elevenes lese- og skriveferdigheter på morsmålet i leseopplæringen på andrespråk. To av de tospråklige lærerne anvender i hovedsak overgangs-tospråkligmodell. Deres leseundervisning foregår mest på norsk, med noe bruk av morsmål, hvis elevene har morsmålskompetanse fra før. Det er kun leseopplæringen til den spanske læreren som tilsvarer parallell tospråklig modell.

### **6.3.2 Arbeid med avkodingsferdigheter.**

I denne underkategorien beskriver jeg informantenes arbeidsmetoder med avkodingsferdigheter. Under avkodingsferdigheter forstås ordavkodning og ordidentifisering som automatiseres ved eksplisitt trening av fonologisk, morfologisk, syntaktisk kompetanse og arbeid med lesehastighet (jfr. kapittel 4.2.1).

#### **Fonologisk arbeid.**

Ut fra intervjuene kommer det frem at det er Elinor, Ingrid og Lupita som retter stort fokus mot grunnleggende fonologisk arbeid. Elinor og Ingrid bruker rimlek fra Språkverksted, hvor elevene får i oppgave å finne tegninger av ord som rimer. Hos Ingrid driver elevene med rimlek systematisk en gang i uka på stasjonsarbeid. Lupita øver med de spanske elevene for å lete etter ord som rimer først på norsk, etterpå på spansk. Deretter lager de først dikt på norsk, så etterpå på spansk. Lupita bruker morsmålet bevisst og systematisk i fonologiske aktiviteter:

*Jeg kombinerer begge språk i undervisningen, at det skal være naturlig for elevene. Barna synes det er veldig artig å leke med rim på to språk. En gang da eleven lærte gangetabellen først på norsk, og så på spansk, la hun merke til mange ord som rimer i gangetabellen på spansk. Det var veldig gøy. Hun var som en liten lingvist.*

Tesanee og Noa oppgir, at noen ganger leter barna etter rimord i leselekser eller temahefter, hvis det står i eleven sin ukeplan, eller hvis de overnevnte lærerne har fått en slik oppgave fra kontaktlæreren. Noa er noe usikker mens hun forklarer:

*Rimord og rytme mener du? Noen ganger jobber vi med det, fordi noen tekster har denne type ord, mm ... hvis det står i ukeplanen. Jeg bruker hefter som kontaktlæreren ga til eleven, hvor vi kan jobbe med samme type oppgaver. Det er i samarbeid med kontaktlærere, de er flinke med slike oppgaver. Jeg gjør ikke noe ekstra, jeg jobber med de samme oppgavene som de gjør.*

Ann-Elise arbeider ikke med rimord i det hele tatt. Hun synes at det er ganske vanskelig for elevene å finne dem, så det er ikke aktuelt for leseutviklingen. Hun uttrykker:

*Nei, barna har ikke ordforråd til å finne rimord. Det er ikke det viktigste for leseopplæringen.*

Elinor, Ingrid og Lupita utvikler fonologisk bevissthet gjennom å identifisere første og siste lyd i ordet, lyden i midten; å dra ut lyder og å gjenkjenne dem, og å klappe stavelser. Elinor jobber mye med fonemisk bevissthet rund lyder ved hjelp av memospill, Ingrid bruker Språkverkstedkassa. Der får elevene forskjellige fonologiske oppgaver, f.eks. finn ord som begynner med samme førstelyd, som endrer på samme lyd eller finn ord som ikke rimer.

Her jobber også Lupita parallelt på to språk. Spansklæreren utfører følgende aktiviteter: finn likhet i ord som har forskjellige første/siste lyd både på norsk og på spansk, eller sammenlign norske og spanske ord som høres nesten like ut.

Elinor og Tesanee anvender en spesiell teknikk - artikulatorkoblingsekvensanalyse. Ved hjelp av bokstavklosser lager elevene ord og uttaler lyder, mens de plasserer bokstavklossene. Elinor lager memospill selv på tematikk: der må elevene finne to like bilder og artikulere ord høyt, som skal huskes, så sakte og tydelig som mulig.

For å automatisere lyd-grafem koblinger, jobber alle GNO-lærerne eksplisitt med å lese konsonantopphopninger f.eks. *skr-*, *str-*, vanskelige lydsammensetninger: *skj-*, *kj-*, *sk-*, *sj-*, *tj-*, *gj-*. Elinor følger opp elevenes lesing med slike aktiviteter, f.eks.: avslør ord med *skj-*, *sk-*, *sj-* i



teksten og skriv dem ned. I tillegg bruker hun mye egenproduserte leseoppgaver for at elevene skal kunne øve på å lese, og uttale riktig, lange og korte vokaler. Ved hjelp av App Ordlek.XL trener Ingrid barna på å sette bokstavene sammen til ord, og samtidig avkode og identifisere ord. Det er laget klart ruter til bokstavene, som er plassert hulter til bulter. Det blir vist et bilde, og ordet blir lest opp høyt. Når eleven trykker på de ulike bokstavene, får han høre bokstavlyden, og kan bruke dette til å sette bokstavene sammen til ord. Vokalene er røde og konsonantene er blå, noe som hjelper elevene til å lære og huske dem fortere.

### **Morfologisk kompetanse.**

Elinor, Ingrid og Lupita lærer elevene å lage sammensatte ord, f.eks. brann+slange, skole+brød, politi+stasjon og dele sammensatte ord i delordene, f.eks.: «Hva blir igjen, hvis du tar bort ordet tau i hoppetau?». Ingrid øver med sine elever en gang i uka på stasjonsarbeid med sammensatte ord ved hjelp av Språkverksted fysisk kasse. Lupita gjennomfører trening med sammensatte ord både på norsk og på spansk.

Tesanee har uklare forestillinger om hvordan hun kan arbeide med sammensatte ord:

*Ja, vi har jobbet med sammensatte ord, men vi må følge ukeplanen. Hvis det står sammensatte ord i teksten, så jobber vi med dem. Hvis de leser en tekst om brann, så lærer vi hva en brannstasjon og en brannbil er. Da forklarer jeg hva ordene betyr, f.eks. at en brannbil brukes for å sluke brann, og viser dem bilder. Såne ting trenger vi å bruke tid til å forklare.*

Elinor og Ann-Elise jobber stadig med bøyning av substantiv, adjektiv og verb. Elevaktiviteter dreier seg om å finne de nye substantivene i teksten, så må elevene bøye dem og skrive i tabellen i skriveboka. Så lager de setninger med substantivene i bestemt og ubestemt form. På samme måte jobber de med adjektivene. Etter at elevene har lest teksten, finner de nye verb i teksten, bøyer dem i presens, preteritum og presens perfektum og skriver ned i boka i tabellen. Ann-Elise bruker aktivt programmet «Fra A -Å med EDB», hvor elevene identifiserer endinger av substantiver i entall/flertall og bestemt/ubestemt form, og øver i å bøye verb. Læreren understreker, at verbformene må pugges! Elinor formidler også, at hun stadig jobber med forklaring om bruk av preposisjoner som en del av den morfologiske kunnskapen.

Lupita og Tesanee bøyer verb bare i forbindelse med oversettelsen av tekster. De tospråklige lærerne forteller, at etter at elevene har lest teksten og oversatt, finner de nye verb i teksten, bøyer dem og skriver dem ned.

Noa og Tesanee oppga, at de ikke øver noe spesielt på morfologisk kompetanse med minoritetslever. Noen ganger jobber disse tospråklige lærerne med bøyning av substantiv og adjektiv, når det står i ukeplanen, og da bruker de oppgaver som er laget av GNO-lærerne eller kontaktlærerne. Noa ser ikke nødvendigheten av å jobbe med morfologiske oppgaver:

*Det er kontaktlæreren som forklarer mest, og jobber med sånne typer oppgaver. Vi er bare et mellomledd mellom skole og elev.*

Fra intervjuene framgår det at to adjunker i GNO-gruppa legger ekstra vekt på ulike fonologiske og morfologiske aktiviteter. Men en deltaker i denne gruppa arbeider stort sett med en retning i fonologi: øvelser med lesing på vanskelige lydsammensetninger; og delvis med morfologi: lærer elevene å bøye substantiv, adjektiv og verb.

Et flertall av de tospråklige lærerne betrakter ikke utvikling av fonologisk og morfologisk kompetanse som nødvendig, og øver på disse områdene kun hvis slike oppgaver fremkommer i ukeplanen eller fra kontaktlæreren. Kun den spanske læreren integrerer morsmålet i alle oppgaver med fonologi og morfologi, slik at elevene utøver alle aktiviteter både på norsk og på spansk. Beskrivelsen av resultatene peker på en betydelig kontrast mellom GNO- og de tospråklige lærerne angående innhold og arbeidsmetoder med ordavkodning. Etter analysen av intervjusvarene, virker det som om arbeidet med fonologisk og morfologisk kunnskap får tydelig fokus kun i undervisningen av GNO-lærerne.

### **6.3.3 Opplæringsaktiviteter i leseforståelse.**

Denne underkategorien dreier seg om hvordan informantene tilpasser læringsaktiviteter som hjelper til med å øke de minoritetsspråkliges leseforståelse. Bredt og variert ordforråd, dybden i begrepene, elevenes forkunnskaper og forståelse av setningsstruktur skaper god leseforståelse (jfr. kapittel 4.2.1).

#### **Syntaktisk arbeid.**

I samtale med Elinor og Ann-Elise kom det fram at de setter av tid til syntaktisk arbeid og gjennomgår det grundig. Elinor og Ann-Elise snakker med elevene om hver enkel ordklasse: substantiv, adjektiv, verb, definerer dem, finner dem i klasserommet og finner i teksten. Først lager elevene enkle setninger med subjekt og verbal, så utvider de setninger med objekt. Etter hvert oppsummerer lærerne setningsstrukturen som SVO (subjekt, verbal, objekt). Allikevel

påpeker Ann-Elise, at hvis barnet har lite skolegang, så er det ikke hensiktsmessig å lære dem grammatiske termer.

Lupita og Tesanee arbeider med ordklasser kun hvis det står i ukeplanen. Tospråklige elever blir forklart hva setningen betyr, og hvordan de danner setninger. Lupita gir definisjoner av subjekt, verbal, objekt både på morsmål og på norsk. Spansklæreren gjennomfører læringsaktiviteter om ordklasser på begge språk parallelt, for eksempel: beskriv ord, dvs finn adjektiv til ordene: jakka, eple, fjell, blomst først på norsk, etterpå på spansk. Lupita understreker at elevene må nå et visst nivå på norsk for å kunne ha tilfredsstillende mestring på dette området.

Det fremgår tydelig, at Ingrid og Noa ikke jobber med ordklasser og setningsstruktur. Ingrid kommenterer det slik:

*Elevene er alt for små til å forstå det; de er ikke bevisst på sitt eget morsmål en gang.*

### **Begrepsinnlæring.**

Alle deltakerne mener at arbeid med utvikling av ordforråd og begrepsapparat i leseopplæringen av tospråklig elever, gir stor effekt på deres leseforståelse. Jeg vil først vise likhetstrekkene som finnes i deres arbeidsmetoder. Ann-Elise, Lupita og Noa arbeider særlig mye med begrepsinnlæring på samfunnsfag og naturfag. For å gi best mulig forklaring av begreper bruker de fleste mye bildestøtte, bl.a. oppslagsbøker, bilder fra nettet og illustrasjoner. Samtidig støtter Ann-Elise språkbruken ved hjelp av konkrete og gjenstander fra klasserommet og kjøkkenet. Det var bare Ingrid som formidlet at hun ikke har tilgang til bilder. Derfor forklarer hun ord og begreper ved hjelp av språket, handlinger og aktiviteter.

Alle GNO-lærere gir eksempler på bruk av begreper, diskuterer dem i setninger og lærer elevene å se disse begrepene i en kontekst. De tospråklige elevene lager egne setninger med de nye begrepene. Elinor kommer med et ganske typisk eksempel fra praksisen sin:

*Når vi leser f.eks.: «Mor baker kake», da det er veldig mange barn, i hvert fall i min erfaring, som har vansker med å forklare hva dette går ut på. De har ikke ord for det. Det er mulig, at de ikke har erfaringsbakgrunn for det ... Men de får det ikke frem uten videre. Også sånne samtaler: hva innebærer det å bake kake, hva trenger vi? Og så kommer de da til egg, mel, bakebolle, visp, håndmikser. Så lager de setninger og forklarer det. Da er vi inne på begrepsområdet og på begrepsutvidelse. På denne måten lærer barnet å tenke kontekst og forståelse.*

Ann-Elise bruker det pedagogiske programmet på PC: «Fra A til Å med EDB» med lyd støtte for å lære begreper. Her ser eleven på bildet og på hele ordet, skriver det og lytter til hvordan det uttales. Så leser han/hun setningen med ordet, og setter ordet inn i setningen på riktig plass. På slutten skriver eleven ordet i skriveboka med oversettelse. Ann-Elise påpeker, at alle begrepene bør pugges! Ingrid gjennomfører kommunikasjonsspill ved hjelp av Språkverksted fysisk kasse, hvor elevene to og to og bruker språket for å forklare ting. Her blir ordet presentert på et kort. Elevene må forklare ordets betydning ved bruk av språket, synonymer, antonymer, og gi eksempel på bruk.

Tesanee og Noa ser sin lærerrolle som å hjelpe elevene til å oversette norske ord til morsmålet. Tesanee forklarer:

*Vi får glosene fra GNO-læreren, oversetter dem og skriver dem. Barna må forstå gloser og lære dem. Jeg forbereder dem til prøve, og så har de prøve på Norsk-2. Mm.. de lærer norsk med norsk lærer (mener du GNO-læreren?). Ja da, GNO-læreren. Jeg bare oversetter hva ordene betyr.*

Ved forklaring av nye ord og begreper arbeider Noa mye med skolekassa.no, læringsressurs for tospråklige elever. I tillegg bruker hun nettressursen Bildetema, hvor ordene er fordelt på temaet, og der det finnes visuell støtte/bilder. Først kan elevene lytte til ord på norsk og etterpå på arabisk, deretter leser de oversettelse av ord/begreper på arabisk. Alle de tospråklige lærerne mener at begrepsapparatet på morsmålet må være godt utviklet for å forstå ordenes betydning.

### **Arbeid med tekst.**

I leseforberedelsesfasen, velger Ingrid, Lupita og Tesanee de vanskelige ord og begreper som vil være spesielt i fokus i teksten. Tesanee presiserer, at hun får ord og begreper som skal brukes i de neste temaer og tekster, fra GNO-læreren. De overnevnte lærerne ekkoleser ordene med elevene og snakker om ordenes betydning. I tillegg diskuterer Ingrid ordenes grafem/fonem struktur: er det diftonger i dem, dobbelkonsonanter, bokstavsammensetninger, f.eks: kj-, skj-, ng-, rd-. Lupita og Tesanee oversetter nøkkelordene først, og diskuterer dem med elevene både på morsmål og på norsk. Så skriver barna ordene ned med oversettelse, og noen ganger tegner de dem.

For å lette elevenes innholdsforståelse før elevene begynner å lese teksten, henter Ingrid, Elinor, Lupita og Tesanee elevenes bakgrunnskunnskaper om temaet. Elevene ser på bilder og

leser overskriften, så diskuterer de dette, og kommer med ideer om hva denne teksten kan handle om. Ingrid formidler, at elevene i slike læringssituasjoner ofte henter sin forkunnskap og gjerne forteller. Lupita og Tesanee tar i bruk bakgrunnskunnskaper og diskuterer temaet på morsmålet først for å avklare elevenes forståelse for det aktuelle området. Tesanee mener at skolerelaterte kunnskaper på morsmålet kan være et godt redskap for å forstå faglig innhold i norske tekster:

*Hvis jeg har tema om fotosyntese, så spør jeg dem: «Kan du forklare hva fotosyntese er på morsmålet?» Jeg hører hva de vet om klorofyll, karbondioksid og oksygen for eksempel. Hvis de vet det godt, så er det ikke noe problem. Da gir jeg dem bare norske ord, som passer til temaet.*

Tesanee og Lupita understreker, at det ikke er relevant med bakgrunnskunnskaper for barn som ikke hadde ordentlig skolegang. I slike tilfellet mener Tesanee forkunnskaper på morsmålet ikke kan brukes som fundament i norsktilegnelse:

*Hvis barnet har lite skolebakgrunn, så er det nesten umulig å forklare! Hvis vi snakker om universet og det ikke vet hva en planet er, hva en sol og hva en satellitt er, da må jeg begynne fra starten, og det tar mye mer tid.*

Alle GNO-lærerne jobber i denne rekkefølgen: mens elevene leser en tekst fra ei bok, spør lærerne dem om betydningen av vanskelige ord/begreper og forklarer dem underveis. Elinor og Ann-Elise arbeider dypere med nøkkelord ut fra kontekst og gir eksempler på bruk. Samme arbeid gjennomfører Ingrid i leseforberedelsesfasen, som beskrevet ovenfor. GNO-lærerne stiller spørsmål til teksten først muntlig, så svarer elevene på 2-3 spørsmål skriftlig. Noen som har bedre norskerdigheter får i oppgave å gjenfortelle teksten. Elinor uttrykker, at noen har store vanskeligheter med å svare på spørsmål. Derfor bør alle elevene involveres i dialogen. Ingrid fremhever, at mange minoritetsspråklige elever har svakt ordforråd og mangler en del begreper.

Ved tekstgjennomlesing bruker Noa, Lupita og Tesanee en tre-trinns metodikk. Her foregår arbeidet slik: eleven leser teksten på norsk, og oversetter først alle setninger sammen med læreren. Samtidig fokuserer læreren på vanskelige ord og begreper, oversetter og forklarer dem på morsmålet, og kommer med eksempler hvordan ordene brukes. Tesanee påpeker, at ved første gjennomlesing, tar elevene en blyant og streker under ukjente ord, som deretter oversettes til morsmålet. For å bevise at teksten er forstått, leser eleven teksten en gang til, forklarer sentrale begreper og oversetter den selv. Etterpå ber Lupita og Tesanee sine elever gjenfortelle

teksten først på morsmålet og etterpå på norsk, mens Noa sine elever forteller den bare på norsk. Slik gjenfortelling mener spansk og thailæreren gir bedre tospråklig bevissthet. Allikevel påpeker Tesanee, at mange thai-elever har et noe vakkende morsmål, bruker bare hverdagspråk og snakker forskjellige dialekter. Derfor sliter de med å forstå den tospråklige læreren. Noa fremholder, at for arabiske elever som er født i Norge og har dårlig utviklet arabisk, kan ikke morsmålet brukes som fundament. Noa uttrykker at det er vanskelig å forklare faglig innhold på morsmålet, elevene mestrer ikke oversettelsen og tospråklighet kan ikke brukes som en resurs:

*De som er født i Norge og begynner i første klasse, de forklarer jeg bare på norsk. Noen ganger sier jeg det på arabisk, men jeg vet at de ikke tar hensyn til det.*

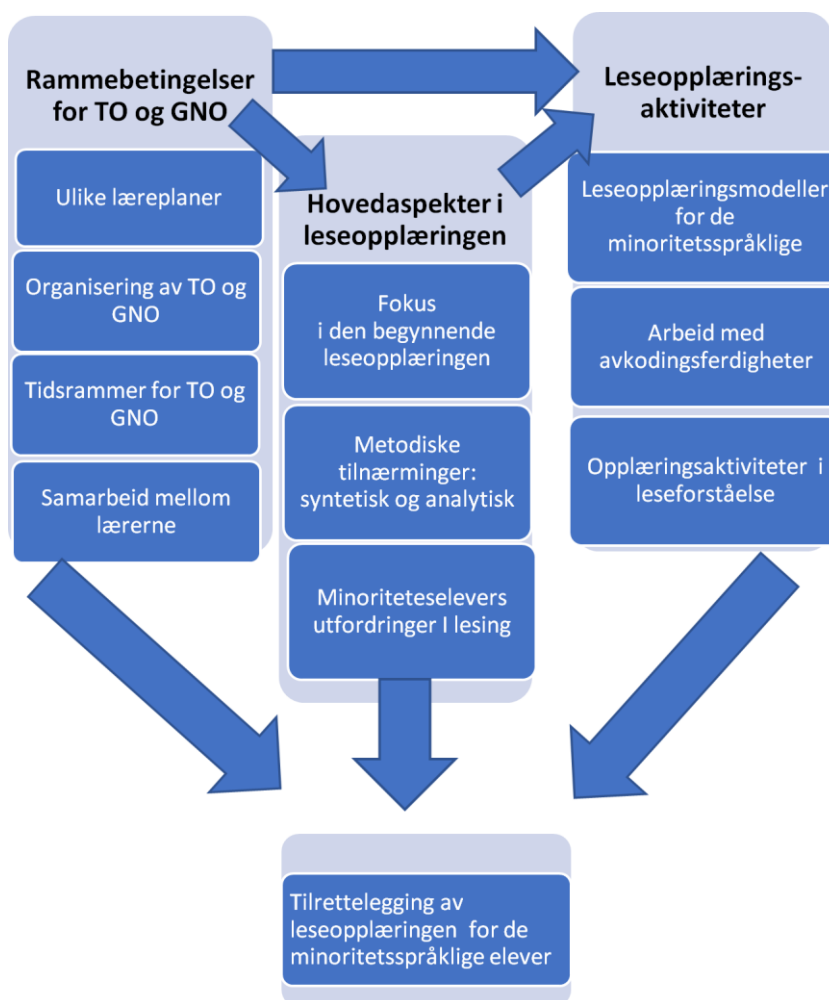
Kort oppsummert viser dataanalysen at et flertall av GNO-lærerne er opptatt av arbeid med syntaktiske strukturer, mens de tospråklige lærerne konsentrerer seg om det, kun hvis det står i ukeplanen. I slike tilfeller jobber den spanske læreren med grammatisk kunnskap parallelt på to språk. Alle de tospråklige lærerne og de fleste GNO-lærerne benytter seg av visuelle materialer (bilder og illustrasjoner) for å forklare begreper. I tillegg til bildestøtte viser en av GNO-lærerne ting og gjenstander for å gjøre fagstoff mer forståelig. Men en adjunkt fra GNO-gruppa bruker kun språket og demonstrasjoner til å forklare ord. Mens GNO-lærerne jobber med klart fokus på begrepsutvidelse og konteksten, oversetter og forklarer de tospråklige lærerne kun de nye begrepene på morsmålet.

Ved selve tekstens gjennomlesing vises det klare forskjeller i læringsaktivitetene mellom GNO-lærerne og de tospråklige lærerne. Mens GNO-lærerne bare har mulighet til å lese, stille spørsmål og gjenfortelle teksten på norsk, oversetter og diskuterer de tospråklige lærerne først teksten på morsmålet, så forklarer de den på norsk. Dog gjenforteller elevene til den arabiske læreren tekstens budskap bare på norsk, fordi mange arabiske elever ikke har god nok kompetanse i morsmålet. Et flertall av de tospråklige lærerne beskjeftiger seg med å jobbe med nøkkelord, og går i dybden på begrepene i leseforberedelsesfasen. Men kun en GNO-lærer arbeider slik. De fleste lærerne i begge grupper sørger for å trekke frem elevenes bakgrunnskunnskaper om temaet.

Et hovedpoeng med dette kapitlet har vært å få fram datamateriale som setter søkelyset på tre sentrale forskningsspørsmål knyttet til organiseringen, hovedaspekter og opplæringsaktivitetene som lærerne erfarer som hensiktsmessige i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Gjennom å sortere data i disse tre hovedkategoriene har jeg fått

dypere forståelse for lærerens refleksjoner om leseopplæringsprosessen, blant annet om pedagogiske strategier som de benytter for å hjelpe elevene til å utvikle gode lesestrategier.

Figuren nedenfor illustrerer hvordan de tre overordnede kategoriene: (1) *Rammebetingelser for tospråklig opplæring (TO) og grunnleggende norskopplæring (GNO)*, (2) *Hovedaspekter i leseopplæringen* og (3) *Leseopplæringsaktiviteter*, står i forhold til hverandre. De tre overordnede kategoriene bestemmer direkte *Tilrettelegging av leseopplæringen for de minoritetsspråklige*. Hver kategori inneholder underkategoriene, som er lineært, og ikke hierarkisk rangert.



Figur 4. Kategoriernes innbyrdes forhold.

## 7. Diskusjon.

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Generelt dreier diskusjonen seg om å undersøke GNO- og de tospråklige lærernes refleksjoner rundt rammebetingelsene, innhold, arbeidsmetoder og pedagogiske strategier i leseopplæringen, i forhold til aktuell teori og forskningsperspektivet på tospråklighet og lesing.

Før jeg sammenfatter og konkluderer omkring problemstillingen vil jeg ta for meg de tre forskningsspørsmålene, og forsøke å besvare disse ut fra det foreliggende datamaterialet. Resultatene presenteres i kategoriene basert på forskningsspørsmålene i prosjektet.

- Hva kjennetegner organiseringen av grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen?
- Hvilke hovedaspekter i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever fokuserer lærerne på i barneskolen?
- Hvordan gjennomfører lærerne leseopplæringsaktiviteter for minoritetsspråklige elever i barneskolen?

Diskusjonen omhandler tre følgende kategorier: Den første (7.1) er metodologisk drøfting av ytre og indre rammebetingelser for tospråklig opplæring og grunnleggende norskopplæring. Den andre (7.2) er en diskusjon om hovedaspekter som lærerne fokuserer på i leseopplæringen. Under hovedaspektene i leseopplæringen forstås det: ordavkoding og leseforståelse, syntetisk og analytisk tilnærming og elevenes språklige utfordringer. I den tredje kategori (7.3) diskuteres aktuelle leseopplæringsmodeller, og hvilke opplæringsaktiviteter og konkrete metodiske idéer som brukes i leseundervisningen.

### ***7.1 Organisering av leseopplæringen innen grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elever i barneskolen.***

For å besvare det første forskningsspørsmålet skal følgende tre aspekter drøftes: 1) informantenes kjennskap til læreplanverket, 2) særtrekk ved organiseringen av grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring, og 3) lærernes opplevelse av tidsrammer og



samarbeid. Det er naturlig å diskutere disse aspektene i den påfølgende del, som i sin tur påvirker hovedaspekter og aktiviteter i leseopplæringen.

### ***7.1.1 Kjennskap til læreplaner.***

Funnene viser at kommunen ikke gir noen direktiver om det skal benyttes læreplan i grunnleggende norsk, eller den ordinære læreplanen i norsk, i den særskilte norskopplæringen. Det er læreplan i grunnleggende norsk som er mest brukt med GNO – og de tospråklige lærerne i mitt utvalg. Ved å følge læreplan i grunnleggende norsk er det lettere å ivareta minoritetsspråkliges særskilte behov, særlig de elevene med svake norskerferdigheter, og å gjennomføre en forsvarlig og effektiv norskopplæring (Selj, 2008). Likevel påpeker Øzerk (2008d) at det er nødvendig for lærerne å ha dyp og særskilt faglig kompetanse for å gjennomføre opplæringen etter denne læreplanen.

Funnene viser, at de tospråklige lærerne og to av GNO-lærerne ikke har tilstrekkelig kunnskap om læreplanverket for språklige minoriteter. Bare en adjunkt i GNO-gruppa demonstrerer klar bevissthet og god kjennskap til læreplanens innhold, og anvender kartleggingsverktøy for å avdekke nivået på språkkompetanse hos de minoritetsspråklige elevene. Dette selv om omfattende kartleggingsmateriale er utarbeidet og er tilgjengelig for alle lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Intervjussvarene om læreplanene ble ikke nevnt spontant av alle tospråklige lærere, men etter oppfølgingsspørsmål. Svarene viser usikkerhet om læreplanverket, som de ofte blander med ukeplan. Altså ble det ikke foretatt en bevisst vurdering av valget av læreplan i begge gruppene, noe som kan hemme progresjon av barnas språk- og leseutvikling. Elevenes og lærerens forutsetninger kan ofte være avgjørende for læreplanvalget (Selj, 2008; Øzerk, 2008d; Rambøll, 2016). Det er i stor grad avhengig av lærerens forståelse og implementering av læreplanen hvor godt eleven presterer i norskopplæringen (Selj, 2008).

Funnene indikerer at både GNO- lærerne og de tospråklige lærerne har behov for mer spesifikke kunnskaper om begge læreplanene i norsk, som er en av de viktigste forutsetninger for å gi norskopplæring av høy kvalitet. For å bedrive selvstendig undervisning, det vil si planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen, kreves det at lærerne er godt kjent med kunnskapsmålene i faget. I følge Øzerk (2008d), så driver man ikke opplæring hvis det ikke er rettet mot konkrete mål. Gjeldende læreplaner er utgangspunktet for norskopplæringen av de

minoritetsspråklige elevene. Innen denne rammen kan læreren avgjøre hvilke metoder og synsvinkler som passer best for å oppnå målene (Selj, 2008).

### ***7.1.2 Ulik organisering av særskilt norskopplæring i barneskolene.***

Det viser seg at det finnes klare ulikheter i organiseringen av grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring. De tospråklige lærerne gjennomfører norskopplæring stort sett individuelt. GNO-lærerne underviser i små grupper med opptil seks elever i gruppa, hvor gruppene organiseres etter språklige nivå og alder. Hvis elevene behersker norsk på nesten samme nivå, blir det enklere å legge til rette aktiviteter og innhold i undervisningen. I henhold til Egeberg (2012) er kvaliteten av språkopplæringen avhengig av at læringsinnholdet er forståelig og tilpasset elevenes ferdigheter og forutsetninger.

Timetall og timefordeling varierer betraktelig mellom den grunnleggende norskopplæringen og tospråklig opplæring. I gjennomsnitt undervises hver elev i GNO-gruppa fra to til fem timer i uka. Her vises det tendenser til å fordele timene likt mellom elevene. I den tospråklige opplæringen får elevene fra en til tre timer i uka. De tospråklige lærerne baserer fordeling av timetallet på elevens språknivå, evne til å lære språket og klassetrinn. Selv om GNO-lærerne tilbyr likefordelt timetall, så betyr det at noen elever ikke får tilstrekkelig læringsutbytte, noe som bryter med prinsippet om likeverdig opplæring. På den ene siden samsvarer praksis for timefordeling hos de tospråklige lærerne med det sentrale prinsippet om likeverdig opplæring. Det sentrale prinsippet i læreplanverket, som realiserer opplæringsloven i den daglige undervisningen, handler om at opplæringen skal gjennomføres i samsvar med den enkelte elevs evner og forutsetninger (LK06). På den andre siden, i barnetrinnet, når basis leseferdigheter etableres og ordforrådet står i fokus for utvikling av leseforståelse, får elevene til de tospråklige lærerne færrest timer i norskopplæring. Det kan resultere i at på mellomtrinnet henvises slike elever ofte til PP-tjenesten for utredning av språkvansker. Men er det språkvansker, eller kanskje kan diagnosen skyldes læreproblemer som skolesystemet skaper selv? Tiltaket for begrepsforståelse og skolespråk for de minoritetsspråklige bør settes fra tidlig klassetrinn for å styrke barnets begrepsferdigheter og språkforståelse framover (Lervåg & Aukrust, 2010; Rogde et al. 2016).

En analyse av informantenes intervjuer tyder på at på grunn av gruppeundervisning, blir det mer timer for den grunnleggende norskopplæringen per elev enn i den tospråklige fagopplæringen. Når det gjelder barneskolene, så viser funnene at det blir tilbudt betraktelig

færre timer i tospråklig fagopplæring enn i grunnleggende norskopplæring, mest sannsynlig på grunn av økonomiske årsaker. Få ressurser til tospråklig fagopplæring og mangel på kvalifiserte lærere er de største problemene for skoleeierne (Rambøll, 2016). Slik gjennomføres grunnleggende norskopplæring mer systematisk i motsetning til den tospråklige opplæring. Dette selv om morsmålstøtte er av stor betydning for utvikling av akademisk ordforråd i de første årene (Cummins, 1984). I læreplanen i grunnleggende norsk vektlegges det at gode andrespråkferdigheter kun kan utvikles ved systematisk arbeid med språket (Selj, 2008). I lys av Neis-modellen, ved systematisk språkopplæring, kan elevene oppnå bedre begrepsforståelse, styrke akademisk ordforråd og forståelse av faglige tekster (Øzerk, 2010).

### ***7.1.3 Tidsrammer og samarbeid.***

Både GNO-lærerne og to av de tospråklige lærerne opplever stramme tidsrammer og mangel på samarbeid med kontaktlærerne som en stor hindring for å gjennomføre god språk- og leseundervisning. GNO-lærerne gir klart uttrykk for at de har altfor få timer til å lære de minoritetsspråklige elevene norsk, og samtidig utvikle gode leseferdigheter og ta igjen programmet. Responsen på undersøkelsen viser at tid er en mangelvare for den tospråklige opplæringen, det vil si at elevene skal tilegne seg gode norskferdigheter, henge med i alle fagene, og vedlikeholde morsmålet.

Det kan diskuteres om hvor mye læringsutbytte elevene får av slik norskopplæring, særlig hvis mye tid brukes på å lære dem sosiale ferdigheter og atferd. Betydningen av samtaler om sosiale utfordringer er essensielt, men dette har negative konsekvenser for andrespråklæringen. I forbindelse med det bør arbeidsoppgavene til GNO- og tospråklige lærere tydelig defineres, slik at norskopplæringen prioriteres. Sosiale spørsmål kan adresseres og løses av kontaktlærer, helsesøster eller miljøterapeut, om nødvendig ved bruk av tolk. Det er hensiktsmessig å gi GNO- og tospråklige lærere mulighet til å fullføre deres primære arbeidsoppgaver, dvs å lære elevene norsk, og fraskrive dem ansvaret med å jobbe med sosiale ferdigheter. Arbeid med barnets språk – og leseferdigheter er ganske omfattende og krever mye tid. Det inkluderer å bygge opp begrepskunnskap, bredt og variert ordforråd, språkforståelse, gode ordavkodingsferdigheter og leseflyt. For å utvikle rask ordgjenkjenning og leseforståelse, bør elevene få systematisk og målrettet trening med vokabular, fonologisk, morfologisk kompetanse og syntaktiske regler. Slik systematisk tilnærming kan ha gode effekter, hvis det gjennomføres daglig og langvarig (Lyster, 2012).

Flere studier som har dokumentert effekt av språkstimuleringstiltak rettet mot utvikling av akademisk ordforråd, dybdevokabular, ordavkoding og leseforståelse, viser at intervensjonen varte fra 45 til 90 minutter daglig (Baker et al. 2012; Carlo et al. 2004; Lesaux et al. 2010). Interessant nok fant Baker et al. (2012) at elevene som har mottatt mellom 30 og 45 minutter mer leseinstruksjon daglig enn kontrollgruppen, utviklet bedre leseflyt. Elevene i intervensjonsgruppen profiterte i leseflyt, på grunn av at økningen i lesetid ga dem større mulighet til å øve på å lese relevante tekster (Baker et al., 2012). Det er grunn til å anta at svake leseferdigheter hos de minoritetsspråklige elevene skyldes blant annet lavt timeantall, og ikke språkrelatert undervisning i særskilt språkopplæring. Det fører til at avstanden i leseferdigheter mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i Norge i PRILS undersøkelsene fra 2001-2011 er relativt stor. I 2001 var forskjellen 57 poeng og signifikant for de to gruppene, i 2011 var forskjellen redusert til 17 poeng på 4. trinn og 30 poeng på 5. trinn, dvs at begge forskjellene er signifikante (Gabrielsen, 2013a).

Timetallet i grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring varierer mye i landets kommuner, og det er også stor forskjell skolene imellom. Stort sett har antall lærertimer for elevene gått ned (Rambøll, 2016). Rammebetingelsene er styrt av offentlige føringer, men § 2-8 i opplæringsloven (1998) er uoversiktlig, og gir stort rom for tolkninger og skjønn (Øzerk, 2012). Det vil i stor grad være opp til den enkelte skoleeier/skole å bestemme tilbudet til elevene ut fra tilgjengelige ressurser. Elevens behov kommer derfor ofte i andre rekke (Rambøll, 2016). I Stortingsmelding nr. 30 (2015/2016) presiseres det at det må legges mye mer vekt på særskilt språkopplæring etter §2-8 i opplæringsloven.

Det er interessant å merke seg at både GNO-lærerne og to av de tospråklige lærerne betoner at organiseringen av samarbeidet med kontaktlærerne er utilfredsstillende. Samtidig opplever alle GNO-lærerne at samarbeidet med de tospråklige lærerne kunne ha fungert bedre. For å oppnå god progresjon i språk- og leseopplæringen hos de tospråklige elevene, er det behov for å utarbeide gode rutiner for samarbeid mellom kontaktlærerne, GNO- og de tospråklige lærerne. Når alle lærerne jobber i et pedagogisk team, kan de dele kunnskap og erfaringer om andrespråkopplæring, diskutere utfordringer og samordne undervisningen (jfr. kapittel 2.3).

Egeberg påpeker at i «Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk», bør alle lærerne som er involvert i opplæringen av de minoritetsspråklige elever samarbeide tett med hverandre i forhold til temaer og læringsinnhold (Egeberg, 2012). I den longitudinelle studien til Baker et al. (2012), hvor de tospråklige elevene fikk stort utbytte i leseflyt og leseforståelse, viser det

seg at det ble gjennomført jevnlige møter av det pedagogiske personalet. Der analyserte lærerne, veiledere og spesialister de tospråklige elevenes leseprestasjoner, og planla videre den faglige utvikling og tilrettelegging av opplæringen. Slike pedagogiske team kan benytte sin sammensatte kompetanse for å vurdere, planlegge og tilrettelegge undervisningen. Ved hjelp av regelmessige faglige diskusjoner får lærerne mulighet til god faglig utvikling og effektiv pedagogisk innsats (Egeberg, 2012).

## ***7.2 Hvilke hovedaspekter i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever fokuserer lærerne på i barneskolen?***

Ut fra det andre forskningsspørsmålet skal jeg drøfte funnene om hva som er fokus i den begynnende leseopplæringen, i lys av et bredere perspektiv om lesing. Videre skal jeg redegjøre for bruk av syntetisk og analytisk tilnærming i lys av teorien om metodiske tilnærminger som er omtalt i kapittel 4.3.1. I tillegg fokuserer lærerne på språklige utfordringer, som skal tas i betraktning, når minoritetslevnene begynner å lære å lese på norsk. Derfor er det relevant å drøfte lærernes refleksjoner også rundt dette aspektet.

### ***7.2.1 Fokus i den begynnende leseopplæringen.***

Både GNO- og de tospråklige lærerne vektlegger bokstavinnlæring og lydidentifisering, noe som hjelper elevene å mestre ordavkodingen. De lærer elevene først bokstaver og deres respektive fonemer, og å knytte fonemer til bokstaver. Konsensus blant begge gruppene er at essensen i ordavkodingen er å beherske det alfabetiske prinsippet. Arbeid med vokalene vektlegges særlig av GNO-lærerne. Denne gruppa er veldig bevisst på at utvikling av fonemisk bevissthet er avgjørende for å mestre det alfabetiske prinsippet. Arbeidet med å mestre det alfabetiske prinsippet er kritisk for de minoritetsspråklige elevene, sett i lys av at koblingene mellom noen fonemer og grafemer kan være utfordrende (Grøntvedt, 2012). For at elevene skal kunne identifisere ordene raskt og riktig, må koblingene mellom skriftsymbolene og lydene være automatisert (Lyster, 2012).

På lik linje med avkodingsferdigheter er tendensen i begge gruppene å konsentrere seg med en gang om begrepsinnlæring og innholdsforståelse. Et flertall i GNO-gruppa og den tospråklige gruppa lærer elevene å hente meningen fra setninger og tekster, samtidig som de øver på den tekniske delen av lesingen. Dette er i tråd med Øzerk (2010), som hevder at både

avkodningen og ordforråd bør trekkes inn i leseopplæringen for at skriftlig tekst kan gi eleven informasjon. Avkodingsferdighetene er et viktig element i lesing, men samtidig, fra begynnelsen av, må lærerne rette sin oppmerksomhet mot innholdskomponenten, og beherske undervisningsmetoder som utvikler leseforståelse (Traavik & Alver, 2008). Integrering av avkodning og innholdsforståelse i den begynnende leseopplæringen hos de fire overnevnte lærerne foregår i tråd med læreplan i grunnleggende norsk. Her understrekes det at utvikling av ordforråd, begreper og lesestrategier for å forstå meningen i teksten, er inkludert i lesingen (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Unntaksvis prioriterer en lærer fra hver gruppe arbeid med ordavkodningen i stedet for leseforståelse. Utfordring blir; hvilken nytte har den minoritetsspråklige eleven av avkodning, hvis vedkommende ikke forstår innholdet? Tekstforståelse og tilegnelse av vokabular erfares å være mer komplisert og tidskrevende enn ordavkodning, men er helt nødvendig for å bli en god leser (Frost, 2009). Når det gjelder ordavkodningen i den tidlige leseopplæringen, så viser en gjennomgang av den aktuelle forskningen, at minoritetsspråklige elever nesten er på samme nivå som enspråklige. Men ved senere leseopplæring skårer tospråklige elever signifikant dårligere på leseforståelsestester, på grunn av begrenset vokabular og svak språkforståelse (Melby-Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Babayigit, 2015).

### ***7.2.2 Metodiske tilnæringer: syntetisk eller analytisk eller begge deler?***

Det fremkommer data som viser at tendensen i den tospråklige lærergruppa er å vektlegge ensidig syntetisk tilnærming i leseopplæringen på norsk, fordi mangel på ordforråd og svak språkforståelse hos de minoritetsspråklige byr på utfordringer i den analytiske tilnærmingen. Men den analytiske tilnærmingen anvendes på morsmålet med de elevene som har gode lese- og skriveferdigheter på sitt første språk. Slik stimulerer de tospråklige lærerne begrepsutvikling på morsmålet. Da blir det lettere for elevene å bruke de nye begrepene på norsk, hvor de bare trenger å lære et nytt ord. Her trekker jeg linjer til Cummins teori om Cup-modellen, der barnets begrepsapparat ligger under overflaten, og som barnet deretter overfører mellom språk. Dette betinger en prosess med begrepsoverføringer fra førstespråket til andrespråket (Cummins, 1984). Men flere av de tospråklige lærerne opplever, at analytisk tilnærming på norsk ikke er en aktuell metode for deres elever. Den overnevnte gruppa fokuserer ikke på sentrale begreper fra fortellinger på morsmålet for å lage enkle setninger på

norsk. Dette kan føre til svekkelse i begrepsoverføringen fra morsmålet til norsk, og dermed begrense utviklingen av leseforståelsen.

GNO-gruppa beskriver at de innfører analytisk tilnærming i kombinasjon med syntetisk, etter at barnet har tilegnet seg alfabetkunnskap og kan avkode i noen grad. Etter at eleven har knekt lesekoden, starter to av GNO-lærerne å arbeide med helhetlige tekster. På denne måten sikter disse lærerne seg inn først på avkodings- og bokstavkunnskapsfokuserede aktivitetsoppgaver. En slik arbeidsmetode samsvarer med Traavik & Alver (2008) som betrakter syntetisk metodisk tilnærming som en fordel i begynnende leseopplæring, med tanke på at den gir systematisk trening av bokstav-lyd sammenheng. Disse GNO-lærerne mener, at for å kunne bruke den analytiske tilnærmingen på en effektiv måte, kreves det et visst nivå av kunnskap om hvordan bokstavene og bokstavsekvensene omdannes til ord. Dette støttes også av Lyster (2012), som hevder at elevene som henger bak i utviklingen av leseteknikken, trenger en mer strukturert og grundig instruksjon enn den analytiske tilnærming kan legge til rette for. Funnene viser at etter analytiske metoder, arbeider de fleste i GNO-gruppa systematisk både med teksten som helhet, og med språklige detaljer. I arbeid med tekstskaping er utgangspunktet helheten, men det bør også rettes søkelys på språkets forside, og elevene øves i å oppdage språklige elementer (Frost, 1999). Lærernes tekstoppfølgingsaktiviteter på detaljert nivå samstemmer med gode pedagogiske strategier i Neis -modellen, noe som fremmer elevenes lesing og er beskrevet i kapittel 2.3.4.

Som et unntak bruker en lærer fra GNO-gruppa og en fra den tospråklige gruppa, en kombinasjon av både analytiske og syntetiske tilnærminger helt fra starten av. Selv om det kan være utfordrende å anvende analytisk tilnærming i forhold til minoritets elever med svake norskspråklige ferdigheter, tilpasser de overnevnte lærerne metoden til elevenes behov. De pedagogiske forholdene legges til rette ved hjelp av LTG-metoden, slik at eleven fremstår som en aktiv deltaker i leseprosessen når han/hun produserer tekst selv. Disse lærerne aktiviserer elevene til å utfolde seg, slik at de opplever mestringsfølelse og motivasjon. Imidlertid brukes ikke teksten videre for å utvikle elevenes fonologiske og morfologiske bevissthet, noe som kan sees i sammenheng med kritikk av LTG-undervisningen i Norge. Lærerens rolle i den analytiske tilnærmingen er å legge opp aktiviteter slik at det kan hjelpe barnet å analysere språklige deler, og å få innsikt i bokstav-lyd forbindelse (Lyster, 2012).

Det viser seg at bruk av analytisk og syntetisk metode varierer fra GNO-lærerne til de tospråklige lærerne, men begge grupper praktiserer en integrert tilnærming på forskjellige

tidspunkt og ved bruk av forskjellige språk. Det kan konkluderes med at det er de to GNO-lærerne som integrerer elementer både fra syntetisk og analytisk tilnærming ved bruk av lyderings – og segmenteringsoppgaver, og som klarer å skape en god lesemetodisk ramme for leseopplæringen.

### **7.2.3 Språklige utfordringer.**

I dette underkapittelet vil jeg drøfte lærerens fokus på hvilke språklige problemer minoritetselevne erfarer når de skal tilegne seg leseferdigheter på norsk. Dersom lærerne er godt kjent med særlige utfordringer for minoritetsspråklige i forhold til fonologi, morfologi, syntaks og ordforråd, kan de tilpasse innhold og leseopplæringsaktiviteter på best mulig måte.

#### **Fonologiske utfordringer.**

Både GNO- og de tospråklige lærerne uttrykker at de norske vokalene *æ, å, ø, y, u, o* stadig vekk kan være en utfordring. Sjeldne vokaler som *ø, y og u* som formes med runde lepper byr ofte på utfordringer for tospråklige elever, hvis de ikke har dem i sitt eget morsmål. For arabiskspråklige elever er det veldig vanskelig å oppfatte forskjellen mellom norsk *å* og *ø, y og i* fordi arabisk kun har tre vokaler (Harnæs, 2008).

Flere av GNO-lærerne merket seg at elevene ofte blander uttale av korte og lange vokaler i ordene. Derfor poengterer de overnevnte lærerne, at vokallengde også bør vektlegges i leseopplæringen. Det må forklares at kort vokal markeres med dobbelt konsonant i norsk. Når elevene strever med å differensiere lang og kort vokal, kan også lesehastighet og leseforståelsen bli preget av det. I vokalrike språk som norsk er det viktig at vokalene uttales mest mulig korrekt for at ordene skal forstås riktig (Grøntvedt, 2012). I tillegg erfarer alle GNO-lærerne, at lesing av komplekse grafemer: *skj-, kj-, sk-, sj-* samt konsonantforbindelser ofte gir de tospråklige elevene hodebry. Vansker med omkoding av komplekse grafemer samsvarer med påstander av Grøntvedt (2012), som jeg var inne på i kapittel 4.3.2. Når mange konsonanter er inkludert i den samme stavelsen, kan det være vanskelig, særlig for elever hvis morsmål mangler konsonantgrupper eller bare har dem i den siste stavelsen, som i arabisk, tyrkisk og urdu. Lesefeil og uttalefeil kan her forstås som overføring av mønster fra morsmålet til andrespråket, når de tilføyer en ekstra vokal i begynnelsen av ordet, for eksempel *ispringer* for *springer* (Mac Donald & Ryen, 2008).



### **Morfologiske og syntaktiske utfordringer.**

Alle GNO lærerne fokuserer på at minoritets elever strever med å anvende riktige artikler, og å bøye substantiver og adjektiver riktig i entall og flertall, når de svarer på spørsmål om teksten eller gjenforteller den. GNO-gruppa understreker, at hvis elevene gjør morfemrelaterte feil i endelser i substantiver og adjektiver, så blir det vanskelig etterpå å omforme dem riktig i skriftspråket. I kapittel 4.3.2 fremhever jeg, at det finnes noen få regler i norsk for å bestemme om et substantiv er hunnkjønn, hannkjønn eller intetkjønn. I norsk henger artikler og adjektivbøyning sammen med substantivets kjønn og tall, noe som kan være svært komplisert for tospråklige elever (Mac Donald & Ryen, 2008).

I den tospråklige gruppa er det kun en lærer som legger merke til vanskeligheter med endinger av substantiver i entall/flertall og bestemt/ ubestemt form. Man kan lure på om den tospråklige gruppa vektlegger læringsaktiviteter med morfologi, hvis den ikke nevner den morfologiske faktor som en utfordring. Når det gjelder syntaks, er det bare en tospråklig lærer, som understreker at thai-elevene setter adjektivet etter substantivet, selv om thai er SVO-språk. Hun gir klar oppfatning for at det er viktig å peke på sånne typer feil, og korrigere dem i undervisningen. Som regel kjennetegnes SVO-språk av foranstilte adjektiver, men i noen språkgrupper står adjektivene etter substantivene. Det kan antas at thai elevene i samsvar med setningsmønsteret på morsmålet, kan anvende feil ordstilling, i det minste i begynneropplæringen (Mac Donald & Ryen, 2008).

### **Ordforråd og begrepsforståelse.**

Både GNO- og de tospråklige lærerne fremholder at svake leseferdigheter for minoritets elever først og fremst skyldes et utilstrekkelig ordforråd. Alle lærerne har en klar forståelse for at de minoritetsspråklige elevene står foran den krevende oppgaven å erverve hverdagsbegreper, og samtidig tilegne seg et faglig språk på kort tid. Som jeg har vært inne på i kapittel 4.3.2: før de minoritetsspråklige elevene begynner på den norske skolen har de ikke opparbeidet seg «basedelen» i undervisningsspråket på 8000-10000 ord som er en grunnleggende forutsetning for å få god språkforståelse generelt, og fungere godt i leseopplæringen (Viberg referert i Grøntvedt, 2012). Men kun en lærer fra hver gruppe presiserer at de tospråklige elevene kan dra stor nytte av å øve hjemme på nye ord og begreper de lærer på skolen. Disse to informantene betoner, at for å forstå og lære begrepene bedre, skal elevene først bearbeide faglige tekster på skolen, og deretter hjemme. Egeberg hevder, at elevenes språk og leseutvikling er avhengig av at de repeterer fagstoff hjemme, i tillegg til skoleundervisningen. Ordlæring og arbeid med tekster er mest effektivt når skole og hjem har

tett samarbeid, og foreldrene bidrar til elevenes forståelse av den aktuelle teksten ved gjennomlesing og dialog hjemme (Egeberg, 2012).

De fleste GNO-lærerne presiserer at i likhet med akademisk ordforråd mangler de minoritetsspråklige barna en del hverdagsbegreper. I tillegg mener de at selv om noen barn tar språket raskt og fungerer godt i lek og i samspill med andre barn etter ett til to år, så er de bare tilsynelatende på aldersadekvat nivå. Her påpeker GNO-gruppa klart skillet mellom hverdagsspråk og akademisk språk. Utsagnene til to av GNO-lærerne samstemmer med en sentral påstand i BICS/CALP distinksjonen, om at det kreves et par år for å tilegne seg BISC-begreper og setninger, men for å oppnå CALP-ferdigheter trenger barnet fra fem til sju år (Cummins, 1984).

Oppsummert kan vi si at flertallet av GNO-lærerne har fullt fokus på, og forståelse for, hvilke lingvistiske trekk i det norske språket som kan være spesielt utfordrende for de tospråklige barna. I tillegg har de teoretisk kunnskap om dagligspråk og skolespråk, og presiserer at innlæring av akademisk ordforråd krever mye mer tid. De to GNO-lærerne gir utfyllende svar som beskriver formelle trekk og språktypologiske momenter som kjennetegner det norske språket. Kun en tospråklig lærer (med lingvistisk utdanning) er bevisst på viktige fonologiske og morfologiske forskjeller mellom norsk og morsmålets språkstruktur. Den andre tospråklige læreren fremhever noen syntaktiske utfordringer. I følge Mac Donald & Ryen kan kjennskap til strukturelle kjennetegn i forhold til fonologi, morfologi og syntaks i norsk bidra til å kontrastere dem i strukturer på førstespråket. Ved god kunnskap om de forskjellige språktrekkene i norsk, som kan by på utfordringer for tospråklige elever, kan læreren planlegge og tilrettelegge leseopplæringen slik at eleven får mest mulig læringsutbytte (Mac Donald & Ryen, 2008).

### ***7.3 Hvordan gjennomfører lærere leseopplæringsaktiviteter for minoritets elever?***

I det tredje forskningsspørsmålet drøftes funnene om anvendelse av den tospråklige leseopplæringsmodellen, overgangs-tospråkligmodellen og submersjon modellen overfor minoritetsspråklige barn i barneskolene. Dette definerer også opplæringsaktiviteter i lesingen. Videre skal det diskuteres mer detaljert om konkrete metodiske idéer og opplæringsaktiviteter knyttet til innholdet i leseundervisningen, i lys av teorier om lesing og pedagogiske verktøy.

### ***7.3.1 Leseopplæringsmodeller for de minoritetsspråklige.***

I dette underkapittelet vil jeg drøfte hvilke leseopplæringsmodeller som er en realitet for de minoritetsspråklige elevene i barneskolene: overgangs-tospråkligmodell, parallell tospråklig leseopplæring eller submersjon modell. Mitt inntrykk etter intervjuene er at to av GNO lærerne gjennomfører leseopplæringen på norsk etter submersjon modellen. Som jeg tidligere har vært inne på (jfr. kapittel 6.3.1) synes det som om to av GNO-lærerne har begrenset kunnskap om i hvilken grad deres elever behersker lesing og skriving på morsmålet. Årsaken til dette kan være at lærerne har liten innsikt i hvordan man kan utnytte elevenes morsmål i leseopplæringen. Dette selv om forskningslitteraturen viser at det er hensiktsmessig å bruke kunnskaper, erfaringer og ferdigheter etablerte på førstespråket i andrespråkstilegnelse (Bøyesen 2014; Baker et al., 2012; Leikin et al. 2009). Denne posisjonen støttes av Cummins CUP-modell og Toterskelhypotesen (Cummins, 1976, 1984). Det er kun en GNO-lærer som forsøker å anvende lese- og skriveferdigheter på morsmålet i noen grad, ved analytisk tilnærming i leseopplæringen, jfr. kapittel 6.2.2. Dette er et godt eksempel, på hvordan det kan legges til rette for at de tospråklige elevene kan bruke sitt førstespråk i undervisningen, uten at pedagogen behersker deres morsmål. I følge Egeberg (2012) kan elevene oppfordres til å bruke førstespråket i refleksjonsoppgaver med medelever med samme språkbakgrunn. Dette kan gi flere assosiasjoner og aktivisere bakgrunnskunnskaper som gjør det lettere å forstå og å løse oppgavene. For eksempel, kan en beskrivelse av et bilde, hvor teksten først skrives ned på morsmålet og så på norsk, være et godt redskap for å diskutere begreper og setninger. Dermed blir lese- og skrive opplæringen mer effektiv (Egeberg, 2012).

Norskopplæringen til de to tospråklige lærerne samsvarer mest med overgangs-tospråklig modell. De overnevnte lærerne bruker morsmålet i leseopplæringen, kun med de elevene som har lese- og skriveferdigheter på førstespråket fra før. En informant fra denne gruppa mener at parallell tospråklig leseopplæring kunne ha vært til stor hjelp for elevene, men lite undervisningstid gjør at dette ikke lar seg gjennomføre. En annen informant slår fast, at det ikke er den tospråklige lærerens jobb å sikre elevenes leseutvikling på morsmålet. Hun ser ikke lese- og skriveferdigheter på morsmålet som en ressurs som kan styrke den litterale kompetansen på norsk. Oppfatningen til den tospråklige læreren stemmer lite overens med at å lære lesing og forståelse er lettest på førstespråket. Dette begrunnes med Cummins teori, hvor han argumenterer med at et barn ikke kan tilegne seg gode språklige ferdigheter på andrespråket, før det har fullverdige kunnskaper på morsmålet (Cummins, 1976, 1984). Det

kognitive grunnlaget, som er felles for alle språkene og kan overføres, inkluderer blant annet begrepsapparat og lesestrategier for avkodning og innholdsforståelse (Egeberg, 2012).

Unntaksvis gjennomfører bare en tospråklig lærer parallell tospråklig leseopplæring. Hun har stor interesse og engasjement i å lære de spanske elevene å lese på morsmålet. Denne lærerens bestemte mening er at elevene får stor gevinst i utvikling av leseferdigheter når de lærer å lese parallelt på begge språkene. Hun bruker parallell tospråklig leseopplæringsmodell helt bevisst, og hevder at en slik leseopplæring forbedrer elevenes leseferdigheter både på norsk og på spansk, og leder barnet til additiv tospråklighet. Dette støttes av en undersøkelse på spansktalende elever, hvor elevene som har fått leseopplæringen både på spansk og på engelsk presterte signifikant bedre på leseflyt og leseforståelse på andrespråket enn kontrollgruppen (Baker et al., 2012). Canadiske tospråklige opplæringsprogrammer viser at utviklingen av lese- og skriveferdigheter på morsmålet blant minoritetsspråklige elever utgjør et grunnlag for erverving av lese- og skriveferdigheter på et andrespråk (Cummins, 1984).

To av de tospråklige lærerne benytter hovedsakelig barnets muntlige ferdigheter på morsmålet i oversettelse av begreper og tekster, men de lærer ikke eleven å lese på morsmålet helt og holdent. Fellestendensen for GNO- og de tospråklige lærerne, er at leseopplæringen i barneskolene stort sett gjennomføres på andrespråk/norsk. Dette selv om det er konsensus blant majoriteten av forskerne at leseopplæring på morsmålet er nødvendig for å få en god progresjon i leseutviklingen på andrespråket (Cummins, 1984; Egeberg, 2012; Øzerk, 2008a; Leikin et al., 2009).

### ***7.3.2 Arbeid med avkodingsferdigheter.***

Hensikten med denne del av drøftingen er å se nærmere på hvilken måte lærerne arbeider for å styrke minoritetslevenes avkodingsferdigheter. Fonologisk og morfologisk bevissthet er viktige aspekter ved tilegnelse av ordavkodingsferdigheter. Det er derfor interessant å redegjøre for hvilke opplæringsaktiviteter lærerne vektlegger for å automatisere ordidentifiseringen, og hvilke læringsverktøy de benytter seg av.

#### ***Fonologisk arbeid.***

Etter analysen av intervjuvarene, virker det som om arbeidet med fonologisk kunnskap ikke får tydelig fokus i den tospråklige undervisning. De fleste av de tospråklige lærerne jobber med fonologiske aktiviteter rundt lyder sporadisk, og bare hvis det fremkommer i ukeplanen.

Stort sett får de ferdiglagede oppgaver fra kontaktlærerne. Det kommer tydelig fram at de overnevnte lærerne nedprioriterer fonologisk arbeid. Mest sannsynlig mangler de overstående informantene teoretisk kunnskap om leseprosessen, og underforstår betydningen av fonologi for leseutviklingen for de minoritetsspråklige elevene. Kun en tospråklig lærer improviserer med rim og språklyder ved bruk av både norsk og spansk parallelt. Hun mener, at når begge språk har en aktiv rolle i fonologiske aktiviteter, er det et godt redskap for å øke metalingvistisk bevissthet. Funnene i studien av Baker et al. (2012) bekrefter at spanske elever som fikk et spesielt tiltak når det gjaldt fonologisk bevissthet og ordavkodning, fikk bedre leseflyt i forhold til kontrollgruppen, som ikke fikk det.

Alle GNO-lærerne mener at elevene har behov for trening i å automatisere lesing av konsonantopphopninger: *str-*, *skr-* og vanskelige bokstavkombinasjoner, for eksempel: *skj-*, *kj-sk-*. GNO-gruppa presiserer at elevene bør få eksplisitt opplæring i å gjenkjenne hvilke grafemkombinasjoner som korresponderer til hvilke fonemer, for at de skal kunne avkode ordene raskt og riktig. Lyster (2012) argumenterer at for at elevene skal mestre lesing av komplekse grafemer, må de drilles og repeteres systematisk. Det er viktig at sammensatte grafemene og konsonantopphopninger vektlegges i leseopplæringen, slik at det alfabetiske prinsippet blir automatisert og barnet kan forstå ordet lettere (Lyster, 2011).

De fleste av GNO-lærerne synes at ulike aktiviteter med rim styrker elevenes fonologiske bevissthet. De bruker også fonologiske aktiviteter som: å gjenkjenne første og siste lyd i ordet; å trekke ut lyder for å identifisere dem, og å dele ord i stavelser. De to GNO-lærerne påpeker at når barna øver på rimordene, så kan de ofte se at ord som høres like ut, også skrives likt i siste del av ordet. Dette i overenstemmelse med Lyster, som påstår at slike oppgaver gjør elevene oppmerksomme på lydstrukturen i ordet. Lek og eksperimentering med rim hjelper elevene til å forstå sammenhengen mellom fonologi og ortografi, og bidrar til utvikling av metaspråklig bevissthet (Lyster, 2012). De overnevnte lærerne mener at aktiviteter med lyder fremmer fonemgjenkjenning, og at elevene forstår ordenes struktur bedre. Ved hjelp av aktiviteter som er rettet mot manipulering med enkeltlyder, lærer de tospråklige elevene å oppdage ulikheter i fonemene bedre, og å uttale dem riktig (Traavik & Alver, 2008). Å trekke lyder fra, eller å legge dem til ordet, bidrar også i arbeidet med ordforrådet, og utviklingen av bedre ordforståelse (Lyster, 2011). I tillegg tar de to GNO-lærerne i bruk forskjellige språkleker som memospill, språkverkstedkassa, App Ordlek. XL. Gjennom lek med språket er det lett å motivere elevene til å engasjere seg i fonologisk bevissthetstrening, og dermed fremme leseutviklingen (Traavik & Alver, 2008).

Tendensen er at det er GNO-gruppa og kun en tospråklig lærer, som jobber bevisst og målrettet med fonologisk bevissthet, og anvender ulike typer fonembevissthetstrening. Flere forskere bekrefter at fonologisk bevissthet, som innebærer å kunne forstå at det muntlige språket består av fonemer og stavelser, er en forutsetning for senere ordavkodningsferdigheter (Lyster, 2012; Melby-Lervåg & Lervåg 2011). Ved systematisk å arbeide med lyder og bokstaver og artikulatorkisk sekvensanalyse, kan man få elevene til å skjønne systemet i skriftspråket, slik at de kan mestre det automatisk (Lyster, 2011).

### ***Morfologisk trening.***

For å forbedre den morfologiske kompetansen til tospråklige elever, trener de fleste GNO-lærerne de minoritetsspråklige elevene i å lage sammensatte ord, og å dele dem i to ord. Funnene tilsier at systematisk arbeid med sammensatte ord har stor betydning for utviklingen av morfologisk bevissthet. Flere GNO-lærere er overbevist om at det er viktig å lære minoritetselvene å finne ut at noen ord kan være bygd opp av to ord, slik kan de forstå ordenes betydning lettere. Dessuten er elevene engasjert i samtaler om sammensatte ord. Slike aktiviteter virker motiverende for dem. Dette er i tråd med Lyster, som hevder, at ved å lage mange sammensatte ord av ett ord kan elevene oppdage andre ord og dermed utvide ordforrådet. Drøfting av sammensatte ord kan hjelpe elevene å finne ut at setningens mening kan forandres, hvis ordene deles. I tillegg synes elevene at det er interessant å diskutere hva de nye ordene betyr. På denne måten skapes en god motivasjon, ordene huskes bedre, og dybdeforståelsen av ordenes betydning fremmes (Lyster, 2012).

I tillegg vektlegger de fleste av GNO-lærerne også morfologiske oppgaver som er knyttet til bøyning av substantiv, adjektiv og verb. Når GNO-lærerne forklarer til elevene at de må forholde seg til kjønn, og fokusere på endinger av bestemt og ubestemt form, entall og flertalls endinger, gjør de de minoritetsspråklige til bevisste lesere. Her trekker jeg linjer til Øzerk (2010), hvor han merker seg at elevenes feil svar i kartleggingsprøven blant annet skyldes manglende oppfattelse av entalls og flertallsendelsen i bestemt og ubestemt form. Derfor bør kunnskap om bøyingsformene av ordene innøves grundig. På denne måten kan de tospråklige elevene oppdage at ved hjelp av morfemene kan ordenes betydning endres (Øzerk, 2010). Når eleven har et bevisst forhold, for eksempel til bestemt flertallsendelser og til verbbøyninger, kan det styrke ordavkodningen og kunnskap om ordets betydning og form (Lyster, 2012).

De tospråklige lærernes aktiviteter med morfologisk kompetanse bærer ikke preg av planlagt og systematisk opplæring. De tospråklige lærerne fokuserer stort sett på verbbøyning kun i oversettelsesprosessen. De overnevnte lærerne setter ikke mål for å gjøre elevene bevisst

på ordets oppbygging og utvikle deres morfologiske kunnskap. De fleste tospråklige lærerne skyver arbeidet med morfologi over på kontaktlærerne. De driver en undervisning som er styrt av ukeplanen og oppgavene som de får fra GNO- og kontaktlærere. Det undrer meg om de har nok forståelse for betydningen av morfologisk kunnskap, for at eleven skal oppnå gode avkodningsferdigheter og god leseforståelse. Selj (2008) slår fast at opplæringen skal ta utgangspunktet i læringsmål, og at lærerens kompetanse er avgjørende for at elevene kan dra nytte av språk- og leseopplæringen. Kun en tospråklig lærer mener, at arbeid med sammensatte ord parallelt på spansk og norsk hjelper elevene å tilegne seg en bedre oversikt over språkets oppbygning. Hun påstår, at når morfologiske aktiviteter gjennomføres ved å aktivisere morsmålet og andrespråket samtidig, økes elevenes morfologiske bevissthet på begge språkene. Dette er konsistent med funnene i "Vocabulary Improvement Program" til Carlo et al. (2004), hvor intervensjonen inkluderte blant annet systematisk trening med morfologi og ordenes dybdeforståelse. Prosjektet viser at tospråklige elever i tiltaket oppnådde større effekt på ordforråd og morfologisk bevissthet enn kontrollgruppen.

Etter dataanalysen har jeg fått en klar oppfatning om at de fleste tospråklige lærerne har en diffus forståelse for hensikten med arbeidet med fonologisk og morfologisk kompetanse. De overnevnte lærerne bruker et ferdiglaget opplegg fra GNO - og kontaktlærerne og integrerer dem i språk- og leseopplæringen kun i forbindelse med ukeplanen. Læreren skal legge opp mål, komme med ideer og planlegge fonologiske og morfologiske aktiviteter. Dette er en hovedforutsetning for at språklig bevissthetstrening skal kunne fremme lese- og skriveutviklingen hos elevene (Lyster, 2011). Det finnes flere forslag til fonologiske og morfologiske aktiviteter i forskningslitteraturen, og elevene er modne nok til å holde på med dem fra begynneropplæringen (Frost, 1999; Lyster, 2012; Øzerk, 2010). Kun en tospråklig lærer inkluderer morsmålet på lik linje med norsk i alle fonologiske og morfologiske aktiviteter. Dette begrunner hun med at tilstrekkelig fonologisk bevissthetstrening på morsmålet fremmer fonologisk kunnskap og ordavkodningsferdigheter på andrespråket. Flere forskere dokumenterer at godt utviklet fonologisk bevissthet på morsmålet gir et sterkt bidrag til fonologisk kunnskap på andrespråket (Baker et al. 2012; Egeberg, 2012; Leikin et al. 2009). Blant annet viser en studie av Leikin et al. (2009) at bilitterære tospråklige elever, som har etablert fonologisk grunnlag på morsmålet, gjorde det signifikant bedre sammenlignet med en-litterære tospråklige og enspråklige elever på fonemisk bevissthet og ordavkodning på andrespråket. I følge Egeberg (2012) så gir bedre morfologisk kunnskap på førstespråket, stor mulighet for overføring til andrespråket. Den spanske lærerens tospråklige undervisning foregår i tråd med Øzerks teori

om additiv tospråklighet, hvor førstespråket aktiviseres og brukes som et viktig redskap ved andrespråkstilegnelse (Øzerk, 2008a).

Det er flere av GNO-lærerne som prioriterer utvikling av fonologisk og morfologisk kunnskap i sin undervisning, og bruker et mangfold av aktiviteter, materiale og spill. De ovennevnte lærerne viser tilstrekkelig kunnskap om den morfologiske bevissthetens rolle for utvidelse av elevenes ordforråd. Ved å analysere ordenes struktur ned til rotmorfemer, forstavelser, endelser og suffikser, lærer de elevene sine å komme fram til betydningen av ukjente ord. Dette er i tråd med metoden for ordlæring gjennom høytlesing og dialog, som har vist bedret ordkunnskap blant de minoritetsspråklige elever, der det arbeides aktivt med ordenes morfologiske deler (Egeberg, 2012). GNO-gruppa involverer aktivt skriftspråket sammen med de fonologiske og morfologiske oppgavene. I følge Lyster (2012) har slik trening høyest effekt på leseopplæringen. En rekke studier viser at fonologisk trening har positiv effekt på fonemisk bevissthet, og styrker det fonologiske grunnlaget for leseutviklingen (Baker et al. 2012; Frost, 1999; Leikin et al., 2009; Lyster, 2011). Det er bekreftet av mange forskere at målrettet arbeid med morfologi utvikler elevenes morfologiske bevissthet, noe som også påvirker ordavkodning, utvidelse av ordforrådet og leseforståelse (Lesaux et al. 2010; Lyster, 2011, 2012; Egeberg, 2012; Øzerk, 2010).

### ***7.3.3 Opplæringsaktiviteter i leseforståelse.***

Som en del av diskusjonen vil jeg se på hvordan lærerne tilrettelegger og tilpasser leseopplæringen i forhold til utvikling av syntaktisk kompetanse, ordforråd og leseforståelse. I de følgende avsnittene skal jeg drøfte hvilke opplæringsaktiviteter og læringsstrategier de anvender for å styrke elevenes syntaktiske bevissthet, begrepsrepertoar, og fremme innholdsforståelse av faglige og skjønnlitterære tekster.

#### ***Syntaktiske aktiviteter.***

De tospråklige lærerne jobber med setningsoppbygging kun hvis det fremkommer i ukeplanen. Syntaktiske øvelser gjøres sjelden, så det er vanskelig å aktivisere tospråklige ferdigheter systematisk, og å utnytte dem på en god måte. Derfor blir læringen lite effektiv og overføring av tospråklige kunnskaper overlates til elevene selv. Som følge av dette senkes læringsutbyttet (Egeberg, 2012). Vellykket leseopplæring forutsetter at læreren har innsikt i meningen med oppgavene som han gjennomfører (Lyster, 2011). Uregelmessig opplæring i



setningsstruktur kan forårsake syntaktiske vansker hos de tospråklige elevene, noe som kan resultere i svak innholdsforståelse av faglige tekster (Grøntvedt, 2012). Hvis det står i ukeplanen, gjennomfører den spanske læreren de syntaktiske oppgavene på begge språk, og sammenligner særlig setningsstrukturer på morsmål og norsk. Etablerte kunnskaper på spansk om begrepene: subjekt, verbal og objekt benytter hun for overføring til norsk. Funnene tilsier, at ved å analysere grammatiske konstruksjoner på norsk og på spansk, blir elevene mer bevisst på hvilke kombinasjoner ord kan ha i hvert språk. Slik utvikler elevene en høyere grad av syntaktisk bevissthet, og setningsforståelsen kommer lettere fram i sin helhet. Dette illustreres godt med CUP-modellen, hvor det underliggende kognitive systemet gir mulighet til å dra fordeler ved andrespråklæring av kunnskaper etablert på morsmålet. Det underliggende kognitive systemet kjennetegnes ved skolerelaterte ferdigheter, kunnskaper og begreper (Cummins, 1984).

Flere GNO-lærere vier sin oppmerksomhet mot at elevene skal kunne konstruere setninger korrekt og vurdere setningers syntaktiske oppbygning. De to GNO-lærerne mener, at hvis eleven behersker setningsoppbygging på norsk, kan det støtte ham i å forstå setningen bedre. Øzerk argumenterer at syntaktisk bevissthet kan påvirke hvordan eleven tar i bruk kontekst, som er en av de viktigste komponentene i innholdsforståelse. Ved å reflektere over ordenes rekkefølge i setningen, kan eleven ordentlig formidle sine tanker og ideer. I Neis-modellen har treningen på å manipulere rekkefølgen av ordene i en setning slik at meningen skal være forståelig, vist positiv effekt på leseforståelsen (Øzerk, 2010).

### ***Begrepsinnlæring.***

Både GNO lærerne og de tospråklige lærerne jobber mye med utvikling av ordforråd og begrepsapparat. De fleste lærerne (fem) benytter visuelle læremidler, som bilder, illustrasjoner og plakater for å representere og legge til rette for forståelse av nye ord og begreper. I følge klassifikasjonen av Øzerk (2009) kan lærerne ta i bruk en ikonisk representasjonsform, som passer godt for å gjøre lærestoffet forståelig når de ikke har tilgang til konkrete og gjenstander. I tillegg til den ikoniske representasjonsformen benytter en av GNO-lærerne også naturlige ting og gjenstander. Den naturlige representasjonsformen har best forståelsesfremmende effekt på lavere klassetrinn. Ved bruk av minst en eller flere av representasjonsformene underviser lærerne i samsvar med den første strategien av Neis-modellen (Øzerk, 2010). Unntaksvis har ikke en GNO-lærer mulighet til å bruke bilder. Derfor ledsager hun begreper med handlinger, demonstrasjoner og språk, for eksempel ved hjelp av synonymymer og antonymymer. I henhold til

Neis-modellen tar denne GNO-læreren i bruk to representasjonsformer: enaktiv, som er aktivitetsbasert og symbolsk, og som er på et høyt abstraksjonsnivå, og som egner seg best for å forklare vanskeligere begreper og ideer (Øzerk, 2009).

Alle GNO-lærerne er spesielt oppmerksom på å lære elevene å se ordene i kontekst, og å bruke de nye ordene i meningsfulle setninger. Med utgangspunkt i de nye begrepene, ved hjelp av lærerne, skriver elevene setninger og korte tekster. GNO-lærerne opplever at når elevene blir opplært i å fortolke ordene fra de ulike sammenhenger, utvides deres begrepsapparat og ordenes dybdeforståelse. Dette er dokumentert av flere forskere; at bevisst bruk av de nye ordene i ulike aktuelle sammenhenger forbedrer ordforståelsen (Lesaux et al. 2010; Egeberg, 2012; Øzerk 2010). Når eleven benytter ord gjentatte ganger med kontekstuell støtte, blir ordet inkludert i begrepsrepertoaret og aktivt brukt i det muntlige og skriftlige språket (Øzerk, 2010).

De tospråklige lærerne vektlegger en annen arbeidsmetode i begrepsforklaringen, nemlig oversettelsen fra norsk til morsmålet. De overnevnte lærerne tilrettelegger undervisningen for å framheve, og å reflektere over ordenes mening på førstespråket. Min undersøkelse viser at systematisk oversettelse ved bruk av morsmålet, bidrar til å bygge opp ordenes dybdeforståelse og ordforrådets omfang på norsk. Flere forskere betrakter morsmålet som en inngangsport til barnets begrepsverden (Bialystok et al. 2010; Bøyesen, 2014; Cummins, 1976, 2000). Når ordenes betydning blir forklart og diskutert først på morsmålet, gir dette bedre ordkunnskaper ved læring på andrespråket. Ved morsmålsaktiviserende læring får man en synergieffekt mellom de kognitive og språklige systemene på begge språk (Egeberg, 2012).

### ***Arbeid med tekst.***

To av de tospråklige lærerne mener at det er hensiktsmessig å plukke opp og diskutere nøkkelordene før teksten blir gjennomlest, noe som kan lette innholdsforståelsen av teksten. De overnevnte tospråklige lærerne oversetter fokusordene først til morsmålet, og gir etterpå en definisjon på norsk. Mitt datamateriale avslører, at i samtaler om nye begreper både på morsmål og på norsk, får tospråklige elever mest effektiv begrepsforståelse. Dette samsvarer med Frosts arbeidsmetoder med ord og uttrykk i forforståelsesfasen, og med ordlæringsprosjekter for minoritetsspråklige elever (Frost, 2009; Carlo et al. 2004; Egeberg, 2012). På denne måten blir det lettere for elevene å gjenkjenne nøkkelordene i teksten, bruke dem i dialog og oppfølgende aktiviteter. Dialog om sentrale begreper og bruk av dem i ulike semantiske sammenhenger på

begge språkene, gir bedre innsikt i ordenes betydning og utvikler barnets metalingvistiske ferdigheter (Egeberg, 2012).

I neste omgang stiller de fleste av de tospråklige lærerne spørsmål og løfter opp forkunnskaper og erfaringer på elevenes morsmål. Fortellingene til informantene viser at, hvis eleven er trygg i sitt førstespråk, og kjent med temaet på morsmålet, så blir det mye lettere å forstå det faglige innholdet i teksten på norsk. Men slike opplæringsaktiviteter er ikke aktuelle for elever med vakkende morsmål og store faglige hull. Egeberg fremhever at gjennom å uttrykke seg på morsmålet får eleven større muligheter til å få fram ideer og kunnskaper, og kan engasjere seg mer i dialog. Slik blir teksten på andrespråket mer meningsfull, innholdsrikt og motiverende for eleven (Egeberg, 2012). I henhold til CUP-modellen kan erfaringene, kunnskapene og begrepene som barnet har lært gjennom morsmålet overføres mellom språkene via det kognitive substratet, og lette innholdsforståelsen på andrespråket (Cummins, 1984).

Ved arbeid med tekst bruker alle de tospråklige lærerne en tre-trinns metodikk, som ble beskrevet i kapittel 6.3.3. En av de overnevnte informantene lærer elevene å markere de ukjente ordene i teksten. Dette styrker elevenes konsentrasjon og ordene huskes bedre. Her benytter hun en av lesestrategiene i Neis-modellen: å markere vanskelige ord og å prøve å forstå dem ved hjelp av læreren (Øzerk, 2010). Mine funn tilsier at elevene som har utviklet sitt morsmål på aldersadekvat nivå, får et godt læringsutbytte fra oversettelsen, for bedre leseforståelse på norsk. Dette er i samsvar med Toterskelhypotesen som beviser sammenhengen mellom utvikling av første og andrespråk (Cummins, 1976). Hovedformålet med oversettelse til morsmålet, er å skape et bedre fundament for tekstforståelse, og å øke overføringen av begrepskunnskaper (Egeberg, 2012). I det siste trinnet ber flere av de tospråklige lærerne sine elever om å gjenfortelle teksten først på morsmålet, og etterpå på norsk. Mine data viser at gjenfortelling kan gi gode forutsetninger for å få en dypere innsikt i ordenes betydning, og en helhetlig tekstforståelse. Bruk av semantisk meningsforråd på morsmål og norsk for å gjenfortelle faglige eller skjønnlitterære tekster, bidrar til å styrke elevenes kognitive og metalingvistiske ferdigheter på begge språkene (Egeberg, 2012).

Som forarbeid med den nye teksten aktiviserer GNO-lærerne elevenes relevante forkunnskaper gjennom dialog om temaet. GNO-lærerne synes at dette hjelper elevene i å gjenkjenne tekstenes innhold raskere, og å utvide kunnskapene om det nye læringsinnholdet. Frost (2009) påpeker at arbeid med leseforståelse blir mest produktivt når læreren aktiviserer barnets erfaringer i forkant av innlæring av det nye temaet. Neis-modellen bygger på prinsippet

om at elevenes kunnskaper om omverdenen mobiliserer temarelaterte ordforråd, og er en god grunnmur for å øke dybde av innholdslæring (Øzerk, 2010). Intervjusede lærerne gir meg grunnlag for å hevde at GNO-lærernes arbeidsmetoder avviker fra de tospråklige lærernes fremgangsmåter ved gjennomlesing av selve teksten. Ved første gjennomlesing introduserer de fleste GNO-lærerne nøkkelord og forklarer deres betydning ut fra kontekst, og avklarer ordenes mening i forskjellige semantiske sammenhenger. De overnevnte GNO-lærerne arbeider ifølge opplæringsmetoden som ble brukt i en rekke språkstimuleringstiltak, hvor de nye ordenes betydning skulle diskuteres og forstås gjennom lesing av engasjerende tekster (Carlo et al., 2004; Lesaux et al., 2010; Rogde et al., 2016). Dette er en av ordlæringsstrategiene ved bruk av kontekst, hvor elevene med innspill og drøfting av ordets betydning kommer til dets nøyaktige forståelse (Lesaux et al., 2010). I Neis-modellen støttes også denne fremgangsmåten, fordi kontekst og morfologi spiller en sentral rolle for å hjelpe elevene å fortolke meningen av ukjente ord (Øzerk, 2010). I tillegg retter en av GNO-lærerne oppmerksomhet mot ordenes ortografiske struktur, og arbeider med de komplekse fonologiske sekvensene i ordene. Ved å drøfte fonologisk utfordrende ord, utvikler elevene fonologisk bevissthet og skaper sammenheng mellom skriftspråket og språklig bevissthet (Frost, 1999). Deretter stiller alle GNO-lærerne spørsmål om teksten for å sjekke om elevene skjønnte informasjonen riktig. GNO-gruppa gir opplæring til de minoritetsspråklige elevene i å bruke de nye ordene bevisst, og repetere dem i ulike kombinasjoner, først muntlig og deretter skriftlig. Denne leseforståelsesstrategien støtter elevene i å huske begrepene bedre, og utvikler elevens aktive ordforråd (Øzerk, 2010).

Mine funn viser at på grunn av manglende ordforråd, er det vanskelig for en del av minoritets elevene å komme inn i dialogen om teksten. En av GNO-lærerne understreker at det er viktig å inkludere alle elevene i diskusjonen for å motivere dem til lesing. Dette er i overensstemmelse med Guthrie & Davis tese, at når læreren tilrettelegger en god dialog angående teksten, skapes det motivasjon, og eleven får leseglede (Guthrie & Davis, 2003). Alle GNO-lærerne praktiserer gjenfortelling bare med elever som har nådd et visst nivå i norsk. Slik lærer elevene å anvende en av de gode lesestrategiene: å oppsummere innholdet og å lage sammendrag av teksten (Øzerk, 2012). Arbeid med gjenfortelling er en veldig nyttig opplæringsaktivitet i leseforståelse, fordi eleven mobiliserer aktivt ordforråd, og samtidig øver på morfologi og syntaks (Frost, 2009).

Jeg har nå drøftet de mest benyttede læringsstrategiene tilknyttet leseforståelse, og oppdaget at GNO-lærerne og de tospråklige lærerne anvender ulike opplæringsaktiviteter. Det kan konkluderes med at kun GNO-lærerne holder på den posisjon at arbeid med syntaktiske

strukturer har spesielt betydning for å gi bedre innholdsforståelse. Både GNO- og de tospråklige lærerne betrakter begrepsinnlæring og begrepsoppbygning som et viktig element i arbeidet med leseforståelse. Dog er det to GNO-lærere som tar i bruk flere representasjonsformer, hvorav en benytter seg av naturlig og ikonisk representasjon, og den andre enaktiv og symbolsk. Mens GNO-lærerne fokuserer på ordenes betydning og grammatiske oppførelse i ulike ordkombinasjoner, bruker de tospråklige lærerne aktivt morsmålet ved forklaring av ord og begreper. Slik oppdager de minoritetsspråklige hos GNO-lærerne at i forskjellige kontekster kan ordene ha ulike betydninger. De tospråklige lærerne vektlegger tekstens forarbeid med forklaring av nøkkelord i leseforberedelsesfasen, mens GNO-lærerne gjør det ved tekstgjennomlesing ut fra kontekst. Både GNO- og de tospråklige lærerne utnytter i stor grad elevenes bakgrunnskunnskaper om temaet før teksten skal leses. De tospråklige lærerne gjennomfører samtaler på morsmålet for å kartlegge hvilke relevante kunnskaper eleven allerede har om temaet. Et gjennomgående trekk ved arbeid med tekst, er at GNO lærerne følger opp elevenes tekstlesing med oppgaver og aktiviteter på norsk, mens de tospråklige lærerne gjør det både på morsmål og på norsk. De tospråklige lærerne bruker morsmålet i arbeid med tekst ved begrepsforklaring, oversettelse, diskusjon og gjenfortelling, hvis eleven behersker det på aldersadekvat nivå.

## **8. Oppsummering.**

I dette kapittelet skal jeg sammenfatte og diskutere GNO- og de tospråklige lærernes intervjuer opp mot min problemstilling: Hvordan tilrettelegger lærere leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen?

### ***8.1 Sammenfatning i forhold til problemstillingen.***

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å belyse tilretteleggingen av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolene. Offentlige retningslinjer og indre rammebetingelser bestemmer hvilke muligheter lærerne har for tilrettelegging og gjennomføring av leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. I tillegg styres vilkårene for leseundervisningen av lærernes utdanning, erfaring og deres profesjonskunnskap. Ved å beskrive og fortolke lærerens oppfatninger om leseopplæringen, har jeg oppdaget klare variasjoner i organisering, hovedaspekter og gjennomføring av leseopplæringsaktiviteter.

Mine hovedfunn i undersøkelsen består i hovedsak av tre aspekter som jeg skal drøfte i oppsummeringen. Det første gjelder *hovedaspekter i leseopplæringen som lærerne fokuserer på*. Integrering av avkoding og innholdsforståelse i leseundervisningen hos de fleste GNO- og tospråklige lærerne, foregår i overenstemmelse med de relevante teoriene om lesing og aktuell forskning. Minoritetsspråklige elever kan motiveres for lesing, hvis teksten gir mening for dem (Øzerk, 2010). Derfor sørger flere av mine informanter for at forståelsesaspektet av de avkodete ordene skal være med, på lik linje med avkodingsferdighetene. Som omtalt i litteraturgjennomgangen i kapittel 3.2, rapporterer forskere at tospråklige elever presterer svakere i leseforståelse sammenlignet med enspråklige elever. For å styrke elevenes forutsetninger for at de forstår innholdet i det de leser, bør det settes inn en tidlig innsats (Babayigit, 2015; Melby-Lervåg & Aukrust 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013).

Funnene fra prosjektet viser at det kun er to GNO-lærere som praktiserer en god lesemetodisk ramme for leseopplæringen, ved å integrere elementer både fra syntetisk og analytisk tilnærming. GNO-lærerne gjør bevisste valg av begge undervisningsmetoder på passende tidspunkter, med hensyn til elevenes lesenivå og ordforråd. I tillegg, i den analytiske tilnærmingen, vektlegger de overnevnte lærerne både arbeid med teksten som helhet og ordenes lydstruktur. Deres arbeid med den analytiske tilnærmingen har mange fellestrekk med Traavik & Alvers lesemetoder. Her understrekes det, at for å få en god progresjon i leseopplæringen, bør det arbeides parallelt med tekstskaping, og med lyderings – og segmenteringsoppgaver (Traavik & Alver, 2008). Dersom en ser på språklige utfordringer i sammenheng med de øvrige funn, kan man slå fast at det kun er to GNO-lærere, og en tospråklig lærer, som har god kjennskap til hvilke fonologiske, morfologiske, syntaktiske og begrepsmessige problemer de tospråklige elevene står overfor i leseutviklingen. Viten om elevenes språklige utfordringer hjelper de overnevnte lærerne til å ta hensyn til vanskelige områder i det norske språket ved gjennomføring av tilpassede leseopplæringsaktiviteter (Mac Donald & Ryen, 2008).

Det andre aspektet gjelder *leseopplæringsaktiviteter for minoritetsspråklige elever*. Leseopplæring for minoritets elevene hos GNO – lærerne samsvarer med submersjon modellen. Elevene til to av de tospråklige lærerne får i hovedsak norskopplæring i samsvar med overgangs-tospråklig modellen. Disse tospråklige lærerne gjennomfører ikke leseopplæring på morsmålet, men utnytter fra før etablert morsmålskompetanse i begrepsforklaringen og oversettelsesprosessen. Det er kun leseopplæringen hos en tospråklig lærer som kan karakteriseres som parallell tospråklig modell. Morsmålet går som en rød tråd gjennom alle hennes opplæringsaktiviteter. Den tospråklige læreren viser god kunnskap om forholdet mellom

første og andrespråket, fordi hun har lingvistisk utdanning på bachelornivå. De langsiktige resultatene når det gjelder leseferdigheter, synes å være best når tospråklige leseopplæringsmodeller blir brukt (Cummins, 1984; Slavin og Cheung, 2005; Baker et al. 2012).

Det er kun to GNO-lærere som er godt kjent med det alfabetiske og det morfematiske prinsippet, og norsk ortografi. Deres opplæringsaktiviteter omfatter alle hovedkomponentene i leseopplæringen, som ordavkodning, leseforståelse og motivasjon. De overnevnte GNO-lærerne har et klart mål i leseundervisningen. De forstår at fonologiske og morfologiske aktiviteter spiller en sentral rolle for ordavkodningen. Samtidig vektlegger denne gruppa syntaktisk arbeid og begrepsinnlæring som viktige komponenter av leseforståelsen. Det er de to GNO-lærerne som benytter seg av flere arbeidsmetoder fra First Steps, «Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk» og Neis-modellen. Gjennom de pedagogiske strategier som Øzerk (2010) anbefaler, hjelper de de minoritetsspråklige elevene til å utvikle gode lesestrategier.

Dersom en ser på opplæringsaktiviteter i sammenheng med hovedaspektene i leseopplæringen, og med kjennskap til læreplanverket, kan man konkludere at to av de tospråklige lærerne ikke planlegger, og ikke evaluerer undervisningen. De har utilstrekkelig viten om kunnskapsmålene i læreplanen, og bedriver ikke selvstendig opplæring. To av de tospråklige lærerne gir tydelig uttrykk for at de ikke har noe annet mål enn å følge ukeplanen, og forberede elevene til neste time, f.eks. samfunnsfag eller naturfag. Det virker som at disse tospråklige lærerne stort sett tar på seg tolkens eller assistentens rolle.

Det tredje aspektet, *rammebetingelser for tospråklig opplæring og grunnleggende norskopplæring*, er også sentralt i tilrettelegging av leseopplæringen. Her viser undersøkelsen at timetallet i tospråklige fagopplæring er betydelig lavere enn i grunnleggende norskopplæring, noe som kan ramme kvaliteten på leseundervisningen. Det kommer klart fram, at rammebetingelsene for samarbeid er fraværende og oversees i barneskolene. Det er utilfredsstillende at de fleste lærerne har svake kunnskaper om læreplanverket i norsk, og i grunnleggende norsk. Slike holdninger i skolesystemet, og manglende kjennskap til læreplanene, forhindrer lærerne i å tilrettelegge og gjennomføre forsvarlig språk- og leseopplæring for de minoritetsspråklige elevene.

Min studie har sannsynliggjort at to av de tospråklige lærerne, og en GNO-lærer i mitt utvalg, mangler nødvendig kompetanse og arbeidsmetoder for å tilrettelegge leseopplæringen, slik at minoritetsspråklige elever kan utvikle gode leseferdigheter. Det er tydelig at de

overnevnte lærerne ikke har full oversikt over kompetansemålene i norsk som andrespråk for å planlegge, gjennomføre og evaluere leseundervisningen effektivt. Det er mest trolig at lærerne har begrenset didaktiske kunnskap om utvikling av språk- og leseferdigheter på norsk, og manglende kjennskap til elevenes tospråklige utvikling.

### **Studiens implikasjoner i forhold til pedagogisk praksis.**

Leseopplæring av de minoritetsspråklige elevene krever både teoretisk kunnskap og utdanning i norsk som andrespråk. Dette kan følges opp med videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, eller med kurs i lese- og skriveopplæring for minoritetselever. Barneskolene trenger GNO- og tospråklige lærere med annen kompetanse og didaktikk for å forbedre leseopplæringspraksisen. Denne undersøkelsen bør derfor ha implikasjoner for å utarbeide en lærerveiledning om leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Denne veiledningen skal inneholde ulike pedagogiske verktøy og arbeidsmetoder, som er særlig egnet for å styrke minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. For å beherske slike leseopplæringsverktøy, som for eksempel «Høytlesing og dialog om innhold og språkbruk» eller Neis-modellen, bør det arrangeres kurs for lærerne, fordi disse verktøyene krever kompetanse i lingvistikk og språkdidaktikk. Spørsmålet om kompetanseheving hos GNO- og de tospråklige lærerne er i stor grad avhengig av offentlige føringer og strukturelle forhold, som styrer språkopplæringen av de minoritetsspråklige elever.

### **8.2 Kritiske betraktninger.**

Det har imidlertid fremkommet noen faktorer som kan svekke kvaliteten av min studie. Utvalget i undersøkelsen er begrenset til et relativt lite antall tospråklige lærere og GNO-lærere og dekker kun barneskoleelever som målgruppe. Derfor kan man ikke uten videre generalisere studiens funn til andre tospråklige og GNO-læreres oppfatninger om leseopplæringen. Men hensikten med denne studien var å få en nyansert innsikt, og å utdype kunnskapen om leseundervisningsprosessen for minoritetsspråklige elever. Når jeg har konsentrert meg om et lite antall informanter, har det vært mulig å gjengi grundige og detaljerte beskrivelser om leseopplæringsfenomenet for de minoritetsspråklige elever.

Tre av informantene i undersøkelsen var tospråklige lærere med annen språklige bakgrunn enn norsk. Altså er det mulig at noen språklige misforståelser kunne oppstå og påvirke intervjuvarene. Det å redegjøre rundt språk- og leseopplæringen på fremmedspråk er en



krevende øvelse, selv for de med pedagogisk utdanning, noe flere av de tospråklige lærerne ikke har. Det var en risiko for at i enkelte situasjoner kunne språklige problemer ha ført til feil oppfatning av intervjudataene.

Samtidig har jeg og mine informanter helt forskjellige personlig, kulturell, utdannings og erfaringsbakgrunn. I undersøkelsen er en heterogen gruppe av lærere representert, som kommer fra asiatisk, arabisk, spansk og norsk skolesystem, med ulike kulturer og undervisningstradisjoner. Selv om jeg har forsøkt å ta hensyn til lærernes bakgrunn og deres erfaringer, kunne disse bakgrunnsfaktorene forhindre meg i å forstå dybden i lærerens meninger på leseundervisningen. Dette kan ha påvirket fortolkningen av intervjuvarene, noe som kan være en metodologisk begrensning i oppgaven.

Med hensyn til formålet med min studie, og for å få mer utfyllende forståelse av leseopplæringsfenomenet, kunne jeg benytte casestudiedesign. Som Yin anbefaler i casestudier er det hensiktsmessig å kombinere ulike metoder for å få en detaljert beskrivelse av fenomenet (Yin, 2009). I det tilfellet hadde det vært ønskelig i sammenheng med intervjuene, å utføre observasjoner av den tospråklige fagundervisningen og grunnleggende norskopplæring ved skolene, og å gjennomføre tospråklighetsprøven (TOSP) (Loona, 2005). Ved hjelp av TOSP var målet å kartlegge om det er noen forskjell i leseferdigheter på norsk mellom elevene som hadde gode leseferdigheter på morsmålet, da de begynte i den norske skolen, og de som ikke hadde det. Ved bruk av TOSP kunne jeg oppnå bredere generaliserbarhet og objektivitet innenfor lærepraksiser i leseopplæringen i det tospråklige fagfeltet. Ved å anvende kvantitative metoder kan større mengde av datamateriale analyseres og bearbeides statistisk, hvor jeg ikke direkte kan påvirke dataanalysen (Johannessen et al., 2010). Ved hjelp av casestudien kunne jeg samle mye mer datamateriale, og innhente dypere kunnskap om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Men på grunn av begrenset tid, og at oppgaven er så omfattende, var det nødvendig å avgrense metodevalget med et semistrukturert intervju.

### ***8.3 Anbefalinger for videre forskning.***

I mitt forskningsprosjekt har jeg foretatt undersøkelser som er fokusert på tospråklig opplæring og grunnleggende norskopplæring. Leseundervisningen er påvirket av flere faktorer, og andre pedagoger som også er involvert i språk- og leseopplæringen. For å finne ut hvordan leseopplæringen tilrettelegges i skoler med høyere andel minoritetsspråklige elever, bør det

utføres undersøkelser som ser på rammebetingelser i store byer, med en annen demografisk sammensetning, som f.eks. Oslo, Drammen, Bergen. Min studie er begrenset til et relativt lite antall GNO-lærere og tospråklige lærere, og til barneskoleelever som er målgruppen for leseundervisningen. Derfor hadde det også vært ønskelig å intervju et større utvalg av GNO- og tospråklige lærere for å få frem flere synspunkter innenfor språk- og leseopplæringen. På den andre siden hadde det vært interessant å gjennomføre en slik undersøkelse i forhold til leseopplæringen av ungdomsskoleelever.

I denne studien evaluerer alle GNO- og de tospråklige lærerne samarbeidet med kontaktlærerne som utilfredsstillende. Altså kan det være viktig å opparbeide mer kunnskap om organiseringen av samarbeidet mellom de overnevnte gruppene i kommuner med stor andel av minoritetsspråklige. Samtidig kan det være nyttig i senere undersøkelser å belyse hvordan kontaktlærerne tilrettelegger leseopplæringen for minoritets elever i klasserommet, særlig hvor mange elever med forskjellige språk er representert i klassen.

For å undersøke hvordan leseopplæringen er tilrettelagt for de minoritetsspråklige elevene, kan det også kartlegges hvordan elevene presterer på leseprøvene. I dette tilfellet er det hensiktsmessig å undersøke de tospråklige elevene til de samme lærerne som blir intervjuet eller observert. Slike undersøkelser kan gi grunnlag for vurdering av innhold, metoder og opplæringsaktiviteter i leseundervisningen av utvalgte lærere. På denne måten kan empiriske funn være en rettesnor for mer effektive leseopplæringsmodeller, noe som kan hjelpe minoritets elevene til å utarbeide gode lesestrategier og motivere dem til å bli gode lesere.

## Litteraturliste

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. doi: 10.3102/0034654310368803
- August, D., & Shanahan, L. (2006). *Developing literacy in second-language learners - Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Washington, D.C.: National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (U.S.).
- Babayigit, S. (2015). The Relations between Word Reading, Oral Language, and Reading Comprehension in Children Who Speak English as a First (L1) and Second Language (L2): A Multigroup Structural Analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(4), 527-544. doi: 10.1007/s11145-014-9536-x
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531 doi:10.1017/S1366728909990423
- Baker, D. L., Park, Y., Baker, S. K., Basaraba, D. L., Kame'enui, E. J. & Beck, C. T. (2012). Effects of a Paired Bilingual Reading Program and an English-Only Program on the Reading Performance of English Learners in Grades 1-3. *Journal of School Psychology*, 50(6), 737-758. doi: 10.1016/j.jsp.2012.09.002
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 286-297.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., White, C. E. (2004). Closing the Gap: Addressing the Vocabulary Needs of English-Language Learners in Bilingual and Mainstream Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215. doi: 10.1598/RRQ.39.2.3
- Chiappe, P., Glaeser, B., & Ferko, D. (2007). Speech Perception, Vocabulary, and the Development of Reading Skills in English Among Korean- and English-Speaking Children. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 154-166. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.154
- Christiansen, A. & Løntoft, J. (2009). Tospråklige elever i leseopplæringen. I Frost, J. (red.) *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. (s.379-399). Oslo: Cappelen akademisk.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6. utg.). London: Routledge.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers of Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 10.02.17 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *Handbook of qualitative research (s.1-28)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engen, L., Andreassen, A. B. (2003). *Ny start : et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever : idéhefte*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Eriksen, T. B. & Henriksen, P. (2006b). *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon : 14 : Sv-T* (4. utg. [hovedredaktør: Petter Henriksen ; redaksjonsråd: Trond Berg Eriksen (formann) ... [et al.]]. 14). Oslo: Kunnskapsforl.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis : på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl
- Gabrielsen, E. (2013a). Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever. I: E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.). *Over kneiken? : leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. (s. 77-94). Oslo: Akademika.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method (2nd rev. ed.)*. New York: Continuum.
- Grøntvedt, K. K. (2012). *Tidlig hjelp - ikke vent og se : lesevaner hos språklige minoriteter: bruk av Logos ved kartlegging/diagnostisering*. Bryne: Logometrica.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *Handbook of qualitative research (2nd ed.)* (s. 163-182). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2003). MOTIVATING STRUGGLING READERS IN MIDDLE SCHOOL THROUGH AN ENGAGEMENT MODEL OF CLASSROOM PRACTICE. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59-85. doi: 10.1080/10573560308203
- Harnæs, L.A. (2008). Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I: E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.) (s. 177-193). Oslo: Cappelen akademisk.

- Hvistendahl, R.E. & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenlikning. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 69–89.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99. doi: 10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Kieffer, M. J. & Vukovic, R. K. (2012). Components and Context: Exploring sources of reading difficulties for language minority learners and native English speakers in urban schools. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 433-452. doi: 10.1177/0022219411432683
- Kovelman, I., Baker, S. A. & Petitto, L.-A. (2008). Age of First Bilingual Language Exposure as a New Window into Bilingual Reading Development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 203-223. doi: 10.1017/S1366728908003386
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2014). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Leikin, M., Schwartz, M. & Share, D. L. (2010). General and Specific Benefits of Bi-Literate Bilingualism: A Russian-Hebrew Study of Beginning Literacy. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(3 4), 269-264, p.269-292. doi: 10.1007/s11145-009-9210-x
- Lesaux, N., Lipka, O. & Siegel, L. (2006). Investigating Cognitive and Linguistic Abilities that Influence the Reading Comprehension Skills of Children from Diverse Linguistic Backgrounds. *An Interdisciplinary Journal*, 19(1), 99-131. doi: 10.1007/s11145-005-4713-6
- Lesaux, N., Kieffer, M., Faller, S. & Kelley, J. (2010). The Effectiveness and Ease of Implementation of an Academic Vocabulary Intervention for Linguistically Diverse Students in Urban Middle Schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228. doi: 10.1598/RRQ.45.2.3
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A. & Siegel, L. S. (2007). Growth in Reading Skills of Children from Diverse Linguistic Backgrounds: Findings from a 5-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 821-834. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.821
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet.
- Loona, S. (2005). TOSP – en prøve for kartlegging av verbale ferdigheter i to språk. *Norsk tidsskrift for logopedi* 2.

- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive : individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- MacDonald, K. & Ryen, E. (2008). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.) (s. 223-254). Oslo: Cappelen akademisk.
- MacSwan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 3-45. Vol.22(1).
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2005). *Modularity and the Facilitation Effect: Psychological Mechanisms of Transfer in Bilingual Students*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 224-243.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 34 (1), 114-135. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433. doi: 10.1037/a0033890.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Proctor, P. C., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005). Native spanish-speaking children reading in english: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.
- Rambøll Management (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Hentet 02.11.16. fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2016). Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9, pl. doi: 10.1080/19345747.2016.1171935
- Selj, E. (2008). Minoritetslevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.) (s. 13-46). Oslo: Cappelen akademisk.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247-284

St.meld. 30 2015/2016: Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk. Kapittel 7 Offentlige tjenester som gir like muligheter (s.80-95). Hentet 10. november 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/sec1>

Særskilt språkopplæring, §2-8 (1998) Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Hentet 10. januar 2016 fra <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart : skriftspråksutvikling i småskolealderen* (Ny og rev. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Trondheim kommune (2013). *Kartleggingsprøver*. Hentet 20. september 2017 fra: <https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/trondheimsskolen/minoritetsprak/nettressurser/kartleggingsprover/>

Utdanningsdirektoratet (2007a). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hentet 16. januar 2018 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>

Utdanningsdirektoratet (2007c): *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet 13. januar 2018 fra: [https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2009a). *Veiledning: Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet 16. januar 2018 fra: [https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning\\_grunnleggende\\_norsk.pdf](https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2011, januar). *Norsk Landrapport til OECD, Oecd Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Hentet 15. januar 2018 fra: [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir\\_OECD\\_landrapport\\_NO.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Hentet 12 januar 2017 fra: [http://data.udir.no/kl06/NOR1\\_05.pdf](http://data.udir.no/kl06/NOR1_05.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2015). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – veileder til læreplan*. Hentet 10. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>

Utdanningsdirektoratet (2016, juni). *Utdanningsspeilet 2016*. Hentet 21. november 2016 fra [http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet\\_2016.pdf](http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet_2016.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2018, januar). *Utdanningsspeilet 2017*. Hentet 09. januar 2017 fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-2/2-1-tal-pa-elevar-og-skolar/>

Utdanningsetaten Oslo kommune (udatert). *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo kommune*. Hentet 15. januar 2017 fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Los Angeles: Sage.

Øzerk, K. (1992), *Om tospråklig utvikling – en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris Forlag

Øzerk, K. (2008a). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103-130). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Øzerk, K. (2008d). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I: E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). (s. 257-272). Oslo: Cappelen akademisk.

Øzerk, K. (2009) Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen; Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93(4), 294-309.

Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen: pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske bokforl.

Øzerk K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2–8. *Bedre skole*, 1, 90-92.



## **Vedlegg**

### ***Vedlegg 1. Intervjuguide.***

#### **Bakgrunn og opplysning.**

1. Hvor gammel er du?
2. Hva er ditt morsmål språk? (gjelder bare tospråklige lærere)
3. Hvor lenge bor du i Norge? (gjelder bare tospråklige lærere)
4. Hvilken type utdanning har du?
5. Hvor lenge har du jobbet som tospråklig lærer/ GNO lærer?

#### **Organisering av andrespråk undervisning.**

1. Hvordan organiseres norsk som andrespråkundervisning/ tospråklig opplæring i barneskole?
2. Hvor mange elever er i gruppa? Hvilke elever (nasjonalitet, alder, språk)?
3. Hvor mange timer underviser du en elev i uka?
4. Beskriv etter hvilken læreplan elevene får norskspråklig opplæring (ordinær læreplan i norsk eller læreplan i norsk som andrespråk) ?
5. Hvordan samarbeider dere med tospråklige lærere/GNO lærere i språk – leseopplæringsprosessen?

#### **Tilrettelegging av leseopplæring.**

1. Hva fokuserer du i begynnende leseopplæringen?
2. Kan du beskrive hvordan jobber du med leseopplæring av minoritetsspråklige elever? Er det noen spesielle metoder dere jobber med? Gi eksempler.
3. Hvordan jobber dere med avkodingsferdigheter? Med avkodingsferdigheter mener jeg “teknisk lesing”, fra sammenhengen mellom lyd og bokstav til uttalt ord.
4. Hvordan jobber dere med leseforståelse? Med leseforståelse mener jeg forståelse av begreper og en tekst på ulikenivåer: tekstnivå, avsnittsnivå, setningsnivå.
5. Hvilke utfordringer møter dere som lærere i leseopplæringen av minoritetsspråklige elever?

#### **Avslutning.**

1. Andre tanker/ kommentarer rundt temaet?
2. Har du noen spørsmål?

## Vedlegg 2. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### ” Forestillinger om leseopplæring av minoritetsspråklige elever ”

Jeg, Veronika K. Dørum, er mastergradsstudent ved Nord Universitet, og jeg skal utføre et forskningsprosjekt som omhandler opplæringen av grunnleggende leseferdigheter hos minoritetsspråklige barn. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på lærerens rolle og forskjellige undervisningsmetoder når det gjelder å utvikle leseferdigheter på et andrespråk som danner grunnlag for et godt læringsutbytte. Jeg vil få innsikt i hvordan skolene organiserer språk- og leseopplæringen for tospråklige elever. Hensikten med oppgaven er å undersøke hva slags leseopplæring som blir gitt til de minoritetsspråklige elevene i barneskolen.

Jeg ønsker å utføre intervju med tospråklige lærere og GNO lærere for å få kunnskap om deres erfaringer om leseopplæring av minoritetsspråklige elever.

Under intervjuet ønsker jeg å snakke blant annet om hvordan språk- og leseopplæringen for tospråklige elever er organisert ved skolen, hva mener lærerne er hovedinnholdet i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen? Deltakelsen i prosjektet innebærer at jeg tar lydopptak av intervjuene.

Jeg har taushetsplikt og alt lydopptak og alle opplysninger fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil alle navn bli anonymisert og navnet på skolene vil ikke bli oppgitt. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Da vil alle opplysninger fra prosjektet som kan knyttes opp til informantene og hver enkelt skole slettes umiddelbart.

For å kunne gjennomføre intervjuet trenger jeg ditt samtykke. Det er frivillig for alle å delta, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Dersom noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan de kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Dersom du vil vite mer eller har spørsmål om studien, ta kontakt med meg eller veileder på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Kontaktinformasjon veileder:

Veronika K. Dørum  
Student, Master i Tilpasset opplæring  
Profesjonshøgskolen  
Nord Universitet  
Tlf. 90536526  
E-post: veronika.dorum@bodo.kommune.no

Natallia B. Hanssen  
Førstelektor  
Profesjonshøgskolen  
Nord universitet, Bodø Universitetsalléen 11  
8026, Bodø Tlf. 75517764  
E-post: natallia.b.hanssen@nord.no

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, vennligst skriv under på samtykkeerklæringen nedenfor.

### Samtykke til deltakelse i studien

✂

Navn.....

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjekt " Forestillinger om leseopplæring av minoritetsspråklige elever " og er villig til å delta i prosjektet.

.....  
Sted/Dato

.....  
Underskrift

.....  
Stilling

### ***Vedlegg 3. NSD tillatelse.***



Natallia Hanssen  
Profesjonshøgskolen Nord Universitet  
Universitetsalleen 11  
8049 BODØ

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51525 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51525</i>	<i>Forestillinger om leseopplæring av minoritetsspråklige elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Natallia Hanssen</i>
<i>Student</i>	<i>Veronika Korchevenko Dørum</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## **BEKREFTELSE PÅ STATUS.**

Hei, viser til statusmelding registrert hos personvernombudet 01.06.2017.

Personvernombudet har nå registrert at dato for prosjektlutt endres fra 31.05.2017 til 15.05.2018. Utvalget informeres.

Ved ny prosjektlutt vil personvernombudet rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

--

Med vennlig hilsen

Hildur Thorarensen

Seniorrådgiver | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 26 54