

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Lotte Wenn &
Silje Anette Robertsen

Det var en gang en minoritets elev...

- **en kvalitativ studie om hvordan minoritets elever ivaretas i norsk litteraturundervisning**

Dato: 18. mai 2021

Totalt antall sider: 97

Forord

Å fordype seg i et forskningsprosjekt om ivaretagelse av minoritetsspråklige elever i litteraturundervisning har vært en lang og krevende, men lærerik prosess. Stadig har vi fått utvidet våre horisonter. At forskningsprosjektet har utviklet seg i tråd med den hermeneutiske spiral er det ingen tvil om. Mange ganger har vi følt at vi har gått to skritt fram og ett tilbake, og vi har flere ganger revurdert eget arbeid. Likevel ser vi at det har vært nødvendig for å kunne forstå og anvende de ulike elementene et forskningsarbeid består av. Vi mener også det har bidratt til å styrke og kvalitetssikre resultatet vårt. Dette hadde vi først og fremst ikke klart uten det fantastiske samarbeidet og pågangsmotet vi har vist hverandre. I tillegg ønsker vi å rette en stor takk til vår veileder May Line Rotvik Tverbakk for å ha gitt oss gode tilbakemeldinger i en tid der vi fort har sett oss blind på vår egen oppgave. Takk!

Tusen takk til alle våre forskningsdeltakere for å ha bidratt med gode samtaler og perspektiver rundt tema. Vi ønsker også å takke Maia Bukten for kritisk lesning og tydelige tilbakemeldinger. Sist, men ikke minst vil vi også takke våre samboere, Robin og Børge, for god støtte og oppmuntrende ord. Uten dere hadde dette forskningsprosjektet vært vanskelig å gjennomføre.

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet handler om hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i norsk litteraturundervisning. Formålet er å få innsikt i norsklæreres erfaringer i dette arbeidet, og å undersøke hvordan elevers flerspråklighet blir ivaretatt gjennom tilpassa opplæring. Videre er ønsket å finne ut hvordan lærere på ulike måter kan benytte flerspråklighet på som en ressurs i litteraturundervisningen. Det gjør vi med utgangspunktet i problemstillingen:

Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?

Forskningsprosjektets teoretiske rammeverk er bygget på både nasjonal og internasjonal empiri, og inkluderer relevant teori og forskning: resultat fra nasjonale og internasjonale prøver, kort historisk framstilling, teori om andrespråklæring, språktilegnelse og leseutvikling, sosiokulturell læringsteori, litteraturdidaktikk, lovverk og læreplaner.

For å belyse problemstillingen har vi benyttet kvalitativ metode for innsamling. Data ble innhentet gjennom intervju av forskningsdeltakere med relevant erfaring. Videre ble data tatt med i egen tolkningsprosess sett i sammenheng med teori. I fortolkningsarbeidet har vi stadig tatt et oppgjør med oss selv og vår teori, i tråd med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Gjennom prosjektets funn har vi drøftet teori og data og kommet fram til at våre forskningsdeltakere søker å ivareta minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen, men at de har ulike syn på hvordan det best gjøres, og hvor lett det lar seg gjøre. Det var for eksempel ulikt syn på morsmålets relevans i undervisningssituasjon; hva som var best for eleven, og hvorfor. Noen gjør det gjennom å fokusere mest mulig på å lære norsk *på* norsk og *gjennom* norsk, andre på å bruke morsmålet som stillas i språk- og litteraturutviklingen. Det var derimot stor positivitet rundt at LK20 gir rom for større kulturell utveksling, slik at elevene kan kjenne seg mer igjen i litteraturen.

Abstract

This research project is about how minority language students are included in Norwegian literature education. The purpose is to gain insight into the experiences of Norwegian teachers work with minority students, and to investigate how student's multilingualism is taken care of through adapted teaching. Furthermore, we want to find out how teachers in different ways use multilingualism as a resource in literature teaching. We do this based on the question:

How does a Norwegian teacher include the minority language students in literature education?

The theoretical framework of the research project is based on both national and international empirical data, it includes relevant theory and research like results from national and international tests, short historical presentations, theory of second language learning, language adaptation and reading development, sociocultural learning theory, literary didactics, legislation and curricula.

To shed light on the problem, we have used qualitative methods of data collection. Data was obtained through interviews with research participants of relevant experience. Furthermore, we used this data in our own interpretation process in the context of the theory. In our interpretation work, we have constantly dealt with ourselves and our theory, in line with the phenomenological-hermeneutic approach.

Through the project's findings, we have discussed theory and data and concluded that our research participants seek to include minority language students in literature education. They have different views on how best to do it and how easily it can be done. For example, there were differing views on the relevance of the native language in the teaching situation; what was best for the student, and why.

We are left with the experience that teachers want to include minority language students in literature education. Some do so by focusing as much as possible on learning Norwegian, others on giving more space for their native language. On the other hand, there was a lot of positivity about LK20 allowing for greater cultural exchange, so that the pupils can identify themselves more with the literature.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Tidligere forskning	3
1.3 Politisk kontekst	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4.1 Begrunnelse for valg	6
1.4.2 Formål	8
1.4.3 Våre forutsetninger	9
2.0 Begrepsavklaringer	10
2.1 Minoritetsspråklig	10
2.2 Norskfaget	10
2.3 Lesing i norskfaget	11
2.4 Litteraturundervisning	12
2.5 Norsklærer	12
2.6 Språk	12
2.7 Kultur	13
3.0 Teori	14
3.1 Utvikling av flerspråklighet	14
3.1.1 Språk og forutsetninger	14
3.1.2 Kommunikativ kompetanse	16
3.1.3 Teorier om andrespråksinnlæring og literasitet på andrespråket	17
3.1.4 Tilhørighet og anerkjennelse	20
3.1.5 Historisk utvikling av språk i Norge	21
3.1.6 Isfjellmetaforen	22
3.2 Litteraturdidaktikk i norskfaget	23

3.2.1	Norskfagets litteraturundervisning	23
3.2.2	Lesing i litteraturundervisning	25
3.2.3	Litteraturfaget	26
3.2.4	Å forstå andre eller seg selv gjennom litteraturen.....	27
2.2.5	Litteraturbasert leseopplæring	28
3.2.6	Klasseledelse og relasjonsbygging	28
4.0	Vitenskapsteori og metodevalg	31
4.1	Vitenskapelig tilnærming	31
4.2	Metodisk tilnærming	33
4.2.1	Fremgangsmåte og prosess.....	33
4.2.2	Intervju som forskningsmetode	36
4.2.3	Presentasjon av forskningsdeltakerne	37
4.3	Etiske betraktninger.....	38
5.0	Resultater.....	43
5.0.1	Fire lærere; forskningsdeltakernes forståelse av litteraturbegrepet.....	44
5.1	Læreres erfaringer	45
5.2	Språklige og kulturelle forutsetninger	52
5.3	Litteraturredidaktikk og tilpasset opplæring	58
6.0	Avslutning	68
	Litteraturliste	70
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	80
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	84
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	87
	Vedlegg 4: Intervjuguide for oss	88
	Vedlegg 5: Intervjuguide til forskningsdeltakere	91

1.0 Innledning

Helt siden undervisningen i Norge ble organisert i 1739 har det vært barn på skolen med norsk som andrespråk (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 13) og synet på flerspråklighet har periodevis forandret seg. Vi ønsker derfor å finne ut hvordan norsklærere i dag tenker når de tilpasser litteraturundervisningen i møte med minoritetsspråklige elever, da også med tanke på språk og kultur som ressurs eller utfordring. Mye av bakgrunnen er at flerspråklighet blir fremstilt som en ressurs i norskfaget for første gang i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Ifølge opplæringsloven har alle elever rett på tilpasset opplæring. Ettersom vi skriver en master i tilpasset opplæring, vil temaet ha en sentral plass i vårt forskningsprosjekt. Paragraf 1-3 i opplæringsloven (1998) sier at “opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)”. Dette gjelder også de minoritetsspråklige, som gjerne innehar varierende kunnskap på flere språk. Når det kommer til flerkulturell pedagogikk handler det om å tilpasse undervisningen på en måte som ivaretar den enkelte ved å bruke elevens tidligere kunnskaps- og læringserfaringer, samt integrere dem i nytt lærestoff (Westrheim, 2020, s. 404).

Utdanningen skal videre bidra til elevenes danning, sosiale identitet og nettverksbygging. Elevene skal bli deltakende demokratiske medborgere med lokalt, nasjonalt og internasjonalt engasjement. Det forutsetter at skolen er i stand til å forholde seg til hele eleven, og kan bruke elevens bakgrunn, evner og forutsetninger til det beste for eleven selv og samfunnet. Det innebærer at skolen må betrakte diversitet og mangfold som en ressurs (Westrheim, 2020, s. 397).

1.1 Bakgrunn

I LK20s “relevans og sentrale verdier” i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020c) står det at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs. Kanskje på tide, sett for norskingspolitikken som er et mørkt kapittel i norsk språkhistorie, ettersom samene ble nektet å bruke morsmålet sitt på skolen og i samfunnet for øvrig (Zachariassen, 2021). Likevel er det ikke gitt hvilke holdninger til bruk av morsmål som eksisterer i norsk skole i dag. Innvandring har i lang tid vært en del av skolehverdagen. I Norge bor det nå nesten 800 000 innvandrere, noe som tilsvarer 14,7 prosent av befolkningen. Det innebærer en økning på over 25 000 innvandrere fra 2019 (Steinkellner, 2020). Dersom økningen fortsetter på denne måten, betyr det at det er svært mange mennesker som er eller kommer til å bli minoritetsspråklige, og mange av disse vil være elever i grunnskolen.

Selv om innvandrerelever har økt gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng fra 2009-2016, skårer de fortsatt jevnt over lavere enn andre elever (Steinkellner, 2017). Det støttes av resultatene fra de nasjonale prøvene i 2016. Det samme viser PISA (Programme for International Student Assessment) fra 2018, hvor minoritets elever skårer i gjennomsnitt rundt 10 % lavere enn gjennomsnittresultatet i Norge (Jensen et al., 2019, s. 24- 25). Det betyr potensielt at de i større grad måler språklige ferdigheter framfor faglige, og elevenes faglige utvikling blir hindret i mangel på språklige ferdigheter. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i litteraturdelen av norskundervisningen, da spesielt på om litteraturundervisninga vektlegger ferdigheter fremfor innhold, og hvordan lærere klarer å fremme ferdighetene. I LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c) er det nettopp dette som er i fokus: “Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet”.

Samtidig som nasjonale prøver skal fortelle oss noe om elevers faglige nivå pågår det en debatt om PISA og andre internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver og kartleggingsprøver i den norske skolen (Bakken, 2020, s. 269-271). Nasjonale prøver er ment for å måle leseforståelsen. Når minoritetsspråklige elever gjennomfører disse prøvene, oppstår det et validitetsproblem. Et av synspunktene som fremmes er at PISA ikke måler alt som er viktig i norsk skole. For eksempel skal lesing også brukes både som redskap i skolen, til kritisk tenkning, til danning, som en opplevelse og for at elevene skal utvikle sin personlige identitet. Prøvene måler dermed bare en liten del av den norskfaglige lesingen (Bakken, 2020, s. 269-271). Tonne og Pihl (2013, s. 94-95) peker på at leseprøvene måler minoritets elevens (lave) språklige bevissthet på norsk, og ikke den faktiske leseforståelsen. I tillegg er tekstene tatt ut av sin kulturelle kontekst for ikke å favorisere en bestemt kulturell bakgrunn ettersom prøven brukes i en rekke land.

Dersom målsettingene i den nye norsklæreplanen skal nås, bør det gjøres endringer i norskundervisningen i grunnskolen med tanke på lesing (Bakken, 2020, s. 269-271). Det er derfor ingen overraskelse at minoritetsspråklige elever presterer svakere på leseprøver enn sine medelever. Likevel forventer norsk skole tilsynelatende i dag at minoritetsspråklige elevers leseforståelse på andrespråket er like god som majoritetsspråklige elevers, men at elevene i tillegg trenger et visst nivå av språklig bevissthet for å lese godt på norsk (Tonne & Pihl, 2013, s. 107). Ettersom norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese (Utdanningsdirektoratet, 2020c), bør litteraturundervisningen ha et stort potensial i å utvikle

språklig og kulturell leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Dette er også noe av bakgrunnen for dette forskningsprosjekt.

1.2 Tidligere forskning

En viktig del av våre forutsetninger er teorien omkring temaet. Blant annet har Overvik og Karlsdottir (2020) i en nylig utgitt artikkel relatert lesevaner hos minoritetsspråklige elever til elevenes ordforråd. De mener elevenes forståelse av tekst bør utvikles med utgangspunkt i den sosiokulturelle konteksten eleven kjenner til. Det er fordi en av utfordringene når minoritetsspråklige elever tolker norsk litteratur er at de ofte mangler kulturell kontekst for å forstå det faktiske innholdet. Det begrunner de i at elever bedre husker tekster om forhold de er godt kjente med, og at norske eventyr gjerne inneholder variabler og motiver som kan være ugjenkjennelige og vanskelige å forstå.

Overvik og Karlsdottirs antagelse bekreftes av regjeringens integreringsutvalg (NOU 2011: 14, s. 170) som gjennom nasjonale prøver har sett at elever med innvandrerbakgrunn har dårligere resultater i grunnskolen enn sine medelever. Avviket er særlig stort i lesing, en ferdighet som står svært sentralt i litteraturundervisningen. Det forklares i hovedsak som en kombinasjon av sosial bakgrunn og manglende språk. Funnet har vært en viktig del av forarbeidet til forskningen for å se hvordan litteraturundervisningen tilpasses minoritetsspråklige elever. Vi var nysgjerrige på om lærere innehar en oppfatning om at minoritetsspråklige elevers resultater kan være påvirket av en litteraturundervisning som ligger mer latent for elever som har vokst opp med norsk språk og kultur.

Tonne og Phil (2013, s. 107) mener det ikke er overraskende at minoritetsspråklige elever presterer svakere på norske leseprøver enn sine medelever. De synes det er problematisk at norsk skole forventer at minoritetsspråklige elevers leseforståelse skal være like god som majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle forutsetning for å gjennomføre slike lesetester er ulik, og man trenger ifølge Tonne og Phil et visst nivå av språklig bevissthet på norsk for å lese godt på norsk.

Economou (2015, s. 99-112) på sin side har forsket på hvordan svenske minoritetsspråklige elever leser og forholder seg til en svensk fiksjonsnovelle. Analysen i artikkelen viser at minoritetsspråklige elever er ivrige på å snakke om tema som språk, kulturmøter og integrering. En annen konklusjon fra denne studien er at litteratur spiller en vesentlig rolle for personlig og kognitiv utvikling, men også for utviklingen av språk. Economou (2015, s. 115) mener videre

at minoritetsspråklige elever ikke bør lese bare en type litteratur, men møte litteratur med ulike type forfattere og tema, som alle andre elever.

1.3 Politisk kontekst

Barn og unge som skal være i Norge i mer enn tre måneder har rett og plikt til å begynne på skole (Opplæringslova, 1998, § 2-1), noe som potensielt betyr at noen elever ikke kan noe norsk når de starter på skolen. Disse elevene skal ha samme rettigheter som alle andre elever i norsk skole, men for å ha samme rettigheter trenger elevene annen tilpasning og tilrettelegging. Utdanningsdirektoratet (2016c) har formulert et eget regelverk for minoritetsspråklige, hvor akkurat disse rettighetene påpekes. Det inkluderer gratis og tilpasset opplæring, spesialundervisning og rett til å gå på nærscole. Elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk, samisk eller kvensk kan i tillegg ha rett til særskilt språkopplæring. I slike tilfeller skal kommunen kartlegge elevens ferdigheter på norsk før de fatter vedtak. Et vedtak kan innebære særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Ifølge Spernes (2020, s. 238) er det en fordel om disse timene legges utenom klassens timeplan, men utfordrende ettersom det fører til lengre skoledager for elevene. Spernes mener også at tospråklige faglærere er en verdifull ressurs for minoritetsspråklige, men at denne ressursen ikke blir godt nok utnyttet i skolen.

Barnekonvensjonens artikkel 30 (1989) poengterer at et barn som tilhører en språklig, etnisk eller religiøs minoritet eller urbefolkning ikke skal nektes retten til å leve i pakt med sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk. Utdanningen skal også ifølge artikkel 29 (Barnekonvensjonen, 1989) respektere barnets egen kulturelle identitet, språk og verdier. Disse rettighetene er viktige å ha kjennskap til også i norsk litteraturundervisning, da det vil gi elevene mulighet til å ivareta språk og kultur. I tillegg vil det kunne bidra til at elevene kan bruke egne språklige og kulturelle referanser som en ressurs i litteraturundervisningen. Det gir dem også en forutsetning i å mestre faget på lik linje med norske elever. På denne måten bidrar regjeringen i arbeidet med å sikre at alle skal få et godt opplæringstilbud (Meld. St. 6, 2012- 2013, s. 54).

For å kunne ivareta minoritetselever med begrensede ferdigheter i norsk, er det utarbeidet en læreplan i grunnleggende norskopplæring (GNO) som skal sees i sammenheng med den ordinære undervisningen. Læreplanen i GNO er en fagplan som ikke er obligatorisk, men som brukes når elever har vedtak om særskilt norsk. Elevene gjennomfører en kartleggingsprøve

som avgjør språklig nivå, og veien videre. Det er tre nivåer, og de tar ikke hensyn til at det stilles ulike krav til måloppnåelse innenfor de enkelte klassetrinnene. Det er ingen forutsetning at elevene gjennomfører planen på alle nivåer før overføring til ordinær norskplan (Spernes, 2020, s. 122).

GNO skal anerkjenne og bygge videre på elevens språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Faget skal bidra til at alle elever får like muligheter til å delta i skolen og i samfunnet, og på den måten legge til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Planen i GNO er basert på føringene i det europeiske rammeverket for språklæring, og beskriver og definerer seks ulike språknivåer fra begynnernivå (A1) til avansert nivå (C2), samt hvilke ferdigheter og språkkunnskaper som knyttes til hvert av nivåene (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Når eleven har nådd det høyeste nivået i læreplanen, altså nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 56). I fagfornyelsen har både læreplanen og kartleggingsverktøyet blitt endret. Det vil si at minoritetsspråklige elever i fremtiden vil ikke kartlegges gjennom tidligere føringer fra det europeiske rammeverket for språklæring, men gjennom et alderstilpasset verktøy som skal hjelpe læreren å følge med på elevenes språkutvikling over tid (NAFO, 2021). Når det kommer til kartleggingsmetode fokuserer denne oppgaven på LK06, da forskningsdeltakerne ikke har erfaring med den nye metoden.

Selv om elever som ikke har kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk har rett på GNO (Utdanningsdirektoratet, 2019b), er det opp til kommunene å bestemme om læreplanen i GNO skal tas i bruk eller ikke. Det vil si at elevene med dette behovet kan være i klasserommet ettersom elevene kan tilbys tilpasning av den ordinære læreplanen i norsk (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 16). Med andre ord: det er ikke gitt på forhånd at alle elevene lærere møter i ordinær litteraturundervisning er på nivå 3 i GNO, eller høyere. Denne oppgaven fokuserer på elevene som følger læreplanen i norsk, men det må tas i betraktning at klassens minoritetsspråklige elever har gjennomgått eller gjennomgår GNO.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i tidligere forskning og politisk kontekst har vi formulert en problemstilling, som vi på linje med Johannesen et al. (2016, s. 61) har opplevd som en krevende prosess. Flere ganger har ny kunnskap, nye impulser og ny innsikt bidratt til behov for å endre eller

omformulere opprinnelig problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 61-64). Dermed har det å formulere en problemstilling vært en hermeneutisk prosess for oss.

Problemstillingen viser utgangspunktet for forskningen og har styrt valg av metode og påvirket alle beslutninger i dette forskningsprosjektet. Det handler om utvalgsstrategi og rekruttering av forskningsdeltakere, utarbeidelse av intervjuguide og informasjonsskriv, formell søknad for datainnsamling til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og analyse og fortolkning av datamateriale (Johannessen et al., 2016, s. 54). Dette kommer vi nærmere innpå i kapittel 4: Vitenskapsteori og metodevalg.

Krogtoft (2018, s. 31) peker på at det er ulike former for problemstillinger som hver har sine hensikter. En skiller gjerne mellom en deskriptiv eller normativ hensikt, som henholdsvis betyr å karakterisere den faktisk foreliggende situasjonen, eller påpeke skjevheter og hvordan disse kan endres. Hensikten bak deskriptiv retning er forklarende, mens et normativt perspektiv er mer vurderende. Vår problemstilling følger et forklarende perspektiv og kan derfor kalles deskriptiv.

Problemstilling:

Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?

I søken etter å få besvart problemstillingen ble to forskningsspørsmål utformet:

- Hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning planlegges?
- Hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning gjennomføres?

(Vedlegg 5)

Forskningsspørsmålene er ytterligere utarbeidet for intervjusituasjonen. (Vedlegg 4)

1.4.1 Begrunnelse for valg

Da vi skulle velge forskningsområde til dette masterprosjektet var vi aldri i tvil om at vi ville undersøke et aspekt ved minoritetsspråklige elever i en form for norskundervisning. Nysgjerrigheten var rettet mot hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i timene, og hvordan læreren tilrettelegger dette. For å avgrense falt valget på litteraturundervisningen i norskfaget ettersom forskning sier lite om minoritetsspråklige barn og -unges lesevaner (Kulbrandstad, 2018, s. 289). I tillegg ser vi verdien litteraturdelen av norskfaget har i å danne mennesker til å være gode samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Derfor handler litteratur om så

mye mer enn å lese ord. Gjennom litteraturen kan man få innsikt i menneskers indre tanker. Man får sett andres perspektiv, som igjen kan bringe forståelse for andre språk, kulturer og tenkemåter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Når minoritetsspråklige elever må tilegne seg disse ferdighetene gjennom et andrespråk kan det være ekstra utfordrende (Rygvoid & Karlsen, 2017, s. 28). Det ligger nemlig mye informasjon mellom linjene, og for å oppfatte det som står indirekte er det en forutsetning at eleven forstår referansene teksten gir. “Å kaste inn håndkleet” har for mange tydelig direkte og indirekte informasjon, men ikke for alle (Stangeland & Forsth, 2001, s. 92). Ordenes indirekte betydning kan være en viktig årsak til at minoritetsspråklige elever strever med lesing.

I problemstillingen har vi valgt å bruke ordet *ivareta* i stedet for begrep som “tilpasse” og “tilrettelegge”. Det er fordi vi mener begrepet omfatter både retten til tilpasset opplæring og andre rettigheter som å beholde egen kultur og språk, samt skape sin egen identitet. I tillegg synes vi begrepet beskriver bedre hvordan vi tenker lærere bør møte minoritetsspråklige elever i klasserommet. Vi har også valgt å bruke begrepet minoritetsspråklig om elevene fordi det er et juridisk begrep som det knyttes ulike lovbestemte rettigheter til, for å bidra til sjanselikheter (Gule, 2008). I tillegg har vi brukt begreper som flerspråklig og flerspråklighet i utvalgte situasjoner: Når vi benytter begrepet “flerspråklig” er det om en klasseromssituasjon som kan bestå av minoritetsspråklige fra ulike land i tillegg til majoritetsspråklige. Da blir klasserommet flerspråklig. Flerspråklighet beskriver da en ferdighet, ikke utelukkende for elevgruppen minoritetsspråklige.

Som forskningsspørsmålene viser, har vi valgt å se på to prosesser i litteraturundervisningen: planlegging og gjennomføring. Med litteraturundervisning mener vi den delen av norskfaget som behandler muntlig og skriftlig tekst, primært men ikke utelukkende skjønnlitteratur. Undersøkelsen av hvordan lærere planlegger litteraturundervisning er med tanke på hensyn til minoritetsspråklige elever i klasserommet. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen tenker vi da på litteraturvalg, organisering, rammefaktorer eller læreforutsetninger som lærere tar hensyn til i forkant av undervisning. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014, s. 87) trenger lærere kunnskap om elevene og deres forutsetninger for å kunne planlegge undervisningen på en måte som ivaretar deres ulike forutsetninger, kunnskaper, erfaringer, evner og hjemmebakgrunn. Læreren må møte elevene der de er, og slik de er. Når vi ser på rammefaktorer handler det om utfordringer og muligheter lærere møter i undervisningssammenheng (Nasjonale kompetanse for læring og mestring innen helse, 2018). En del av disse rammene er gitt fra myndighetene, mens andre er mindre tydelige definerte,

men som likevel har betydning for lærere og elevers arbeid i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 89-90). Rammefaktorer tolkes av lærere, og deres oppfatning preger og styrer derfor arbeidet.

Når det kommer til gjennomføring av litteraturundervisning, handler det om hensyn læreren må ta med tanke på minoritetsspråklige elever. Planlegging blir på mange måter en stor del av denne prosessen, men også spontane avgjørelser eller tilpasninger som gjøres i øyeblikket.

1.4.2 Formål

Ifølge Krumsvik (2019a, s. 73-75) har studier ulike formål. Disse er personlige, intellektuelle og praktiske. Dersom egen interesse for forskningsområdet og egne erfaringer rundt et fenomen ligger til grunn, er det et personlig mål. Intellektuelle mål er i større grad knyttet til vitenskapelige forhold. De praktiske sidene ved studien knyttes til de praktiske målene. Formålet er et førstadium til utviklingen av en problemstilling. Det personlige målet i vår studie er interessen for minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen. Det intellektuelle målet er en kombinasjon av den personlige interessen og teorien rundt temaet, mens det praktiske målet handler om gjennomførbarheten av forskningen. Vi har utarbeidet følgende formål:

1. Å få innsikt i norsklæreres erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen.
2. Å undersøke hvordan elevers flerspråklighet blir ivaretatt gjennom tilpasset opplæring, og finne ut hvordan lærere kan benytte seg av ulike måter å bruke flerspråklighet på som ressurs i litteraturundervisningen.

Gjennom kvalitativ metode håper vi forskningsarbeidet vil utvide vår faglige, teoretiske og pedagogiske horisont. Vi ønsker innsikt i norskfagets litteraturundervisning i et stadig mer flerkulturelt samfunn. For når samfunnet er i endring, prøver skolen å holde tritt. Det er en av hovedgrunnene til at læreplanene endrer seg. For at skolene skal komme i mål med nye læreplaner har førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO, Jonas Bakken, uttalt at også lærere må endre seg. De må ha kompetanse til å utvikle og oppdatere seg både faglig og pedagogisk (referert i Heie, 2019).

1.4.3 Våre forutsetninger

Når det kommer til egne forutsetninger, har begge fulgt Grunnskolelærerutdanning med fordypning i norsk fra 2016. Først høsten 2020 begynte en av oss å jobbe deltid ved en skole, hvor hun møtte minoritetsspråklige elever både i ordinære klasser, men også som vikar i en innføringsklasse. Det vil si at vår erfaring med minoritetsspråklige elever i klasserommet er begrenset basert på kort arbeidserfaring, men ikke mindre interessant av den grunn. Vi fattet først interesse da vi var i praksis på en ungdomsskole og ble bevisstgjort tilretteleggingsmetoder for minoritetsspråklige elever. Der traff vi en lærer med lidenskap for sine elever, som benyttet seg av GNO for å spisse utbyttet til elevene i litteraturundervisning med den ordinære klassen sin. Vi fikk være med på arbeidet, og en gnist ble tent.

En av oss har også fått oppleve å være minoritetseleven i klasserommet, dog utenfor Norge. Det å flytte til et annet land, integrere seg og gå på skole med annet førstespråk enn sitt eget er krevende uansett bakgrunn og forutsetninger. Mange kulturelle referanser kan være krevende for en minoritetsspråklig elev å forstå. Det er ikke alltid ord og uttrykk direkte oversatt gir mening.

2.0 Begrepsavklaringer

Kapittelet tar for seg begrepsavklaringer relevante for forskningsprosjektet.

2.1 Minoritetsspråklig

Minoritet er motsetningen til majoritet, og begge er kvantitative begreper. Det vil si at de uttrykker antall eller mengde, hvor minoriteten er de som er i mindretall. Begrepet brukes ofte i sammenheng med innvandring og grupperinger i samfunnet. Det vil si at begrepet fortsatt brukes om elever med innvandrerbakgrunn, selv i tilfeller hvor innvandrerelever er majoriteten på en skole. Spernes (2020, s. 25) uttrykker at majoriteten er de som har bodd i Norge gjennom generasjoner og som regel er det de som legger premisser for blant annet innholdet i skolen.

Når vi i vår oppgave snakker om minoritetsspråklige elever tenker vi på elever med et annet morsmål enn norsk, samisk eller andre skandinaviske språk (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det begrunner vi med at barn fra disse språklige områdene vil ha større språklige og kulturelle forutsetninger til å arbeide med litteraturen på lik linje med majoriteten av elevene. Vi har også inntrykk av at lærere opplever størst utfordringer når elevers morsmål eller kulturelle referanser er ikke-Skandinaviske. Noen minoritetsspråklige er født og oppvokst i Norge, mens andre har kommet flyttende eller flyktende hit. Språklig og kulturell forståelse varierer blant elevene med bakgrunn i botid i Norge, tidligere skolegang, morsmål, kultur, hjemmeforhold med mer. Det vil si at noen elever kan mestre et eller flere språk svært godt, mens det for andre ikke er tilfellet.

Elevene som er født og oppvokst i Norge har utviklet simultan flerspråklighet. Det vil si at de har vokst opp med flere språk parallelt fra tidlig alder, og vanligvis utvikler fullgode ferdigheter på de språkene som læres og brukes aktivt (Egeberg, 2016, s. 20). Når det kommer til læringen av et nytt språk etter at de viktigste basisferdighetene som grunnleggende grammatikk, ordforråd og lydsystem er lært, kalles det sekvensiell flerspråklighet. Dette skjer som oftest etter treårsalderen (Egeberg, 2016, s. 20).

2.2 Norskfaget

Norskfaget er skolens desidert største fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Faget har tradisjonelt vært delt opp i et språkvitenskapelig og et litteraturvitenskapelig fag. Samtidig ligger noe litteratur i gråsona mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Derfor karakteriseres norskfagets litteraturbegrep som et utvidet litteraturbegrep. Tidligere fortalte læreplaner i ulik

grad hvilke tekster og forfattere som skulle leses i skolen. Det har blitt erstattet med kompetansemål som gjør det lettere for læreren å velge ut den litteraturen som skal leses (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). Samtidig handler danningsdelen av faget om at den norske kulturarven skal formidles til elevene. De skal bli kjente med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen (Bakken, 2020, s. 252-253). I tillegg står norskfaget for sentrale verdier som kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Faget skal blant annet bidra til at elevene blir trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Når det kommer til norsk som andrespråk er det et relativt nytt fagområde. Det har utviklet seg sakte, men sikkert som et undervisningsfag siden 1960-tallet da innvandringen til Norge økte. Først på 80-tallet ble det et forskningsområde (Gujord & Randen, 2018, s. 17). For innvandrere i Norge defineres norsk som et andrespråk og ikke et fremmedspråk fordi de bor i området hvor det nye språket snakkes – altså norsk i Norge (Bjørke & Haukås, 2020a, s. 23). Andrespråklæring er et komplekst fenomen, og det er fortsatt ingen teorier som forklarer alle sider ved andrespråklæringa. Det finnes derimot seksjonerte teorier som tar for seg ulike stadier i læringsprosessen. Det kan være fra de første ordene og til avansert språkbruk i skrift og tale, mentale dimensjoner i språklæringen som innebærer en gradvis oppbygging av et språkssystem i hjernen eller følelsesmessige og sosiale forhold (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

2.3 Lesing i norskfaget

Lesing i norskfaget kan beskrives som to delprosesser: avkoding og forståelse. Avkoding handler om den tekniske siden ved lesing, ligger på ordnivå og har med identifisering å gjøre. Når vi leser ord og umiddelbart kjenner det igjen er det fordi ordet ligger lagret i et slags mentalt leksikon som man har bygget opp over tid. Forståelse anses å være en mer avansert prosess hvor den som leser finner sammenhenger, bearbeider ord og setninger. Mer avansert forståelse innebærer å tolke budskap i en tekst som en meningssøkende aktivitet (Bjørke & Haukås, 2020b, s. 141-160).

2.4 Litteraturundervisning

Litteratur har alltid vært et sentralt emne i norskfaget (Greibrokk, 2014, s. 20). Litteraturfaget inneholder ulike dimensjoner – det skal handle om litteraturhistorie, analysemetoder og teoretisk refleksjon om hvordan vi best forstår hva litteratur er (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 10). Begrepet litteratur betyr ifølge ordboken “skriftlig framstilling”, og kommer av det greske ordet “littera” som betyr bokstav. En mulig “enkel” definisjon er at litteratur er “alt som er skrevet med bokstaver”, noe som ikke er særlig avgrensende (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19).

Innenfor tekstvitenskapelige disipliner skiller man gjerne mellom sakprosa og skjønnlitteratur, som igjen kan deles i underkategorier (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 68). Vi velger i vår oppgave å begrense litteraturundervisningen primært, men ikke utlukkende, til den skjønnlitterære delen av litteraturen. I all litteraturundervisning skal læreren ta hensyn til elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, noe som Hennig (2017, s. 96) mener innebærer at elevgruppens flerkulturelle status må vurderes nøye.

2.5 Norsklærer

Begrepet “norsklærer” er ifølge Greibrokk (2014, s. 103) problematisk fordi det er en faglærerbetegnelse og dermed lite egnet som beskrivelse av selve yrkesutøvelsen. Når vi skriver denne oppgaven er det som en del av et femårig studieløp som inkluderer 60 studiepoeng i norsk og 30 studiepoeng i norskdidaktikk. Samtidig må vi ta hensyn til mangfoldet av norsklærere som finnes i den norske skole når vi definerer begrepet. Forskningsdeltakerne i denne oppgaven representerer et mangfold av norsklærere med ulik bakgrunn. Det kan handle om utdanningsløp, antall studiepoeng i faget eller andre erfaringer. Akkurat dette visualiserer mangfoldet av norsklærere som finnes i norske skoler i dag. Kravet for forskningsdeltakere i dette forskningsprosjektet er at de underviser i faget norsk i klasser som har minoritetsspråklige elever.

2.6 Språk

Språk er et kommunikasjonsmiddel. Vi kan skille mellom kroppsspråk, tegnspråk, verbalspråk og skriftspråk. Det er de to sistnevnte som er relevante i denne oppgaven. Videre deler forskere språket inn i form, innhold og bruk som står i gjensidig påvirkning til hverandre (Helland, 2012, s. 13-14). Vi antar at forståelsen av denne påvirkningen vil variere fra elev til elev og kanskje

spesielt for elever med norsk som andrespråk. Ettersom fokuset i denne oppgaven er på minoritetsspråklige elever, vil vi klargjøre forskjellen mellom førstespråk og andrespråk.

Førstespråk handler om en persons muntlige og skriftlige hovedspråk. Førstespråk kan også kalles morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Andrespråk derimot kan betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk. Det kan for eksempel handle om et språk som en person lærer i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det er sannsynlig at det er tilfellet for mange av elevene som lærerne i vår forskning møter.

2.7 Kultur

Begrepet kultur er ingen statisk tilstand, men en prosess i kontinuerlig forandring som påvirkes av sosialisering i hjem og samfunn. Kultur er summen av både ytre kjennetegn som for eksempel kleskoder og matvaner, samt indre kjennetegn som holdninger og verdier (Spernes, 2020, s. 99). Når vi snakker om Norge som et flerkulturelt eller mangfoldig samfunn, snakker vi om et samfunn hvor flere grupper med ulik kulturell bakgrunn og levemåte lever sammen (NOU 2011:14, s. 30).

3.0 Teori

I det følgende kapittelet presenteres teori som er relevant for videre drøfting i oppgavens kapittel 5: Resultater. Kapitlet er delt i to, hvor første del ser nærmere på språk, kultur og identitet, mens andre del fokuserer på norskfagets litteraturundervisning.

3.1 Utvikling av flerspråklighet

Når vi forsker på hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i litteraturundervisning i og på norsk er det avgjørende å ha en viss innsikt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger. Det innebærer elevens språklige og kulturelle påvirkninger i ulike læringssituasjoner, både de lærerstyrte, og i elevaktiv undervisning. Med det utgangspunktet tar kapitlet også for seg kompetanse og teorier om språkinnlæring, samt en kort historisk utvikling av språklig utvikling.

3.1.1 Språk og forutsetninger

Språk skal være både til nytte og glede. Ifølge Hennig (2017, s. 31) legger mennesker gjennom litteraturen like mye vekt på gleden ved å bruke og oppleve språk, som på nytten. Likevel er kunnskapsformidlingen i skolen i stor grad tekstbasert, og kravene til leseferdigheter øker gjennom skolegangen. Det vil si at leseferdigheter er av stor betydning for ungdomsskoleelever når de skal tilegne seg kunnskap i litteratur. Derfor er det viktig at minoritetsspråklige elever kan lese på norsk (NOU 2011:14, s. 188). Det viser seg likevel å være vanskelig for andrespråkslesere. Elever som leser norsk som andrespråk leser gjerne langsommere og forstår noe mindre enn førstespråkslesere (Kulbrandstad, 2018, s. 291). Andrespråkslesere sliter ofte med å avkode og med å forstå, noe som kan begrunnes i at de behersker språket dårligere. Verhoeven (2011, s. 670) mener imidlertid at utfordringer med språket potensielt dreier seg primært om ordforråd. Disse påstandene er noe av det vi søker å finne svar på i samhandling med våre forskningsdeltakere.

Forskning viser at ordforråd i ulike skolefag er relativt forskjellige. Derfor må norsklærere ta ansvar for ordforråd knyttet til eget fag, selv om mange føler på en forventning i skolen om at norsklærere skal ha ansvar for å lære elevene norsk til fordel for alle fag. Det er videre en forventning om at det abstrakte ordforrådet utvikler seg med økende klassetrinn, og det regnes med at ordforrådet fordobles fra tredje til sjuende klasse (Golden, 2018, s. 198). For å lykkes godt må i tillegg elevene lære den akademiske måten å uttrykke seg på. Det kan oppleves krevende. Dersom en elev ikke forstår de sentrale ordene i en tekst vil det være vanskelig å få

med seg innholdet, og det blir fort mange hull i kunnskapen. Det kan føre til en ond sirkel. Dermed får eleven ytterligere vanskeligheter med å forstå og delta i fagsamtalene, samt tilegne seg ny kunnskap som skulle vært bygget på det som ikke ble forstått (Golden, 2018, s. 204).

Verhoeven (2011, s. 677-678) mener det er tre faktorer som må til for å oppnå optimale lese- og skriveferdigheter på andrespråket. Den første faktoren er valg av språk i opplæring. Her trekkes betydningen av tospråklighet fram; leseforståelse på andrespråket er direkte påvirket av elevenes andrespråksferdigheter og indirekte påvirket av førstespråksferdigheter (Verhoeven, 2011, s. 675). Den andre er opplæringsmetodene, som skal ha et bredt og funksjonelt syn på lesing. Siste faktor handler om lærerens holdninger. Læreren bør ha høye ambisjoner på minoritetselevens vegne, men må på samme tid ivareta deres opplæringsbehov sett i lys av elevenes forutsetninger (Golden, 2018, s. 193).

Elevenes forutsetninger avhenger av flere faktorer. For eksempel er det individuelt hvilke ord elevene kan fra før, og deretter hvordan utviklingen av ordforrådet forløper (Golden, 2018, s. 193). Ettersom familien er viktig i alle perioder av livet, vil det meste av språklig innputt komme derfra (Golden, 2018, s. 194). Videre vil alder, kognitiv modenhet, erfaringer, språkkunnskap på andre språk, holdninger til læring av et språk og kultur ha stor innflytelse på videre læring. I tillegg vil tilretteleggingskulturen eleven befinner seg i påvirke, samt hvilken grad eleven engasjerer seg i læringen (Golden, 2018, s. 193). Ikke bare har elevene ofte språklig behov for tilpasset opplæring, de har også en kultur, tidligere skolegang, traumatiske opplevelser under flukt, usikre framtidsutsikter eller liknende som kan gjøre møtet med norsk skole ekstra utfordrende (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 14). Derfor er det forståelig dersom lærere opplever det som vanskelig å ivareta minoritetsspråklige elever i litteraturundervisning.

Det må med andre ord tas hensyn til at møtet med norsk skole kan være ekstra utfordrende. Det tar tid å lære seg et språk godt nok til at det kan fungere som et fullverdig opplæringspråk, noe Stortingsmelding 6 (2012-2013, s. 55) mener lærere må være bevisste på. En måte å støtte elevene i denne utfordringen, er å bidra gjennom begreps- og språkutvikling. Videre mener stortingsmeldingen at andrespråksperspektivet bør inngå i kompetansegrunnlaget til lærere. Det kan skje gjennom lærerutdanningen, eller at skoleeiere og skoleledere sørger for at lærere har mulighet for kompetanseheving i andrespråksdidaktikk. Uansett skal fellesskolen være en mangfoldig skole der alle barn og unge skal ha mulighet til å lykkes. Den skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov, og ha ambisjoner på elevenes vegne (NOU 2011:14, s. 185). Det bør innebære at eleven behersker morsmål, som også forskning viser er en

forutsetning for å oppnå en trygg og flerkulturell tospråklig identitet (Øzerk, 2016, s. 93). Det er fordi morsmålet bidrar til forståelse for innhold i begreper og tankesett på andrespråket. For selv om eleven tilsynelatende kan snakke flytende norsk, går mye av det faglige innholdet hus forbi. Det blir først forstått når morsmåls lærere går inn i begrepene og relaterer dem til eget språk (Helleve & Børhaug, 2020).

3.1.2 Kommunikativ kompetanse

Når man mestrer et språk, har man kompetanse på flere områder innenfor språket. Hymes (1966, referert i Bjørke & Haukås, 2020a, s. 26) kaller det kommunikativ kompetanse, og deler det i fire ulike områder: lingvistisk-, sosiolingvistisk-, diskurskompetanse og strategisk kompetanse. Når det kommer til lingvistisk kompetanse snakker vi om morfologi, syntaks, fonetikk og vokabular. Sosiolingvistisk kompetanse handler om bruken av språket; det kan være når ytringer er passende, for eksempel ved bruk av høflighetskonvensjoner. Videre handler diskurskompetanse om kunnskap om hvordan språklige strukturer kombineres i ulike sjangre. Det kan for eksempel være hvilke tekstbindere som er aktuelle. Til slutt har vi strategisk kompetanse som vil si kunnskap om hvordan man bruker ulike kommunikasjonsstrategier for å unngå at kommunikasjonen stopper opp. Det kan man gjøre gjennom å snakke langsomt, bruke kroppsspråk og å omformulere ukjente ord (Bjørke & Haukås, 2020a, s. 26). I tillegg fremheves pragmatisk kompetanse som relevant. Det handler om praktisk bruk av språkssystemet, språkfunksjoner og talehandlinger: bruk av strategier og teknikker for å starte, gjennomføre og avslutte en samtale, eller identifisering og bruk av ulike teksttyper, ironi og parodi.

I litterær analyse kan flere av nevnte kompetanseområder være viktige. Det er fordi elevens forståelse av tekst bør utvikles med utgangspunkt i den sosiokulturelle konteksten eleven kjenner til. Da er det ikke lengre så viktig at elevene forstår *alle* ordene i teksten (Overvik & Karlsdottir, 2020). I den sammenheng snakker Wolfgang Iser (1978, referert i Overvik & Karlsdottir, 2020) om to kulturelle koder som styrer lesingen: den kompensatoriske og den ikke-kompensatoriske. I den kompensatoriske lesingen har leseren den fordel at den har kjennskap til den kulturelle konteksten. Da er det lettere å skille ut det vesentlige fra det uvesentlige i tekstens innhold. Når den ikke-kompensatoriske koden styrer lesingen vil alle deler av teksten behandles likt. Dermed fremstår alt som viktig, noe som er svært krevende for leseren og kan oppleves uoverkommelig. Kjennskap til den kulturelle konteksten vil med andre

ord skape en ramme rundt tekstarbeidet som hjelper til med avgrensning og forståelse, samtidig som det vil lette lesingen betydelig. Det er også fordi en elev med god leseforståelse ikke tar innholdet bokstavelig, men har ferdigheter til å kunne tolke og reflektere over teksten (Overvik, 2012, s. 29).

Eventyr er en tekstsjanger med en struktur mange elever har kjennskap til. Derfor kan vi anta at mange elever har forutsetninger for å lese denne typen tekster kompensatorisk. Intrigene i ulike eventyr kan likevel variere. Det vil si at hver funksjon kan ha en eller flere komplekse hendelser eller relasjoner mellom karakterer i eventyret som medvirker til utvikling i eventyrets handling og gjør det spennende og underholdende. Derfor er viktig å huske på at å gjenkjenne strukturen i eventyret ikke betyr det samme som å forstå innholdet (Overvik & Karlsdottir, 2020). Selv om eventyr gir elevene gode forutsetninger for å lese kompensatorisk, er det dermed ikke gitt at teksten blir forstått. Overvik og Karlsdottir (2020) skriver i sin artikkel i *Bedre skole* om et prosjekt utført med minoritetsspråklige elever. Elevene hadde jobbet med det norske eventyret “Prinsessen som ingen kunne målbinde” og det arabiske eventyret “Sjeherasad”, og feiltolket det norske. Et felles kjennetegn var at variablene i det norske eventyret ble feil forklart. Det var først og fremst på grunn av sterkt kulturelt betingede ord som “et skålbrott” og “en skjærunge”, som også mange norske elever potensielt kan ha problemer med. Videre var det vanskelig å forstå uttrykk som “å ikke ha det rart hjemme”, som fra gammelt betyr å være fattig. De trodde det hadde sammenheng med at hovedpersonen skulle ut og prøve lykken for å gifte seg med prinsessa, og “det hørtes ikke rart ut”. Elevene hadde derimot ikke problemer med tolkning av eventyr fra sitt kulturelle område.

Vi har nå presentert ulike faktorer som påvirker andrespråksinnlæringen. Videre vil vi presentere teorier som har bidratt til å utvikle andrespråksparadigmet, slik vi kjenner det i dag.

3.1.3 Teorier om andrespråksinnlæring og literasitet på andrespråket

Andrespråksinnlæring er et stort felt som rommer mye forskning og mange ulike teorier (Monsen & Randen, 2017, s. 23). Disse teoriene kan kategoriseres på flere måter. Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 23) skiller mellom tre ulike retninger: behavioristiske, nativistiske og kognitive teorier. Teoriene har ulike syn på hva språk er, og hvordan språk læres. Behavioristisk teori tar utgangspunkt i antakelsen om at språklæring, i likhet med all annen læring, er etablering av vaner som kan studeres og analyseres. Når en skal lære seg et andrespråk blir vanene fra morsmålet ifølge denne teorien tvangsmessig og ubevisst overført til andrespråket

(Monsen & Randen, 2017, s. 24). Nativistiske teorier, på den andre siden, hevder at språkevnen er medfødt og anses derfor som en passiv prosess. Språkforskeren Noam Chomsky blir ofte knyttet opp mot det nativistiske læringssynet (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 41). Han lanserte en teori hvor han hevdet at mennesker hadde en spesiell og medfødt evne til å lære språk. Barnet som vokser opp i et språkmiljø, vil ubevisst bearbeide språket og de reglene som gjelder i dette språket, og dermed etablere grammatisk forståelse (Chomsky, 1980, s. 187).

I dagens andrespråksforskning er det de kognitive språklæringsteoriene som er mest brukt i andrespråksdidaktikk, og de lever side om side med den nativistiske teorien. Teoriene har fokus på faktisk språkbruk og at klasseromssituasjonen fordrer kunnskap om språk og språklæring i interaksjon mellom individer (Monsen & Randen, 2017, s. 25). Innenfor kognitivsimen blir mennesket sett på som et aktivt vesen som danner kunnskap gjennom å bygge videre på eksisterende kunnskaper (Digitale ferdigheter, 2014). Psykologen Jean Piaget (1970) er kjent for sine vesentlige bidrag til kognitiv læringsteori, og hevder at mennesket forstår alt nytt en står overfor, ut fra hva det allerede kan. Mennesker organiserer tankeprosessene i det Piaget kaller kognitive strukturer, som videre blir lagt i ulike skjemaer. Skjemaene inneholder den erfaringen, kunnskapen og de tenkemåtene hvert enkelt menneske besitter. I starten er de relativt enkle, men blir etter hvert mer avanserte og komplekse (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 62). Utviklingen er i tråd med den hermeneutiske prosess hvor delkunnskap blir satt sammen til en helhet (Johannesen et al., 2016, s. 185).

En siste læringsteori som relevant for dette forskningsprosjekt er sosiokulturell læringsteori. Læringsteorien tar ifølge Imsen (2016, s. 46) utgangspunkt i at læring og kunnskap må sees i lys av kulturen, språket og fellesskapet som individet hører til i. Forskeren Lev Vygotsky (1978) er svært kjent for sine teorier innenfor sosiokulturell læringsteori. Han mener læring er grunnleggende sosialt og i hovedsak skjer når man inngår som en del av et fellesskap. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 67) påstår at den viktigste faktoren i læring er språk, fordi det er et redskap hvor begreper og kategorier for tenking skapes.

Ifølge Vygotsky (1978) er læring i fellesskapet en forløper til å kunne gjøre ting alene, og skjer i overgangen mellom det du kan fra før og det du kan klare uten hjelp. I mange tilfeller kan det handle om lærerstyrt undervisning, eller elevaktiv læring. Førstnevnte kjennetegnes i stor grad av tavleundervisning eller individuelt elevarbeid. Andre variant handler om ulike samarbeidsformer mellom elevene (NIFU, 2012). Den proksimale utviklingssonen er det området hvor eleven er i stand til å lære med hjelp fra en mer kompetent annen, som for

eksempel læreren. Læreren blir da som et “stillas” eleven kan støtte seg til, bli veiledet og utfordret av slik at man utvikler seg (Solstad, 2016, s. 52). Analyser av en spørreundersøkelse gjort på en ungdomsskole indikerer at lærerstyrt undervisning kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller i elevenes læringsutbytte (NIFU, 2012).

For Vygotsky er støtten først og fremst knyttet til språklig aktivitet (Solstad, 2016, s. 53). Det anser vi som relevant, siden vi i vårt forskningsprosjekt ønsker å se på hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i litteraturundervisningen tatt i betraktning sine språklige og kulturelle forutsetninger. Når vi vil forstå læring, må vi nemlig ta utgangspunkt i samspillet mellom individ og kollektiv (Säljö, 2006, s. 63). Det kan oppleves som en utfordring at elevenes forutsetninger er så forskjellige i dagens samfunn sammenliknet med for eksempel det tidligere bondesamfunnet, hvor mulighetene og påvirkningskanalene var færre. Säljö (2006, s. 60-63) mener derfor at den tradisjonelle klasseromssituasjonen, der alle elevene møter samme undervisning, ikke lenger er like velegnet som den kanskje en gang var. Det er vanlig at sosiokulturelt læringsperspektiv møter kritikk fordi det ikke kan forklare læring hos individet, mens antakelsen er at individet er forutsigbart i sin læring uavhengig av situasjonen det befinner seg i. Spørsmålet om hvordan individet lærer er derimot nokså sentralt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Säljö (2001, s. 13) hevder at hvis individet ikke lærer, “kan heller ikke kollektivet lære”.

Når minoritetsspråklige elever møter sitt andrespråk i skolen, vil det si at elevene må utvikle det Kulbrandstad (2018, s. 59) kaller litterasitet på andrespråket i møte med skolens tekstunivers. I denne sammenheng vil begrepet litterasitet omhandle litterær forståelse, refleksjon og tolkning. En sentral problemstilling som har oppstått i den sammenheng er forholdet mellom leserens språklige ressurser og språket skoletekstene formidles på (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 289), som er noe av nysgjerrigheten bak vårt forskningsprosjekt. Ikke bare skal elevene lære norsk gjennom læring og undervisning. Elevene skal lære *gjennom* norsk. Det betyr at elevene må bruke andrespråket for å tilegne seg faglige emner fra forskjellige fagtekster. En forutsetning for å lykkes med dette er at man lærer hver skolefags særskilte måter å bruke språket på. Det stiller leseren overfor en rekke utfordringer og gir lærere et spesielt ansvar i sitt fag (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 301). Samtidig kan barn som vokser opp med flere språk potensielt ha en metalingvistisk fordel. Det er fordi kjennskapen til flere språk og flere skriftsystemer kan gjøre det lettere å se språk utenfra. Det kan være grunnlag for metaspråklig oppmerksomhet, som er en viktig forutsetning for sentrale prosesser i leseopplæringen (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 295).

3.1.4 Tilhørighet og anerkjennelse

Å føle tilhørighet er i dag regnet som et grunnleggende allment behov. Det fører til trivsel, utvikling og livskvalitet, og handler om behovet for å etablere nære emosjonelle bånd og tilknytning til andre mennesker (Danielsen, 2020, s. 226). Samfunnet vil på sikt dra nytte av at elevenes grunnleggende behov dekkes, og skolen må gjøre sin del av jobben. Noe av jobben ligger forankret i LK20s overordnede mål om folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap. Innenfor disse temaene skal elevene gis kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse slik at de kan ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De skal også stimuleres til å bli aktive medborgere slik at de kan bidra til å videreutvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) beskriver gode forutsetninger for å oppnå dette. De løfter fram raust og støttende læringsmiljø som grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Dersom elevene ikke føler seg trygge, kan det være til hinder for læring. Ikke minst er det lovfestet at alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø. Det står nedfelt i opplæringslovens § 9 A-2 (1998), som poengterer at skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring.

For at alle elever skal oppleve gjenkjennelse og anerkjennelse, mener Aamodt (2017, s. 26) at norsk kultur og norske verdier må utvides og gi plass til flere kulturelle uttrykksformer. Filosofen Axel Honneths anerkjennelsesteori vektlegger betydningen av menneskets muligheter for fri selvrealisering for å kunne realisere sitt potensial som menneske (Jordet, 2020, s. 24). Det vil i denne oppgaven kunne bety at elevene får utviklet sitt læringspotensial innenfor sine språklige og kulturelle forutsetninger. Et nøkkelbegrep er identitetsbekreftelse. Elevenes verdier, erfaringer og språklig kunnskap skal anerkjennes og synliggjøres (Aamodt, 2017, s. 36). Det påstås at fraværet av anerkjennelse er en krenkelse mot mennesket som kan gi alvorlige konsekvenser for enkeltes liv og helse (Jordet, 2020, s. 24). Derfor vil et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse og trivsel vil også her bidra, og de utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De voksne kan være ansatte på skolen, foreldre og foresatte. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 14) understreker at mangfold skal anerkjennes som en ressurs i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø.

For minoritetsspråklige elever vil språklig anerkjennelse eller mangel på sådan være en del av dette bildet. Hauge (2014, s. 11) skiller mellom to tilnæringer en skole kan ha til

flerspråklighet: problemorientert- og ressursorientert tilnærming. En skole som ser på flerspråklighet som et overgangsfenomen, har en problemorientert tilnærming. I en slik tilnærming er målet å få den minoritetsspråklige eleven inn i et norsk homogent fellesskap. Der synliggjøres eller brukes ikke den flerspråklige kompetansen, men hviskes ut til et punkt hvor den blir borte (Hauge, 2014, s. 15). En ressursorientert tilnærming går derimot ut på at språklige forskjeller og mangfoldet i skolen blir sett på som normaltilstanden (Hauge, 2014, s. 11). Den ressursorienterte læreren arbeider for at eleven skal legge ned stor egeninnsats for å lære seg norsk gjennom å vekke nysgjerrighet på hvem vedkommende er (Hauge, 2014, s. 29). Dette er to ytterpunkter som sjeldent står alene i de ulike skolene. Skoler i dag har vanligvis trekk fra begge sider og befinner seg et sted midt mellom (Hauge, 2014, s. 23), selv om vi historisk har sett ytterpunktene nedfelt i lovverket. Vi skal videre se på den historiske utviklingen av språk i Norge.

3.1.5 Historisk utvikling av språk i Norge

Fra slutten av 1960-tallet og fram til i dag har antallet språk som snakkes i Norge økt betraktelig, og antallet flerspråklige innbyggere vokser (Kulbrandstad, 2018, s. 19-20). Det norske samfunnet har alltid vært språklig heterogent i den forstand at det er blitt talt mer enn ett språk, og fra vi i 1739 organiserte undervisningen i den norske skolen har synet på flerspråklighet forandret seg (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 13). Det skilles gjerne mellom tre historiske faser. Den første fasen ser på språk som et problem. Den andre fasen ser på språk som en rettighet. Siste fasen ser på språk som ressurs (Brøyn, 2019, s. 32). Vi vil påstå at en med høy sannsynlighet vil kunne finne alle disse tilnærmingene i skolene rundt omkring i Norge i dag, selv om de fleste skolene vil ha en holdning som befinner seg et sted midt imellom.

Et eksempel på første fase er fra fornorskningspolitikken tid i perioden 1800-tallet til 1960 (Gaski, 2017). Da ble minoritetsgrupper som samene og kvenene undertrykt av storsamfunnet og norske myndigheter (Kulbrandstad, 2018, s. 19-20). Målet var at samene og kvenene språklig og kulturelt skulle bli mest mulig lik den norske majoritetsbefolkningen (Wæhle & Tjora, 2020). Kulbrandstad (2018, s. 289) understreker viktigheten av at man ikke gjør slikt i det flerspråklige klasserommet i dag. Skolen bør være opptatt av å stimulere til lesing også på morsmålet. Det har sin egen verdi, blant annet fordi det kan gi elevene mange leseopplevelser de ikke får på andrespråket.

Når den andre fasen ser på språk som en rettighet er det et resultat av at utvalgte minoritetsgrupper har kjempet for og fått retten til å bruke eget morsmål i opplæringa. Et eksempel på dette finner vi tilbake i 1995 da det politiske partiet «Den flerkulturelle listen» dukket opp og protesterte mot at morsmålsopplæringen skulle være en tospråklig overgangsmodell for minoritetsspråklige elever. Det vil si at morsmål utelukkende benyttes som en støtte for innlæring av nytt språk (Bergan, 2014, s. 90). Før denne tid kom Mønsterplanen av 1987 (M87) med et gjennombrudd, da den synliggjorde betydningen av tospråklighet blant språklige minoriteter. Målet var at minoritetene skulle utvikle funksjonell tospråklighet, altså at de skulle bli like gode språkbrukere på både morsmål og norsk. Stadig reviderte læreplaner har på tross av dette gått bort fra fokuset på flerspråklighet for andre minoriteter enn for samene. Både L97, LK06 og LK20 fokuserer heller på å styrke elevenes forutsetninger for å lære det norske språket (Spernes, 2020, s. 42-43).

Tredje og siste fase ser på språk som en ressurs for alle elever (Dewilde referert i Brøyn, 2020). Det handler blant annet om at lærere må støtte elevene i å bruke morsmålet sitt (Spernes, 2020, s. 111). Ifølge overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) skal alle elever “få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet”. Et annet perspektiv er at globaliseringen har fremhevet verdien av å kunne bruke og forstå flere ulike språk eller språkvarianter (Vulchanova et al., 2013, s. 2). En måte å se på språk som en ressurs, er å se morsmålets verdi for læring av et andrespråk.

3.1.6 Isfjellmetaforen

Psykolingvisten Jim Cummins’ teorier har bidratt til å gi minoritetslevers morsmål høyere status ved å fremheve at et velutviklet førstespråk har positiv innflytelse på andrespråklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 35). Han beskriver tospråklig kompetanse som et isfjell med to topper. Toppene observeres over vann og representerer språkene som benyttes i daglig tospråklig aktivitet. Under vannflaten deler toppene en felles base som består av underliggende kognitive mekanismer. Det betyr at kunnskap og behandling av informasjon skjer gjennom ett av språkene, men at begge språkene likevel kan dra nytte av det gjennom det felles underliggende systemet (Cummins, 1984).

Ifølge Cummins (1984, s. 37-47) er det dermed mulig å overføre lese- og skriveferdigheter, samt akademiske ferdigheter fra ett språk til et annet. Det argumenteres med at elementene som inngår i dette fundamentet er kunnskap om omverden, ordforråd og begreper. Slike kunnskaper

er viktig for å få en helhetlig forståelse av det man leser. Hvis et barn blir satt til å bruke et dårlig utviklet andrespråk i klasserommet, vil det resultere i dårlig kvalitet på det som læres og produseres muntlig. Dette er et vesentlig poeng å forstå i elevers utvikling av et andrespråk. Hvis ett eller begge språkene er underutviklet vil de kognitive og akademiske prestasjonene også bli negativt påvirket. Vi ser derfor her viktigheten av å ikke bare utvikle et andrespråk, men også la elever få utvikle sitt morsmål.

Mangel på god og tydelig kommunikasjon av ferdigheter kan gjøre det utfordrende for lærere å oppdage den underliggende kompetansen hos elevene. Ifølge Lie (2019, s. 39) er det flere forskere som mener at identifisering av kompetanse hos minoritetsspråklige elever med begrensede ferdigheter i andrespråk er underrepresentert. Det er fordi minoritetsspråklige elever med begrensede språkferdigheter ikke kan dokumentere ferdighetene, og i så måte skårer lavt på tester.

Så langt har menneskelige forutsetninger for å forstå elevenes utvikling av ferdigheter blitt fremhevet. Når vi nå tar for oss litteraturredidaktikk vil vi fokusere mer på de teoretiske rammene rundt de minoritetsspråklige elevene og litteraturundervisningen i norskfaget.

3.2 Litteraturredidaktikk i norskfaget

En del av utgangspunktet for dette forskningsprosjektet er å se på hvordan litteraturredidaktikk påvirker ivaretagelsen av minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen. Kapitlet ser på teoretiske innfallsvinkler som innebærer både lesing knyttet til faget, og fagets utvikling. Videre eksemplifiseres to ulike metoder innenfor faget, før relasjonsbyggingens rolle belyses.

3.2.1 Norskfagets litteraturundervisning

Et av de viktigste samfunnsproblemer i vår tid er hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring (Selj, 2019, s. 11). I dag vet vi uheldigvis lite om innvandrerbarn- og unges lesevaner. Få har hittil vært opptatt av lese- og skrivevanene til barn og unge som vokser opp i Norge med mer enn ett språk (Kulbrandstad, 2018, s. 289). Det meste av innsikten som finnes kommer fra store internasjonale undersøkelser som PISA, som vi vet minoritetsspråklige ofte skårer lavere på når det kommer til leseferdigheter, enn jevngamle majoritetsspråklige elever. På den måten håper vi vår oppgave kan bidra i kunnskapsutviklingen. Dersom vi vet mer om hvordan vi kan

ivareta minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen, vil kanskje fremtidens skole være *enda* bedre tilpasset også minoritetsspråklige elever.

Hauge (2014, s. 207) poengterer at integrering av flerkulturelle perspektiver i norskfaget blant annet handler om at man benytter oversatte tekster av forfattere fra områder elevens familie opprinnelig kommer fra. Kibsgaard og Husby (2014, s. 177) understreker viktigheten med at elever må kunne lese også på morsmålet i opplæringen. Forskning viser at leseopplæring på morsmålet er nødvendig for å få en god progresjon i leseutviklingen på andrespråket (Cummins, 1984). Leseopplæringen i norske skoler i dag blir derimot stort sett gjennomført på minoritetsspråklige elevers andrespråk (Dørum & Hansen, 2018). Vi spekulerer på om fravær av morsmål i leseopplæringen handler om et behov for kompetansestyrking rundt morsmålet viktighet i utvikling av leseferdigheter i norsk som andrespråk.

Valg av tekst kan ifølge Kibsgaard og Husby (2014, s. 170) være påvirkende for å dyktiggjøre elevene på ønskede språklige trekk. Gjennom litteratur kan minoritetsspråklige elever bli vant til ord, uttrykk, strukturer i fraser, setninger og tekster (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 171). Ordforråd er vurdert som viktig for lesing og er sentralt både for forståelsen av tekster og ordgjenkjenning. De som har et dårlig ordforråd, er ofte dårligere til å forstå (Kulbrandstad, 2018, s. 291- 292). Åberg (2014, s. 19) understreker imidlertid at man ikke kan utelukkende fokusere på språklige utfordringer når man tar stilling til tekstens vanskelighetsgrad, men at kunnskap om tekstens tema og høy motivasjon til en viss grad kan kompensere for begrensede språkkunnskaper og ordforråd. En stor del av tekstforståelse handler om å skape mening ut fra en tekst. En slik definisjon forutsetter at en leser bearbeider teksten under lesingen. Her igjen vil leserens forståelse avhenge av faktorer som motivasjon for lesing, forkunnskaper om tema og begreper (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 53-54). Derfor bør man lete etter tekster som kan vekke interesse.

Når vi snakker om leseforståelse handler det om tekstens ulike trekk: format, kompleksiteten i språket og forfatterens bruk av eksempler. Derfor spiller oppgavetyperne en avgjørende rolle for elevenes resultater. Ser vi på prøver som PISA vil det bety at en enorm elevmasse testes i samme tekster og oppnår resultater basert på det. Utfordringen er at leseoppgavene er svært styrende, både når det kommer til hva slags informasjon vi får om elevers lesekompetanse, og hvordan elever forstår ulike tekster. For å oppnå best mulig innsikt i elevers *faktiske* lesekompetanse mener Weyergang og Magnusson (2020, s. 54) derfor det er viktig at prøven inneholder et bredt

spekter av ulike tekster. I tillegg må tekstene presentere ulik vanskelighetsgrad slik at alle elever møter leseutfordringer på sitt nivå.

Det er med andre ord viktig at lesingen ikke bare er språklæring, men også at elevene kan identifisere seg med det de leser. Det fører til identitetsutvikling og innsikt i andres verdener (Monsen & Randen, 2017, s. 112-113), som er en viktig forutsetning for utvikling av elevenes sosiale og kulturelle kunnskap i et mangfoldig samfunn (NOU 2011:14 s. 185). Det bør åpne for å benytte litteratur fra andre kulturer i norskundervisningen. Litteratur kan gi kunnskap om andre kulturer, som igjen kan gi høyere respekt for enkeltindivider og øke evnen til å anerkjenne minoritetskulturer. Litteraturen er spesielt viktig for ungdom fordi de er i ferd med å bli uavhengige deltakere i en verden som er større enn deres skole og samfunn (Hennig, 2017, s. 102).

3.2.2 Lesing i litteraturundervisning

Louise M. Rosenblatt var en amerikansk professor som blir ansett som en pioner innenfor leserorientert litteraturteori (Kjelen, 2015). Hun skilte mellom efferent og estetisk lese måte. Efferent lesing skal være informasjons- og nytteorientert, mens estetisk lesing fokuserer på opplevelsen av teksten (Rosenblatt, 1994, s. 25). Lesemåtene er et uttrykk for hvilken innstilling leseren har til en tekst. Innstillingen er relevant ettersom leseren spiller en avgjørende rolle i prosessen med å gjøre teksten meningsfull (Rosenblatt, 1995, s. 24). Skjønnlitterær lesing må, ifølge Rosenblatt, alltid ta utgangspunkt i den estetiske lese måten fordi det er da leserens oppmerksomhet utvides til å omfatte det personlige og følelsesmessige. Hun betrakter ikke disse to lese måtene som motsetninger, men snarere som ytterpunkter, hvor de fleste lesninger vil befinne seg et sted imellom.

Videre hevder Rosenblatt (1995, s. 24) at enhver utveksling mellom tekst og leser er en unik hendelse med et uendelig antall mulige forbindelser. Hun mener at all litteraturlesing i skolen må starte i den personlige opplevelsen og derfra ledes over i kritisk refleksjon. Hennig (2017, s. 18) påpeker at en tekst ikke blir meningsfull før den settes i forbindelse med verden slik leseren kjenner den. Likevel har det kommet kritikk fra det litteraturdidaktiske forskningsfeltet mot Rosenblatts teorier og begrepsbruk, særlig mot det sentrale begrepsparet efferent og estetisk lesing (Sommervold, 2020, s. 57).

Leseforsker Lise Kulbrandstad (2018, s. 36) har på sin side innført begrepene *avlesing* og *ordgodkjenning*. Avlesning vil si når avkodingen skjer uten at man forstår ordet, mens

ordgjenkjenning inkluderer at ordet blir forstått. Når man leser på et andrespråk som bruker det samme alfabetet, pleier ikke avlesningen å by på store problemer hos elever som allerede kan å lese. I en slik situasjon handler det om å lese for å lære og ikke så mye om å lære å lese. I språk der man bruker et annet alfabet, må man også vektlegge selve avlesningen fordi elevene må lære seg nye bokstaver. Dette er kognitivt krevende for elevene. I språk, som for eksempel mandarin, møter man tegn for å direkte uttrykke et meningsinnhold. Når man ikke kjenner til et alfabet slik vi for eksempel kjenner det latinske, kobler man ikke lyd til riktige bokstaver og leseprosessen fortøner seg annerledes. Da må elevene lære seg hvilket meningsinnhold hvert tegn uttrykker (Bjørke & Grønn, 2020, s. 143).

3.2.3 Litteraturfaget

Norskfaget skal gi rom for kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling. Elevene skal få tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, og være en bidragsyter til språklig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Litteratur har alltid vært sentralt i norskfaget, men faget blir utfordret på ulike vis og fra flere hold (Greibrokk, 2014, s. 20). Litteraturlæreren skal formidle nødvendigheten og verdien av motstridende lesninger. Samtidig må læreren bidra til elevenes litterære utvikling gjennom stadig mer kvalifiserte lesninger (Greibrokk, 2014, s. 102). Det vil si at litteraturen elevene jobber med alltid må være noe utfordrende, slik at det bidrar til læring og utvikling.

Litteraturundervisningen skiller seg fra de andre undervisningsfagene gjennom sitt særpreg ved selve fagstoffet (Greibrokk, 2014, s. 20). Litteratur spiller en stor rolle for den personlige og kognitive utviklingen, samt utviklingen av språk (Economou, 2015, s. 112- 115). I dagens samfunn er det pågår det to gjennomgripende endringer som utfordrer skolens leseopplæring. Det handler om framveksten av et mer språklig og kulturelt heterogent samfunn, og den ekspansive bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (Kulbrandstad, 2018, s. 19).

Uavhengig av endringene er det det kompetansemålene innenfor norsk som er grunnlaget for vurdering av elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne mestre, gjøre eller vise etter endt opplæring (Imsen, 2016, s. 296). Ser vi på læreplanen fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006a) påpekes det at elevene skal presentere tema og uttrykksmåter i noen klassiske tekster i norsk litteratur. LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c) har gått bort fra dette begrepet, og fokuserer heller på at elevene skal: “sammenligne og

tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid”. En ser også at begrepet kulturarv har blitt dysset ned.

3.2.4 Å forstå andre eller seg selv gjennom litteraturen

Vi kan benytte oss av litteraturen som vindu eller speil for å forstå andre eller oss selv bedre. Det gjør vi ved å kombinere tekst med kontekst i forsøk på å vekke empati og forståelse, for eksempel hos elevene. Det kan være nærliggende å tro at norske tekster ligger majoritetselevenes kontekst nærmere. Slik er det ikke alltid. Hennig (2017, s. 99) drar fram “Et dukkehjem” som et eksempel hvor minoritetsspråklige elever bedre kjenner igjen tematikken enn majoritetsspråklige elever. Valg av litteratur bør uansett anses som en mulighet til å benytte litteraturen som vindu eller speil for elevene fordi det fører til litterær og personlig utvikling.

Vindu

Ved å benytte litteraturen som vindu tar vi oss inn i en forestillingsverden hvor elevene kan lære å kjenne og forstå litterær arv fra andre kulturer gjennom å lese flerkulturell litteratur. Det skaper en slags forbindelse mellom dem som har skapt litteraturen og tiden den stammer fra, med egen tid og litterær tradisjon. Slik benytter vi oss av litteraturen som vindu, en metode for å forstå andre. Da kan vi lære om andre mennesker og deres verden, selv om den verdenen framstår som tilsynelatende fremmed (Hennig, 2017, s. 105-106).

Speil

Gjennom litteraturen blir vi også ført inn i vår egen kultur som gir oss mulighet til å forstå oss selv bedre. Da benytter vi oss av litteraturen som speil. Samtidig oppstår det et spørsmål om hvorvidt det er et oppnåelig mål for alle elever med alle typer bakgrunn. Det er fordi hovedvekten av litterære tekster ofte er skrevet av majoritetsspråklige forfattere og handler om norske forhold og baserer seg på vestlige postmoderne forklaringsmodeller. Språket det kommuniseres på er allerede kulturelt bestemt, og mye mening er implisitt forståelig for elever med majoritetsspråklig bakgrunn og til dels uforståelig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Hennig, 2017, s. 104-105).

For at også minoritetsspråklige elever skal kunne utvikle sunn selvforståelse med stolthet i egen bakgrunn og kultur, er det viktig å finne fram flerkulturell litteratur. I den sammenheng er det virkningsfullt å sammenlikne tekster fra ulike kulturer eller å sammenlikne lesinger av den samme teksten. Samtidig kan det bidra både til å øke forståelsen av andre kulturer, og en følelse av å høre til en lokal kultur som også er en del av en mer omfattende kultur. Flerkulturell litteratur kan dermed føre til et møte hvor det oppdages at fremmede forhold kaster lys over egen tilværelse og slik føre til at vi blir i stand til å innta en mer bevisst holdning til den kulturen vi selv er en del av (Hennig, 2017, s. 106). Det kan også bidra til at elevene reflekterer over sentrale verdier og moralske spørsmål, som gir respekt for menneskeverdet og for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.2.5 Litteraturbasert leseopplæring

Litteraturbasert leseopplæring er en lesepedagogikk som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger. Elevene leser og arbeider med et rikt utvalg av litteratur gjennom et strukturert samarbeid mellom skole og bibliotek. Det skal bidra til at elevene får hjelp til å velge litteratur som de mestrer, men samtidig bruke effektive lesestrategier for å strekke seg mot stadig bedre forståelse. I en slik lesepedagogikk får elevene vesentlige forutsetninger for god leseforståelse gjennom økt kulturell bakgrunnskunnskap, utvikling og forbedret lesestrategier, morfologisk bevissthet og bevissthet om ord og uttrykk på norsk (Tonne & Pihl, 2013, s. 111).

3.2.6 Klasseledelse og relasjonsbygging

Klasseledelse handler om å skape et arbeidsmiljø hvor elevene utvikler seg både faglig og sosialt. Det gjøres gjennom å lede læringen til enkeltelever og grupper på en måte hvor hver enkelt elev får muligheten til å delta og lykkes. En forutsetning for å skape en slik skole er å løfte fram hvilke verdier som skal ligge til grunn (Christensen & Ulleberg, 2020, s. 13). Også i prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006c) fremheves et tydelig verdigrunnlag i tillegg til bred kulturforståelse som avgjørende for et læringsfellesskap der mangfoldet blir sett, hørt og respektert. Det er rom for samarbeid, dialog og diskusjoner, og lagt til rette for elevers demokratiske utvikling.

I undervisningssammenheng kan læreren gjennom å fortelle historier nå elevene. Det kan skape helhet og binde sammen temaer, som på sikt kan hjelpe elevene med å se sammenhenger. Når læreren forteller, kan han eller hun også trekke inn eksempler som elevene kan kjenne seg igjen

i, og bruke elevenes interesser som en del av undervisningen. Dette øker undervisningens relevans for elevene, noe som kan danne grunnlag for et ønske om å lære (Damsgaard & Eftedal, 20, s. 119). En forutsetning for å oppnå dette vil kunne være en positiv nysgjerrighet på mennesker. Spurkeland (2009) beskriver det som en positivt ladet egenskap hvor en viser initiativ i møte mennesker, som i praksis betyr å ta i bruk sin sosiale intelligens og søke kontakt (referert i Spurkeland, 2012, s. 24).

Damsgaard og Eftedal (2014, s. 109) mener at relasjonene elevene inngår i, er av stor betydning. Relasjonen til lærerne er vesentlig for elevenes motivasjon, innsats og læring. Å bli sett og anerkjent, å bli møtt med respekt og behandlet som likeverdig er medvirkende for å skape lærelyst. Det skjer ofte når læreren kjenner elevene, fordi det da blir lettere å tilpasse undervisningen. Læreren kan da i større grad ta hensyn til det de kan og ikke kan, hvordan de reagerer i møte med noe de ikke mestrer, og hvilke utfordringer de trenger (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 110). Derfor må læreren være opptatt av å kjenne til mer ved eleven enn bare det rent faglige nivået. Det krever både en interesse for eleven som menneske, samt evnen til å *se hver elev* (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 111).

Foreldresamarbeid er et ledd i ivaretagelse av minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2016b), og er en annen arena for å få innsikt i eleven, da foreldre besitter kunnskap læreren vanskelig får kjennskap til i undervisningssituasjon (Spernes, 2020, s. 227). God kommunikasjon mellom foreldre og skole er en forsvarlig måte å forebygge misforståelser, og Utdanningsdirektoratet (2016b) anbefaler derfor at skoleeiere legger til rette for bruk av tolk når det er nødvendig. I tråd med Spernes' (2012, s. 103) anbefaling vil tidlig innsats også her, for eksempel i form av "bli kjent"-samtale, være viktig i relasjonsbyggingen. Det viktigste i møtet mellom foreldre og lærer er å bli bedre kjente med hverandre, slik at den videre kontakten blir enklere. I forskriften til opplæringsloven (2006, § 20-1) fremheves et godt foreldresamarbeid som en viktig ressurs for skolen i utviklingen av gode læringsmiljøer. Den viktigste grunnen for dette er at foreldre kjenner barna best (Evensen, 2018, s. 97). Derfor er det viktig at foreldrene kommer til orde, og at samtalen ikke bærer preg av utspørring. Foreldrene må gjøres kjent med at de selv avgjør hva de ønsker å dele med læreren (Spernes, 2012, s. 103).

Selv om relasjonsbygging er en krevende prosess, er det ikke eneste avgjørende faktor for minoritetsspråklige elevers opplevelse av deltakelse i klasserommet. I noen tilfeller kan lærere oppleve en kommunikativ barriere med elevene. Først for noen få år siden ble det løftet fram i

lyset at angst kunne relateres til språkkontekst. Betegnelsen *språkangst* ble tatt i bruk, og den beskriver elevers negative refleksjon og en bekymring rundt bruk av et andrespråk. Kort sagt handler det om elevers negative følelser og handlinger knyttet til andrespråket. Det gjelder spesielt i en klasseromssituasjon hvor eleven må uttrykke seg på et andrespråk, som eleven selv føler den ikke presterer godt nok i. Det forsterkes gjerne i klasseromssituasjoner sammen med majoritetsspråklige elever (Lie, 2019, s. 107-109). Når en elev opplever språkangst, vil det også kunne påvirke elevens kommunikative deltakelse utenfor klasserommet, og slik potensielt være et hinder for relasjonsbygging.

Vi har i det foregående kapitlet drøftet ulike innfallsvinkler når det kommer til rammer rundt minoritetsspråklige elever og litteraturdelen av norskfaget. Det innebærer faget som helhet og lesing av litteratur, men også elevenes forutsetninger for å bli kjent med seg selv eller andre gjennom litterære tekster. Avslutningsvis har vi sett på den faglige betydningen av å bygge solide relasjoner mellom lærer, elev og foresatte. Videre skal vi presentere vitenskapsteori og metodevalg.

4.0 Vitenskapsteori og metodevalg

Kapitlet tar for seg presentasjon og drøfting av vitenskapsteori og metodevalg, inklusive vurdering av viktige punkter for gjennomføring av vår forskning. Det innebærer vitenskapelig og metodisk tilnærming, fremgangsmåte og prosess og kjennskap til våre forskningsdeltakere. Avslutningsvis vil vi ta stilling til etiske betraktninger vi har forholdt oss til i dette forskningsprosjektet.

Vitenskap er kunnskap som er begrunnet og dokumentert (Brottveit, 2018b, s. 17), og det finnes to store retninger. Naturvitenskap innebærer å studere fenomener uten språk, og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Det betyr at det ikke er mulig å diskutere med eller spørre ut studieobjektene (Johannessen et al., 2016, s. 27). Samfunnsvitenskapen søker derimot å empirisk studere forhold ved samfunnet og forbindelser mellom mennesker (Berg, 2015). Sistnevnte er i tråd med formålet til dette forskningsprosjektet.

Som ved all forskning var utgangspunktet nysgjerrighet om en virkelighet vi ønsket mer kunnskap om (Johannessen et al., 2016, s. 28). Det betyr at vi som forskere ikke innehar en nøytral rolle, ifølge moderne vitenskapsteori. Våre faglige interesser, motiver og forforståelse var en del av utgangspunktet for vår problemstilling og vårt forskningsprosjekt (Malterud, 2011, s. 37). Likevel søkte vi å oppnå bredere forståelse enn vi allerede innehadde, noe som gjorde at vi måtte tenke gjennom både formuleringen av problemstilling og valg av metode.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Vår søken etter å undersøke norsklæreres erfaring med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen baserer seg på den samfunnsvitenskapelige retningen. For å kunne besvare forskningsspørsmålene og belyse problemstillingen i dette prosjektet, var det nødvendig å snakke med norsklærere om deres erfaringer og synspunkter. Deretter måtte dataene tolkes på en etisk og forsvarlig måte. Historikeren og sosialfilosofen Wilhelm Dilthey mente man må benytte seg av den hermeneutiske spiral for å kunne tolke en tekst (referert i Postholm, 2010, s. 19). Det er fordi hermeneutikken handler om å forstå gjennom å se på forholdet mellom en meningshelhet og en meningsdel, som til sammen skaper mening. Det kan for eksempel være forholdet mellom en persons bevissthet eller liv satt sammen med personens miljø, tidsepoke eller lignende (Alnes, 2020). Ettersom oppgavens formål er å se på lærerperspektivet for hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i litteraturundervisningen i norskfaget, har vi valgt å forholde oss til Diltheys anbefaling. Vi ønsker å være bevisste vår

forforståelse for å være åpne for nye idéer og ny kunnskap. Målet er derfor å ha et forskningsblikk på lærerens situasjon og opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 47), og dermed få i gang tankeprosesser som kan forberede oss på det som skjer i klasserommet og i skolen.

I dette forskningsprosjektet tilnærmer vi oss både det fenomenologiske og det hermeneutiske perspektiv. Fenomenologi er ifølge Carel (2016, s. 20) i dag et sentralt begrep som brukes når forskning er orientert mot å forstå hvordan et fenomen framstår, mer enn å lete etter hva et fenomen *er*. I likhet med fenomenologien utforsker vi og beskriver mennesker og deres erfaringer med, og forståelsen av et fenomen (Johannesen et al., 2016, s. 78). Det sentrale innenfor fenomenologien er altså hvordan verden erfares av mennesker. Oppmerksomheten er rettet mot verden slik den konkret oppleves og erfares (Dalland, 2020, s. 48).

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og er en samfunnsvitenskapelig orientert retning som forsøker å forstå grunnbetingelsene for menneskelig eksistens gjennom menneskenes handlinger, livsytringer og språk (Dalland, 2012, s. 57-58). Det foregår gjennom den hermeneutiske spiral som er en kontinuerlig prosess hvor man forsøker å sette deler, i vårt tilfelle lærerens opplevelser, sammen med helheten, teorien (Johannesen et al., 2016, s. 185). Prosessen er et forsøk med å finne frem til meningen i noe eller til å kunne forklare noe som i utgangspunktet har vært uklart (Dalland, 2012, s. 57-58). Derfor har vi innenfor samfunnsvitenskapen valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Metoden har en tolkningstradisjon som tar utgangspunkt i en forutsetning om at forskerens tilgang til informasjon om erfaringer er gjennom hvordan individet selv forstår og framstiller det (Skilbrei, 2019, s. 48). Fenomenologisk-hermeneutisk metode krever ifølge Bynum og Varpio (2018, s. 252) at forskeren er bevisst sine egne erfaringer og kunnskap rundt temaet i forskningsprosessen. Det handler om å beskrive et fenomen gjennom utforsking og formidling av meningen i konteksten av livet. Når man bruker en slik tilnærming, søker man etter å avdekke meningen ut av forskningsdeltakerens erfaringer rundt et fenomen og hvordan man formes av det.

Når vi forsker på hvordan norsklærere ivaretar minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen handler det om å forstå hvordan lærere opplever situasjonen, ikke hvordan den faktiske situasjonen er (Krumsvik, 2019b, s. 155). Gjennom intervju samler vi inn data og fortolker disse. På samme måte som at kvalitativ forskning har som hensikt å få tak i

den felles opplevelsen eller erfaringen som mennesker har om det aktuelle, ønsker vi å få kjennskap til lærernes subjektive erfaring og forståelse med situasjonen (Postholm, 2010, s. 17).

4.2 Metodisk tilnærming

Begrepet metode kommer av det greske ordet *methods* og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode handler det om hvordan man skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. Som en sentral del av empirisk forskning har vi samlet inn, analysert og tolket data. Enda viktigere er hva den har fortalt oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannesen et al., 2016, s. 25). Det finnes to overordnede metoder: kvalitativ og kvantitativ metode. De bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av hvordan enkeltmennesker samhandler i det samfunnet vi lever i (Dalland, 2020, s. 54).

I vårt forskningsprosjekt setter vi lys på norsklæreren og spesifikt hvordan norsklæreren ivaretar minoritetsspråklige elever. Dalland (2020, s. 54) peker på at det finnes ulike fordeler med begge tilnærmingene. De kvantitative metodene har den fordelen at de gir dataenheter i målbar form. De kvalitative metodene fanger opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måles. Thagaard (2013, s. 17) påpeker at kvalitative metoder innebærer en større nærhet til det empiriske arbeidet, og at kvantitative metoder gjerne resulterer i et mer distansert forhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne. I dette tilfellet har vi derfor hatt en større nærhet både til forskningsdeltakerne, men også til det empiriske arbeidet vårt for å kunne lære noe av det. Brottveit (2018a, s. 65) poengterer at en kvalitativ tilnærming, vil i større grad enn kvantitativ metode, bidra til å forstå den sosiale virkeligheten vi omgir oss med.

4.2.1 Fremgangsmåte og prosess

For å styrke reliabiliteten i den gjennomførte kvalitative forskning har oppgaven fokusert på å gi leseren en mulighet til å vurdere påliteligheten til prosjektet. Det er gjort gjennom å gi leseren et innblikk i konteksten og å beskrive fremgangsmåten under hele forskningsprosessen, i tillegg til å gjøre rede for hvordan data er samlet inn og potensielle feilkilder som kan ha påvirket resultatet (Dalland, 2020, s. 58). Dette forskningsprosjektets datamateriale består av fire intervju med norsklærere, som har blitt transkribert og analysert.

Først ble det utarbeidet en intervjuguide, i tett dialog med veileder for kvalitetssikring. I tillegg er det gjennomført testintervju med en nyutdannet norsklærer for å sjekke kvaliteten på spørsmålene. Dette ble gjort for å avdekke eventuelle uklarheter i spørsmålene og for å sikre at spørsmålene ikke følte angripende. Gjennom testintervjuet kom det konstruktive tilbakemeldinger og endringer ble gjort i intervjuguiden deretter. Denne læreren er ikke en av våre forskningsdeltakere.

For å opprette kommunikasjon med forskningsdeltakerne ble rektorer og inspektører først kontaktet gjennom telefon, etteretter via mail. Fremgangsmåten var et virkemiddel for å oppnå oppmerksomhet, og å sikre at skoleledelsen hadde kjennskap til forskningsprosjektet før de fikk mer utfyllende informasjon på mail. Det er to viktige grunner til det. For det første er det vanskelig å nå fram og oppta tid fra skoleansatte i en allerede travel skolehverdag som er ytterligere belastet av en pandemi. For det andre var ønsket å sikre kontakt uten at ledelsen skulle føle seg presset til å svare umiddelbart. Det var likevel en krevende prosess, og gjennom denne kommunikasjonen fikk vi opprettet kontakt med to av våre forskningsdeltakere. Behovet for å ta kontakt med flere skoler oppsto. Kontakt med forskningsprosjektet tredje deltaker ble opprettet etter hjelp fra en annen forskningsdeltaker. Skoleledelsen godkjente også her forskningsdeltakerens delaktighet i studien. Siste deltaker ble håndplukket med utgangspunkt i to punkter. For det første godkjente skoleleder deltakerens medvirkning i studien. For det andre hadde forskningsdeltakeren bred erfaring med minoritetsspråklige elever i skolen både fra norsk litteraturundervisning, men enda mer fra undervisning i grunnleggende norsk (GNO).

Alle forskningsdeltakere fikk tilsendt intervjuguide med problemstilling og våre to forskningsspørsmål (vedlegg 5), informasjonsskriv (vedlegg 2) og samtykkeerklæring (vedlegg 3) i god tid før intervjuet. Grunnen til at forskningsdeltakerne fikk tilsendt bare problemstilling og forskningsspørsmål var fordi vi ønsket at de skulle formidle meningene sine mer spontant. Siste forskningsdeltaker fikk i tillegg tilsendt vår intervjuguide med alle planlagte spørsmål (vedlegg 4), for å forsikre henne om at hun hadde noe å bidra med. Det er ikke ideelt å gjøre en slik forskjell mellom forskningsdeltakerne, men på grunn av vanskeligheter med å finne forskningsdeltakere anså vi flere forskningsdeltakere som en bedre løsning, tross denne "forskjellsbehandlingen". Vår opprinnelige plan var et møte inkludert intervju med helt vanlig lydopptak. Vi opplever at man oppnår en helt annen type kontakt når man møter mennesker. På grunn av usikkerheten rundt COVID19 valgte vi likevel å ta alle intervju over teams, med tillatelse fra NSD (vedlegg 1) til lydopptak via en diktafonapp på telefonen. Det ga oss

muligheten til å se hverandre, selv om vi ikke kunne møtes. Vi føler det ga oss best mulige forutsetninger for kontakt med forskningsdeltakerne.

En av oss intervjuet alle fire, mens den andre sendte spørsmålene skriftlig i chat underveis. Det var for å gjøre intervjusituasjonene mest mulig like, og å hjelpe forskningsdeltakerne med å “holde tråden” selv om noen spørsmål var lange. Vi startet alle intervjuene med en samtale før vi startet lydopptaket. Alle lydopptak ble lagret i Office 365, sammen med transkriberingen. I arbeidet med intervjuguide og informasjonsskriv har vi ønsket en balanse mellom nok informasjon slik at informantene vet hva forskningen omhandler, men lite nok til at deltakerne ikke kan forberede alle svar på forhånd. Det er fordi vi ønsker innsikt i den faktiske hverdagen til lærere som har minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen. Vi har brukt mye tid på å formulere så gode spørsmål som mulig for å oppnå best mulig resultater i vår samfunnsvitenskapelige forskning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) påpeker at spørsmålene som blir stilt i denne type forskning er særlig viktige fordi etikken i det handler om mellommenneskelige forhold, altså hvordan vi påvirker hverandre. Derfor må man ha med etiske betraktninger når man forbereder intervju.

Etter intervju har vi transkribert data. Transkripsjonen er svært viktig for kvaliteten på tekstdata (Krumsvik, 2019b, s. 171). Transkribering av tekst kan påpeke tenkepauser, tvil eller andre potensielle nyanser i forskningsdeltakernes svar, i tillegg til å tydeliggjøre annen data eller funn. Denne prosessen handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde i intervjusituasjonen (Dalland, 2020, s. 180). Men vi må ifølge Nilssen (2012, s. 46) også være oppmerksomme på at tekster som blir produsert av forskeren, vil aldri bli helt nøyaktige. Vi prøvde å være så presise som mulig, men merket at kvaliteten på lydopptakene kunne variere. Tidvis forstod vi ikke hva forskningsdeltakerne sa, og det kommer fram i transkripsjonen. For å forenkle analysearbeidet, som i seg selv har vært en hermeneutisk prosess, fikk hver forskningsdeltaker sin egen farge i transkriberingen. Vi valgte videre å transkribere på bokmål med dialektisk preg, ettersom lærernes dialektbakgrunn tvilsomt var av avgjørende faktor i bearbeiding av analysen. Ifølge Dalland (2012, s. 180) handler bearbeiding av teksten også om å dele den inn i setninger, og fjerne typisk muntlige tilretteleggingsord. Det har vi gjort ved å fjerne en del “tenkeord” som “ee”, “mm” og “såe”, i de tilfeller hvor vi mener det ikke påvirker tekstens innhold. Det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige (Dalland, 2012, s. 179), og vi har prøvd vårt beste i transkripsjonen å ta vare på det muntlige på best mulig måte.

I analysearbeidet så vi først på de ulike delene av datamaterialet, som vil si hver transkriberte tekst. Videre samlet vi og studerte delene for å danne oss et bilde av helheten sett i sammenheng med teorien, i tråd med den hermeneutiske spiral. Slik utviklet vi fortolkninger av og perspektiver på den informasjonen som ligger i datamaterialet (Johannesen et al., 2016, s. 163). Organiseringen av datamaterialet ble gjort på tre måter, i tråd med Mason (2002, s. 147): tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data, kontekstuell dataorganisering og bruk av tabeller. Tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data handler om å lage et system for å sette merkelapper i datamengden for å finne igjen spesielle temaer. Kontekstuell dataorganisering betyr derimot at forskeren ser på visse deler eller kontekster av datamaterialet for å søke etter det som er spesifikt i en spesiell kontekst (Johannesen et al., 2016, s. 164-169). Deretter foretok vi en systematisk gjennomgang av materialet for å identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om våre hovedtemaer: utvikling av flerspråklighet og litteraturdidaktikk. Hovedtemaene søker å besvare formålene med forskningsprosjektet (Johannesen et al., 2016, s. 173), oppsummert i kapittel 5.0. Gjennom koding utvikler vi en forståelse for datamaterialet, og det hjelper oss å tolke og se sammenheng. Det resulterte i de tre underkategoriene “lærernes erfaringer”, “språklige og kulturelle forutsetninger” og “litteraturdidaktikk og tilpasset opplæring”.

4.2.2 Intervju som forskningsmetode

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å se verden gjennom intervjupersonens perspektiv (Dalland, 2020, s. 68). Det kan man gjøre gjennom et semistrukturert intervju, som betyr at samtalen følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål som er rettet mot det levde hverdagslivet, men med rom for spontane spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Å intervju et utvalg deltakere innenfor samme yrkesgruppe kan gi mye informasjon, og kan ifølge Dalland (2012, s. 115) danne en oppfatning av hvordan denne yrkesgruppen opplever en bestemt situasjon.

I kvalitativ forskning kan en plan aldri være helt fastlagt på forhånd dersom man ønsker ny informasjon (Postholm, 2010, s. 36). Derfor har vi valgt semistrukturert intervju, som også er et godt virkemiddel for å komme nærmere forskningsdeltakeren. Da får vi som forskere muligheten til å stoppe og spørre forskningsdeltakeren dersom noe er uklart for oss, eller forklare dersom våre spørsmål er uklare for forskningsdeltakeren (Krumsvik, 2019b, s. 166). I

forsøk på å kvalitetssikre spørsmål ble det gjennomført testintervju som medførte noen endringer for at spørsmålene skulle være tydeligere rettet mot å besvare studiens formål.

Videre er det ifølge Dalland (2020, s. 66) viktig å tenke nøye gjennom de etiske sidene ved et intervju. Intervjueren må vise både empati og respekt ovenfor intervjuobjektet. Som intervjuere må vi sikre oss at informasjonen er forstått av intervjuobjektet og at dette bekreftes med intervjuobjektets underskrift (Dalland, 2020, s. 82). Sistnevnte har vi gjort gjennom samtykkeerklæring fra forskningsdeltakerne. I tillegg har vi valgt å følge Postholm og Jacobsens (2011, s. 65) råd om å gjennomføre intervjuene med forskningsdeltakerne individuelt, slik at de ikke trenger å ta hensyn til hvordan de selv fremstår for andre.

Intervjureliabilitet og intervjuvaliditet

I mellommenneskelige relasjoner kan det alltid oppstå misforståelser. Derfor er kvalitet og tydelighet i forarbeidet av stor viktighet. Det finnes kritikk mot å bruke begrepene “validitet”, “reliabilitet” og “generalisering” i kvalitativ forskning (Skilbrei, 2019, s. 88). Krumsvik (2019b, s. 170-173) bruker heller begrepene intervjureliabilitet og intervjuvaliditet. Intervjureliabilitet betyr at man har presise intervju spørsmål som blir forstått av forskningsdeltakerne (Krumsvik, 2019b, s. 171). Intervjuvaliditet handler om å være transparent og ærlig mot intervjumaterialet, og å unngå empatisk fortolkning av intervjumaterialet (Krumsvik, 2019b, s. 173). For å sikre god intervjureliabilitet og intervjuvaliditet i transkripsjonsdelen av intervjuet kan en teste dette ved å gjennomføre et testintervju (Krumsvik, 2019b, s. 170), slik som vi har gjort.

4.2.3 Presentasjon av forskningsdeltakerne

Kvalitativ forskning hviler på den forutsetningen om at alle er bærere av livsvisdom (Postholm, 2010, s. 68). Vår oppgave er blant annet bygget på våre fire forskningsdeltakeres erfaringer, som vi senere har bearbeidet og satt i sammenheng med teori og egne tolkninger. På den måten har alle på hver sin måte bidratt i arbeidet.

Vi har valgt å bruke begrepet forskningsdeltaker i denne oppgaven fordi det er i tråd med det Postholm (2010, s. 84) definerer som en toveisprosess, hvor forsker og forskningsdeltaker er likeverdige. En forskningsdeltaker gir forskeren informasjon og opplysninger om sin praksis og forståelsesverden, og kan utvikle sine refleksjoner og tanker sammen med forskeren.

F1 er adjunkt med opprykk og har jobbet i skolen i 21 år. Hun er utdannet allmennlærer med fagene norsk, kroppsøving, samfunnsfag, KRLE, arbeidslivsfag, fordypning i IKT, veiledningspedagogikk, videreutdanning i kompetanse for kvalitet i norsk, nordisk, grunnfag innen historie, sosiologi og kulturkunnskap og kunst og håndverk. Hun er kontaktlærer på en middels stor skole og har i to år jobbet med grunnleggende norsk opplæring. Hun underviser blant annet i norsk og har noe erfaring med å ha minoritetsspråklige elever i både den ordinære undervisningen og i GNO.

F2 er adjunkt med opprykk. Hun har vært ferdig utdannet siden 2010 og har jobbet på en mottaksskole som kontaktlærer i 8 år. Hun har undervisningsfagene norsk, samfunnsfag og kunst og håndverk. 30 av hennes studiepoeng er i norsk som andrespråk og hun har hatt minoritetsspråklige elever i alle klassene sine de siste åtte årene.

F3 har jobbet i skolen siden 2010, og har de fire siste årene jobbet fast på en mottaksskole. Hun har en bachelor i språk med hovedvekt i engelsk, fordypning i engelsk litteratur, kunst og håndverk og 45 studiepoeng i nordisk språk, politikk og språkkunnskap. Hun har også utdanning innenfor PPU fra 2016 og er kontaktlærer.

F4 er lektor i norsk og engelsk. Hun har en master innen norskdidaktikk og 15 studiepoeng i norsk som andrespråk. Hun har siden 2015 jobbet med minoritetsspråklige både i voksenopplæring, ungdomsskole og barneskole. For tiden underviser hun i GNO på fire forskjellige trinn og har i perioder arbeidet inne i den ordinære undervisningen også.

4.3 Etske betraktninger

Etikk handler om mellommenneskelige forhold, og hvordan mennesker påvirker hverandre. Forskningsetikk er ifølge Dalland (2020, s. 168) etikken som har med forskning av samfunnets normer og verdier å gjøre. I kvalitativ forskning kan man møte på en del utfordringer knyttet til etiske dilemma og det kan være vanskelig å holde seg relativt objektiv som forsker. Kvalitativ

forskning skal være et resultat av funnene i forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannesen et al., 2016, s. 234). Som forskere er vi nemlig aldri nøytrale (Johannesen et al., 2016, s. 28). Dette understreker også Johnsen (2018, s. 197) som mener at etiske vurderinger må vektlegges under hele prosessen av forskningssamtaler. Et eksempel på dette er ordrett transkribert muntlig språk som kan oppfattes som usammenhengende forvirrende tale for utenforstående, og derfor tolkes negativt (Krumsvik, 2019b, s. 173-174). Dette har vi tatt hensyn til i transkriberingen.

Et utgangspunkt i forholdet mellom forsker og forskningsdeltakeren i et intervju er konfidensialitet, og er å anse som en forpliktelse og en rettighet. En meget viktig side ved konfidensialitet er anonymisering av data og respekt for den enkelte, hvor man prøver å unngå at personopplysninger kan misbrukes. Konfidensialitet bidrar til at kontrakten mellom forsker og forskningsdeltaker blir opprettholdt, og at begge parter vet hva som forventes i samhandlingen (Fossheim, 2015). Forskningens tillit og troverdighet blir svekket hvis konfidensialiteten brytes og enhver forsker bør ta konfidensialitet alvorlig. Det dreier seg ikke kun om publikasjon av resultater, men også forhold som lagring av data, bearbeidelse av data, rutiner for brudd på sikkerhet, metode for destruksjon av data og tiltak ved brudd på rutiner eller avtaler. Ifølge Dalland (2020, s. 172) kan anonymitet være en forutsetning blant forskningsdeltakerne for å delta i en undersøkelse. Anonymiserte opplysninger kan ikke identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, og en skal ikke ha kjennskap til navn, personnummer eller indirekte informasjon om forskningsdeltakerne i oppgaven.

Brinkmann (2007) poengterer at forskningsdeltakerens opplevelse av møtet med forskeren er viktig i etisk forstand, fordi forskeren og forskningsdeltakeren står i en asymmetrisk maktrelasjon (referert i Busso, 2018, s. 119). For å bevare etikken i de mellommenneskelige forholdene som skapes i et forskningssamarbeid er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) viktig med spørsmålene, hvordan de ulike stadiene i prosessen planlegges og hvilken stilling en tar til etiske betraktninger. En negativ konsekvens av mindre etisk bevissthet kan være en upassende maktutøvelse overfor deltakeren (Busso, 2018, s. 120).

Forskeren blir ifølge Busso (2018, s. 119) sett på som forskningsinstrumentet som formulerer forskningsspørsmålene, velger datainnsamlingsmetoden og samler inn og tolker data. Vårt forskningsprosjekts kvalitet blir bedømt gjennom måleenhetene reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de

bearbeides, og betyr måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. For at en undersøkelse skal ha høy reliabilitet må metodene kunne etterprøves av andre (Holand, 2018, s. 99).

Reliabilitet

Johannesen et al. (2016, s. 231-232) argumenterer derimot for at reliabilitet er kritisk i kvantitative undersøkelser, mens innenfor kvalitativ forskning er reliabilitet lite hensiktsmessig. Datainnsamlingen hos kvalitative forskningsprosjekt er mer personlige og vanskelig å kopiere, det handler også mer om hvordan forskeren tolker dataen en samler i prosessen. For å styrke reliabiliteten i vår kvalitative forskning har vi derfor vært opptatte av å gi leseren et innblikk i konteksten ved å beskrive fremgangsmåten vår under hele forskningsprosessen. En faktor som kan påvirke denne forskningens reliabilitet er at en av forskningsdeltakerne fikk tilgang til alle planlagte spørsmål på forhånd. Det har gitt denne forskningsdeltakeren et annet utgangspunkt enn øvrige, og kan også ha påvirket dataene vi har fått. Viten om dette gir leseren mulighet til å vurdere påliteligheten til prosjektet gjennom å gjøre rede for hvordan man har samlet inn data til undersøkelsen, og hvilke feilkilder som kan ha påvirket resultatet (Dalland, 2020, s. 58).

Validitet

Om begrepet validitet sier Skilbrei (2019, s. 88) at materialet man har er relevant for den målsettingen forskningen har. Man skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt forskeren har dekning i dataene sine for konklusjonene hen gjør. Ekstern handler om hvorvidt kunnskapen som skapes i studien er gyldig i andre sammenhenger. Ifølge Dalen (2011) er første steg i å sikre validiteten i kvalitativ forskning utvelgelsen av forskningsspørsmål og teori, samt forarbeidet med intervjuene. Det er jo nettopp gjennom intervjuene at forskeren får datamaterialet som forskningen skal baseres på. Opptak av intervjuene sørger for at vi som forskere kan gå tilbake til situasjonen for transkripsjonsarbeid og i tolkningsprosessen. I et intervju ligger det flere mulige feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen. Blant annet kan intervju spørsmålene bli tolket forskjellig mellom intervjuobjektene, vi kan mistolke noen av svarene til intervjuobjektene eller ikke klare å oppfatte alt som sies i lydopptaket (Dalland, 2020, s. 63).

Generaliserbarhet

Innenfor kvantitativ forskning handler generaliserbarhet om overførbarhet, og er vanlig å knytte opp mot statistisk forskning. Når det kommer til kvalitativ forskning derimot, deler Krumsvik (2019c, s. 201-202) begrepet inn i tre ulike former: lesergeneralisering, naturalistisk generalisering og analytisk generalisering. Lesergeneralisering handler om leserens mulighet til å kjenne seg igjen i funnene, og kan benytte seg av det i egen situasjon. Naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer og tar dermed utgangspunkt i den tause kunnskapen. Det vil si hvordan ting henger sammen, og leserens forventninger. Det gir leseren en følelse av sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er skildret. Siste variant er den analytiske generaliseringen. Den er basert på vurdering av hvor stor grad en studie senere kan benyttes i nye situasjoner. På forhånd var det ikke gitt hvilken form for generalisering som er relevant for vår oppgave. Derfor har vi hele prosessen måtte vurdere generaliserbarheten.

Når det kommer til vårt forskningsprosjekt har det noe begrenset kontekst ettersom vi har data fra bare fire kilder. Samtidig er det slik at en i kvalitative studier går i dybden, og ikke i bredden. Noen av funnene våre samsvarer med tidligere forskning, og gjør det dermed mulig å styrke forskningsprosjektets lesergeneralisering. I tillegg tror og håper vi lærere eller andre i skolen kjenner seg igjen i våre forskningsdeltakeres erfaringer når det kommer til ivaretagelse av minoritetsspråklige elever i litteraturundervisning. Videre vet vi på bakgrunn av økende innvandring at stadig flere norsklærere vil oppleve å undervise minoritetsspråklige elever, og håper dermed våre funn kan bidra i lærerens utvikling av seg selv som pedagog.

NSD

Før forskeren begynner å bevege seg inn i forskningsfeltet må hen sikre seg tillatelse til å oppsøke de aktuelle forskningsdeltakerne. Her er det viktig å følge spillereglene og ta kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for utfylling av nødvendige skjemaer (Dalen, 2011, s. 31-32). Når man skriver oppgave som omhandler mennesker, er spørsmålet om personopplysninger svært aktuelt (Dalland, 2020, s. 169). Forskere og studenter ved institusjoner som har NSD som sitt personvernombud skal melde sine forskningsprosjekter dersom meldeplikten om behandling av personopplysninger er lovpålagt. Personopplysninger er opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner og man har meldeplikt når slike opplysninger skal behandles ved hjelp av datamaskiner eller manuelle systematiseringer. Meldeplikten gjelder uavhengig av om all rapportering fra prosjektet er anonymt (Dalland,

2020, s. 170). Vi har vært i kontakt med NSD og fått godkjenning av å behandle de personopplysningene vi har fått gjennom våre intervju (vedlegg 1).

5.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres empiri i tilknytning til teori og drøfting. Empirien er bygget på forskningsdeltakernes erfaringer, opplevelser og tanker rundt tilpasset opplæring i litteraturundervisning i norskfaget for ivaretagelse av minoritetsspråklige elever. Selv om en av forskningsdeltakerne fikk lese gjennom alle spørsmål før intervjusituasjonen, ser vi likevel en viss grad av samsvar mellom alle forskningsdeltakerne. Forskningsprosjektets metode for innsamling av data er kvalitativ, og vi vil derfor også behandle våre funn kvalitativt i form av drøfting. Dette gjøres gjennom tolking og vurdering av innsamlet materiale og oppsummering av forskningsdeltakernes svar innenfor nøye utvalgte tema. På samme måte som Dalland (2012, s. 144) erfarer vi at kvalitativt orientert empiri ikke så lett lar seg systematisere. Derfor veksles det mellom helheten og delene i materialet, akkurat som i den hermeneutiske spiral. På den måten søker vi å få et overordnet syn på lærernes opplevelse av planlegging og gjennomføring av litteraturundervisning i norsk i klasser som også inkluderer minoritetsspråklige elever. Vi er oppmerksomme på at metoden lett kan påvirkes av vår subjektive oppfatning, og at det derfor er viktig å være bevisste og kritiske til vår selvforståelse gjennom hele forskningsprosessen.

Tidlig i vår forskning utviklet prosjektet seg i retning av to allerede presenterte formål:

1. Å få innsikt i norsklæreres erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen.
2. Undersøke hvordan elevers flerspråklighet blir ivaretatt gjennom tilpasset opplæring, og finne ut hvordan lærere kan benytte seg av ulike måter å bruke flerspråklighet på som ressurs i litteraturundervisningen.

Med bakgrunn i formålene ble det utledet tre funn basert på tendenser og differenser som videre ble satt i sammenheng med teorien i kapittel 3. Innledningsvis presenteres forskningsdeltakernes forståelse av litteraturbegrepet. Deretter har vi valgt å presentere resultatene i en beskrivende framstillingsform samtidig med tolkning og drøfting av disse. Det er fordi vi mener det er en oversiktlig måte å presentere hovedmomentene i forskningsprosjektet.

I de følgende tema vil funnene bære preg av vår fortolkning:

- Lærernes erfaringer
- Språklige og kulturelle forutsetninger
- Litteraturredidaktikk og tilpasset opplæring

5.0.1 Fire lærere; forskningsdeltakernes forståelse av litteraturbegrepet

I denne delen presenteres forskningsdeltakernes definisjon på litteraturbegrepet. Også denne klargjøringen vil bære preg av vår tolkning, uten at vi legger annet til grunn enn forskningsdeltakernes uttalelser. I forkant av intervju hadde vi forberedt innledende spørsmål til lærerne hvor fokuset lå på å etablere forskningsdeltakernes forståelse av begrepet litteratur. De fleste lærerne nevnte skjønnlitteratur som første moment, men utvidet straks innholdet i begrepet – kanskje for å være sikre på at de hadde truffet vårt forskningsområde.

F1 nevnte umiddelbart både muntlig og skriftlig tekst, og ulike variabler av disse. Hun påpeker at det må defineres, og ser på det som et kommunikasjonsmiddel. Likevel konkluderer F1 med at litteratur primært er skrevne tekster, som deretter deles inn i ulike sjangre.

(...) både den muntlige og den skrevne tekst (...) formell og (...) uformell (...) kommunikasjonsmiddel på en måte. Tror jeg kunne ha vært svaret. Det er jo på en måte.. Det litteraturbegrepet er jo litt.. Em, det må jo defineres. (F1)

I motsetning til F1 knytter F2 skriftlig tekst opp mot litteratur, da med fokus på skjønnlitterære tekster. Samtidig fremhever F2 at litteraturbegrepet også berører andre fagområder enn norsk litteratur.

Det er jo alt arbeid som foregår med, (...), tekster, altså romaner, bøker, dikt, noveller, fortellinger (...) alt som handler om den typen undervisning, og ja.. i all hovedsak. Så kan du jo selvfølgelig knyttes opp andre veier også til andre fag. (F2)

På samme måte som F1 og F2, føler F3 at litteraturbegrepet er et vidt begrep. Samtidig framhever også F3 skjønnlitterære tekster.

Eh, ja det er jo ganske stort egentlig.. Det handler jo altså litteratur, så tenker jeg med en gang tekster, lesing av tekster gjerne skjønnlitterære tekster. (F3)

Det er noe vanskeligere å få grep om hva F4 legger i begrepet. Til å begynne med prater hun om at det er et begrep beregnet på høyere klassetrinn, kanskje fordi hun tror vi spør om bruk av *begrepet* i undervisning, og ikke begrepet *om* undervisning. Likevel nevner F4 etter hvert bruk av bøker i undervisning. Ut fra dette tolker vi at hun primært anser skreven skjønnlitteratur som litteratur.

Jeg tenker kanskje at det er et begrep som er kanskje litt mer relevant for høyere trinn enn de trinnene jeg er på man bruker jo litteratur i undervisningen på barnetrinnet og men kanskje mer integrert i alt man gjør på en måte i stedet for at det er en separat ting (...) Det er på en måte ikke så mye undervisning om litteratur men heller at man tar det inn i norskundervisning (...) der finnes det gjerne mer barnebøker med enkelt språk enn det finnes ungdomsbøker da som har et tema som er interessant for ungdom og samtidig er enkelt nok i språket. (F4)

Selv om litteratur er et nokså vidt begrep, er det kongruens mellom vår og forskningsdeltakernes forståelse av begrepet; muntlig og skriftlig tekst, primært men ikke utelukkende skjønnlitteratur.

5.1 Læreres erfaringer

Lærerne i vår oppgave har ulike erfaringer når det kommer til arbeidet med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisning. Selv om noen lærere jobber på mottaksskole og andre ikke gjør det, deler de en enighet om lærer-elev-relasjonens betydning. Likevel innehar de ulik oppfatning av hvor lett det er å skape en delingskultur i sine respektive klasserom.

I arbeidet med litteratur så trekker vi jo gjerne inn elevene sine erfaringer til det tema som er i teksten (...) jeg litt i forkant å spørre elevene om de kunne tenke seg å dele noe om de om det her er noe de kan noe om som de har lyst til å dele med klassen. (...) delingskulturen jeg prøver å skape. Så opplever jeg at de setter veldig pris på det når jeg ber de om å dele noe de føler at de blir sett og det er en måte jeg kan jeg som lærer kan vise min interesse for dem i en stor grad synes jeg. Men også at de føler seg ivaretatt med både tema og arbeid som kan være utfordrende.. at de får den hjelpen de trenger. Jeg tror de er de føler seg sett.. Jeg håper det *ler* (F3)

Når F3 prøver å skape en delingskultur, gjør hun det for at elevene skal føle seg sett i klasserommet. Damsgaard og Eftedal (2014, s. 109) sier at det å bli sett, anerkjent, møtt med respekt og behandlet som likeverdig er medvirkende for å skape lærelyst. Dette bygger F3 videre på når hun er opptatt av at elevene skal få dele. F3 poengterer at det er fint at elevene bidrar gjennom deling der de kan, spesielt når de synes det er vanskelig i et fag. En forutsetning for å kunne arbeide slik vil være å kjenne til mer ved eleven enn bare det rent faglige nivået. Det krever både en interesse for og evnen til å se *hele* eleven (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 111).

F3 opplever sjeldent at elevene ikke vil dele erfaringer i klasserommet, men understreker at hun alltid spør elevene på forhånd. På den måten bidrar hun til å gjøre eleven til et aktivt vesen som danner kunnskap gjennom å bygge videre på eksisterende kunnskap som del for del bidrar til en større helhet, i tråd med kognitivismen og den hermeneutiske prosess (Digitale ferdigheter, 2014; Postholm, 2010, s. 19). Det å spørre i forkant er den virkelige relasjonsbyggingen, fordi læreren viser et relasjonelt initiativ. Det betyr at læreren tar i bruk sin sosiale intelligens og tar kontakt med eleven (Spurkeland, 2009 referert i Spurkeland, 2012, s. 24), og på bakgrunn av dette leder læringen i en retning hvor hver enkelt elev får muligheten til å delta og lykkes (Christensen & Ulleberg, 2020, s. 13).

F2 søker på samme måte som F3 å skape en delingskultur i klasserommet. F2 opplever derimot tidvis noen utfordringer med innsikt i elevenes utenomfaglige egenskaper. Hun mener utfordringen bunner i elevenes ønske om å være så lik majoritets elevene som mulig, og derfor ikke ønsker å skille seg ut språklig og kulturelt.

Det er jo ikke alle minoritetsspråklige som har så veldig lyst til å vises så godt. (...) Det som er det er jo at minoritetsspråklige er jo veldig ofte så er de veldig ... De vil være veldig lik .. holdt på å si.. Dem de er kommet til. Også derfor så er det ikke alltid at de deler. (F2)

Det kan være ulike grunner for dette, men Damsgaard og Eftedal (2014, s. 109) understreker uansett at relasjonene elevene inngår i, er av stor betydning. F2 forteller om en elev som hun selv føler åpnet seg først etter omtrent et år. Eleven kom til henne i fortvilelse fordi forventningene hjemmefra var for store.

Så etter hvert som du liksom får litt grep på det, for det er ikke sånn at de forteller deg det. Jeg kan

garantere deg at de setter seg ikke ned, eller noen gjør det kanskje, men de aller fleste de forteller deg ikke det. Så du oppdager det litt sånn underveis og når du begynner å skjønne at det er noen ting og da kan det jo brukes i ulike sammenhenger. (...) Han hadde jeg jo hatt i nesten et helt år før det kom fram at han kunne så mye. (F2)

I likhet med F3, ser vi at relasjonsbyggingen hos F2 handler om å samle de delene man får vite om elevene og bruke disse i ulike situasjoner. Dermed ser vi at relasjonsbygging i denne sammenhengen blir en hermeneutisk prosess, i likhet med elevenes læring.

Det er jo også kanskje en sånn kulturell barriere som du må jobbe deg gjennom. (...) Så alt det her for å få tak i det handler jo om å bygge relasjoner til elevene og det får du ikke begynt ordentlig med før... Eller du får begynt med det for du kan bygge en bra relasjon uten å kunne kommunisere verbalt. Men.. Men det er ikke før den er på plass at du virkelig kan få taket på det nå. (F2)

Selv tror F2 at eleven til slutt åpnet seg fordi hun endelig hadde klart å bygge nok tillit hos eleven. I tillegg poengterer hun at det også kan ha tatt så lang tid fordi relasjons- og tillitsbygging er tidkrevende prosesser. En medvirkende årsak til det kan være at mangfold gir behov for en bredere kulturforståelse for de involverte, enn i et homogent samfunn. I prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006c) står det skrevet at bred kulturforståelse er avgjørende for et læringsfellesskap der mangfoldet blir sett, hørt og respektert. Selv om F2 ønsker å gi elevene rom til å dele og slik utvide både lærers og elevs kulturelle forståelse, er det altså en forutsetning at eleven det gjelder føler anerkjennelse og positive relasjoner i læringsfellesskapet (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 109). Ut fra dette tolker vi at det tidvis kan være vanskelig å benytte seg av elevenes ulikheter som ressurser i klasserommet, nettopp fordi mange ikke ønsker å være synlige på grunn av sine språklige eller kulturelle forskjeller. En avgjørende årsak kan være at elevene ønsker å føle tilhørighet til hverandre, som også F2 påpeker.

En annen arena det kan være mulig å bygge relasjon og styrke minoritetsspråklige elevs følelse av anerkjennelse er gjennom foreldresamarbeid. Godt foreldresamarbeid er ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) en viktig forutsetning for å ivareta minoritetsspråklige elever. Det er fordi foreldre kjenner barna best (Evensen, 2018, s. 97) og dermed kan bistå læreren i å få bedre innsikt hos eleven (Spernes, 2020, s. 227). Spernes (2012, s. 103) sier at arbeidet bør begynne tidlig, og at foreldrene må komme til orde. Det er F1 enig i, men ser likevel

utfordringer der foreldre trenger språklig støtte i form av tolk. Det har hun eksemplifisert gjennom forskjellen mellom første og siste kontaktmøte, med samme elev og samme mor, over en periode på tre år.

Og hun måtte ha tolk første gangen i åttende. Da opplevde jeg moren hennes som ei som satt.. Jeg fikk ikke noe sånn ansiktsuttrykk eller og.. Hun [elevnavn] prøvde å hjelpe til, og jeg ble liksom sittende som en liten sånn ovenfra og ned. Og så, eh, sa hun til meg da hun skulle gå at hun hadde litt dårlig selvtillit på det her med norsk, hun mora til hun [navn] da. Også sier jeg det at jeg synes du er kjempeflink når du prøvde. Også fikk vi egentlig en ganske fin tone. (...) Så, så neste kontaktmøte så var hun seg selv og så prøvde jeg.. var jeg veldig tålmodig og prøvde å få det.. og å få henne til å forstå. Og hun var.. Turte. For da hadde hun møtt meg. Så da fikk vi en fin, et fint kontaktmøte og så.. for da ville ikke hun ha tolk og hadde lyst til å prøve selv. Og da fikk hun bestemme. (...) Og i 10. var det jo en fest, for hun snakket jo ganske mye bedre og var enda tryggere på seg selv. Og så fikk jeg.. jeg har jo aldri sett [navn] uten hijaben. Så da tok hun av seg hijaben og viste meg det. Hun tok.. Hun viste meg bilder av alle døtrene sine uten hijab og hun tok av ho [navn] hijaben og så fikk jeg se hvor fint langt hår hun hadde og fortalte.. Viste meg masse bilder på telefonen og litt sånn. Skulle egentlig kanskje ønske at det skjedde først, men det vil jo ikke skje.. skjer i en sånn tolk-situasjon. Så det var en fantastisk opplevelse. (F1)

F1 gir uttrykk for at tolkens tilstedeværelse var forstyrrende i relasjonssamarbeidet. Vi ser to mulige årsaker til det. For det første handler det om en språklig barriere som gjør det vanskeligere å kommunisere. Språklige barrierer mellom foreldre og lærere kan også påvirke relasjonsbyggingen mellom lærer-elev (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). For det andre *kan* det ha en betydning at tolken var en mann. Selv om Utdanningsdirektoratet (2016b) anbefaler bruk av tolk i samarbeidet med foreldre fordi det kan forebygge misforståelser, ser vi at F1 opplever det som et forstyrrende ledd i relasjonssamarbeidet. I denne situasjonen er det uansett ikke gitt at moren og eleven ville delt like mye av seg selv eller tatt av seg hijaben ved første møte, selv om den mannlige tolken ikke var der. Det er opp til foreldre hva de ønsker å dele med læreren (Spernes, 2012, s. 103). Læreren hadde bygget en solid relasjon over tre år før hijaben ble tatt av, og basert på tidsrommet må vi kunne anta at det har funnet sted flere møter uten tolk, med hijaben på. F1 sin erfaring med foreldresamarbeid korresponderer med forskrift til opplæringslovens § 20-1 (2006) som sier at foreldresamarbeid er og bør være en viktig ressurs i utviklingen av et godt læringsmiljø for elevene.

Selv om denne og flere minoritetsspråklige elever i klassen ikke hadde behov for tolk på skolen, hadde de krav på tospråklig faglærer i jamfør Utdanningsdirektoratets regelverk for minoritetsspråklige (2016c). Dette bydde på andre utfordringer i litteraturundervisningen for F1.

Han tolken (...) hadde sin plan og ville følge den og da var det å lese fagtekster han var opptatt av.
Ikke litteratur. (F1)

Med bakgrunn i kjennskap om den aktuelle elevens nivå i norsk tolker vi det dithen at F1 mener tospråklig faglærer når hun her benytter begrepet tolk. Utfordringen F1 ser med tospråklig faglærer er at faglærer har sin egen plan, og velger å fokusere på fagtekster framfor skjønnlitteratur. Derfor var det vanskelig å påvirke i morsmålsundervisningen. Det blir sagt at det går på bekostning av og ikke til fordel for litteraturundervisningen når elever blir tatt ut til tospråklig undervisning. Dermed ser Spernes (2020, s. 238) fordelene med at tospråklig undervisning legges utenom klassens timeplan, men at det er utfordrende. Selv om F1 ikke opplevde tospråklig faglærer som en ressurs i litteraturundervisningen poengterer Spernes (2020, s. 238) at tospråklige faglærere skal være en verdifull ressurs for de minoritetsspråklige, som ikke blir utnyttet godt nok i skolen.

I noen tilfeller har minoritetsspråklige elever tilsynelatende gode nok kunnskaper i norsk til å delta i ordinær undervisning. Likevel viser resultater fra nasjonale prøver at minoritetsspråklige elever skårer dårligere enn majoritetselevne (NOU 2011:14, s. 170). Kanskje det kan handle mer om tekstforståelse enn leseforståelse, og dermed være kulturelt betinget. Tre av forskningsdeltakere mener at de lavtskårende resultatene fra minoritetsspråklige elever på slike prøver kan være en kombinasjon av både leseforståelse og tekstforståelse. I tillegg mener F4 at det kan være flere faktorer som gjør at leseprøver kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever.

Så det er jo kanskje en kombinasjon av det både at innholdet kan være vanskelig å forstå, ordene kan være vanskelig å forstå og det kan være tema som man kanskje ikke kan så mye om og referanser som man ikke kjenner til. (F4)

Også F2 mener det kan være en kombinasjon av tekstforståelse og leseforståelse, men poengterer at noen av prøvene er så vanskelig at de kan regnes som et overgrep mot elevene.

For noen av de er så vanskelig at det kan regnes som et overgrep mot elevene, rett og slett. Da.. synes jeg at det er feil at de skal gjennom det, bare for scoringen sin del. Så hvis de skal ta det i lesing så er det veldig sjelden at vi presser igjennom. Da har de kommet bra langt før de har gjennomført den. Og da er det sikkert noen steder de bommer på grunn av tekst forståelsen, rett og slett. At det er en kulturell betingelse her. (...) Det handler litt om å bygge opp selvtillit, eller at de skal føle litt mestring. Å få en masse sider med tekst som du ikke skjønner bæret av, det gjør ikke at du føler deg trygg på ditt nye språk. Så jeg tror det er en kombinasjon. Tekstforståelse og leseforståelse, fordi at det er vanskelig å lese. (F2)

Ut fra dette sitatet tolker vi at nasjonale prøver ikke bare kan ødelegge for minoritetselevens selvtillit, men også skape en større avstand mellom minoritet og majoritet. På den andre siden kan det bunne i kulturelle forskjeller som gjør avstanden enda større mellom elevene. Det er ikke bare våre forskningsdeltakere som kritiserer nasjonale prøver. Det foregår allerede en debatt om PISA, internasjonale og nasjonale prøver og kartleggingsprøver i den norske skolen (Bakken, 2020, s. 269-271). Det er blant annet fordi nasjonale prøver er ment for å måle leseforståelsen. Når det oppstår et validitetsproblem når minoritetsspråklige elever gjennomfører prøvene, kan vi undre oss om det heller er tekstforståelsen som måles – og slik vil prøveresultatene være kulturelt betinget. PISA på sin side kritiseres blant annet fordi prøven ikke måler alt som er viktig i norsk skole. For eksempel jobber norsk skole mye med å danne elevene til tenkende mennesker og gode, demokratiske samfunnsborgere. En PISA-prøve måler derimot bare en liten del av norskfaget (Bakken, 2020, s. 269-271). En tredje faktor handler om tidspress hos minoritetsspråklige elever i slike prøvesituasjoner. F3 opplever at leseforståelsen er god hos minoritetsspråklige elever, men at utfordringen ligger innenfor prøvens tidsrom.

Jeg opplever det jo som at de har for så vidt god leseforståelse på det nivået de er på når de tar de nasjonale prøver, men at det kanskje er tidspress på de som gjør at, ja, som gjør at de forhaster seg og at det er ting som glipper unna. (F3)

Basert på F2 og F4s utsagn lurer vi på om F3 blander begrepet leseforståelse med tekstforståelse. Leseforståelse handler det om tekstens ulike trekk; format, kompleksiteten i språket og forfatterens bruk av eksempler. Tekstforståelse handler om å skape mening ut av teksten (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 53-54). F3 sier selv at hun opplever at

leseforståelsen er for så vidt god på dette nivået, men at det er ting som glipper unna i lesingen. F3 argumenterer for at tidspress er en stor utfordring. F4 opplever på samme måte at tidspress er hovedgrunnen bak lavere resultat. Det at elever ikke får god nok tid til å bearbeide teksten, kan bli en konsekvens for elevenes tekstforståelse som også svekker leseforståelsen. Noe som også gjør det vanskelig å belyse hovedgrunnen til at minoritetsspråklige presterer lavere.

Jeg har jo ofte sett at elever leser veldig fort og har veldig god flyt. Og så spør man dem om hva de har lest også har de ikke fått med seg noe av innholdet, sånn at dem gjør avkodingen veldig bra og veldig fort også skjønner de ikke hva ordene betyr. Så det er jo litt det og både tilpass på en måte (...) (F4)

Erfaringen til alle våre lærere er at det tar mer tid for minoritetsspråklige elever å jobbe med skolearbeid som krever leseferdigheter. F2 opplever at minoritetsspråklige leser saktere, og muligens også har en dårligere leseforståelse enn majoritetsspråklige elever.

Det tenker jeg er naturlig for de er jo en eller.. det er jo enda en del ord de ikke har møtt på mye nye ord som må avkodes og forstås. (...) men som regel så ser vi at den kommer seg i løpet av ungdomsskolen, at den vil øke. Både forståelsen og alt. De leser jo vanvittig mye i fagene rett og slett.. (F2)

Tiden det tar å lese trenger ikke bare handle om leseforståelse. Det tar lengre tid for minoritetsspråklige elever å lese fordi tekstforståelsen ikke er like god. Her ser vi forskjellen på å avkode og på å forstå innholdet i en tekst (Kulbrandstad, 2018, s. 291). Når de kulturelle betingelsene er på plass vil det dermed forbedre lesehastigheten og forståelsen av teksten, og dermed bidra til at avstanden mellom minoritetslevers og majoritetslevers lesehastighet på for eksempel nasjonale prøver minskes. Norsk skole forventer at andrespråkselevers leseforståelse på andrespråket er like god som førstespråkselevers leseforståelse, men man trenger et visst nivå av språklig bevissthet for å lese godt på norsk (Tonne & Pihl, 2013, s. 107). Derfor må det tas hensyn til at det tar tid å lære seg et språk godt nok til at det kan fungere som et fullverdig opplæringspråk.

Derfor er erfaringen til flere av lærerne at de må ta hensyn til tidsbehovet elevene har. Noen gjør det gjennom å sette av ekstra tid, andre gjennom å benytte GNO eller annen tid utenfor litteraturundervisning som forberedelse. Forståelse for denne utfordringen, og innsikt i elevenes

faktiske ferdigheter er en viktig forutsetning for tilpasset opplæring. Det setter også læreren i en læringssituasjon, og det er stadig nye elever å knytte kjennskap til. F1 mener selv at hun har blitt “et mye klokere menneske” (sitat F1). På samme måte prøver skolen å holde tritt når samfunnet er i endring. Det er en av hovedgrunnene til at læreplanene endrer seg. For at skolene skal komme i mål med nye læreplaner har Jonas Bakken uttalt at også lærere må endre seg. De må ha kompetanse til å utvikle og oppdatere seg både faglig og pedagogisk (referert i Heie, 2019).

Vi har avslutningsvis kommet fram til at lærere erfarer at relasjonen til elevene er avgjørende for hvor godt de får utnyttet elevenes språklige og kulturelle ressurser. Det skal vi gå nærmere inn på nå.

5.2 Språklige og kulturelle forutsetninger

Elevenes språklige og kulturelle forutsetninger avhenger av flere faktorer. For eksempel er det individuelt hvilke ord elevene kan fra før, og deretter hvordan utviklingen av ordforrådet forløper. I tillegg vil alder, kognitiv modenhet, erfaringer, språkkunnskap på andre språk, holdninger til læring av et språk og kultur ha stor innflytelse på videre læring (Golden, 2018, s. 193-194). De kan også ha varierende erfaring med tidligere skolegang, traumatiske opplevelser under flukt, usikre framtidsutsikter eller liknende som kan gjøre møtet med norsk skole ekstra utfordrende (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 14). I tillegg er det noen elever som har utviklet simultan flerspråklighet, mens andre har utviklet sekvensiell flerspråklighet. Et gjennomgående tema i dialog med våre forskningsdeltakere viser at elevenes språklige og kulturelle forutsetninger varierer. Noen opplever at de minoritetsspråklige elevene de har i klasserommet mestrer norsk relativt godt og i noen tilfeller på lik linje med de majoritetsspråklige elevene, mens andre møter elever som har behov for språklig støtte. Vi opplever at lærernes erfaringer varierer og forskjellen er større hos de skolene som ikke er mottaksskole. Det kan være fordi det stilles et krav om elevenes norskkunnskaper før de blir satt i den ordinære norskundervisningen på mottaksskoler. Det får vi underbygd allerede i F2s utsagn, hvor hun forteller at de fleste elevene mestrer store deler av det norske språket godt, og at det er fordi elevene hun møter i klasserommet allerede er vurdert til språklig nivå 3. Det vil si at elevene skal ha gode nok norskkunnskaper til å vurderes på lik linje med norske elever, og ellers ikke ha noe ekstra behov for spesialundervisning på grunn av andrespråklige utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Nå er det jo.. spesielt... vi er jo litt sånn delt opp når det kommer til de minoritetsspråklige. Innen de har norsk sammen med resten av trinnet sitt så har de kommet seg ganske langt opp. Da er de på nivå tre. Før de er der så får de ikke ha.. så har de ikke norsk sammen med resten av trinnet. Da har de egne grupper der de undervises i faget. Så når de kommer så langt så handler det jo for det første om kulturell forståelse. (...) Hvis de trenger tolk så får de ikke være i en normal norsk time. (F2)

F2 har flere års arbeidserfaring med minoritetsspråklige elever på en mottaksskole, og er bevisst fordelen dette gir; de minoritetsspråklige elevene i norskklasserommet har allerede oppnådd gode norskkunnskaper ettersom de skal ha oppnådd nivå tre i grunnleggende norskopplæring. Dette støttes av F3, som også jobber på mottaksskole. F3 sier at hennes minoritetsspråklige elever deltar i undervisningen på lik linje med resten av klassen.

De som er i klasserommet det, er gjerne de som er GNO 3 elever som følger undervisningen og er med.. deltar på undervisningen på lik linje med alle de andre og det som jeg synes er viktig det er jo også at de får være med å lese både for å utvikle lesetrening, tilegne seg ord, å jobbe med ord, begreper som de tar med seg videre det som er.. det er det jeg vektlegger mest da. (F3)

Samtidig er både F2 og F3 bevisste på at elevene på tross av dette vil ha større utfordringer med blant annet begreper og kulturell kontekst enn majoritetsspråklige elever. Det viser at elevenes utgangspunkt og forutsetninger er ulike. Hvilke ord elevene kan fra før er individuelt, og utviklingen av ordforrådet varierer. Også Golden (2018, s. 193) innehar denne oppfatningen, samtidig som hun mener elevenes forutsetninger avhenger av flere faktorer. Det kan være faktorer som språklig innputt fra familien, alder og kognitiv modenhet, erfaringer, språkkunnskap på andre språk, samt holdninger og engasjement knyttet til læring.

Det viser seg å være enighet i kompleksiteten av minoritetsspråklige elevers læreforutsetninger i den norske skolen. Elevene møter her sitt andrespråk i skolens tekstunivers og må derfor utvikle litterasitet på andrespråket. Det vil si at elevene ikke bare lærer norsk, men de lærer *på* norsk (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 289). Det i seg selv kan være utfordrende. Samtidig har de minoritetsspråklige elevene potensielt en metalingvistisk fordel fordi kjennskapen til flere språk og flere skriftsystemer kan gjøre det lettere å se språk utenfra. Kunnskap i bruk av slik metaspråklig oppmerksomhet er en viktig forutsetning for sentrale prosesser i leseopplæringen og kan i høyeste grad benyttes i analysearbeid (Kulbrandstad & Laursen, 2018,

s. 295). F2 gir også uttrykk for at minoritetsspråklige elever besitter en omfattende språkbakgrunn og læringspotensialet er komplekst. Hun påpeker også at elevene har et kunnskapsnivå som lærere ikke er så godt kjent med enda, og at selv om elevene strever i et fag som norsk litteratur, kan de ha et høyt kunnskapsnivå innenfor andre språk og kulturer som majoritetsspråklige sjeldent har.

Det er jo mange av de her elevene som har ganske omfattende språkbakgrunn. En jeg hadde i fjor han hadde 4 språk (...), de kommer gjerne med mye større språkpakker enn hva en etnisk norsk elev har. (...) Det er heller det at jeg av og til bruker det for å påpeke til de andre at ja ok greit så kanskje strever de litt med norsk, men må huske på at hun kan jo snakke både arabisk og somalisk og, og så blir det liksom: kan du mer? Vi glemmer litt av hvor språkmektig de er når de strever med det språket de skal snakke i Norge så.. så når.. hvis jeg får mulighet så vil jeg bruke det, men det er ikke så.. alltid så lett å ha.. få det gjort og. (F2)

Dette er et godt eksempel på når minoritetselvers ferdigheter ikke kommer tydelig fram, enten fordi eleven ikke klarer, eller ikke ønsker å uttrykke seg på andrespråket. Det kan bunne i språkangst, som handler om elevers negative følelser og handlinger knyttet til andrespråket. Det gjelder spesielt i en klasseromssituasjon, sammen med majoritetsspråklige elever, hvor eleven må uttrykke seg på et andrespråk, som eleven selv ikke føler den presterer godt nok i (Lie, 2019, s. 107-109). Språkangst kan påvirke elevenes kommunikative deltakelse utenfor klasserommet og slik potensielt være til hinder for relasjonsbyggingen. Derfor er det viktig at læreren tar på seg oppgaven med å fremheve elevens kompetanse for medelevene.

Når det kommer til lesing i litteratur snakker Wolfgang Iser (1978, referert i Overvik & Karlsdottir 2020) om to kulturelle koder som styrer dette: den kompensatoriske og den ikke-kompensatoriske. Når elevene leser kompensatorisk vil den kulturelle konteksten eleven har kjennskap til å skape en ramme rundt tekstarbeidet som hjelper til med avgrensning, forståelse av teksten og lette lesingen betydelig. Det er også fordi en elev med god leseforståelse ikke tar innholdet bokstavelig, men har ferdigheter til å kunne tolke og reflektere over teksten (Overvik, 2012, s. 29). Når eleven ikke har kjennskap til den kulturelle konteksten, vil det være svært krevende å lese fordi alt fremstår som viktig.

Også F4, som har spesielt bred kompetanse med å jobbe med minoritetsspråklige elever, ser utfordringen med å fremheve minoritetsspråklige elevers kompetanse gjennom norske tekster

beregnet på norske elever. Hun opplever at det ofte brukes tekster som er beregnet på norske ungdomsskoleelever med referanser som elever med kort botid i Norge ikke forstår.

(...) så tror jeg at det handler ofte mye om hvordan referanser man har. Ofte har jo tekster som er beregnet på norske ungdomsskoleelever for eksempel en masse referanser som elever som ikke har bodd så lenge i landet kanskje ikke har med seg. Referanser til barnelitteratur eller andre ting som er på en måte vanlig å få med seg i barndommen i Norge. Så har dem kanskje ikke bodd i Norge i barndommen og kommet på slutten av barneskolen eller i ungdomsskolen. Så da er jo gjerne det noe man sliter med – å få med seg alle referansene som norske elever kanskje ikke tenker på, eller majoritetsspråklige elever kanskje ikke tenker på at kan være vanskelig. Så det er jo kanskje en kombinasjon av det både at innholdet kan være vanskelig å forstå, ordene kan være vanskelig å forstå og det kan være tema som man kanskje ikke kan så mye om og referanser som man ikke kjenner til. (F4)

F4 ser kompleksiteten av elevenes utvikling i litteraturundervisningen i norskfaget, og skiller selv tidvis mellom innhold eller format i tekst når hun arbeider sammen med minoritetsspråklige elever.

(...) da snakk om innholdet i teksten eller formatet til teksten (...). (F4)

Samtidig gir F4 uttrykk for at det er viktig å diskutere det kulturelle innholdet i tekstene, spesielt i tilfeller hvor elevene og tekstene innehar svært ulike perspektiver og erfaringer. Det gir muligheten for kulturell utveksling og bredde, som vi ellers ikke ville hatt muligheten til. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020c) som mener at litteraturen åpner opp for å få innsikt i menneskers indre tanker. Man får innsikt i andres perspektiv, som kan bringe forståelse for andres kulturer og språk. All litteraturlesing i skolen skal ifølge Rosenblatt (1995, s. 25) starte i den personlige opplevelsen og derfra ledes over til kritisk refleksjon. Lesingen skal derfor ta utgangspunkt i den estetiske lesemåten, fordi det er da leserens oppmerksomhet utvides til å omfatte det personlige og følelsesmessige. Elevene skal med andre ord knytte lesingen opp mot egne erfaringer og følelser. Det er et godt utgangspunkt for å gjøre elevene bevisste sin kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). På den måten integreres flerkulturelle perspektiver i litteraturundervisningen (Hauge, 2014, s. 207), og individet utvikler seg sammen med kollektivet (Säljö, 2001, s. 13).

Jeg synes det er veldig interessant å jobbe med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen, eller det å snakke om tekster og jobbe med tekster fordi at de har jo gjerne forskjellige perspektiver på ting og får med seg forskjellige erfaringer og ting som det er veldig interessant å snakke om sånn at.. Ja de kan jo ha helt andre erfaringer om tema som jeg ikke har samme erfaring om. Bare den erfaringsdelingen er jo veldig fin å ha og man har liksom forskjellige perspektiver fordi at de kommer fra forskjellige kulturer og forskjellige bakgrunner. Så det er jo absolutt en mulighet. (F4)

Elevenes kulturelle bakgrunn kan benyttes som en ressurs i litteraturarbeidet ved at den åpner opp for å anvende litteraturen som vindu eller speil. I den sammenheng mener Hennig (2017, s. 104- 106) det er virkningsfullt å sammenlikne tekster fra ulike kulturer eller å sammenlikne lesninger av den samme teksten, slik som F4 gjør. Når F4 lar de minoritetsspråklige elevene få dele sine perspektiver og erfaringer om litteraturen, åpner hun opp muligheten for at medelevene kan bruke litteraturen som vindu og dermed få bedre kjennskap til andre mennesker og deres verden. Mens de minoritetsspråklige blir gjennom litteraturen ført inn i sin egen kultur som gir mulighet til å forstå seg selv bedre. F4 bruker lærebøker som er tilpasset minoritetsspråklige både når det kommer til språk, men også det kulturelle.

Jeg bruker jo læreverk som har en del litteratur i seg da. Korte tekster eller litt lenger tekst og fortellinger og litt dikt og sånn og da bruker jeg jo et eget læreverk som er tilpasset minoritetsspråklige læreverk som heter norsk start og der er det veldig mye fine tekster både tekster som er enkel i språket og som er tilpasset et nybegynnende ordforråd og så er det en del fokus på liksom at det skal være flerkulturelt.. At det er forskjellige religioner representert og tegning av ungene, viser barn med hijab på, barn med forskjellige hudfarge og det er veldig fokus i de bøkene jeg bruker da. (...) så bruker vi jo ganske mye tid på å forklare nye ord. (F4)

Likevel ser F4 behovet for å forklare nye ord, noe som underbygger Kulbrandstads (2018, s. 291) påstand om at elever som leser norsk som andrespråk, gjerne leser saktere og forstår noe mindre enn førstespråkslesere. Både F4 og F3 ser samme behov som Verhoeven (2011, s. 670), som mener utfordringer med språk dreier seg om ordforråd. F3 argumenterer for å utvide minoritetslevers ordforråd, fordi de bruker mye tid på avkoding og forståelse, som kan tyde på at de behersker språket dårligere (Kulbrandstad, 2018, s. 291).

Det kan hende de trenger ekstra tid til å lese, de jobber mer med ord og begreper som de andre

kanskje ikke trenger å fokusere like mye på. Ehm og det også er det det å sette tekst i sammenheng etter hvert da, (...) Det jeg tenker på i møte med minoritetsspråklige det er jo at de de kanskje ikke har det samme ordforrådet, de samme faglige kunnskapene som de andre elevene har med at de har... de har andre ting de kan (...) jeg synes det er viktig at de jobber med ordforståelse, forståelse av begreper som de kan sette i sammenheng og bruk.. Bruk i det daglige. (F3)

Ettersom forskningsprosjektets lærere fokuserer mye på å utvikle ordforrådet, kan det tyde på at kravet om leseferdigheter er ganske stort, og at det er et behov for hjelp med begreps- og språkutvikling. Samtidig mener Helleve og Børhaug (2020) at andrespråket først blir forstått når elevene kan relatere begrepene til eget morsmål. Det er fordi morsmålet bidrar til forståelse for innhold i begreper og tankesett på andrespråket. Likevel er minoritetsspråklige elevers leseferdigheter på andrespråket viktige fordi kunnskapsformidlingen i skolen i stor grad er tekstbasert på majoritetsspråket (Hennig, 2017, s. 31; NOU 2011:14, s. 188, Meld. St. 6, 2012-2013, s. 55). Det må i den sammenheng tas hensyn til at det tar tid å lære seg et språk godt nok til at det kan fungere som et fullverdig opplæringspråk. Stortingsmelding 6 (2012-2013, s. 55) mener lærere må være bevisste på det, og våre forskningsdeltakeres handlinger tyder på at de er det. F2 forteller:

Når de får språket på plass så er de selvfølgelig glad i å fortelle om hjemlandet stort sett. Og sånn sett så er det jo trekk det inn eller velge tekster fra deres egen kulturelle bakgrunn som de kan relaterer seg til og da ville de jo umiddelbart være en ressurs hvis de skulle for eksempel ha et gruppearbeid der kan de dele der.(...) så når de kommer så langt så handler det jo for det første om kulturell forståelse, (...) forståelse av at vi skal ha samme kulturell bagasje med oss for å forstå teksten så det er jo at man bruker tid og tar opp det og passer på at disse som ikke kommer fra Norge også skjønner.. ehm.. bakgrunn. Mens i mange tilfeller så ... spesielt på eventyr.. så finner du egentlig det samme eventyret igjen i ganske mange kulturer altså ... det er jo en moral som skal fortelles og den moralen den er ofte fortalt uansett eller på mange språk (...) På arabisk kan du finne den samme poenget i.. som du finner i norske eventyr. Så det er egentlig det viktigste den kulturelle forståelsen bak en tekst. (F2)

Grad av behov for tilpasset opplæring avhenger i stor grad av elevenes språklige og kulturelle forutsetninger. Dersom en elev ikke forstår de sentrale ordene i en tekst vil det være vanskelig å få med seg innholdet, og det blir fort mange hull i kunnskapen. Dermed får eleven ytterligere vanskeligheter med å forstå og delta i fagsamtalene, samt tilegne seg ny kunnskap som skulle vært bygget på det som ikke ble forstått (Golden, 2018, s. 204). I en slik situasjon vil det også

være vanskelig å lære den akademiske måten å uttrykke seg på, som til sammen kan føre til en ond sirkel (Golden, 2018, s. 198). Den kulturelle kompetansen kan uansett i en viss grad kompensere for språklige utfordringer, spesielt i de tilfellene hvor litteraturen kan tilpasses den kulturelle ressursen elevene har. Da vil det være lettere for elevene å synliggjøre kompetansen de sitter på i tilknytning til litteraturundervisningen.

Opplæringsmetodene for minoritetsspråklige elever skal ha et bredt og funksjonelt syn på lesing. Det vil blant annet handle om lærerens holdninger, men også hvordan eleven ivaretas i litteraturundervisningen med sine forutsetninger (Verhoeven 2011, s. 677-678). For å belyse dette vil vi i neste kapittel ta for oss litteraturdidaktikk og tilpasset opplæring.

5.3 Litteraturdidaktikk og tilpasset opplæring

Dette kapittelet tar utgangspunkt i de rammene som ligger til grunn for undervisningen, og som er med på å forme hvordan man kan tilpasse opplæringen. Vi vil se nærmere på hvordan forskningsdeltakerne tar stilling til, og benytter disse. Når forskningsdeltakerne ble spurt om å sammenligne planleggingen av litteraturundervisningen for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, var det flere faktorer som ble nevnt. En av rammefaktorene F1 tar hensyn til i denne undervisningen er kompetansemålene. Hun fokuserer på at elevene skal lese noe de kan relatere seg til i litteraturundervisningen, og understreker at eldre litteratur gjør det vanskelig.

(...) Altså at de kjenner seg igjen i det. Så vi ikke bruker så mye tid på, på de gamle kjente forfattere med tunge tekster og mye analytisk og sånn. (...) Sånn at det er mer den der aktuelle biten, altså at man tar ting som kommer inn i livet. Altså tematikk i noveller det er kan være twitter, tvitring, altså twitter og det kan være det dikt som er helt enkelt. (F1)

F1 tilpasser litteraturundervisningen gjennom å lære de minoritetsspråklige elevene det grunnleggende, som for eksempel kan være kulturelle referanser som de fleste majoritetslevende allerede har. Gjennom Karius og Baktus har F1 ved et tilfelle åpnet et vindu mot majoritetskulturen, samtidig som hun benyttet situasjonen til å åpne et vindu mot minoritetslevendes historie for resten av klassen. På den måten bidrar hun til at elevene kan lære om hverandre og hverandres verden (Hennig, 2017, s. 105-106). Samtidig får F1 til å benytte Karius og Baktus som speil for minoritetslevende, selv om litteraturen ikke kan knyttes

til deres kultur. Dersom vi tar i betraktning Hennigs (2017, s. 104-105) teori på området er det unikt det F1 klarer, fordi Hennig fremhever flerkulturell litteratur som det beste utgangspunktet for minoritetsspråkliges speiling i litteratur. Det er fordi litteratur knyttet til egen kultur oftere er implisitt for eleven. Samtidig sier han at tekst ikke blir meningsfull før den settes i forbindelse med verden slik leseren kjenner den (2017, s. 18). Når F1 gjør teksten meningsfull for elevene, her gjennom at Karius og Baktus prater “kebabnorsk”, kan det bidra til at elevene reflekterer over sentrale verdier og dermed gir utvidet respekt for menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). F1 forteller:

(...) jeg synes at de som er, er minoritetsspråklige eller hva man skal si.. de har jo en slags status når du “prater litt sånn her og du kommer hit og du gjør sånn og sånn” [legger på en “kebabnorsk” tone]. Og så sier jeg “ja, men det i mitt hode så “kom hit’a bror”, så sier jeg at det der det høres ut som han Karius og han Baktus. Det er jo sånn de snakker. Ikke sant? Hvem er han Karius og han Baktus? Det hadde de aldri hørt om. Så tok vi den – Karius og Baktus. Og da hadde vi liksom en sånn samtale om (...) Ola Halvorsen (...) førstegangstjenesten (...) Og vi har snakket om hvorfor jeg ikke kunne si neger men det kunne dem. (...) slavehandel (...) trekanthandel (...) Så det er jo på en måte en.. med litteratur (...) og den inngangen var jo ganske tilfeldig (...) Karius og Baktus og, og, og så flirer de, fordi de hørte at de snakker sånn (...) ja, jeg bare tenker at hvis du ikke har den relasjonen eller den kjemien eller den forståelsen eller.. så har du ikke noe. (F1)

På denne måten får elevene byggesteiner som de kan bygge videre på både for å lære seg norsk og for å kunne lese mer avansert litteratur, i tråd med kognitivistisk læringsteori (Digitale ferdigheter, 2014). Her ser vi også hvor viktig relasjoner er for tilpasset opplæring. Litteraturen åpner for å snakke om vanskelige tema. Uten denne relasjonen som F1 har til elevene har kanskje ikke hun våget seg å spørre om disse spørsmålene eller fått i gang en dialog med såpass sårbar tematikk. Gjennom samarbeid, dialog og diskusjoner legger læreren dermed til rette for elevenes demokratiske utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006c), som er med på å danne elevene til å bli gode samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

F1 tror at den nye læreplanen åpner for flere slike muligheter i norskfaget:

Men generelt nå med den nye læreplanen, så er det at det du tar for det er aktuelt. (...) Em, og så tar man.. den der litt sånn.. kompetansemålene som går på språkhistorie som går på litteraturhistorie og på de der som har hatt noe å si for hvorfor vi er her i dag. Det tar vi mer, mer i klasserommet sånn at det er en del av det, men ikke det man har fokus på i tilpasset opplæring. (F1)

Gjennom den nye læreplanen åpnes det opp for at litteraturundervisningen skal oppleves mer aktuell for elevene, for eksempel gjennom å sammenligne tekster i egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For at *alle* elever skal oppleve gjenkjennelse og anerkjennelse i norsk litteraturundervisning, mener Aamodt (2017, s. 26) at norsk kultur og norske verdier må utvides og gi plass til flere kulturelle uttrykksformer. Vi tolker F1s utsagn i den retning at kompetansemål som krever eldre litteratur gjør det vanskelig å aktualisere, spesielt for minoritetsspråklige som ofte har andre kulturelle referanser. Samtidig viser Hennig (2017, s. 99) at det ikke alltid er tilfellet: “Et dukkehjem” har vist seg å ha en mer gjenkjennelig tematikk for minoritetsspråklige elever.

Fleksibiliteten i LK20 kan være grunnen for at tre av prosjektets forskningsdeltakere eksplisitt uttrykker at de ser frem til å ta i bruk læreplanen. De ser utfordringene LK06 har gitt minoritetsspråklige elever på grunn av formuleringen av kompetansemålene. I LK20 har norskfaget fått et tydeligere komparativt perspektiv på arbeidet med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Vi ser at begreper som klassiske tekster og forankringen i kulturarv har blitt dempet. Isteden skal elevene blant annet jobbe med å sammenligne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Nå som det er den nye læreplanen så er det enda viktigere og eller enda større.. Viktigere mål fordi at det er blitt færre mål at du skal sammenligne tekster. Og da synes jeg det er jo er bra hvis jeg kan ha liksom litt mer utvalg, ikke bare de her samme gamle standard som vi alle har lest, men at vi kan finne litt nyere litteratur. Nå er det jo voldsomt mye bra ungdomslitteratur. Det er veldig mye bra litteratur skrevet ehm med tanke på de nye som kommer til Norge, ikke bare fordi at de skal ha noe å lese, men også for at de ungdommene de går i klasse med skal ha en forståelse for hvordan det har vært å komme hit, og at man prøver å ta i bruk den litteraturen også.. (F2)

F2 ser fram til arbeidet fordi hun mener det har kommet så mye bra ungdomslitteratur både for minoritetsspråklige elevers fornøyelse, men også som åpner et litterært vindu inn i flerkulturell litteratur for majoritets elever. F4 har et annet syn på saken. Hennes erfaring er at det gjerne velges læreverk beregnet på lavere trinn når undervisningen skal tilpasses minoritetsspråklige, og lurer på om det er fordi det er vanskelig å finne bøker som er beregnet på ungdommer med et lavere ordforråd.

Jeg tror ofte at det er litt sånn at når lærere skal tilpasse for minoritetsspråklige elever så velger

man gjerne enkle læreverk eller læreverk som er beregnet på en måte på første trinn selv om eleven går på tredje trinn eller at man liksom velge tekster for førsteklasinger, norske førsteklasinger og det er jo gjerne vanskelig fordi at selv om dem er enkel i.. altså korte ord og enkle bokstaver så er jo fortsatt beregnet på et ordforråd for en som er født i Norge og har norsk som sitt morsmål. Så det at det er kanskje ikke alle som tenker på det at ordforrådet er jo kanskje det viktigste, at ordforrådet er tilpasset til en som er minoritetsspråklig og det kan det være vanskelig å finne bøker og som er beregnet på liksom et ordforråd for en minoritetsspråklig. For til og med sånne veldig enkle lesebøker er jo gjerne beregnet på noen som har ordforrådet til en fem-, seks- eller sjuåring som har bodd her i Norge hele livet. Så det kan være vanskelig å finne tekster med enkelt nok ordforråd selv om språket er enkelt på en måte. (F4)

Det kan være flere grunner til at F2s optimisme kolliderer med F4s erfaringer. En grunn kan være at alle minoritetsspråklige elever som F2 har i sin undervisning allerede skal ha oppnådd et ganske høyt nivå i norsk. Det vil kunne bety at F2 har et større utvalg språklig adekvat litteratur å velge i sammen med elevene. En annen årsak kan være tilgjengelig litteratur. Selv om det har kommet mer litteratur tilpasset litteraturbasert leseopplæring i de senere år, det vil si en lesepedagogikk som tar hensyn til elevers språklige og kulturelle forutsetninger, krever det et strukturert samarbeid mellom skole og bibliotek (Tonne & Pihl, 2013, s. 111). En forutsetning for vellykket samarbeid er at skolen må være klar på hvilke behov som finnes, slik at biblioteket kan arbeide med å få tak i ønsket litteratur. Det betyr at samarbeidet vil variere fra skole til skole, og dermed også litteraturutvalget og lærerens opplevelse av det. En annen grunn til ulik oppfatning mellom F2 og F4 kan være at F4 har erfaring som GNO-lærer, og kan ha fått nærmere innsikt i hvordan minoritetsspråklige elever møter norsk litteratur. Litteratur spiller en stor rolle for den personlige, kognitive og språklige utviklingen (Economou, 2015, s. 112- 115), og det er derfor ekstra viktig at læreren bidrar til elevenes litterære utvikling gjennom stadig mer kvalifiserte lesninger (Greibrokk, 2014, s. 102). I tillegg skal norskfaget, som litteraturundervisningen er en del av, gi rom for kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I den sammenheng er det avgjørende at lesingen ikke bare er språklæring, men også at elevene kan identifisere seg med det de leser. Det fører til identitetsutvikling og innsikt i andres verdener (Monsen & Randen, 2017, s. 112-113).

På samme måte som F2 har F1 en forventning om forbedring med LK20 som rammefaktor.

Altså, aktuelt. Også kan du ikke bruke masse tid på det. Du kan ikke gå i dybden og snakke om Ibsen eller analysere et dikt i tre timer. Du må på en måte.. gjøre det litt sånn "catchy" til de her

fjortisene. (F1)

Selv om F1 ikke har lang erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever, har hun lang erfaring med å arbeide med ungdommer. Sett bort fra språklige og kulturelle ulikheter ser F1 mange likheter mellom elevene. Det at LK20 ikke spesifiserer valg av litteratur, mener F1 gjør det lettere å legge opp undervisningen på en måte som gir utbytte både til minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Det gjør hun blant annet ved å aktualisere litteraturen, men også ved å hjelpe elevene å skape en oversikt. Nettopp dette er Åberg (2014, s. 19) enig i. Han understreker at man ikke utelukkende kan fokusere på språklige utfordringer når man tar stilling til tekstens vanskelighetsgrad, men at kunnskap om tekstens tema og høy motivasjon til en viss grad kan kompensere for begrensede språkkunnskaper og ordforråd, og at man derfor bør lete etter tekster som kan vekke interesse. Det sier også F1:

At de hensynene man tar er at man går bredt og ikke så dypt, men ikke bredt slik at man favner det der litt sånn tunge stoffet. Men at man går bredt og favner mange sjangre, og at det går på begrepslæring. Og på en måte bryte det ned i det som på en måte.. Helheten enn detaljer. (F1)

På samme måte som F1, ser F3 relevansen av å fange elevenes interesse.

Jeg tenker at det handler jo litt om at tekster som velges ut har et språk som er forståelig.. at det ... så vi går ikke rett på Ibsens samlede verker tenker jeg eller Eddadikt. Men litt hvilket tema man velger – at det er... det fanger interesse, at det er forståelig, at de sitter med en følelse av å ha et utbytte av teksten. (F3)

Også F2 ser utfordringen med eldre, spesifikk litteratur.

Det er jo når vi tar gammel norsk litteratur, for da har de svært liten.. altså det er jo en... på en måte et kulturelt skille der som etniske norske elever synes det er vanskelig. Også å gå 200 år tilbake i tid og så forstå samfunnsnormene for å forstå teksten. Det er vanskelig for dem og, og da blir det enda vanskeligere for de minoritetsspråklige. Så de må ha litt bakgrunn også (...) er det også veldig ofte da at jeg leser høyt til dem sånn at vi kan stoppe litt opp, at vi kan se på ord som er vanskelig som ikke finnes i dag men som ble brukt for eksempel i det han Henrik Ibsen har skrevet og så det der da.. det når vi tar de tekstene.. da er det tungt å være minoritetsspråklig.. Mhm.. (F2)

Det kan se ut til at undervisningen blir mer lærerstyrt når fagstoffet blir vanskelig. Når F2 brukes som elevenes stillas på denne måten, kan det bidra til å utjevne sosiale forskjeller i elevenes læringsutbytte gjennom at alle elevene får bedre kjennskap til litteraturen (NIFU, 2012). Dette skjer da i elevens proksimale utviklingszone, fordi vedkommende får hjelp fra en mer kompetent annen. For at eleven skal utvikle seg må læreren som stillas støtte, veilede og utfordre (Solstad, 2016, s. 50- 52).

F2 er også bevisst på hvilken litteratur hun velger, og opplever at LK20 åpner for å arbeide mer ressursorientert. Det vil si at hun ser flere muligheter for å synliggjøre elevenes flerspråklige- og kulturelle kompetanse, og utvide mangfoldet (Hauge, 2014, s. 15).

(...) jeg sa eventyr i stad, at hvis det er mulig så er det veldig artig å vise de at de samme finnes fra flere kulturer at der.. eh.. At det er sånn der jeg tenker når jeg velger litteratur at jeg må prøve å finne litt nyere, litt mer sammenlignbart, men samtidig også vise de tidligere litteratur da. Må ikke bare glemme alt det som har skrevet før, mye bra der også. Men vi må få den sammenligningen til, det er det vi jobber mest med, at de skal se ulike typer litteratur og at tema går igjen i hele verden.
(F2)

F2 ser altså at det åpner seg nye muligheter med LK20, hvor hun finner nye måter å bygge relasjoner med elevene, og for elevene å bygge relasjoner seg imellom. Som Christensen og Ulleberg (2020, s. 13) påpeker at klasseledelse handler om å skape et arbeidsmiljø hvor elevene utvikler seg både faglig og sosialt, og det er lærerens oppgave. Når lesingen skal være identifiserbar (Monsen & Randen, 2017, s. 112- 113), gir det elevene gode forutsetninger for å utvikle kunnskap om egen og andres kulturer gjennom sammenligning av tekster. Det kan høyne respekten for enkeltindiver og minoritetskulturer (NOU 2011: 14, s. 185). Når F2 velger litteratur til sin klasse, kan det være basert på en lesepedagogikk som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, noe som er i tråd med Tonne og Pihl (2013, s. 111) sitt begrep "litteraturbasert leseopplæring". Samtidig legger læreren til rette for at elevene ikke bare leser en type litteratur, men møter litteratur med ulike type forfattere og tema, som alle andre elever (Economou, 2015, s. 115).

Samtlige forskningsdeltakere trekker fram eventyr som en litteratursjanger til fordel for minoritetsspråklige elever, fordi det er noe de kjenner seg igjen i fra egen kultur og barndom. Fordelen det gir er at elevene kan lese slike typer tekster kompensatorisk, fordi de allerede kjenner igjen strukturen (Overvik & Karlsdottir, 2020). Dette er også F4s erfaring:

(...) tekster som eventyr for eksempel som finnes på flere språk og som dem er vant med og det er jo tekster som jeg har opplevd at det har vært veldig fint å jobbe med fordi at dem har liksom et forhold til det fra før i stedet for at alle tekster de møter skal være helt nytt. Rødhette og ulven for eksempel er det jo mange som kjenner til fra landet de kommer fra. (F4)

Elevens forståelse av en tekst må ta utgangspunkt i den sosiokulturelle konteksten elevene kjenner til (Overvik & Karlsdottir, 2020). F4 opplever at de minoritetsspråklige elevene har kjennskap til eventyr som på grunn av struktur gjør for eksempel “Rødhette og ulven” mer gjenkjennbart, noe som gir dem en kompensatorisk mulighet i litteraturundervisningen. Men Overvik og Karlsdottir (2020) poengterer også at norske eventyr kan bli feiltolket på grunn av sterkt kulturelt betingede ord og gamle uttrykk. For selv om eleven tilsynelatende forstår alt, trenger ikke det å være tilfellet. På tross av at forskning mener at morsmålet bidrar til forståelse for innhold i begreper og tankesett på andrespråk, er det ikke bred enighet blant våre forskningsdeltakere om hvor stor plass morsmålet skal ha i litteraturundervisningen.

Da vi spurte forskningsdeltakerne om morsmålet plass i undervisningen, var det flere som fortalte at det var lite bruk av morsmål i undervisningen. Det var flere grunner til dette. På F3s skole er det bred enighet om at elevene ikke skal bruke morsmålet i undervisningen. Likevel ser F3 ressursen det kan være.

Det får de ikke. De skal øve seg på norsk og det har vi egentlig en ganske bred enighet om på [navn på skolen] og sikkert andre skoler også at særlig kanskje i norsktimen så prater vi norsk fordi det er det vi øver oss på. Nå har jeg veldig sjelden hatt elever som har det samme morsmålet i klassen eh også er det noen ganger jeg tenker også utfor norskundervisning og når det kommer noen som er helt ny har jeg opplevd at det kan være veldig fint hvis man har andre med samme morsmål som kan være litt støtte helt i starten. Det altså det handler om inkludering og å være et lite sånn bindeledd. Men eleven skal heller ikke fungere som tolk altså det er en liten sånn balansegang der, men sånn i all hovedsak så ønsker vi at de øver seg på norsk når de er på skolen for det.. Jeg oppfatter at det kan være litt forskjellig hvor mye de øver seg på norsk hjemme. Det er veldig forskjellig fra familie til familie naturlig nok hvordan norskkunnskaper resten av familien har, så derfor ønsker vi i hvert fall at skolen skal være en plattform hvor de får øve. (F3)

F3 har altså opplevd at morsmålet kan være til hjelp for nyankomne elever, men ser i tillegg to utfordringer utstrakt bruk av morsmål kan gi: mindre praksis i norsk, og at noen elever ender opp som tolk for andre. En annen utfordring F1 ser er hvordan morsmålet kan være en hindring i undervisningen.

De gjorde det av og til. Også gjorde de det ofte for å erte fordi at.. at eh..så det.. Hvordan tar du det? Blir du sur eller blir du streng eller.. (...) Jeg tror at hvis det har vært et problem eller hvis de har gjort det mye så hadde jeg jo bare eh.. Sagt et eller annet om at sånn her er timene.. (...) Hvis de hadde ting de ville prate om eller at de ville hvis vi jobber med en oppgave at de ville prate om det da ehm.. Men.. Ikke så lenge jeg styrte, tenkte jeg. (...) Så jeg tror nok at jeg hadde sett an situasjonen (...) På en måte bli enige om hvordan vi skulle ha det, men kanskje i.. latt dem i hver time få muligheten til å snakke litt. (F1)

Vi tolker det som at F1 synes bruk av morsmål er utfordrende i situasjoner hvor ikke alle forstår morsmålet, enten medelever eller lærer. Det kan for eksempel handle om felles språk og forståelse, og byggestein for følelsen av tilhørighet som en del av tilknytning til andre mennesker (Danielsen, 2020, s. 226). Samtidig forstår F1 at elevene kan dra nytte av morsmålet. Det tyder på en ressursorientert tilnærming til morsmål, som går ut på at språklige forskjeller og mangfoldet i skolen blir sett på som normaltstanden (Hauge, 2014, s. 11). På den måten får F1 lagt til rette for å dekke det allmenne grunnleggende behovet om å føle tilhørighet, og å skape tilknytninger til andre mennesker (Danielsen, 2020, s. 226). Derfor søker F1 å skape en klasseromskultur hvor det er balanse mellom morsmål og norsk. Denne balansen skaper hun sammen med elevene gjennom dialog om når morsmål er greit og ikke. Slik stimuleres elevene til å bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn, i tråd med verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). På den måten brukes elevenes språklige og kulturelle forutsetninger som en ressurs for demokratisk utvikling.

F4 har noe tydeligere regler for bruk av morsmål. Hun benytter morsmålet som støtte for annen læring, og ser nytten elevene drar av det.

De får bruke det som støtte i mine timer men ellers så er det jo fokus på det at vi skal snakke norsk for det er det språket vi jobber med og det språket vi skal lære. Men de får absolutt bruk det som støtte (...) (F4)

Når morsmålet brukes som støtte i litteraturundervisningen kan det for eksempel være gjennom å bruke tekster på morsmålet. På samme måte understreker Kibsgaard og Husby (2014, s. 177) viktigheten med at elever må kunne lese på morsmålet ettersom forskning viser at leseopplæring på morsmålet er nødvendig for å få en god progresjon i leseutviklingen på andrespråket (Cummins, 1984). Ifølge Cummins (1984, s. 37-47) er det mulig å overføre lese- og skriveferdigheter, samt akademiske ferdigheter fra ett språk til et annet. Hvis ett eller begge språkene er underutviklet vil de kognitive og akademiske prestasjonene også bli negativt påvirket. Derfor er det viktig at elevene ikke bare utvikler andrespråket norsk, men også sitt morsmål. Likevel tyder det på at Dørum og Hansens (2018) påstand om at leseopplæringen i norske skoler i dag stort sett blir gjennomført på minoritetslevers andrespråk, stemmer.

Jeg synes det er veldig viktig å se på det som en ressurs. (...) bare det at man kan støtte seg på morsmålet deres eller jeg har jo gjerne elever sammen som har samme morsmål og det er jo kjempegreit når de kan forklare hverandre og hjelpe hverandre via morsmålet. Forklare ord som den andre ikke forstår. Også finnes det jo på noen nettsider så finnes det tekster som er opplest både på norsk og andre morsmål og det har vi og brukt litt. (F4)

Her brukes elever som har større språklige kompetanser på begge språkene som et stillas for minoritetsspråklige elever som ikke har oppnådd like høy kompetanse. F4 ser ressursen elevene kan være for hverandre gjennom å ha samme morsmål. Men F3 har erfart at også majoritetsspråklige elever kan være en ressurs for minoritetsspråklige elever, og at det i stor grad handler om sammensetningen i ulike arbeidssituasjoner. Et hensyn F3 tar i gruppearbeid er å plassere minoritetsspråklige elever i "overtallsgrupper", slik at eleven kan støtte seg på medelevene uten å oppleve seg som en byrde.

Da det er jo igjen hvem er det jeg velger for eksempel sette på gruppe sammen når vi ikke jobber i full klasse ehh, så.. ønsker jeg jo gjerne at de som sitter litt på topp.. sånn at hvis jeg deler av klassen i grupper på 3 og så blir den gruppa med minoritetsspråklige elever kanskje 4. At de ikke utgjør en sånn en ekstra, men at de blir i lamme og får observere og lytte i hovedsak. (...). (F3)

I tillegg til dette forteller F2 at hun i noen situasjoner plasserer de minoritetsspråklige elevene på samme gruppe når det er hensiktsmessig. På den måten får hun mer tid til å være deres stillas.

Som jeg sa; det kommer an på hva jeg vil ha. Hvis det.. Hvis målet er at de elevene med god forståelse skal gå liksom fremfor å bidra til flere så vil jeg blande de mer sånn nivåmessig. At de,

på si, kommer med sine styrker på hvor de nå enn er og så mens andre ganger så kan det være mer logisk at jeg setter sammen de elevene som kanskje strever med akkurat det her nettopp fordi at da kan jeg bruke mer tid på dem, fordi da er de samla, da blir liksom min jobb å hjelpe dem videre.

(F2)

Vi opplever at det er bred enighet i å bruke Vygotskys stillas-metode i undervisningen. Noen ganger fungerer medelever som faglig og språklig stillas, andre ganger læreren. Organisering av undervisning avhenger av hvem som skal fungere som stillas. Samtlige lærere påpeker også at valg av litteratur er et godt hjelpemiddel i arbeidet med tilpasset opplæring, og tror at LK20 gjør oppgaven lettere. Synet på bruk av morsmål som stillas varierer derimot. Noen mener fokuset bør være på å lære og å bruke norsk, som er undervisningsspråket i litteraturundervisningen. Andre ser ressursen det gir at eleven mestrer ord og fagkunnskap på andrespråket norsk og morsmål. Likevel opplever vi at alle lærerne er bevisste den kulturelle ressursen elevene bringer med seg, og ønsker gjerne at elevene deler.

6.0 Avslutning

Allerede tidlig i prosessen var det tydelig at vårt personlige mål skulle være mer kunnskap om minoritetsspråklige elever i en eller annen form for norskundervisning. Vi oppdaget at det var forsket lite på hvordan minoritetsspråklige barn- og unges lesevaner var, og hvordan de ble ivaretatt i litteraturundervisningen. Derfra måtte vi innhente teori for å bli bedre kjent i området. Forforståelsen før dette var rimelig snever, men nysgjerrigheten desto større. I forskningsprosjektets begynnelse hadde vi heller ingen annen arbeidserfaring annet enn praksisperiodene i lærerutdanningen, før en av oss fikk jobb i skolen litt etter prosjektets start. Dermed ble det intellektuelle målet å forske på hvordan minoritetsspråklige elever ivaretas i norsk litteraturundervisning. Basert på det praktiske målet med forskningen, gjennomførbarheten, valgte vi å fokusere på lærernes opplevelse av minoritetsspråklige i litteraturundervisningen.

Vi ble tidlig gjort oppmerksomme på variabler av aktuelle begreper som beskrev noenlunde det samme. Derfor er begrepsvalgene våre nøye utvalgte, og godt forklarte. De forklarer vår problemstilling og våre formål, og ligger til grunn for vår forskning. Vi valgte problemstillingen “hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?”, underbygget med forskningsspørsmålene “hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning planlegges” og “hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning gjennomføres”, på bakgrunn av ønske om å få innsikt i norsklæreres erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen, og et ønske om å undersøke hvordan flerspråklighet blir ivaretatt gjennom tilpasset opplæring. Sistnevnte i håp om å finne ut hvordan lærere kan benytte seg av ulike måter å bruke flerspråklighet på som en ressurs i litteraturundervisningen.

For å kunne besvare forskningsprosjektets problemstilling, forskningsspørsmål og formål har vi intervjuet fire lærere. Alle har erfaring med minoritetsspråklige elever i norskfagets litteraturundervisning. Vi gjennomførte et semistrukturert intervju for å gi rom for lærernes erfaringer knyttet til ivaretagelsen av minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen. Selv om en av forskningsdeltakerne fikk lese gjennom alle spørsmål før intervjusituasjonen, ser vi likevel en viss grad samsvar mellom alle forskningsdeltakerne. Gjennom arbeidet ble det vekslert mellom deler og helhet i analysen, i tråd med det den hermeneutiske spiral illustrerer. Deretter drøftet og presenterte vi lærernes opplevelse i sammenheng med teori om minoritetsspråklige elever og norskfagets litteraturundervisning, og deres erfaring av arbeid med tilpasset opplæring i denne sammenheng.

I forskningsprosjektet har vi utledet svar på hvordan noen lærere erfarer det å ivareta minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen i norskfaget. Med bakgrunn i formålene har vi utledet tre funn: læreres erfaringer, språklige og kulturelle forutsetninger og litteraturdidaktikk og tilpasset opplæring. Samtlige forskningsdeltakere har erfart at relasjoner og kunnskap om elevenes språklige og kulturelle forutsetninger som en viktig del av ivaretagelsen av minoritetsspråklige elever. Det er også en enighet rundt minoritetsspråklige elevers tidsbehov i litteraturundervisningen. Flere av lærerne opplever at minoritetsspråklige elever bruker lengre tid i arbeidet med litteratur. Noe begrunnes i elevenes manglende ordforråd på andrespråket, men samtlige forskningsdeltakere tror at minoritetsspråkliges lavere resultat i leseprøver er bunnet i en kombinasjon av leseforståelse og tekstforståelse. En kan derfor stille seg spørsmålet om litteraturundervisningen vektlegger ferdigheter fremfor innhold, og hvordan lærere skal klare å fremme disse ferdighetene. Samtidig er det kontraster i lærernes erfaringer rundt ivaretagelsen av minoritetsspråklige elever. To av fire har erfaring innenfor GNO og de tillater også i større grad bruk av morsmål som en ressurs og støtte i undervisningen. Det kan handle om et behov for kompetansestyrking rundt utvikling av leseferdigheter hos elever med norsk som andrespråk.

Vi har nå flere erfaringer som vi vil ta med oss videre. Blant annet ser vi at vellykket relasjonsbygging er avgjørende for å ta i bruk minoritetsspråklige elevers forutsetninger som en ressurs i litteraturundervisningen. I tillegg ser vi at tilnærmingen til minoritetsspråklige elever er ulike, og at det på mottaksskoler i større grad oppleves som at elevene innføres best gjennom bruk av norsk språk.

Dersom vi skulle forsket videre, ville det vært interessant å se nærmere på om norsk skole koloniserer minoritetsspråklige elever, i tråd med fornorskingspolitikken av samene og kvenene. Har vi egentlig endret syn på fornorskingspolitikken når elevene ikke får snakke morsmål i skolen? Er det faktisk til hjelp for elevene at de må bruke andrespråket i opplæringen?

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), Inkluderende og flerspråklig opplæring (s. 24- 38). Fagbokforlaget.
- Alnes, J. H. (2020, 9. desember). *Hermeneutikk*. I Store norske leksikon.
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-275). Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr. 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Berg, O. T. (2015, 23. februar). *Samfunnsvitenskap*. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/samfunnsvitenskap>
- Bergan, A. B. (2014). *Språklige minoriteter og morsmålsopplæring i grunnskolen 1980-1999* [Mastergradsavhandling, Universitetet I Oslo]. DUO Vitenarkiv.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40135/bolstadbergan_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2020). Lesing i fremmedspråk. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 141-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Haukås, Å. (2020a). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 18-32). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Haukås, Å. (2020b). Lesing i fremmedspråk. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 141-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (2018a). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal Akademisk.

- Brøyn, T. (2019). Flerspråkligheit: et fruktbart kaos. *Bedre skole*, 2019(4), 32-34.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>
- Busso, L. D. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal Akademisk.
- Bynum, W. & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical Education*, 52(3), 252–253. <https://doi.org/10.1111/medu.13414>
- Carel, H. (2016). *Phenomenology of Illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representation*. Columbia University Press.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2020). Klasseledelse sett i lys av fagfornyelsens overordnede del og tverrfaglige temaer (s. 13-25). I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. *Multilingual matters*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). ... *Men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2020). Selvbestemmelsesteori og de psykososiale læringsmiljøet. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 220-241). Gyldendal.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13-33. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/55624>

- Digitale ferdigheter. (2014, 22. august). *Læringsteorier*.
<http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>
- Dørum, V. K. & Hansen, N. B. (2018). Læreres arbeid med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. *Psykologi i kommunen* 2018(6).
<https://psykisk-kommune.no/lareres-arbeid-med-den-grunnleggende%20leseopplaringen-%20for-minoritetspraklige-elever/19.69>
- Economou, C. (2015). Reading Fiction in a Second Language Classroom. *Education Inquiry*, 6 (1), 99-118. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, T. (2018). *Minoritetsspråklige i skolen: Regelverk, læring og relasjoner*. Pedlex.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§20-1>
- Fossheim, H. J. (2015, 12. august). *Konfidensialitet*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Gaski, H. (2017, 13. september). *Fornorsking*. I Store norske leksikon.
<https://snl.no/fornorsking>
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (1. utg., s. 190-213). Cappelen Damm Akademisk.
- Greibrokk, J. (2014). *I storm og i stille: En diskusjon av norsklæreres litteraturundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Nordland.
- Gujord, A.-K.H & Randen, G.T. (2018). Innleiing. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (1. utg., s. 17-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 233-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Heie, M. (2019, 28. oktober). Læreplanene i skolen speiler samfunnet. *Forskning.no*
<https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Helleve, I. & Børhaug, F. B. (2020, 21. september). Morsmåslærere er brobyggere i en økologisk krise. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/flerkulturell-flerkulturell-pedagogikk-flerspraklig/morsmalslaerere-er-brobyggere-i-en-okologisk-krise/254089>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 93-116). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-210). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: Barnehage og barnetrinn* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015, 12. juni). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didacta Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1390>

- Krogtoft, M. (2018). Masteroppgaven – fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærerutdanninga. I R.J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019c). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Guljord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk-perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I & Laursen, H. P. (2018). Flerspråklige elever møter skolens testunivers. Å utvikle literasitet på andrespråket. I A.-K. H. Guljord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk-perspektiver på læring og utvikling* (s. 289-310). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lie, B. (2019). *Nye perspektiver på minoritetsspråklige elever*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2. utg.). Sage.
- Meld. St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (2021, 16. april). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*.
<https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Nasjonal kompetanse for læring og mestring innen helse. (2018, 6. desember). *Didaktisk relasjonsmodell*. <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>
- NIFU. (2012, 13. desember). *Presterer bedre med lærerstyrt undervisning*. *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*. <https://www.nifu.no/news/presterer-bedre-med-laererstyrt-undervisning/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overvik, I. (2012). *Leseforståelse hos minoritetsspråklige elever* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269713>
- Overvik, I. & Karlsdottir, R. (2020). *Bruk av eventyr i leseopplæring for minoritetsspråklige elever*. *Bedre skole*, 2020(2). 75-79. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-lesing->

[minoritetsspraklige-barn/bruk-av-eventyr-i-leseopplaering-for-minoritetsspraklige-elever/248898](#)

- Piaget, J. (1970). Piagets's psychology. I P. Mussen (Red.), *Handbook of Child Psychology* (s. 703-732). Wiley.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern language Association of America.
- Rygvold, A.-L. & Karlsen, J. (2017). Leseferdigheter hos norske andreklassinger med ulik språklig bakgrunn. *Norsk tidsskrift for logopedi* 17(3), 28- 38.
https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden_3-17_100dpi_RGB.pdf
- Selj, E. (2019). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Solstad, A. G. (Red.). (2016) *Om læring og læringsteorier: Behavioristisk, kognitiv konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori – og didaktiske konsekvenser*. Nord universitet.
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage Inn. <https://hdl.handle.net/11250/2656507>
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stangeland, T.K. & Forsth, L.-R. (2001). *Hurtiglesing. Superlesing. Fotolesing*. Aquarius Forlag AS.
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Steinkellner, A. (2020, 9. mars). Nesten 15 % er innvandrere. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tonne, I. & Pihl, J. (2013). Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand-Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 8(1): 93–116. <https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/1799/%20%201036600.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Prinsipp for opplæringa*. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_1k06_nn.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*.

https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 25. mai). *Begrepsdefinisjoner: minoritetsspråklige.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 30. mai). *Behov for tolk i barnehage og skole.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2016c, 20. mai). *Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>

Utdanningsdirektoratet (2019a, 18. november). *Hva er nytt i norsk?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. desember). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 18. august). *Kjennetegn på måloppnåelse- norsk 10. trinn.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*

(NOR07-02). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Verhoeven, L. (2011). Second language reading acquisition. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (s. 661- 683). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840412>

Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Riksem, B.R., Järvikivi, J. & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge* (Språkrådet, rapport)

<https://www.sprakradet.no/upload/Språkdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Westrheim, K.G. (2020). Den flerkulturelle skolen. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utg., s. 393-428). Fagbokforlaget.

Weyergang, C. & Magnusson, C.G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46-78). Universitetsforlaget.

Wæhle, E. & Tjora, A. (2020, 11. september). Assimilering – sosiologi. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/assimilering_-_sosiologi

Zachariassen, K. (2021, 2. mars). Fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar. *Norgeshistorie* <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Åberg, Marx. (2014). Positiva læsupplevelser på främmande språk i undervisningen – går det? *Fokus på språk*, 32: 9-29. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:773092/FULLTEXT01.pdf>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Master i tilpassa opplæring

Referansenummer

670462

Registrert

21.10.2020 av Silje Anette Robertsen - silje.a.robertsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Line Rotvik Tverbakk, may.l.tverbakk@nord.no, tlf: 75517738

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Anette Robertsen, 994868@student.nord.no, tlf: 47810850

Prosjektperiode

01.09.2020 - 15.05.2021

Status

19.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

19.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Marita Ådnanes Helleland

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innsikt i norsklærerens oppgaver og tenkemåter i forbindelse med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er forskning til en masteroppgave på 30 studiepoeng i tilpassa opplæring innenfor det norskfaglige feltet. Problemstillingen lyder slik: ” *Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?*”

Formålet med denne undersøkelsen er å utforske norsklæreres refleksjoner omkring bruk av litteratur i det flerspråklige klasserom. Vi tenker da spesielt på elevers språk og kultur som ressurs eller utfordring for undervisning, for- og etterarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet. Det er studentene Lotte Wenn og Silje Anette Robertsen som forsker. Vår veileder fra Nord universitet er May Line Rotvik Tverbakk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med å arbeide med litteratur i flerspråklige klasserom primært på ungdomsskolenivå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju med oss studenter. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Grunnet koronasituasjonen ønsker vi å intervjuer via Teams. For å kunne ta vare på informasjonen som kommer frem, gjøres det eksternt lydopptak av intervjuene. Opptakene transkriberes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du fram til oppgitt frist trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare Lotte Wenn og Silje Anette Robertsen som vil ha tilgang til personopplysninger som kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring. Det vil si at personopplysninger som for eksempel samtykkeskjema og informasjon gitt av deg vil bli holdt adskilt. Derfor ønsker vi ikke at du nevner navnet ditt på opptaket. Du vil da være informant nr. X, og informasjonen om hvem denne informanten er i et eget skriv. Denne informasjonen vil ikke bli lagret på samme sted. Informasjonen vil bli lagret på en låst forskningsserver som bare forskerne har tilgang til.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektslutt 18. mai 2021 slettes alle dine personopplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Studentene Silje Anette Robertsen (47810850 eller 994868@student.nord.no) og Lotte Wenn (48142747 eller 324015@student.nord.no)
- Nord universitet ved veileder May Line Rotvik Tverbakk (75517738)
- Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no eller 74022750

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Anette Robertsen & Lotte Wenn
(Forskere)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med opptak

- Jeg er innforstått med at jeg kan trekke samtykket fram til personopplysninger om meg er slettet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide for oss

Intervjuguide

Informant nummer:

Informantens bakgrunnsinformasjon

Utdanning inklusive undervisningsfag:

Når var du ferdigutdannet:

Kjønn: dette spør vi ikke om, vi bare fyller inn selv

Nåværende stilling:

Nåværende undervisningsfag:

Erfaringer tidligere innenfor tema/minoritetsspråklige i ungdomsskolealder (utdanning, arbeidserfaring, sosialt):

Hvor lenge har du jobbet som norsklærer:

Problemstilling: Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisninga?

Innledende spørsmål: Hva tenker du om litteraturundervisning? Hva ligger det i det? Hva betyr litteraturundervisning for deg? Hva vektlegger du i denne typen undervisning for denne elevgruppen?

Forskningsspørsmål 1: Hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning planlegges?

1. Hvordan planlegger du arbeidet med litteratur for minoritetsspråklige elever sammenlignet med majoritetsspråklige elever? Hvilke forskjeller ser du?
2. Hvis du tenker på din yrkeskarriere; hvilke hensyn har du måtte ta i planleggingen av litteraturundervisningen med hensyn til minoritetsspråklige elever? Hva endrer du på når du planlegger litteraturundervisningen?
 - Hvilke hensyn tar du når du velger ut litteratur i det flerspråklige klasserommet? Får de samme type tekster?
 - Hvordan planlegger du sammensetting elever i klasserommet når det kommer til denne undervisningen? Hvordan tror du det er lurt å gjøre det for

norsklærere? Minoritetsspråklige sammen, minoritetsspråklige og majoritetsspråklige sammen. Hun svarer på det nå hører jeg

- Planlegger du at minoritetsspråklige elevene potensielt trenger mer tid til å jobbe med litteraturen? Bruker du lengre tid på å planlegge undervisningen, eller planlegger du at man må bruke lengre tid i litteraturundervisningen?
 - Må du ta hensyn i planleggingen til ekstra tilbud som for eksempel tolk, styrking i norsk eller ekstra voksne i klasserommet? samarbeider du med norsklærere?
 - Ser du allerede i planleggingen et behov for tilpasset undervisningsmateriell blant minoritetsspråklige elever? (eksempler på dette kan være pc, oppgaveark/ oppgaver, lydbok, høytlesning)
3. Hvordan planlegger du litteraturundervisningen med tanke på minoritetsspråklige elevers språkbakgrunn som en ressurs?
- For eksempel hvordan du benytter det som en ressurs for læring?
4. Hvilket forarbeid gjør du for å kunne benytte elevenes kulturelle bakgrunn som en ressurs?
- Bruker du noen spesielle hjelpemidler som for eksempel nettsider, andre kollegaer osv.
5. Er det noe annet du kommer på innenfor dette tema som du har lyst til å dele med oss?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning gjennomføres?

1. Hvordan tilpasser du litteraturundervisningen for minoritetsspråklige elever med tanke på arbeidsmetoder? Både de du bruker selv, men også de du velger for elevene.
 - *Hvordan organiseres litteraturundervisningen? Må elevene lese høyt i klasserommet? Får de teksten på forhånd slik at de har lengre tid på å lese den? Får de ekstra med oppfølging, med tanke på vanskelig begrep osv.*
2. På hvilken måte tror du eller har du erfart at valg av litteratur spiller en rolle for arbeidsprosess og resultat for minoritetsspråklige elever?
3. Kan du gi oss noen eksempler på når det har vært vanskeligere for minoritetsspråklige elever å forstå litteraturen som du bruker i litteraturundervisningen?
 - Hva gjorde du da?
 - Eksempler på hvilke hensyn må du ta?

4. Hvilke (andre) utfordringer opplever du med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisninga?
 - Opplever du at minoritetsspråklige leser saktere/ har dårligere leseforståelse enn majoritetsspråklige elever?
5. Hvilke muligheter har du opplevd med minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?
6. I hvilken grad og hvordan får minoritetsspråklige elever dele erfaringer som er knyttet til litteraturen? Hvordan ser gruppearbeidene ut?
 - Hvordan kan de brukes som ressurs i undervisningen?
7. I hvilken grad får elevene prate morsmål seg imellom i dine timer? Enten når det kommer til samtale eller ordforklaringer?
 - Hvorfor får de (ikke) bruke morsmålet i litteraturundervisningen?
 - På hvilken måte kan det være nyttig for elevene å benytte morsmål i litteraturundervisningen?
8. Hvordan opplever du relasjonsbyggingen til minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?
9. Resultater fra nasjonale prøver viser at minoritetsspråklige elever skårer gjennomsnittlig lavere enn majoritetsspråklige elever. Noen argumenterer med at dette handler om tekstforståelse mer enn leseforståelse og derfor er kulturelt betinget. Hva tenker du om denne påstanden?
 - *Føler du at resultatet dine minoritetsspråklige elever får på de nasjonale leseprøvene gjenspeiler deres kunnskaper og ferdigheter i litteraturfaget?*

Vedlegg 5: Intervjuguide til forskningsdeltakere

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan ivaretar norsklæreren minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen?

Forskningsspørsmål 1: Hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning planlegges?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke hensyn tar lærere når litteraturundervisning gjennomføres?

Gjennom problemstilling og forskningsspørsmål ønsker vi å undersøke om norsklæreren tenker annerledes når det er minoritetsspråklige elever i litteraturundervisningen enn når alle elever har norsk som morsmål. Vi ønsker samtale i intervjusituasjon, hvor vi stiller mer utfyllende spørsmål.

Ifølge opplæringslovens § 1-3 har alle elever rett på tilpassa opplæring. Det innebærer at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til alle elever, også de minoritetsspråklige. Formålet med denne undersøkelsen er å utforske norsklæreres refleksjoner omkring bruk av litteratur i det flerspråklige klasserom. Vi tenker da spesielt på elevers språk og kultur som ressurs eller utfordring for undervisning, for- og etterarbeid.

Informantens bakgrunnsinformasjon

Utdanning inklusive undervisningsfag:

Når var du ferdigutdannet:

Kjønn:

Nåværende stilling:

Nåværende undervisningsfag:

Erfaringer tidligere innenfor tema/minoritetsspråklige i ungdomsskolealder (utdanning, arbeidserfaring, sosialt):

Hvor lenge har du jobbet som norsklærer: