

# Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning

## Leseopplæring for minoritetsspråklige elever

En kvalitativ undersøkelse rundt læreres tilrettelegging  
for leseopplæring for minoritetsspråklige elever

Maria Hatlebakk

Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn

2022

Antall ord: 26 377



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

This master's thesis sheds light on how teachers work with reading instruction for minority students, with focus on how to decode and crack the reading code and learning to read in the second language. Minority students are students with a different mother tongue than Norwegian and, in some cases, have only lived in Norway for a short period of time. Researchers agree that the reading instruction should be at the language that the students know best, so their chance to succeed will increase. The Education Act § 2-8 therefore allows minority students the possibility to get their reading instruction in their mother tongue. This study is about gaining insight in how three selected teachers work with reading instruction in both mainstream classes and in groups where the minority students are taken out of the regular education. I have used a qualitative approach with three semi-structured interviews and three observations. I have done observations in a 1<sup>st</sup> grade and in an introductory class with students from 5<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> grade. Based on this, my research question is as follows: *How do selected teachers work with the reading instruction for minority students in different teaching contexts?*

The minority students in this study get their reading instruction in Norwegian, also those who learn to read for the first time. Nevertheless, the teachers actively use the students' mother tongue as a resource when they are taken out of the mainstream class. Minority students who are taken out of the regular education, receive a teaching that to a greater extent is based on the students' linguistic and cultural prerequisites. The teachers emphasize working with the pre-reading phase and activation of prior knowledge and visualization of concepts, considering comprehension. Minority students who are placed directly and get their reading instruction in mainstream classes, get to a lesser extent an adapted education. In the mainstream class, working independently on workstations was a more dominant working method in the reading instruction. This is a working method that does not consider the minority students who at the same time need to develop an oral language as a foundation for reading.

**Keywords:** minority students, second language, reading instruction, vocabulary, prior knowledge and pre-reading phase

## Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser arbeidet med leseopplæringen for minoritetsspråklige elever, med fokus på ordavkoding og knekking av lesekode, og å lære å lese på andrespråket. Minoritetsspråklige elever vil si elever med et annet morsmål enn norsk, og i enkelte tilfeller bare har vært kort tid i Norge. Forskere er enige om at leseopplæringen lykkes best dersom elevene får lære å lese på det språket de behersker best. Opplæringsloven § 2-8 åpner derfor opp for at minoritetsspråklige elever skal kunne få leseopplæring på morsmålet. Denne studien dreier seg om å få innsikt i hvordan tre utvalgte lærere arbeider med leseopplæringen, i både ordinære klasserom og i egne grupper der elevene blir tatt ut av det ordinære undervisningen. Jeg har benyttet en kvalitativ tilnærming med tre semistrukturerte intervju og tre observasjoner. Jeg har observert i en 1.klasse og i en innføringsklasse med elever fra 5.-7.trinn. Med utgangspunkt i dette er problemstillingen følgende: *Hvordan arbeider et utvalg lærere med leseopplæring for minoritetsspråklige elever i ulike opplæringskontekster?*

De minoritetsspråklige elevene i studien får all leseopplæringen på norsk, også de elevene som lærer å lese for første gang. Likevel viser det seg at lærerne aktivt bruker morsmålet som en ressurs, når elevene er tatt ut av den ordinære opplæringen. Minoritetsspråklige elever som blir tatt ut av ordinær opplæring, får en undervisning som i større grad tar utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger. Lærerne legger vekt på å arbeide med førlesefasen og aktivering av forkunnskaper og visualisering av begreper, med tanke på forståelse. Minoritetsspråklige elever som får leseopplæring i ordinære undervisning, får i mindre grad en tilpasset leseopplæring. I den ordinære klassen var selvstendig arbeid i stasjoner en dominerende arbeidsform i leseopplæringen. Dette er en arbeidsform som ikke tar høyde for de minoritetsspråklige elevene som samtidig trenger å utvikle et muntlig språk som grunnlag for lesing.

**Nøkkelord:** minoritetsspråklige elever, andrespråk, leseopplæring, ordforråd, forkunnskaper og førlesefasen

## Forord

Fem år i Volda har gitt meg mange gode minner, og jeg vil derfor rette en stor takk til mine medstudenter. Takk for alle stunder, i både gode og stressende perioder. Takk for all støtte, motivasjon og gode råd. Det å skrive en masteroppgave har vært en krevende, men lærerik prosess.

Til tross for mange praksisperioder og vikararbeid i skolen, har jeg lite erfaringer med opplæring for minoritetsspråklige elever. Derimot ble min interesse for andrespråk vekket gjennom lærerike forelesninger i norskfaget, av mine dyktige lærere – Birgitte Fondevik og Randi Myklebust. Jeg beundrer deres arbeid på dette feltet. Jeg vil rette en ekstra takk til Birgitte Fondevik, min veileder, for kontinuerlig oppfølging, gode tips og råd og engasjementet du har vist meg.

Takk til lærerne som ønsket å delta i studien. Takk for at dere viet deres tid og åpnet skolen og klasserommet for meg. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven. Takk til mamma og pappa som har godtatt å la spisebordet se ut som en bokhylle. Takk til mine venner som har sosialisert meg, når jeg har trengt et avbrekk fra skrivingen.

Ålesund, mai 2022

Maria Hatlebakk

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1.0 Innledning</b> .....  | <b>1</b>  |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....  | 2         |
| 1.1.1 Hva sier de ulike læreplanene om flerspråklig tilpasning og lesing?..... | 3         |
| 1.1.2 Skolens organiseringsmodeller for særskilt norskopplæring .....          | 4         |
| 1.2 Problemstilling.....   | 4         |
| 1.3 Sentrale begreper .....  | 5         |
| 1.3.1 Minoritetsspråklige elever .....   | 5         |
| 1.3.2 Morsmål og andrespråk .....  | 6         |
| 1.4 Oppgavens disposisjon .....  | 6         |
| <b>2.0 Kunnskapsgrunnlag</b> .....   | <b>7</b>  |
| 2.1 Organisering av undervisning for minoritetsspråklige elever .....          | 7         |
| 2.2 Inkludering av flerspråklige elever .....                                  | 8         |
| 2.2.1 Inkluderende praksis .....   | 10        |
| 2.3 Jim Cummins tidligere forskning .....                                      | 11        |
| 2.4 Læring av et andrespråk .....  | 13        |
| 2.4.1 Kartlegging av elevens ferdigheter .....                                 | 13        |
| 2.4.2 Morsmålets betydning for utvikling av et andrespråk.....                 | 14        |
| 2.5 Lesing .....   | 16        |
| 2.5.1 Motivasjon.....  | 17        |
| 2.5.2 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet .....                           | 18        |
| 2.5.3 Lesing når norsk er andrespråket .....                                   | 19        |
| 2.5.3.1 Ordforråd og begrepsutvikling .....                                    | 22        |
| 2.5.3.2 Metaspråklig bevissthet.....   | 24        |
| 2.5.3.3 De betydningsfulle lesestrategiene .....                               | 25        |
| 2.5.4 Muntlighet og dialog i undervisningen .....                              | 29        |
| <b>3.0 Metode</b> .....  | <b>31</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.1 Utvalg .....   | 32        |
| 3.2 Intervju .....   | 34        |
| 3.2.1 Intervjuguide .....                                      | 34        |
| 3.3 Observasjon .....  | 35        |
| 3.3.1 Observasjonsskjema og klasseromsobservasjon .....        | 36        |
| 3.4 Databehandling .....                                       | 36        |
| 3.4.1 Datamaterialet i studien .....                           | 37        |
| 3.4.2 Transkribering .....                                     | 38        |
| 3.4.3 Analyse .....  | 39        |
| 3.5 Reliabilitet og validitet .....                            | 40        |
| 3.5.1 Oppgavens reliabilitet .....                             | 40        |
| 3.5.2 Oppgavens validitet .....                                | 41        |
| 3.6 Forskningsetiske vurderinger .....                         | 42        |
| <b>4.0 Presentasjon av funn .....</b>                          | <b>43</b> |
| 4.1 Avkoding og bokstavinnlæring .....                         | 44        |
| 4.1.1 Hvilke bokstaver skal man begynne med? .....             | 44        |
| 4.1.2 Hvilke bokstaver er utfordrende? .....                   | 47        |
| 4.1.3 Non sense-ord eller ekte ord? .....                      | 48        |
| 4.1.4 Flerspråklig tilnærming og metaspråklig bevissthet ..... | 49        |
| 4.2 Flerspråklighet som ressurs i opplæringen .....            | 51        |
| 4.2.1 Morsmålstilnærming – en utfordring? .....                | 53        |
| 4.2.2 Morsmålet – en ressurs i leseopplæringen? .....          | 54        |
| 4.2.3 Inkludering av flerspråklighet .....                     | 55        |
| 4.3 Troen på konkrete .....                                    | 57        |
| 4.5 Lesing .....   | 59        |
| 4.5.1 Differensiering .....                                    | 59        |
| 4.5.2 Muntlighet under førlesefasen .....                      | 59        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.5.3 Motivasjon og mestring.....  | 60        |
| 4.6 Oppsummering av funn.....  | 61        |
| <b>5.0 Drøfting .....</b>  | <b>61</b> |
| 5.1 Avkoding og bokstavinnlæring .....                                       | 62        |
| 5.1.1 I hvilken rekkefølge skal man introdusere bokstavene? .....            | 62        |
| 5.1.2 Non sense-ord eller ekte ord?.....                                     | 62        |
| 5.1.3 Didaktisk og flerspråklig tilnærming til metaspråklig bevissthet ..... | 63        |
| 5.2 Flerspråklighet – en ressurs i opplæringen?.....                         | 64        |
| 5.2.1 Elevene vil ikke bruke morsmålet.....                                  | 66        |
| 5.2.2 Flerspråklighet – en styrke eller svakhet?.....                        | 67        |
| 5.2.3 Leseopplæringen skjer på norsk.....                                    | 68        |
| 5.2.4 De upopulære tospråklige bøkene .....                                  | 69        |
| 5.3 Konkreter eller bilder i begrepsopplæringen?.....                        | 70        |
| 5.4 Hvor lenge under innføringstilbud? .....                                 | 71        |
| <b>6.0 Oppsummering .....</b>  | <b>72</b> |
| 6.1 Veien videre .....   | 72        |
| <b>Referanser .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>7.0 Vedlegg .....</b>   | <b>87</b> |
| 7.1 Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning .....                                     | 87        |
| 7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....   | 89        |
| 7.3 Vedlegg 3: Informasjon til foreldre.....                                 | 93        |
| 7.4 Vedlegg 4: Intervjuguide.....  | 94        |
| 7.4.1 Bakgrunnsspørsmål til lærer i innføringsklasse på en barneskole .....  | 94        |
| 7.4.2 Bakgrunnsspørsmål til lærer i ordinær klasse på en barneskole .....    | 94        |
| 7.4.3 Rettet mot problemstillingen .....                                     | 95        |
| 7.5 Vedlegg 5: Observasjonsskjema .....                                      | 97        |

## 1.0 Innledning

Vi møter tekster og ord overalt i dagens samfunn, og i alle kontekster. Både ute i samfunnslivet, i form av skilt, tabeller, på butikken og bruksanvisninger, og i skolen, gjennom for eksempel bøker. I tillegg er dagens samfunn blitt mer digitalisert, slik at vi dermed møter tekster overalt. Vi leser tekstmeldinger, nettsider med informasjon og teksting av filmer. Man kan derfor hevde at å lese er en viktig ferdighet, for å forstå og klare seg i samfunnet. En viktig oppgave for skolen er derfor å sikre at alle elever får en god leseopplæring – også elever med et annet morsmål enn norsk.

Samfunnet og skolen har de senere årene blitt mer og mer mangfoldig, som en følge av innvandrere som tar med seg nye kulturer, religioner og språk (Solhaug, 2021, s. 127). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2017) viser at det i 2016 var over 100 000 elever med innvandrerbakgrunn i norsk skole. I 2021 var det 18,5 % innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tall fra GSI, Grunnskolen Informasjonssystem (2021), viser at det i dag er tilnærmet 40 000 elever, fordelt på 1.-10. trinn, som får særskilt norskopplæring skoleåret 2021-2022. Tallene viser også at det er tilnærmet 3500 elever i norsk skole som får opplæring i innføringsklasse.

Gjennom praksisperiodene mine i grunnskolelærerutdanningen har jeg fått lite erfaring og kunnskap om hvordan jeg som lærer kan tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever. Jeg har riktignok hatt praksis i klasserom der det også har vært elever med minoritetsspråklig bakgrunn, men jeg opplever at jeg fortsatt er usikker på hvordan jeg helt konkret kan gi en tilpasset opplæring i et flerspråklig klasserom. Jeg har heller ikke hatt mulighet til å få gjennomføre praksis i såkalte innføringsklasser og er nysgjerrig på hvordan undervisningen der foregår. Dette danner altså bakteppet for jeg i denne masteroppgaven valgte å nærmere studere leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Den norske skole gir opplæring for minoritetsspråklige elever, organisert i enten direkte plassering i ordinær klasse, innføringsklasser eller mottaksklasser, der elevene får undervisning i egne grupper, delvis integrert tilbud ved undervisning i egne grupper deler av tiden, samt mottaksskoler (Holum, 2019, s. 261). Organiseringen av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever, kan man se i sammenheng med skolens verdigrunnlag. Elevens beste er et grunnleggende hensyn der hver enkelt skal oppleve ivaretagelse og trygghet i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). Organiseringsmodellene samsvarer samtidig med Opplæringsloven § 2-8



(1998a), som fastslår at elever med et annet morsmål enn norsk har rett til særskilt norskopplæring, frem til eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å mestre og følge den vanlige opplæringen i skolen. Elevenes rett til særskilt norskopplæring vises gjennom å kartlegge ferdighetene til elevene. Resultatene fra kartleggingen skal da ligge som et grunnlag for vurdering om eleven har behov for det. Dersom det blir innvilget rett til særskilt norskopplæring, har eleven rett til grunnleggende norskopplæring, ved hjelp av morsmålslærer eller tospråklig fagopplæring. Kartleggingen skal også foregå underveis i opplæringen, for å evaluere om elevene har utviklet tilstrekkelige norskerdigheter til å gå over til ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998a, § 2-8).

Svendsen (2021, s. 190) fremhever en tospråklig opplæring, og det å trekke veksler mellom norsk og morsmålet. Det vektlegges også et tett samarbeid mellom tospråklig lærer, morsmålslærer og kontaktlæreren til klassen, for å kunne sikre eleven et godt skoletilbud (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 202). Tross dette er det flere kommuner som har redusert morsmålsopplæringen og vektlegger særskilt norskopplæring fremfor tospråklig fagopplæring (Palm, 2018, s. 116).

Innvandrerbarn skårer dårligere i lesing og regning enn elever uten migrasjonsbakgrunn (OECD, 2015, s. 28; Statistisk sentralbyrå, 2017). Denne masteroppgaven kretser derfor rundt leseopplæring for minoritetsspråklige elever som nylig har kommet til Norge og begynt på norsk skole. Et didaktisk bidrag med denne studien er derfor å legge til rette for dypere kunnskap på feltet.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Elever fra språklige minoriteter møter utfordringer i hverdagen, der enkelte oppstår i skole- og språksammenheng. Elever fra språklige minoriteter skal lære seg undervisningsspråket og det faglige innholdet, på et språk de holder på å lære seg (Cummins, 2000, s. 57). Resultater fra leseprøver viser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn majoritetsspråklige elever (OECD, 2015, s. 28; Statistisk sentralbyrå, 2017). God leseopplæring er altså viktig for å sikre at minoritetsspråklige får et bedre læringsutbytte.

Andre utfordringer handler om variasjoner i elevers læreforutsetninger og språklige kompetanse (Solhaug, 2021, s. 128), spesielt knyttet til begrepskunnskap (Pran & Holst, 2015,

s. 3). Et dårlig ordforråd påvirker leseforståelsen (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 294). Rapport fra OECD (2015, s. 28-29) viser at elever med innvandrerbakgrunn i både Norge, og flere andre land, som nevnt, presterer dårligere i lesing og regning enn elever uten migrasjonsbakgrunn. Dette prestasjonsgapet mellom innvandrelever og elever uten innvandrerbakgrunn ser man også fra nasjonale prøver (Statistisk sentralbyrå, 2017). Disse variasjonene av ferdigheter, erfaringer og kunnskaper kan forklares gjennom elevenes ulike bakgrunner. Skrefsrud (2018, s. 65) påpeker også at minoritetsspråklige elever har ulik mengde skolebakgrunn, som påvirker leseopplæringen og leseferdighetene til elevene. I tillegg har elevene ulik botid i Norge, da noen nettopp har flyttet hit, mens andre har bodd her lenger eller er født her (Selj, 2019, s. 12). Sammenlagt utgjør elevenes språklige og kulturelle opphav, alder og modenhet, botid i Norge og variasjoner i skolebakgrunn et mangfold. Mangfold uttrykkes som variasjoner og ulikheter i befolkningen, ofte knyttet til kultur og etnisitet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 172), språk og religion (Skrefsrud, 2018, s. 65). Utdypt tar mangfoldsbegrepet for seg elever med ulike meninger, holdninger, etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, forutsetninger for læring, interesser, atferd, kjønn, seksuell legning, utseende, opplevelser og erfaringer (Lund, 2018, s. 88).

### **1.1.1 Hva sier de ulike læreplanene om flerspråklig tilpasning og lesing?**

Ettersom enkelte minoritetsspråklige elever nylig har ankommet landet, vil de i de fleste tilfeller ikke være stødige nok i norsk til å følge ordinær norsk undervisning. Om nødvendig kan elevene få opplæring på sitt morsmål i begynnelsen (Opplæringslova, 1998a, § 2-8) og følge Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2019b). For de elevene som går direkte på særskilt norskopplæring, følger gjerne Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Læreplanen er inndelt i tre nivåer, med tilpasning etter elevens ferdigheter. Ifølge overordnet del, skal opplæringen gi elevene et godt språklig, kommunikativt og faglig grunnlag til å mestre sosiale aktiviteter, og senere den ordinære undervisning med fag (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Samtidig skal elevene oppleve at deres flerspråklige kompetanse er en anerkjent og verdsatt ressurs, der skolen bidrar til å utvikle deres språklige og kulturelle ferdigheter. Dette samsvarer også med det som står i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 2). I tillegg er det flere kompetansemål som legger opp til refleksjon over og sammenligning av språk, språklig innhold og språklig form og grammatikk, samt ord og uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5–7, 2019c, s. 6–8). Her legges det opp til at elevene kan bruke og sammenligne med språk de kjenner, som gir elevene anledning til å sammenligne

norsk med sitt førstespråk. Dette kommer også frem i læreplanen for morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2), der elevene skal oppleve gode forutsetninger for å mestre norsk gjennom bruk av kunnskapene på førstespråket. Slik vil språklig mangfold og flerspråklighet blir tematisert i opplæringen.

I kjerneelementene i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kommer det frem at elevene skal lytte til og gjenkjenne lyder, forstå norsk tale og utvikle vokabularet sitt, samt sammenligne norsk med språk de kan fra før (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Det skal også tilrettelegges for utvikling av lesestrategier og refleksjon over tekster, samt øve opp elevenes grunnleggende lesekompetanse på norsk, der de leser for å lære og få nye opplevelser. For å oppnå dette, er avkoding og leseforståelse og begrepsutvikling og begrepsopplæring, sentralt (s. 4). I tillegg påpekes det i Læreplan for morsmål, at elevene skal lære å lese på det språket de behersker best, samt utvikle ordforrådet og begrepsforståelsen sin på morsmålet (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).

### **1.1.2 Skolens organiseringsmodeller for særskilt norskopplæring**

Norge praktiserer særskilt norskopplæring gjennom fire ulike organiseringsmodeller. Disse er tilpasset opplæringen for mangfoldet av ulike minoritetsspråklige elevers ferdigheter og individuelle behov (Holum, 2019, s. 262), samt tilpasset kommunens egen kapasitet (Skrefsrud, 2018, s. 66). Opplæringen kan organiseres i mottaksklasser/innføringsklasser, ved at elevene får all undervisning i egne grupper. Det kan også organiseres med mottaksskole, direkte oppstart i ordinære klasser, med grader av tilleggsstøtte, eller et delvis integrert tilbud, der elevene får undervisning i egne grupper deler av tiden (Holum, 2019, s. 261). Etersom de ulike opplæringstilbudene er ulike, vil også kvaliteten på opplæringen og undervisningsstøtten variere (Skrefsrud, 2018, s. 66). I denne oppgaven tar jeg nærmere for meg hvordan leseopplæringen foregår i ulike opplæringskontekster, for å få bedre innsikt i ulike arbeidsmåter som tas i bruk i leseopplæringen. Jeg følger to forskjellige barneskoler som begge er lokalisert på Vestlandet.

## **1.2 Problemstilling**

Denne masteroppgaven tar for seg temaet minoritetsspråklige elever og leseopplæring, der jeg ser hvordan lærere legger til rette for at minoritetsspråklige skal oppleve mestring og forståelse innenfor lesing. Denne forskningen tar for seg hvordan leseopplæringen skjer i

grupper med minoritetsspråklige elever og når de minoritetsspråklige elevene er plassert direkte i ordinære klasser med majoritetsspråklige elever, altså elever med norsk som morsmål. Med utgangspunktet i dette, lyder problemstillingen som følger:

*Hvordan arbeider et utvalg lærere med leseopplæring for minoritetsspråklige elever i ulike opplæringskontekster?*

Problemstillingen og leseopplæringen er avgrenset til den første leseopplæringen for elevene på 1.trinn, med fokus på avkoding og å knekke lesekoden. Elevene i innføringsklassen skal lære å lese på andrespråket. Lærerne som deltar i undersøkelsen er lærere med kompetanse innenfor undervisning i norskfaget, særlig tilknyttet leseopplæringen, samt erfaring med tilrettelegging for andrespråkelever. Det ble viktig for meg at lærerne oppfylte disse kriteriene, ettersom de er sentrale med tanke på problemstillingens fokus og formulering.

## **1.3 Sentrale begreper**

### **1.3.1 Minoritetsspråklige elever**

Minoritetsspråklige elever kan defineres som elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk (NOU 2010: 7, s. 24). Dette støttes av Engen og Kulbrandstad (2017, s. 19) og Cummins (1981, Preface) som refererer til språklige minoriteter som grupper med et annet morsmål enn det dominerende språket i landet, og som har vokst opp med et annet språk enn norsk (Selj, 2019, s. 12). Minoritetsspråklige har derfor begrensede ferdigheter i norsk og en påfølgende rett til særskilt språkopplæring, altså særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 88).

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen «flerspråklig» synonymt med «minoritetsspråklig», ettersom flerspråklighet defineres som evnen til å kunne lese og skrive på mer enn ett språk og bruke to eller flere språk muntlig i ulike situasjoner (Palm, 2018, s. 117). Flerspråkligheten kan også knyttes til domener og områder, ved å se på norsk som et skolespråk og morsmålet som et språk som brukes hjemme i trygge, uformelle omgivelser. Et annet relevant begrep, som står i motsetning til minoritetsspråklig, er «majoritetsspråklige elever». Det vil si elever som snakker det språket som den øvrige befolkningen snakker, herav etnisk norske (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 18).

### **1.3.2 Morsmål og andrespråk**

Elevens morsmål forklares som det språket man lærte og tilegnet seg først, samt identifiserer seg med og blir identifisert av andre med (Svendsen, 2021, s. 56–57). I mange tilfeller er også morsmålet det språket man kan best og har mest ferdigheter i. Elevens morsmål vil også i mange tilfeller være det språket man bruker mest og kan også betegnes som ens førstespråk. På førstespråket har man gjerne den beste språkbeherskelsen (Selj, 2019, s. 13), deriblant muntlige og/eller skriftlige ferdigheter.

Elever i norsk skole med andre morsmål enn norsk, omtales som «elever med norsk som andrespråk» (Danbolt & Palm, 2021, s. 233). Andrespråk forklares som det språket som man lærer i et miljø der det er dagligspråket (Danbolt & Palm, 2021, s. 233). Med utgangspunkt i dette, vil norsk være elevens andrespråk ettersom det læres på skolen.

### **1.4 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven er inndelt i fem kapitler, hvor dette første kapitlet har redegjort for mitt valg av tema og aktualisert viktigheten av det. Her er også problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i, presentert, og jeg har klargjort betydningen av sentrale begreper. I kapittel 2 presenterer jeg relevant teoretisk grunnlag og funn fra tidligere forskning på feltet, deriblant sentral og anerkjent forskning fra Cummins. I det tredje kapitlet presenterer jeg valget av metode, og hvordan jeg har transkribert og analysert datamaterialet. I kapittel 4 gir jeg innblikk i funnene fra studien min, før jeg til slutt, i kapittel 5, drøfter funnene i lys av teorigrunlaget og tidligere forskning.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

### 2.1 Organisering av undervisning for minoritetsspråklige elever

Opplæringen for minoritetsspråklige elever praktiseres og organiseres på ulike måter, avhengig av kommunens kapasitet, skolens ressurser og antallet elever som trenger særskilt språkopplæring (Holum, 2019, s. 261; Skrefsrud, 2018, s. 66). Den første typen jeg tar for meg, er særskilt tilrettelagt undervisning i innføringsklasser. Dette er et tilbud som kan vare inntil to år (Holum, 2019, s. 262; Skrefsrud, 2018, s. 66), med mål om å gi elevene et språklig grunnlag for å kunne mestre overgangen til ordinær undervisning med norskfødte elever (Nilsson & Axelsson, 2013, s. 137). I tillegg får elevene en forsmak og introduksjon til skolesystemet i landet og blir forberedt på overgangen til ordinære klasser (Nilsson Folke, 2015, s. 48) Med andre ord er innføringstilbudet bare et midlertidig opplæringstilbud, som ikke bør overskride to år. Dersom elevene er for lenge i innføringsklassen vil elevene bare få grunnleggende opplæring i det norske språket, og derav ligge etter i de andre fagene (Skrefsrud, 2018, s. 66). I tillegg, kan et for langt opphold føre til vanskeligheter med å få venner utenfor innføringsprogrammet.

Innføringstilbud har blitt vurdert til å være en positiv ordning med resultat av stort faglig læringsutbytte og muligheter for sosialisering (Rambøll Management, 2016, s. 2). Samtidig kan man argumentere for at elevene opplevde motivasjon og trivsel, grunnet at oppgavene og aktivitetene var tilpasset elevenes ulike forutsetninger for mestring (Vygotskij, 2001, s. 167). Videre, påpeker Holum (2019, s. 263) at innføringsklassene ofte består av et færre antall elever enn ordinære klasser, som gir større muligheter for tilrettelegging for læring og et trygt læringsmiljø. En minoritetsspråklig elev i Sverige, fortalte at opplegget i innføringsklassen, og en støttende lærer, bidro til at vedkommende følte seg svensk, «som andra barn» (Simola & Hansson, 2017, s. 141).

Nilsson og Axelsson (2013, s. 157) viser til at andrespråkselever lengter etter å få begynne i vanlig ordinær undervisning sammen med de andre elevene. Dette var en kombinasjon av et lite utfordrende innføringsopplegg med lite faglig utvikling og læringsutbytte, samt en sosial ekskludering fra de andre elevene på skolen (s. 160). Å deretter bli direkte plassert i ordinær undervisning og få majoritetsspråklig opplæring, er likevel utfordrende og har både fordeler og ulemper. Ettersom eleven kan oppleve sosial ekskludering fra resten av elevmiljøet i en innføringsklasse, kan de derimot risikere ekskludering i en ordinær klasse også (Skrefsrud,

2018, s. 66). Dette går på det sosiale og pedagogiske opplegget i klassen, til tross for den fysiske inkluderingen.

Direkte plassering i vanlig ordinær klasse foregår gjerne på skoler med et færre antall av minoritetsspråklige elever, men det finnes tilfeller der skoler med mange minoritetsspråklige elever plasserer dem direkte inn i ordinær skoleundervisning (Holum, 2019, s. 261). Elever som blir direkte plassert i ordinær undervisning har rett til særskilt norskopplæring, dersom det blir vurdert at eleven ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge den vanlige undervisningen (Opplæringslova, 1998a, § 2-8). De får de et begrenset antall timer i uken med særskilt språkopplæring, og i noen tilfeller morsmålsopplæring. I tillegg kommer det an på skolens ressurser, om den har tilgang på tospråklig lærer eller morsmålslærer. En tospråklig lærer forklares som en lærer som snakker barnets morsmål (Valvatne & Özalp, 2018, s. 233). De fungerer som en støtte i utviklingen av morsmålet og gir eleven trygghet.

## **2.2 Inkludering av flerspråklige elever**

Norge har en politisk føring om at skolen skal inkludere alle og gi alle elever like muligheter til å utvikle seg. Denne inkluderingen kan foregå gjennom tilrettelagt og tilpasset undervisning, der skolen og lærerne støtter opp om og anerkjenner elevenes muligheter og evner. En undersøkelse fra PISA (OECD, 2015, s. 35) viser at elever i Norge trives generelt godt og føler tilhørighet i skolen. Derimot uttrykker andregenerasjonsinnvandrerne, altså norskfødte elever med innvandrerforeldre, en sterkere form for tilhørighet og trivsel enn førstegenerasjonsinnvandrere. Førstegenerasjonsinnvandrere tilsvarer elever som er født i utlandet og selv innvandret til Norge.

Opplæringsloven (1998b, § 1-1) vektlegger at alle elever skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne mestre og leve og delta i samfunnet. I dette ligger det at alle elever skal inkluderes i skolen og få en undervisning tilpasset sine forutsetninger og behov (Lund, 2018, s. 93; Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 4). Lærerens oppgave blir da å tilpasse det faglige innholdet til den enkelte elevs forutsetninger for forståelse og mestring (Myklebust, 2020, s. 110). Dette innebærer også en mulighet for å delta i det sosiale fellesskapet og oppleve tilhørighet i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 4; Myklebust, 2020, s. 110). Med andre ord skal elevene oppleve å være en del av det faglige fellesskapet, så vel som de sosiale aktivitetene (Aamodt, 2017, s. 28). Dette bunner i Haug (2010) sin forklaring av begrepet

inkludering. Han konstaterer at «inclusion is relational» (s. 207) og løfter frem begreper som fellesskap, deltakelse, demokratisering og læringsutbytte. Alle elevene bør få være en del av det sosiale og kulturelle fellesskapet i klassen, få delta etter sine forutsetninger og få muligheter til å påvirke gjennom skolens demokrati. Til slutt nevner han en undervisning tilpasset elevenes behov. Med andre ord tar inkluderingsbegrepet for seg skolens tilrettelegging for mestring og muligheter i det pedagogiske arbeidet (Kristoffersen, 2020, s. 56), samtidig som at elevenes ulike kunnskaper, erfaringer og språklige og kulturelle bakgrunner skal synliggjøres på en positiv måte (Aamodt, 2017, s. 28). Inkludering og likeverdig skolegang vektlegger minoritetsspråklige elevers rett til å benytte seg av morsmålet sitt i opplæringen (s. 32), som jeg beskriver nærmere senere.

Jortveit (2018, s. 260) har i sin studie tatt for seg hvordan lærere selv knytter inkluderingsbegrepet til skolehverdagen. Der ble begrepet forstått gjennom tre ulike perspektiver: inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Innenfor inkludering som rettighet, lå lærernes fokus på rettferdighet, ved at alle elever skal behandles etter det samme regelverket. Inkludering som godhet tok derimot for seg det relasjonelle i skolen, med omsorg, nærhet og oppmerksomhet. Lærerne er involverte i elevene og ønsker at de skal utvikle vennskap og bli en del av det sosiale fellesskapet. Det siste perspektivet de vektla, inkludering som verdighet, henger sammen med den flerkulturelle pedagogikken. Det innebærer at lærerne bruker teoretiske kunnskaper og sin profesjonsetiske kompetanse til å anerkjenne elevenes bakgrunner, deriblant erfaringer og forutsetninger (s. 264-267).

Vi kan finne flere likheter mellom Haug og Jortveit sine vektlagte prinsipper innenfor inkludering. Perspektivet rundt inkludering som verdighet kan knyttes til prinsippet om læringsutbytte, der viktigheten om å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger for læring, fremstilles. Vi kan også finne likheter mellom inkludering som godhet og Haugs prinsipp om fellesskap, deltakelse og demokrati. Her vektlegges etableringen av det sosiale fellesskapet og læringsmiljøets betydning for trivsel og utvikling. Man kan også finne enkelte likheter mellom inkludering som rettighet og Haugs vektlegging av læringsmiljøet. Han påpeker at læringsmiljøet i klassen er et sentralt element innenfor inkludering (Haug, 2020, s. 303). Samtidig knytter han det til kvalitetene i opplæringen, og at målene for opplæringen bør være opphevet. Med utgangspunkt i dette, kan man argumentere for at dette henger sammen med prinsippet om inkludering som rettighet, ettersom det fremhever det å behandle elever likt etter samme regelverk og få en rettferdig skolegang og opplæring. Ved fravær av et



flerspråklig mangfold i undervisningen, kan man risikere at de minoritetsspråklige elevene ikke får videreutviklet sine kunnskaper, eller opplever positiv identitetsskaping og inkludering (L. I. Kulbrandstad, 2019, s. 30).

### **2.2.1 Inkluderende praksis**

Som det har fremgått tidligere (se kapittel 2.3), skal alle elever, uansett bakgrunn og etnisitet, oppleve tilhørighet i klassen. Dette vil øke elevens selvfølelse (Aamodt, 2017, s. 31).

Inkludering i skolehverdagen kan gjøres på flere ulike måter. Blant annet kan det legges vekt på generell skoletrivsel og fellesskapsfølelse, med etablering av vennskap og positive opplevelser i klassen, som fokus (Aamodt, 2017, s. 28). Et godt klassemiljø bidrar samtidig til et bedre læringsforhold.

Med hensyn til inkludering kan det benyttes ulike arbeidsmåter, som samtaler og historiefortelling. Elever har ulike perspektiver på verden, som har blitt dannet gjennom erfaringer (Nordgren, 2016, s. 51). Slik kan elevene med en annen språklig bakgrunn få fortelle fra sine opplevelser (Salole, 2018, s. 288). Fortellinger som man hører og forteller har betydning for egen oppfatning om en selv. Samtidig, vil barnet som forteller oppleve en større makt over seg selv, og det å få eie sin egen historie har stor betydning for identitet og selvfølelse. Som en inngang til samtalen, kan eleven ha med bilder hjemmefra og vise til klassen (Salole, 2018, s. 295). Ved at elever forteller fra sine livshistorier og erfaringer, som kan være ulik andres virkelighet, bidrar til at man får lære noe nytt (Aamodt, 2017, s. 31). Dette kan ses i lys av det Kristoffersen (2020, s. 64) kaller for et mulighetsrom for kulturell bevissthet. Dette knytter han til det (Jansen, 2009) kaller «the disruption of received knowledge» (s. 153), der allerede etablerte kunnskaper, erfaringer og oppfatninger utfordres og forstyrres av ny informasjon. En utfordring med dette, er å finne en gylden balanse mellom fremming og eksotifisering. Eksotifisering kan forklares som å synliggjøre annerledesheten mot en spesiell oppmerksomhet (Valvatne & Özalp, 2018, s. 240). Dette kan ha motsatt effekt på elevenes selvfølelse, som fører til at de heller føler skam over sin flerspråklige bakgrunn (Baker, 2001, s. 58).

Til slutt nevner Aamodt (2017, s. 36-37) ulik fysisk dekor og utforming som en form for synlig inkludering og anerkjennelse. Eksempelvis kan det være å oversette dørskilt til de språkene som skolen representerer. På denne måten vet også de minoritetsspråklige foreldrene hvor garderoben eller rektors kontor er. Dette henger sammen med det Cummins (2001, s. 19)

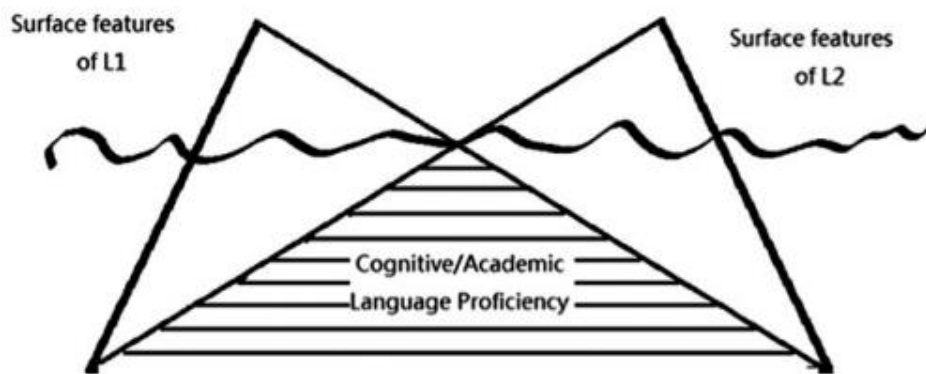
foreslo om å henge opp plakater med ord på forskjellige språk, og det Aamodt (2017, s. 37) omtalte som ordsky. Andre måter å vise flerspråklig erkjennelse på er bilder fra ulike verdensdeler, flagg på veggene eller bøker på flere forskjellige språk. Palm (2019, s. 146–147) er opptatt av det samme og nevner i tillegg eksempler som tekster på flere språk eller ulike alfabetsystemer, morgenhilsener på flere språk eller snakke om hva ord betyr på andre språk. Ord, lyder og bokstaver kan også sammenlignes mellom de ulike morsmålene, eller elever med samme førstespråk kan hjelpe hverandre. Hauge (2014, s. 24) forstår dette som en felleskulturell skole, hvor man ser på mangfoldet som en ressurs, berikelse og utvidet mulighet for kulturell og språklig refleksjon i klassen. Til tross for mulighetene til flerspråklig inkludering i klasserommet, viser en undersøkelse fra Pran og Holst (2015, s. 20) at mellom 60-70 % av lærerne på første, femte og sjette trinn sjelden eller aldri hadde plakater eller oppslag på andre språk enn norsk.

### **2.3 Jim Cummins tidlige forskning**

Jim Cummins er spesielt interessert i flerspråklige elevers kunnskapsmessige utvikling og skolens flerspråklige tilrettelegging, samt hva som ligger til grunn for elevers akademiske utfordringer og hva som utløser mestring. Med dette bakteppet er han i dag en av våre fremste forskere rundt flerspråklighet. Han fremhever at morsmålet er sårbart og derfor lett å miste ferdigheter på morsmålet de tidligste årene på skolen (Cummins, 2001, s. 18–19). Med utgangspunkt i dette, er han opptatt av at lærere legger til rette for at elever med minoritetsbakgrunn får ta nytte av språkene de kan i ny læring. I tillegg til at foreldrene bør ta aktiv del i tilretteleggingen for morsmålsutvikling utenfor skolen (Cummins, 1981, s. 42). Med utgangspunkt i dette, vil det være relevant å oppfordre foreldre til å snakke og lese til barnet på morsmålet. Dette begrunner han med at morsmålet er viktig for ens personlige, ferdighetsmessige og kunnskapsmessige utvikling (s. 17). I tillegg nevner han identitetsfølelse ettersom språket er en sentral del av hvem man er (s. 19). Dersom medelever, lærere eller andre i lokalsamfunnet er nedlatende mot elevens språklige og kulturelle opprinnelse, kan man risikere at eleven føler skam rundt eget opphav (s. 14).

Cummins snakket om språklige fordeler mellom førstespråket og andrespråket, der blant annet kunnskaper og ferdigheter overføres fra et språk til et annet, og at språkene står i en gjensidig avhengighet (Cummins, 2001, s. 18). Dette illustrerte han blant annet gjennom det som kalles isfjellmodellen, som kan ses i figur 1 nedenfor. I sin doktoravhandling, beskrev

Myklebust (2018, s. 52) modellen som en illustrasjon av det gjensidige forholdet mellom det kognitive og flerspråklige utgangspunktet for ny læring.



**Figur 1** "The 'dual-iceberg' representation of bilingual proficiency" (Baker & Hornberger, 2001, s. 118)

Representasjonen av isfjellet viser flerspråklige elevers kognitive og språklige kompetanse under overflaten, som ligger til grunn for de språklige og faglige aktivitetene og handlingene som eleven uttrykker på overflaten (Myklebust, 2018, s. 52). For at dette skal skje, er det forutsatt at kompetansen på det aktuelle språket er adekvat. Dette kan knyttes til det Cummins (1981, s. 41) argumenterte for, ved at de språklige ferdighetene på førstespråket må være velutviklet dersom elevene skal kunne dra nytte av og overføre kunnskapene til andrespråket. Om eleven har svake ferdigheter på både første- og andrespråket, og derav ikke et velutviklet morsmål, vil eleven kunne oppleve utfordringer i den skolefaglige hverdagen. Et smalt vokabular, dårlig grammatisk kompetanse og lave lese- og skriveferdigheter på begge språk, vil kunne føre til svake akademiske ferdigheter og intellektuelle prosesser, deriblant kognisjon (Cummins, 1981, s. 24). Hvor godt morsmålet er utviklet, er en sterk forutsetning for utvikling på et andrespråk.

The level of development of children's mother tongue is a strong predictor of their second language development. Children who come to school with a solid foundation in their mother tongue develop stronger literacy abilities in the school language (Cummins, 2001, s. 17).

Med utgangspunkt i dette, bør familie snakke med barnet på morsmålet, slik at man får utviklet blant annet vokabularet (Cummins, 2001, s. 17). Språkkompetanse og tospråklighet er en viktig språklig oppnåelse (s. 19), ettersom ferdigheter innenfor lesing og skrivning kan overføres til det nye språket man lærer (Cummins, 1980, s. 184). Han viser til en undersøkelse

blant franske elever i Canada, der førstespråket var fransk og andrespråket engelsk. Resultatene viste at elever som lærte engelsk ved hjelp av franskspråklig støtte og de fleste instruksjoner på førstespråket, utviklet like god engelskkompetanse som de som lærte engelsk med minimal franskspråklig støtte. Med andre ord vil ferdigheter innenfor kognisjon og lesing og skriving bidra til utvikling av kognitive ferdigheter og lese- og skrivekunne på andrespråket (Cummins, 1991, s. 78). Slik vil de som kan å lese på førstespråket, raskt lære å lese på andrespråket. Dette kan også knyttes til begrepsopplæring og begrepsforståelse. En elev kan ha forståelse av et begrep, altså innholdet og forklaringen av et ord (Svendsen, 2021, s. 190), men trenger bare å lære ordet for det på det nye språket (Cummins, 2001, s. 18). På samme måte innenfor lesing. Du har allerede forstått konseptet av sammenhengen mellom bokstav og bokstavlyd og trekke sammen disse til ord. Det som gjenstår er å lære språklydene til hver bokstav på det nye språket.

## **2.4 Læring av et andrespråk**

For å kunne opprette og tilby et godt opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever, vektlegger Nihad Bunar noen sentrale faktorer for at elevene skal lykkes og mestre. Det faktorene er kartlegging av elevenes kunnskaper og ferdigheter samt støtte og oppmuntring til å bruke morsmålet (Skolporten, 2015). Slik kan vi unngå at morsmålet og andrespråket konkurrerer mot hverandre, men heller utvikles i et gjensidig forhold (O. García, 2009, s. 79). God kartlegging og bruk av morsmålet eller andre språk de kan, er viktig for å tilpasse undervisningen etter elevens kompetanse og forutsetninger, og for at elevene skal oppleve mestring og læring (Holum, 2019, s. 258). Til slutt nevner Bunar verdien av å gi elevene tilgang til alle skolefagene så tidlig som mulig, skolens samarbeid med andre aktører og hjemmet, og at alle ansatte føler et felles ansvar for elevgruppen (Skolporten, 2015). Dette er blant annet sentralt for relasjoner og elevens følelse av trygghet (Jansson et al., 2017, s. 169).

### **2.4.1 Kartlegging av elevens ferdigheter**

Opplæringsloven (1998a, § 2-8) fastslår at elevenes ferdigheter skal kartlegges når de begynner på skolen. Liv Bøyese (2017) definerer kartlegging som «[...] å systematisk undersøke og få seg en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogiske verktøy der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassete tiltak» (s. 110). I denne sammenhengen, vil et pedagogisk tilpasset tiltak, være å sikre minoritetsspråklige elever en tilrettelagt tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan forklares som skolens tilrettelegging

for best mulig læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16-17). Det kan blant annet skje gjennom variasjon i arbeidsmåter, bruk av læremidler og organisering av undervisningen. Derimot, viser studier av Grimsæth og Holgersen (2015, s. 1) at lærere i liten grad bruker kartleggingsmateriell som grunnlag for tilrettelegging av undervisningen.

Lervåg og Lervåg (2011, s. 341) viser til funn om at kartlegging av elevens ferdigheter på andrespråket avgjør hvilke tiltak som skal settes inn videre. Derimot, kan det tenkes at en kartlegging av elevenes morsmålskompetanse også vil være hensiktsmessig, for å unngå å undervurdere kompetansen. Målinger av morsmålskompetanse kan for eksempel vise at eleven har språklig bevissthet på morsmålet, målt gjennom rim og rytme. Dette kan derimot være vanskelig å vise på andrespråket, siden elevene ikke forstår ordene eller kjenner alle lydene (Bøyesen, 2017, s. 111). Når elevene skal kartlegges, er det også nevneverdig viktig at det benyttes et kartleggingsverktøy beregnet for andrespråklige elever. Dersom det brukes et kartleggingsverktøy tilpasset enspråklige norsktalende elever, kan det føre til feilvurdering av elevens språklige ferdigheter og kompetanse (Valvatne & Özalp, 2018, s. 237), på den måten at vi bare ser deler av språkferdighetene til elevene. Randens (2013, s. 299–301) doktoravhandling viste at lærerne kartla en minoritetsspråklig elev gjennom et kartleggingsverktøy beregnet majoritetsspråklige. Resultatene ga et feilaktig bilde av elevens språklige kompetanse på, ettersom det ga uttrykk for å nærme seg utvikling av lese- og skrivevansker. Tross dette, har eleven sentrale ferdigheter, deriblant skriveferdigheter, språklig bevissthet og fortelleferdigheter, samtidig som han har knekt lesekode på både russisk og norsk. Dette viser at bruk av kartleggingsverktøy tilegnet norskspråklige elever er et uheldig verktøy å bruke hos andrespråklige, ettersom vi ønsker å få et helhetlig inntrykk av elevens kompetanse (Randen, 2018, s. 117). Det er også viktig for en mer hensiktsmessig undervisningspraksis i skolen.

#### **2.4.2 Morsmålets betydning for utvikling av et andrespråk**

Som det kom frem i forskningen til Cummins, se kapittel 2.3, bør flerspråkligheten anses som en ressurs. Dette kommer også frem i læreplanen for morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2), og det snakkes stadig om elevers språklige ressurser (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 182). Forskning viser at elevers morsmål eller førstespråk er en nytteverdi og ressurs ved innlære av et nytt språk (Svendsen, 2021, s. 185; Valvatne & Özalp, 2018, s. 242). I dette tilfellet et andrespråk. Dette viser også en studie av Arntzen og Karlsen (2019, s. 58), der *Martin* var en språklig ressurs for moren og bestemoren i å lære og forstå norsk, og en språklig

ressurs for sine klassekamerater, som ønsket å lære fraser fra hans morsmål.

Jim Cummins (2001, s. 17) påpeker at elevens morsmål er en viktig forutsetning for et godt utviklet andrespråk. Graden og mengden av kompetanse og kunnskap på morsmålet, legger et solid grunnlag for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Barnets kulturelle og språklige erfaringer legger grunnlaget for fremtidig læring, og vi som lærere må bygge videre på disse ferdighetene istedenfor å svekke dem. Dette viser at morsmålet har en sentral funksjon når det gjelder kunnskapstilegnelse, der læringen foregår parallelt med nytte fra begge språk (Hauge, 2014, s. 63). Dette påpeker også Vygotskij (2001, s. 145), som fremhever at vi bruker ordbetydninger fra morsmålet og oversetter dem, når vi lærer et nytt språk. På en slik måte, spiller morsmålet en viktig rolle i tilegnelsen av et nytt språk.

«To reject a child's language is to reject the child» (Cummins, 2001, s. 19). Barnets morsmål er også en viktig del av barnets identitet, samtidig som det er viktig for ens selvfølelse og selvbilde (Valvatne & Özalp, 2018, s. 242–243). Når skolen anerkjenner og bekrefter skolens språklige mangfold og elevenes flerspråklige bakgrunner, øker selvbildet til elevene. Et positivt selvbilde er også viktig for lysten til å lære et nytt språk. Samtidig, er morsmålet viktig for kommunikasjon med familiemedlemmer.

Likevel er morsmålet sårbart, og barn kan lett miste sine morsmålspråklige ferdigheter (Cummins, 2001, s. 18-19). Med utgangspunkt i dette, skriver Cummins at for å hindre å miste for mye av språket, bør foreldre snakke til barna sine på morsmålet og gi dem muligheter til å utvide språkferdighetene. Dette kan for eksempel gjøres ved å lese til barna eller oppfordre til skriveaktiviteter. Dersom eleven mister språket og morsmålskompetansen, eller ikke opprettholder ferdighetene sine på språket, kan det ha uheldige følger for interaksjonen og samspillet med andre familiemedlemmer (Valvatne & Özalp, 2018, s. 237). God kommunikasjon med slekt og familie er vesentlig for barnets emosjonelle, kognitive og språklige utvikling, samt identitetsutvikling (s. 244-245). Dersom kommunikasjonen foregår på et språk som foreldrene ikke behersker, kan det være vanskeligere å uttrykke det man vil og forstå den andre. Derfor bør morsmålet opprettholdes og brukes for barnets videre utfoldelse, læring og utvikling. Ved hjelp av førstespråket, kan barnet lære mye nytt og utvide sin kunnskap. Ferdigheter og kunnskaper som er utviklet og tilegnet på morsmålet kan overføres til andrespråket for å oppnå forståelse, dersom skolen eller samfunnet legger opp til at eleven kan dra nytte av ferdighetene på førstespråket (Cummins, 1981, s. 21–22). Likevel

viser praksis at elever fra språklige minoriteter stadig opplever å få den grunnleggende opplæringen på andrespråket (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 187).

## 2.5 Lesing

Lesing handler om å kunne avkode ord i skrift, for å videre kunne forstå hva man leser (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 69). Med utgangspunkt i dette, vil kunnskap om grafemer (bokstaver) og fonemer (språklyder), være et sentralt grunnlag for mestring. Denne evnen til å koble bokstaver til språklyder kalles avkoding. En undersøkelse av Alstad og Danbolt (2018, s. 141) viste at GLU-studenter og barnehagelærere vektla å la de yngste elevene få leke med språket gjennom utforskende lesing og skriving. En inngang til å leke med språket kan være å lage non sense-ord, altså meningsløse sammensetninger av bokstaver (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 190). Dette kan senere bidra til utvikling av avkodingsferdigheter (Alstad & Danbolt, 2018, s. 153). Gough og Tunmer (1986, s. 7) påpeker at avkodingsferdigheter er en nødvendig forutsetning for å forstå hva man leser. Med utgangspunkt i dette, forklarer de lesing som et produkt av avkoding og forståelse (lesing = avkoding x forståelse). Ivar Bråten (2007) nevner det samme og forklarer ordavkoding «som selve flaskehalsen for å utvikle god leseforståelse» (s. 3). Når ordavkodingen er god, vil forståelsen være deretter. Dersom elevene har for svake avkodingsferdigheter til å kunne identifisere og kjenne igjen ordene i teksten og må bruke mye energi og krefter på å få det til, vil dette gå utover forståelsen (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 8–9). Ordgjenkjenning og forståelsesprosesser konkurrerer om en begrenset kapasitet i arbeidsminnet vårt. Ved god og automatisert avkoding og ordgjenkjenning vil frigjøre kognitive ressurser, som vi da kan bruke til å forstå helheten i teksten. Målet om automatisering vil også være gunstig med tanke på tolkning av teksten (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 191).

For at ikke andrespråksleserne skal møte for avanserte tekster med tanke på deres språklige ferdigheter, bør lærerne ha elevenes språklige utvikling i tankene og legge opp til et variert utvalg av tekster, både i form av innhold og vanskelighetsgrad (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 297). Innenfor dette utvalget, kan det være relevant med tospråklige bøker. Å la elevene få lese på førstespråket, kan gi de leseopplevelser som de ellers ikke ville fått på andrespråket, som igjen kan bidra til økt leseglede (s. 291). Morsmålslesing kan ha stor betydning for elevenes leseglede, ettersom de kanskje forstår mer av innholdet. Leseglede og positive holdninger til lesing bunner i lesefortåelse (s. 190). Med utgangspunkt i dette, bør lærere

stimulere til lesing på morsmålet og vise interesse for denne lesingen. Leseferdigheter på andre språk enn norsk bør behandles som en ressurs (s. 296).

Med dette bakteppet er det relevant med en definisjon på leseforståelse. Bråten (2007a) forklarer at «*[l]eseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*» (s. 11, kursiv i original). Anmarkrud og Refsahl (2019) uttrykker det med et likt utgangspunkt, der de beskriver det som en prosess der leseren «*henter ut og konstruerer mening i en tekst*» (s. 7, kursiv i original). Når leseren henter ut mening fra en tekst, er man tro mot tekstens bokstavelige mening og informasjonen forfatteren gir. Leserens identifiserer ord og setninger og forsøker å forstå betydningen. Ved konstruksjon eller skapelse av mening, er leseren mer mentalt aktiv. Leserens knytter informasjonen i teksten til den kunnskapen og forståelsen vedkommende allerede har om temaet, den såkalte bakgrunnskunnskapen (s. 8). Med andre ord handler det ikke bare om å overta forfatterens uttalelser og skriftlige informasjonsdeling, men å samtidig knytte det til egen eksisterende kunnskap (Bråten, 2007a, s. 12). Slik henger leseforståelse tett sammen med elevens ordforråd og begrepskunnskap (Brisbois, 1995, s. 569).

### **2.5.1 Motivasjon**

Leseaktiviteter krever anstrengelse, oppmerksomhet og energi til å gjennomføres (Bråten, 2007b, s. 8). Slik har også motivasjonsfaktoren blitt lagt til i formelen, da en indre og/eller ytre drivkraft for å lese, er sentral (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110–111). Dette utgjør formelen «*lesing = avkoding x forståelse x motivasjon*». Motivasjon handler blant annet om engasjementet og lysten til å lære et nytt språk (Svendsen, 2021, s. 94) eller gjøre en aktivitet eller oppgave (Bråten, 2007b, s. 8). Motiverte elever er målrettede og utholdende og fortsetter å øve på aktiviteten (Manger, 2015, s. 134). Slik er motivasjon en viktig forutsetning for læring. For at elevene skal ha motivasjon til å gjennomføre en aktivitet, er ikke det bare den faglige selvutviklingen som er viktig. Læringsmiljøet i klassen og undervisningen er også sentral for elevenes motivasjon, dersom forventningene om mestring skulle falle (Lyster, 2011, s. 21; Svendsen, 2021, s. 94). Læringsmiljøet kan gi elevene følelsen av å være verdt noe, selv om de ikke lykkes der og da. Gjennom den pedagogiske praksisen, kan læreren hjelpe eleven til å se sine sterke sider, bygge på det eleven mestrer og legge til rette for realistisk måloppnåelse. Dette kan gi eleven styrke til å fortsette (Lyster, 2011, s. 27). Vygotskij (2001, s. 166–167) omtalte dette som den nærmeste utviklingssonen, som innebærer hva eleven kan mestre ved hjelp, samarbeid og i kommunikasjon med andre. Det



eleven klarer gjennom samarbeid i dag, kan han klare alene i morgen. Han vektlegger at den eneste gode formen for undervisning, er den som går foran utviklingen og drar den med seg.

Motiverte lesere forutsettes av interesse for temaet, som også henger nøye sammen med elevenes bakgrunnskunnskaper (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 68). Elevenes lesemotivasjon blomstrer når de får lese noe de synes er spennende og som interesserer dem. I enkelte tilfeller vil også eleven begi seg ut på å lese en tekst, selv om den kan være for krevende for deres ferdighetsnivå, fordi innholdet er interessant og engasjerer. Dette knyttes også til det som kalles indre motivasjon (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 68; Manger, 2015, s. 134). Samtidig påpekes verdien av tekster tilpasset elevens forutsetninger for mestring. Dersom tekstene blir for lette, vil elevens innsats bli redusert. Er teksten for utfordrende og krevende, oppfattes det som uoppnåelig for mestring, og man risikerer at eleven gir opp og mister leseglede. For å skape engasjerte og ivrige lesere, er det viktig at tekstene oppfattes meningsfulle, viktige og har et interessant innhold (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 68). Elevenes interesser og leseferdigheter varierer. Derfor er det viktig å ha et mangfold av tekster, med bøker i forskjellige vanskelighetsgrader og av ulikt innhold (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 69; L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 297).

### **2.5.2 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet**

Evnen til å kunne lese er i dag en av våre fem grunnleggende ferdigheter for å lære i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Å kunne lese forklares som evnen man har til å skape mening ut fra en tekst, der leseprosessen har som mål å engasjere og gi innsikt i, blant annet, andres erfaringer, meninger og opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Lesing beskrives som en forutsetning for livslang læring, samt for aktiv deltakelse i samfunnslivet, ettersom det forekommer i mange situasjoner og sammenhenger.

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10).

Det fremkommer også at lesing er en aktivitet som krever oppmerksomhet (Grabe, 1991, s. 378). Leseren må opprettholde og huske informasjonen som blir gitt, for å kunne skape

sammenheng som fører til forståelse. Lesing er også en målbevisst prosess, der leseren har en grunn til å lese. Dette kan være interessebasert og at man finner det underholdende, og det kan være for å få mer informasjon og kunnskap. Målet og grunnen med lesning, motiverer en. Samtidig, er lesing en samhandlende og interaktiv prosess mellom flere ferdigheter. Leseren benytter både egne erfaringer og kunnskaper, i tillegg til å ta i bruk informasjonen man har på arket. Alyousef (2006, s. 63) argumenterer i samme retning, når han omtaler leseforståelse som et produkt av leserens identifisering med teksten, basert på egne erfaringer og opplevelser, og hvordan den tolkes. Denne kombinasjonen og bruken av flere typer kunnskaper, bidrar til å skape og fremkalle mening ut av det som står (s. 64).

Lesing handler om å forstå det man leser og evne å anvende flere strategier som er hensiktsmessige og tilpasset formålet (Grabe, 1991, s. 378-379). Det kan blant annet være å tilpasse lesehastigheten sin eller legge merke til overskrifter og bilder. Oppsummert, er lesing en kompleks ferdighet som utvikler seg i takt med langsiktig innsats og gradvis forbedring. Ifølge kompetansemål for både 2., 4. og 7. trinn i læreplanen for norskfaget, er bruken av lesestrategier et sentralt element for leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b, 2019c). Etter 2. trinn skal elevene kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (2020a, s. 5). Videre legger kompetansemålene etter 4. trinn opp til at elevene skal kunne «lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære» (s. 6). Etter 7. trinn skal elevene «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (s. 7). Etter læreplanen i grunnleggende norsk, skal elevene etter nivå 2 kunne «bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk» (2020b, s. 6). Etter nivå 3 skal de kunne «bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk» (s. 7). I læreplanen for morsmål står det at elevene, etter nivå 2, skal kunne «bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk» (s. 6), mens de etter nivå 3, skal kunne «bruke varierte og hensiktsmessige lesestrategier i arbeid med tekster i ulike sjangre» (s. 7). Kompetansemålene viser en forventning om at elevene, med årene, er godt nok rustet til å kunne velge læringsstrategier tilpasset formålet.

### **2.5.3 Lesing når norsk er andrespråket**

Som nevnt, presterer andrespråkelever dårligere på lesing enn elevene med norsk som førstespråk (Statistisk sentralbyrå, 2017). Et sentralt mål for teorier om lesing for elever med norsk som andrespråk, er for lærere å forstå hva majoritetselevne gjør og fokuserer på i

undervisningen, samt hvordan de arbeider. Dermed kan man tilpasse opplegget og lede de minoritetsspråklige elevene i samme retning og utvikling (Grabe, 1991, s. 378).

Judith E. Brisbois (1995, s. 565) finner en forbindelse mellom kunnskaper på førstespråket og kunnskaper og leseforståelse på andrespråket. Hun sier at forholdet mellom disse komponentene er viktig for å forstå leseprosessen og leseutviklingen på både morsmålet og andrespråket. Dette henger sammen med Cummins (2000) sin teori om Interdependence Hypothesis. Han skriver: «academic language proficiency transfers across languages such that students who have developed literacy in their L1 will tend to make stronger progress in acquiring literacy in L2» (s. 173). Denne teorien viser språkene sin gjensidige avhengighet til hverandre, og der han forklarer at språkferdigheter kan overføres mellom språk. Elever som har utviklet lese- og skriveferdigheter på ett språk, morsmålet, kan gjøre fremgang i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter på et annet språk (Cummins, 2001, s. 18; O. García, 2009, s. 69). Man knekker lesekode én gang, og samsvaret mellom fonem og grafem eller innsikt i språkets form- og innholdsside trenger ikke læres en gang til på norsk (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 190). Barn som lærer å lese på førstespråket, utvikler ikke bare ferdigheter på førstespråket. De utvikler samtidig kognitive og språklige ferdigheter som kan hjelpe dem i utvikling av leseferdigheter på majoritetsspråket (Baker, 2001, s. 175). Tilegnede leserelaterte ferdigheter fra førstespråket, fører til en læring av de samme ferdighetene på andrespråket (Cummins, 1980, s. 179). Derimot, om ferdighetene skal kunne overføres, må eleven eksponeres nok for bruken av lese- og skriveferdigheter og være motivert (Cummins, 1981, s. 32).

William Grabe (1991, s. 375) viser til fem viktige områder innenfor leseutvikling for elever med et annet førstespråk enn norsk. Den første er utviklingen av assosiering til kognitive skjemaer, generelle språklige ferdigheter og automatisering, der språklige ferdigheter kan hevdes være kunnskapen om sammenhengen mellom språklyd og bokstav, begrepsutvikling og vokabular, samt lesestrategier og forholdet mellom lesing og skriving. Dette henger også sammen med forskning fra L. I. Kulbrandstad (2022, s. 296), som vektlegger enkelte faktorer som kan gjøre andrespråkslesing utfordrende. Disse er språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske forutsetninger, elevens bakgrunnskunnskaper og førforståelse, innsikt i hva det innebærer å forstå en tekst, samt innsikt i egen lesing og metakognisjon. Mer spesifikt handler dette om utvikling av ordforrådet, lærernes innsikt i teorier om andrespråkslæring og tospråklighet, innholdet i tekstene og alternative arbeidsmåter for elevgruppen (s. 297). Med

utgangspunkt i disse områdene for leseutvikling, finner vi noen likheter med Grabe. Elevens kognitive skjemaer og bakgrunnskunnskaper, henger blant annet sammen ettersom det omhandler elevens erfaringer. Språklige ferdigheter og automatisering henger også sammen med det L. I. Kulbrandstad kalte språklige forutsetninger og leseteknikk. Videre vil elevens vokabular henge sammen med tekstforståelsen, og lesestrategier, som å se på bilder og overskrifter og snakke om vanskelige ord, handler om bevisste valg for å hente ut informasjon i og forstå en tekst. Dette krever innsikt i egen lesing. Likevel vektlegges elevenes muntlige språkbeherskelse som utgangspunkt for leseopplæring. Morsmålet er det mest effektive redskapet for ny læring, men dersom elever får leseopplæring på andrespråket betyr det det samme som at de må bygge opp sine muntlige ferdigheter i andrespråket på en slik måte at de kan gjøre nytte av dem i lese- og skriveopplæringen (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 198).

Grabe (1991, s. 375) og L. I. Kulbrandstad (2019a, s. 296) nevnte språklige ferdigheter som en forutsetninger for utvikling av leseferdigheter på andrespråket. Å beherske lydsystemet og lydstrukturen til språket er helt nødvendig for å kunne begynne å lære å lese (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 191). Uttalen, lengden og intonasjonen i stemmeleiet har mye å si for betydningen. Med dette er norsk er et språk med mange vokaler, der vi skiller mellom fremre og bakre, runde og urundede vokaler (Harnæs, 2019, s. 233, 240). Blant annet er fremre runde vokaler, som /ø/, /y/ og /u/, sjeldne og kan gi andrespråkelever utfordringer med å oppfatte og uttale, da de ikke finnes på enkelte morsmål. Disse språkene er blant annet arabisk, polsk, urdu og italiensk (s. 234). Arabisk har få vokaler og norske vokaler som /e/ og /i/, kan høres ut som samme lyden. Dette gjelder også vokaler som /a/ og /æ/ og /u/, /o/ og /å/ (Bøyesen, 2007, s. 34; Harnæs, 2019, s. 241). Av norske konsonanter er det konsonantforbindelsene og plosivene /p/, /t/ og /k/ og /b/, /d/ og /g/, som kan være utfordrende og føre til misforståelser (s. 243). I tillegg kan språk som eleven har lært tidligere, som morsmålet, påvirke innlæringen av andrespråket (Harnæs, 2019, s. 248; L. A. Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 36–37). Det antas å særlig være tilfelle i de første periodene av andrespråklæringen.

Elevens bakgrunnskunnskaper og førforståelse av et innhold, som kulturerfaringer eller kunnskaper om sporten, er avgjørende for å forstå poenget i teksten, gjøre tolkninger og føle en tilknytning til innholdet (Lyngfelt, 2013, s. 153). Hun fremhever samtidig at det er sentralt å arbeide med utvikling av metakognisjon og språklig bevissthet, samt elevens ordforråd. Begrepskunnskap er sentralt for forståelse av tekster og gjenkjenning av ord (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 293-294). Med tanke på ordforståelse, sier Nation (2007, s. 3) at elever

ikke bør lese tekster som består av for mange ukjente begreper. Dette vil gå utover både forståelsen og gleden med lesing.

### *2.5.3.1 Ordforråd og begrepsutvikling*

Utvikling av ordforrådet er sentralt for leseforståelsen (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 294). Individuer utvikler sitt ordforråd som en kombinasjon av flere faktorer (Golden, 2018, s. 193). Alder, kognitiv modenhet og språklige, kulturelle og emosjonelle erfaringer påvirker tilegnelsen. Samtidig, vil miljøets tilretteleggingskultur for læring og praksisen som utøves, og graden innlæreren engasjerer seg, spille en rolle.

Elevenes språklige utvikling, leseferdigheter og innholdsforståelse avhenger av ordlæring og bredde i vokabularet (Øzerk, 2009, s. 299, 2016, s. 133). Elevens ordforråd og vokabular kan forklare som den samlingen av ord som et individ kan, og den ordmengden som vedkommende bruker eller forstår (Golden, 2018, s. 191). Dette støtter Neuman og Dwyer (2009), som refererer til ens ordforråd som «words we must know to communicate effectively: words in speaking (expressive vocabulary) and words in listening (receptive vocabulary)» (s. 385). Her snakker de altså om både det ordforrådet vi bruker selv gjennom tale, og det man forstår gjennom lytting. Kamil Øzerk (2016, s. 133) fremhever det samme og forklarer vokabularet som summen av de ordene man forstår og bruker. Barn hører og lærer også nye ord fra samtaler og ting de leser (Golden, 2018, s. 193), som senere brukes til å gjenkjenne det de møter skriftlig (Neuman & Dwyer, 2009, s. 385). Slik legger ordforståelsen et grunnlag for barns ferdighetsutvikling og forståelse av tekster, ettersom de da forstår bedre det skriftlige innholdet (Øzerk, 2016, s. 134). Et dårlig utviklet ordforråd på et andrespråk hindrer kommunikasjon og forståelse (Alqahtani, 2015, s. 22). Lærere bør derfor, allerede i barnehagen, arbeide med å hjelpe elever til å opparbeide seg en morfologisk bevissthet og kunnskap om ord, da det senere vil resultere i en bedret leseforståelse og akademisk suksess (Ramirez et al., 2014, s. 54).

Et sterkt ordforråd er viktig i skolens utvikling av gode innholdslesere (Øzerk, 2009, s. 299). Samtidig kommer det frem at det tar lenger tid å lære seg fagrelaterte begreper enn hverdagsord, der hverdagsord kan tilegnes i løpet av to år, mens fagspesifikke ord krever fem til sju år (Cummins, 2000, s. 58). Med utgangspunkt i dette, er en sentral del av læreres jobb å planlegge hvordan det faglige innholdet skal undervises, lære elevene hensiktsmessige strategier, teste og kartlegge kunnskapen for fremtidig læring og motivasjon, samt lære

elevene begreper på ulike måter (I. S. P. Nation, 2008, s. 1–5). Ene måten er å bruke konkrete og gjenstander for demonstrering av innholdet. Visuelle hjelpemidler kan hjelpe eleven å lettere huske ordet, ved at selve gjenstanden viser meningsinnholdet (Alqahtani, 2015, s. 26-27). Andre måter, som også består av konkretisering av innholdet og hjelper elevene til å forstå meningsinnholdet til et ord, er bruken av illustrasjoner og bilder. Disse undervisningsmaterialene kan knyttes til Nations ulike retninger innenfor vokabularopplæring. Denne retningen kalles «the meaning-focused input strand» (P. Nation, 2007, s. 3), der han presenterer lærerens bruk av objekter mens eleven lytter (I. S. P. Nation, 2008, s. 20). Tanken er at eleven får holde en gjenstand i hendene sine og kjenne på den, med bind for øynene, mens læreren forteller hva gjenstanden heter. Han forklarer denne måten som sårbar, blant annet fordi læringen avhenges av elevens lese- og lytteferdigheter samt bakgrunnskunnskap.

Learning from meaning-focused input is fragile because there are usually only small gains with each meeting with a word, learning is dependent on the quality of reading and listening skills, and learning is affected by background knowledge (P. Nation, 2007, s. 3).

Andre måter å drive begrepsopplæring på er å mime og vise ordene gjennom kroppslige handlinger. Forskning viser at innlærere lettere tilegner seg og lærer et ord når læreren viser ordet ved hjelp av kroppen (Alqahtani, 2015, s. 28). Den viktigste strategien for begrepsopplæring er «guessing from context» (I. S. P. Nation, 2008, s. 64). Som det ligger i uttrykket, handler det om å trene opp elevene til å gjette ordets betydning ved å se på konteksten det inngår i og handlingen i teksten. En fordel med å gjette ordets betydning ut av konteksten (P. Nation, 2007, s. 6), er at det kan bygge opp elevens selvfølelse til at de klarer å finne det ut selv når de er alene (Alqahtani, 2015, s. 29). Om eleven ikke forstår ordet til tross for konteksten, vil det være hensiktsmessig å lære dem å bruke en ordbok, eller digitalt oversettelsesprogram, til å slå opp ordet. Man kan også venne elevene til å slå opp ordet i ordboken, etter å ha gjettet fra kontekst. Dette vil bekrefte om elevene gjettet riktig (I. S. P. Nation, 2008, s. 64). Til tross for viktigheten rundt et godt vokabular, er det den delen av undervisningen med lavest fokus (I. S. P. Nation, 2008, s. 5).

### 2.5.3.2 Metaspråklig bevissthet

Som nevnt, er et barns ordforråd en viktig indikator for fremtidig leseforståelse (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 294). I tillegg, viser det seg at størrelsen på ordforrådet også er nært knyttet til metaspråklig bevissthet (Altman et al., 2018, s. 3). Metaspråklig bevissthet, med særlig vekt på kjennskap til det fonologiske, er et viktig element for å knekke lesekoden (Palm, 2018, s. 118). Det kan beskrives som evnen til å fokusere på språkets form og har nær tilknytning til skolens lese- og skriveopplæring (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). Det innebærer evnen til å se at språket har en form og et innhold, der sentrale aktiviteter for å opparbeide en slik bevissthet, er refleksjon rundt og om språket. For norskspråklige førsteklassinger kan det være vanskelig å oppfatte hvilke fonemer et ord består av, for eksempel at «mus» starter på /m/ og slutter på /s/. Dette vil ta lenger tid for andrespråkelever å forstå. Derfor er det et sentralt poeng, som nevnt tidligere, at eleven arbeider med oppgaver som fremmer språklig bevissthet og får leseopplæring på morsmålet (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 190). Språkbeherskelse og utvikling av leseferdigheter henger tett sammen. Derfor bør leseopplæringen foregå på det språket eleven behersker best (s. 188), som i de fleste tilfeller er morsmålet. Om dette ikke er mulig, bør man arbeide med å utvikle elevens muntlige kompetanse.

Ellen Bialystok (2001) mener at metaspråklig kompetanse handler om mer enn bare bevissthet rundt språk. Hun påpeker at metaspråklig bevissthet krever et bredere fokusområde, ved at det også omfatter ordstilling og morfologiske mønstre. Ordstilling er for eksempel plasseringen av verbalet. Verbalet står vanligvis som ledd nummer to. Dersom verbalet står først i ytringen, er det et spørsmål. Morfologiske mønstre innebærer for eksempel forståelsen av ulike endelser på substantiv, om det er flertall eller en bestemt gjenstand. Et barn som har tilegnet seg og utviklet et metasyn på språk, forstår at måten ordene er organisert og sett sammen i en setning, kan påvirke og forandre meningen i uttrykket.

[...] metalinguistic knowledge minimally needs to include the abstract structure of language that organizes sets of linguistic rules without being directly instantiated in any of them. This would include insights such as canonical word order and productive morphological patterns (Bialystok, 2001, s. 123–124).

For at man skal se de ulike språklige sidene, både det syntaktiske og morfologiske, krever det oppmerksomhet (Bialystok, 2001, s. 127). Hun forklarer det som et fenomen som er oppnådd

på det gitte tidspunktet, fordi en tilstrekkelig mengde oppmerksomhet ble rettet mot gitte mentale representasjoner og kunnskaper. Til tross for at metaperspektivet på mange måter kan forklares som kognitivt individuelle prosesser, kan den også utvikles i et fellesskap med andre (Randen & Danbolt, 2018, s. 328). Blant annet trekker de frem å la elevenes flerspråklige kompetanse synliggjøres og verdsettes som en relevant del av undervisningen (s. 330). Tonne et al. (2011) argumenterer i samme retning og fremhever bruken av flere språk som et gode for alle elevene i klassen.

Hvis flere språk enn norsk trekkes inn i klasserommet, lyttes til, leses og snakkes om, får alle elevene mulighet til å ta de første skrittene mot en avansert metaspråklig bevissthet, noe læringsteorier, læreplaner og stortingsmeldinger løfter fram som viktig i den språklige utviklingen til elever i norsk skole (Tonne et al., 2011, s. 28).

Å utvikle metaspråklig bevissthet på et språk elevene er trygge på og kan fra før, kan være et hjelpemiddel i læring av et nytt språk, så lenge lærerne gir rom for det (Randen & Danbolt, 2018, s. 331). Derimot viser det seg at arbeid med metakognisjon ikke enda er en «integreert del av fremmedspråksundervisningen» (Haukås, 2014, s. 10). Hovedgrunnen for det er læreres manglende kunnskap om metaspråklig bevissthet, lærestrategier og flerspråklighet. Å utvikle metaspråklig bevissthet på flere språk er en ressurs (Randen & Danbolt, 2018, s. 331). Gjennom samtale og refleksjon i klassen om språks form og innhold, kan læreren bidra til synliggjøring og anerkjennelse av språkenes relevans.

### *2.5.3.3 De betydningsfulle lesestrategiene*

Som nevnt, viser læreplanen et tydelig fokus på bruken av og undervisningen i lesestrategier, med tanke på elevenes forståelse og utbytte av tekstlesingen (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 5–7). Lesestrategier kan forklares som den handlingen en leser gjør for å kontrollere leseaktiviteten med hensikt om å bearbeide og lære seg innholdet (Afflerbach et al., 2008, s. 365; Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). Med andre ord sikter det til leserens målrettede valg og handlinger i arbeidet med å avkode, øke sin forståelse og konstruere mening ut fra en tekst (s. 368). Dette legger også grunnlaget til hvorfor det også kalles læringsstrategier eller forståelsesstrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14).

Tønnessen og Uppstad (2014a, s. 125–126) nevner tre sentrale fremgangsmåter innenfor lesing. To av disse er «bottom-up» (nedenfra-opp) og «top-down» (ovenfra-ned). Disse

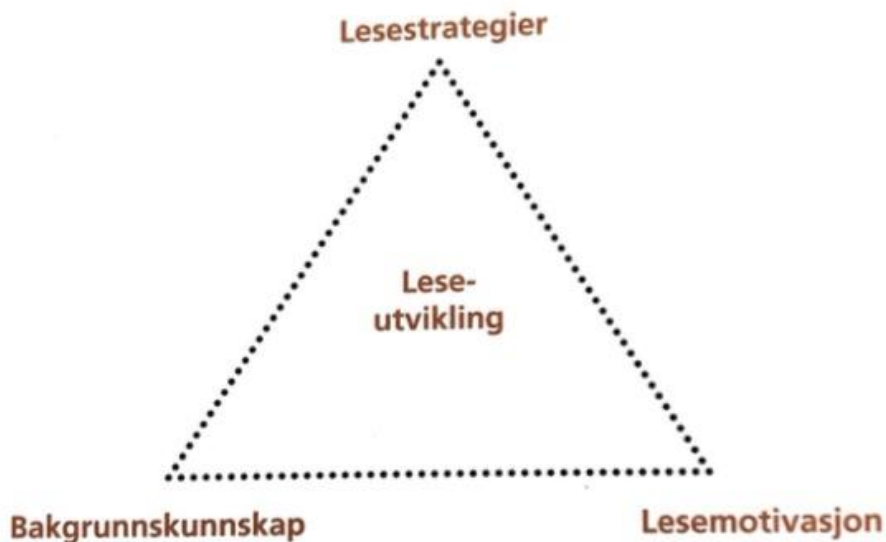


fremgangsmåtene viser til prosessen og sammenligningen med ulike byggesteiner som legges oppå hverandre. Nedenfra-opp beskriver fokuset på sammenhengen mellom grafemer (bokstaver) og fonemer (bokstavlyder), der samlingen av ulike fonemer trekkes sammen og blir et uttalt ord. Denne måten henger nøye sammen med «phonics»-tradisjonen og er effektiv i den første leseopplæringen (Tønnessen & Uppstad, 2014b, s. 142–143). Denne kan igjen knyttes til den syntetiske lesemetoden, der man fokuserer på å sammenbinde lyder til ord gjennom en sikker avkoding (Gabrielsen, 2014, s. 19).

Som en frykt for at korte, meningsløse stavelser som «bi», «ba» og «bo» i «phonics»-tradisjonen og nedenfra-opp-tilnærmingen skulle svekke elevens leseinteresse, ble «whole language»-tradisjonen innført (Tønnessen & Uppstad, 2014b, s. 138–139). «Whole language»-tradisjonens fokus på forbindelsen mellom ordbilder og den helhetlige meningen, kan knyttes til ovenfra-ned-fremgangsmåten. Ovenfra-ned vektlegger meningsaspektet i leseprosessen, der leseren skaper mening og forståelse basert på det overordnede (Tønnessen & Uppstad, 2014a, s. 128). Da finner man betydningen til ukjente ord ved å se det i sammenheng med resten av teksten og setter ordet inn i større kontekster for å få en forståelse (Tønnessen & Uppstad, 2014b, s. 139). De legger likevel til at fremgangsmåtene må balanseres, slik at helhet og del forstås og opptrer i et samspill med hverandre (s. 144–145). Forholdet mellom helhet og del kan også knyttes til den analytiske lesemetoden, der man tar utgangspunkt i større meningsenheter, som ord eller setninger, før man identifiserer mindre enheter som stavelser og enkeltlyder (Gabrielsen, 2014, s. 19). Denne balansen fremheves også for andrespråksleserne, hvor for eksempel konteksten og forkunnskapene om temaet kan kompensere for dårlige avkodingsferdigheter. Lesingen er et produkt av informasjon fra flere nivåer, der de ulike faktorene – meningsskapende faktorer fra innholdet og de sammensatte språklydene, arbeider sammen for å skape en mest mulig riktig tolkning av teksten (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 43).

Grabe (1991, s. 379) eksemplifiserer ulike andre strategier og nevner tilpasning av lese hastighet, vurdering av hva overskriften tilsier og se på bilder, og deretter vurdere hva som skjer i fortellingen og hva det handler om. Bråten (2007b, s. 6) poengterer at gode lesere evner å forutsi innholdet i tekster, stille og oppklare spørsmål og danne mentale bilder om handlingen. Gode lesere bruker også hensiktsmessige og en mengde strategier for effektiv tekstforståelse (Bråten, 2007b, s. 6; Grabe, 1991, s. 378–379). Likevel, er det ikke bare valg

og anvendelse av strategi som avgjør forståelsen. Det henger også tett sammen med elevens tidligere erfaringer og motivasjon (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 10).



**Figur 2** Anmarkrud og Refsahls (2019, s. 10) illustrasjon av forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lese-motivasjon.

Figur 2 viser det gjensidige forholdet mellom lesestrategier, elevenes bakgrunnskunnskaper og påfølgende lese-motivasjon. Ferdigheter i å benytte gode lesestrategier hjelper lite dersom eleven ikke er motivert for å bruke dem. Tilsvarende er det liten nytte i bakgrunnskunnskapene om de ikke brukes hensiktsmessig under aktiviteten. Om det derimot er motsatt, og eleven har tilegnet seg gode lesestrategier og klarer å bruke dem hensiktsmessig, utgjør dette ofte mer kunnskap og flere mestringsopplevelser. Dette vil igjen føre til økt motivasjon (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 10). G. E. García og Godina (2017, s. 295) vektlegger at lærere bør anerkjenne og oppfordre flerspråklige elever til å bruke kodeveksling og sin flerspråklige kompetanse til å finne ut meningen i ord. Kodeveksling forklares som en prosess der man veksler «mellom to språk og deres grammatiske system» (O. García & Wei, 2019, s. 30). Samtidig anbefales det at lærere underviser i et bredt utvalg lesestrategier, tilpasset teksten og elevenes leseferdigheter (Braunger & Lewis, 1997, s. 47). Undersøkelsen til G. E. García og Godina viste at både elever med begrensede muntlige ferdigheter og lave leseferdigheter i engelsk – andrespråket, brukte flerspråklige strategier til å konstruere mening i lesningen (s. 294). Dette knyttes til det O. García (2009, s. 45) kaller transspråking, som beskrives som en mangfoldig diskursiv praksis som flerspråklige deltar i for å konstruere mening. Med andre ord viser transspråking til et bredt språklig repertoar, og hvordan flerspråklige mennesker bruker sin språklige kompetanse helhetlig i sosiale

sammenhenger (O. García & Li, 2014, s. 32; O. García & Wei, 2019, s. 38). Lewis et al. (2012, s. 655) forteller at man derfor i klasserommet bør legge til rette for en transspråklig tilnærming, slik at elevene får bruke alle sine språklige ressurser til å øke egen forståelse og faglig oppnåelse. Begge språkene brukes dynamisk og funksjonelt for å forstå, snakke, lese og skrive og lære. Slik blir ikke et førstespråk og andrespråk, som arabisk og norsk, sett på som to avgrensede, separate språk, men som et sammenhengende språklig repertoar, som felles bidrar til å skape mening (O. García & Wei, 2019, s. 84–85). Denne transspråklige praksisen legger opp til at alle elevers språklige repertoar brukes som en anerkjent ressurs i opplæringen, for at elevene skal oppfatte språklige forskjeller eller delta i diskusjoner (s. 86–88).

Som vist i figuren og utdypt over, spiller leserens bakgrunnskunnskaper en viktig rolle for leseforståelsen. Innholdet i tekster er både det som er direkte uttrykt, men også det som ikke er direkte uttrykt (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 17), som krever tolkning og en evne til å «lese mellom linjene». Denne tolkningsevnen avhenger av leserens bakgrunnskunnskaper om temaet fra før, og en slik aktivering av forkunnskaper og fremhenting av erfaring er sentralt i forberedelse av en leseaktivitet og læring av nytt stoff (Roe, 2014, s. 93). Denne forståelsesstrategien kalles også utdypningsstrategi (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Det blir enklere for eleven å tilegne seg stoffet og innholdet, dersom det er nært knyttet til deres erfaringer og etablerte kunnskaper. Dette knyttes til strategien som handler om «*[å] tenke på ting man har sett, hørt eller lært om fra før*» (s. 17, kursiv i original). Leseren konstruerer mening i samspill med egne opplevelser og erfaringer og skaper seg en forståelse av innholdet. Grabe (1991, s. 378) argumenterer i samme retning og forklarer det som den interagerende siden ved lesing. Slik fører ett innholdet til mange ulike tolkninger. Det må bygges en bro mellom elevens tidligere kunnskaper og det de har med seg hjemmefra, til det nye som skal læres. Forberedelse til en leseaktivitet og arbeidet i førlesefasen utgjør og bygger elevers forståelsesgrunnlag knyttet til innholdet i tekstene (Osei et al., 2016, s. 36). Det skal med andre ord ikke ta fra elevene leseopplevelsen, men dyrke nysgjerrighet (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 249).

Andre førlesingsstrategier er «*[å] bruke illustrasjoner og overskrifter i teksten*» (s. 17, kursiv i original) og «*[å] foregripe det som kommer*» (s. 18, kursiv i original). Her handler det om å gå gjennom og snakke om bilder, illustrasjoner og overskrifter og tenke seg til hva teksten handler om og hva som kommer til å skje. Dette kan vekke elevenes nysgjerrighet, oppklare

misforståelser og ruste elevene til å gå inn i teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 18; NAFO, 2022). Å snakke om tittelen kan samtidig gi elevene informasjon om sjangeren og mulighet til å danne seg ideer om og reflektere over innholdet (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 247). Med utgangspunkt i bilder og illustrasjoner, kan elevene fortelle hva de ser, hva de tror fortellingen handler og hva som kan ha skjedd tidligere. Illustrasjoner og overskrifter er et nyttig redskap for å reflektere over innholdet (s. 248). Relatert til dette, påpeker Wilkinson og Son (2011, s. 376) at diskusjoner og samtaler om tekster kan hjelpe leseren til å fremme egne tankemåter for å bedre egen tekstforståelse, når elevene leser selvstendig.

#### **2.5.4 Muntlighet og dialog i undervisningen**

Elevenes muntlige språkbeherskelse er et viktig grunnlag for leseopplæring (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 198). Leseopplæringen bygger særlig på muntlige ferdigheter, avkoding og ordkunnskap (Droop & Verhoeven, 2003, s. 78). Det blir et prestasjonsgap mellom majoritets elevene og de minoritetsspråklige elevene dersom det legges opp til leseopplæring på andrespråket, ettersom majoritets elevene lærer å lese med tilstrekkelige muntlige ferdigheter, samt fonologiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske ferdigheter. Ved å legge opp leseopplæring på andrespråket, blir det – sammenlignet med majoritets elevene, en oppgave om å lære å lese på det språket de fremdeles holder på å lære seg de grunnleggende muntlige ferdighetene i. Likevel vil språklige ferdigheter fra morsmålet kunne overføres til andrespråket, deriblant leseferdighetene (Baker, 2001, s. 175; Cummins, 1980, s. 179). Med utgangspunkt i dette burde elevene få leseopplæringen på sitt førstespråk, ettersom språkbeherskelse og leseferdigheter henger tett sammen (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 188). Om dette ikke er mulig, bør lærerne arbeide for å utvikle elevenes muntlige kompetanse i andrespråket.

Muntlighet er samtidig en av våre fem grunnleggende ferdigheter og beskrives som en forutsetning for utforskende samtaler, der kunnskap skapes og deles sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Med utgangspunkt i leseaktiviteter, vil dette for eksempel innebære å samtale om tekstens budskap og dele tanker om innhold, for dypere forståelse. Nordgren (2016, s. 49) ønsker et sterkere fokus på dialog i undervisningen, med grunnlag om at det forbedrer både inkluderingen og læringen i flerspråklige og flerkulturelle klasserom. Hun mener at det er større sannsynlighet for at meningsskaping og læring oppstår, dersom mangfoldet av stemmer inkluderes og motsetninger møtes i fagdialoger. Bruk av dialog, samtale og flerstemmighet kan bidra til ny faglig forståelse for de minoritetsspråklige

elevene. Dette kan knyttes til et sosiokulturelt syn på læring, der læring skjer i et fellesskap med andre (Dysthe, 2020, s. 87). Læring påvirkes av relasjonen mellom menneskene og skjer gjennom deltakelse og samspill med andre deltakere (Dysthe, 2001, s. 33). Språk og kommunikasjon er et sentralt aspekt i læringsprosessen og er grunnleggende for at læring og tenkning skjer (s. 49). Muntlighet i undervisningen og faglige samtaler kan fremme diskusjon og utdypning (Nordgren, 2016, s. 49).

Samspillets betydning for læring kan knyttes til Sfard (1998) sine metaforer for læring. Hun skilte mellom læring som tilegning og læring som deltakelse. Læring som tilegning knyttes på mange måter til et menneske som konstruerer mening. Kunnskap blir sett på som noe et menneske har og eier.

The language of «knowledge acquisition» and «concept development» makes us think about the human mind as a container to be filled with certain materials and about the learner as becoming an owner of these materials (Sfard, 1998, s. 5).

På den andre siden, vil man i et nyere perspektiv se på læring som en form for deltakelse (s. 5). Det handler om å bli medlem av og ta del i et læringsfellesskap med andre, samt at man har evne til å tilegne seg og konstruere kunnskap gjennom samtale og kommunikasjon. Dette kan knyttes til stikkordene «practice», «discourse» og «communication» (s. 6). Den lærende ses på som en person som er interessert i å delta i aktiviteter.

[...] learning a subject is now conceived of as a process of becoming a member of a certain community. This entails, above all, the ability to communicate in the language of this community and act according to its particular norms (Sfard, 1998, s. 6).

Til tross for den uttalte viktigheten rundt dialog, viser forskning at mangfoldet av stemmer ikke blir tilstrekkelig inkludert. Dialogen i klasserommene domineres av lukkede spørsmål, og respons fra elever som har potensiale til å fremme diskusjoner, avvises (Nordgren, 2016, s. 49). Denne avvisningen og manglende oppfølgingen av elevsvar kan knyttes til det som omtales som IRE-dialoger, der læreren instruerer (initierer) ved å stille et spørsmål, elevene responderer og læreren evaluerer. Nyere forskning fra Kobberstad og Gamlem (2021, s. 82–83) viser at IRE er den sentrale kommunikasjonsformen i klasserommet, der læreren bekrefter om tilbakemeldingene fra elevene er riktige. IRE-kommunikasjonen utgjorde over halvparten

av tilfellene, 59,8 %. I tillegg til en kontrollerende tilbakemelding fra lærer, ved enten godkjent eller underkjent, samt en passiv elevrolle dominerte i høy grad. Som en motvekt til IRE-kommunikasjonen, går IRF ut på at læreren stiller oppfølgingsspørsmål («follow up») til elevene, istedenfor å evaluere elevsvar med bekreftelse eller avkreftelse. Undersøkelsen viste at starten på undervisningstimene bar et større preg av IRF, før de ble mer vurderende gjennom IRE under individuelt arbeid.

### 3.0 Metode

I denne studien tar jeg for meg hvordan lærere legger til rette for leseopplæring for elever med minoritetsbakgrunn og hvilke aktiviteter de benytter. Med utgangspunkt i dette, har jeg benyttet en kvalitativ tilnæringsmetode, der man undersøker sosiale fenomener og menneskelige handlinger i hverdagen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90–91). Jeg har benyttet både observasjon og intervju som metode, som åpner for å få en forståelse for lærerens tanker, handlinger og ens øyne på verden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 30). Dette legger føringer for et tett samspill mellom forsker og informanter. Kvalitativ forskning bygger også på hermeneutiske og fenomenologiske teorier. Hermeneutikk kan oversettes som fortolkning, med en forståelse om at alle resultater og oppfatninger bunnar i en menneskers tolkning (Kjørup, 2008, s. 63–65). Fenomenologi handler derimot om å forstå informantens perspektiver og beskrive verden utfra deres øyne (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45), altså menneskers erfaringer og oppfatninger av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Hermeneutisk og fenomenologisk tilknytning kan kobles til at jeg hele tiden, gjennom analysearbeidet og fremleggelsen av funnene, prøver å stille meg lojal og tro mot innsamlingen, der jeg fremstiller utsagn og meninger så korrekt som mulig, slik informanten mente det.

Formålet med studien, har vært å se hvordan lærere arbeider med den tidlige leseopplæringen hos minoritetsspråklige elever. Til dette, måtte jeg samle inn data som både ga innblikk i selve undervisningspraksisen, samt hvordan lærerne tenker rundt og begrunner valgene sine. Lærernes tanker og begrunnelser tar samtidig utgangspunkt i vedkommende sine egne erfaringer, meninger og oppfatninger. Med tanke på dette, passet det seg å benytte både intervju og observasjon for å samle inn informasjon. Intervju ble brukt som min primære fremgangsmåte for innsamling, ettersom det var hensiktsmessig med mest mulig konkret og utdypet informasjon. Videre ble observasjonene fra klasserommet brukt til å spe på med

relevant informasjon. Observasjoner i denne sammenhengen, har for eksempel vært hvilke typer oppgaver elevene har arbeidet med eller generelle observasjoner fra klasserommet, slik som dekor og fremstilling og anerkjennelse av flerspråklighet. Med utgangspunkt i dette, har jeg brukt en form for triangulering, ved å ha kombinert flere ulike datainnsamlingsmetoder. Postholm og Jacobsen (2018, s. 236–237) beskriver triangulering som en styrke innenfor forskning, med tanke på pålitelighet og gyldighet. Det gir også et mer helhetlig bilde av den sosiale virkeligheten. Min data består av tre intervjuer med to ulike lærere, både korte og lengre, og tre dager med observasjon.

### 3.1 Utvalg

Ettersom jeg opererer med en kvalitativ tilnæringsmetode, velges informantene ut strategisk. Det kjennetegnes ved at jeg som forsker tenker gjennom målgruppen for studien og velger deltakere ut fra målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Dette viser til en hensiktsmessig utvelgelse av informanter, der jeg var opptatt av å finne deltakere som var godt erfarne med andrespråksundervisning, for å få svar på forskningsspørsmålet. Det finnes flere måter å velge ut informanter på innenfor strategisk utvelgelse. Jeg har benyttet en kriteriebasert utvelgelse, der jeg sikret at informantene oppfylte enkelte krav og kriterier før deltakelse (s. 51). Disse kriteriene var god erfaring og at lærerne underviste i lesing og leseopplæring, samt arbeidet med minoritetsspråklige elever. I tillegg var det sentralt at skolene hadde innføringsklasse eller underviste minoritetsspråklige elever i ordinær klasse. Ved nøyaktig konkretisering av kriterier for utvalget, unngår man misvisende resultater (Dalen, 2013, s. 48).

Proessen med å skaffe informanter til studien har vært krevende, mye på grunn av koronapandemien og stort sykefravær. Det har også vært stor pågang for skolene, der de har fått flere henvendelser fra andre masterstudenter. Skolene ville derfor ikke gi lærerne en større belastning. Oppsummert, tok det hele 17 uker fra jeg kontaktet første skolen til jeg fikk begynne å gjennomføre innsamlingen. Innsamlingsprosessen ble sinket grunnet sykdom, da jeg i utgangspunktet skulle observere og intervjuer læreren i innføringsklassen i uke 7. Jeg hadde også satt av én uke observasjon på hver skole, men det ble heller to dager observasjon på ene skolen og én dag observasjon i innføringsklassen. Likevel, var informantene fleksible og velvillige til å legge opp skoledagen etter hva som kunne passe problemstillingen og det jeg var interessert i å se, slik at jeg fikk sett mest mulig relevant undervisningspraksis.

Ene informanten er en godt erfaren lærer som har jobbet med minoritetsspråklige elever i innføringsklasse i mange år. Andre er en lærerspesialist på feltet, som har undervisning for minoritetsspråklige elever i mindre grupper. Tredje informanten er kontaktlærer i en ordinær klasse med minoritetsspråklige elever. De to skolene er lokalisert i en større kommune på Vestlandet. Den ene skolen ligger sentralt i byen, mens den andre skolen er mindre og ligger litt utenfor bysentrum. Begge skolene består av et minoritetsspråklige elever fra flere nasjoner og viser en god variasjon i det representative elevmangfoldet. Tabell 1 nedenfor viser en oversikt over deltakernes fiktive navn, der bokstavene i navnet er tilpasset rollen deres i skolen.

| <b>Byskolen</b>     |                        |  |
|---------------------|------------------------|--|
| <b>Navn</b>         | <b>Språkbakgrunn</b>   | <b>Rolle</b>                           |
| Ingeborg            | Morsmål: norsk         | Lærer i innføringsklasse, 5.-7. trinn  |
| <b>Bydelsskolen</b> |                        |  |
| <b>Navn</b>         | <b>Språkbakgrunn</b>   | <b>Rolle</b>                           |
| Lise                | Morsmål: norsk/santali | Lærerspesialist i norsk som andrespråk |
| Oline               | Morsmål: norsk         | Lærer i ordinær klasse, 1. trinn       |

**Tabell 1** Oversikt over deltakerne i studien

Samme uken observerte og intervjuet jeg lærerspesialisten på feltet, da hun hadde undervisning for en enkeltelev. Samtidig har jeg benyttet meg av det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51) kaller snøballmetoden. Det vil si at informantene selv tipser om andre aktuelle og relevante deltakere for studien. Informanten min på skolen tok kontakt med kontaktlæreren til eleven hun hadde på grupperom og spurte om jeg kunne få observere undervisningen for hennes klasse. Det vil være relevant å nevne at den uken jeg observerte i ordinær klasse, hadde klassen studenter som holdt undervisningen. Det betyr at det også var studenter som underviste under observasjonen. Derimot, kan man hevde at undervisningspraksisen til studentene er tilnærmet lik lærerens, for å gjøre det mest mulig forutsigbart for elevene.



## 3.2 Intervju

Jeg ønsket å få en dypere innsikt i lærerens arbeid med leseopplæring hos andrespråklige elever, der jeg ville gi intervjupersonen mulighet til å uttrykke seg om sine erfaringer. Dette knyttes til det et kvalitativt forskningsintervju har som hensikt – å beskrive verden sett fra intervjupersonens egne øyne, med vekt på å få frem menneskets erfaringer og deres egen opplevelse av verden og livet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Denne intervjutypen kan også kalles et «livsverdenintervju», ettersom den forsøker å forstå og forklare temaer fra den intervjuedes egen hverdag (s. 46).

For å oppnå den dypere innsikten i lærerens undervisningspraksis for andrespråklige elever, har jeg brukt en semistrukturert tilnærming. Det semistrukturerte intervjuet preges av både åpenhet og fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156) og kan forklares som en balanse mellom det strukturerte og ustrukturerte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44). Det strukturerte har lagt klare føringer på hvordan spørsmålene skal stilles og i hvilken rekkefølge. I det strukturerte er temaet avklart, mens resten av spørsmålene blir til underveis i intervjuprosessen. På bakgrunn av dette, innebærer den semistrukturerte tilnærmingen som nevnt både åpenhet og fleksibilitet i rekkefølgen av spørsmål, samtidig som intervjuguiden ble en støtte i innhenting av relevant informasjon til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Samtidig lot jeg læreren styre deler av samtalen og fortelle åpent fra sine erfaringer og opplevelser rundt leseopplæring for andrespråklige elever. Dette ga meg dypere innblikk i emnet, som også er noe av grunnen til at det også kalles dybdeintervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

### 3.2.1 Intervjuguide

I forkant arbeidet jeg med å formulere en grundig intervjuguide. Intervjuguiden er inndelt i to hovedkategorier. Den første kategorien tar for seg yrkesbakgrunnen til læreren og bakgrunnsinformasjon om klassen, slik som antallet elever og hvilke land og nasjoner klassen består av. Denne kategorien ble også arbeidet med og tilpasset læreren på skolen uten innføringsklasse. Den andre kategorien tar for seg spørsmål knyttet til hvordan praksisen foregår, og hva lærerne vektlegger i undervisningen. I likhet med hva som kjennetegner et semistrukturert intervju, var jeg ikke opptatt av stille spørsmålene eller bringe temaene frem i en bestemt rekkefølge. Heller å være fleksibel i spørringen med vekt på å få frem informantens synspunkter. Med bakgrunn i dette, var også spørsmålene til dels åpne, slik at

deltakeren fikk mulighet til å vinkle det etter egen praksis og forståelse. Under selve intervjuprosessen, ble derfor spørsmålslisten et utgangspunkt for samtalen.

I intervjuguiden jeg utarbeidet, inkluderte jeg noen oppfølgingsspørsmål. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 122) er det viktig å ha klar en rekke oppfølgingsspørsmål, for å kunne bringe dybde i og forståelse for det informantene forteller samt relevante detaljer i for eksempel en erfart hendelse eller et undervisningsopplegg. Flere av spørsmålene i intervjuguiden har to til fire underspørsmål, som bidrar til å gi meg som forsker mer konkret informasjon og en dypere forståelse for temaet. Oppfølgingsspørsmålene kan også hevdes å gi intervjueren en forståelse for intervjupersonens opplevelser, erfaringer og hvorfor han handler som han gjør. Dette uttrykker Kvale og Brinkmann (2017, s. 48) som forskerens primære oppgave.

Ene intervjuet ble gjennomført et par dager før observasjon. Dette gjorde meg mer forberedt på hva jeg kunne møte av både faglige ferdigheter hos elevene og vektlegginger i undervisningen. Jeg hadde likevel behov for et kortere, ekstra intervju etter undervisning, ettersom jeg hadde et par spørsmål ut fra hva jeg observerte og hørte. Intervjuet av lærerspesialisten ble gjort etter undervisning.

### **3.3 Observasjon**

Ettersom jeg ønsket å få med meg og se mest mulig av undervisningspraksisen rundt leseopplæring, ble det naturlig for meg å velge observasjon ved siden av intervju. Observasjon og intervju er to metoder som fungerer godt sammen, ved at de bidrar til en bedret helhetsforståelse for hva som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128–130). Observasjon bidrar til en systematisk innsamling av informasjon fra omverdenen og forskningsfeltet (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 181). Observasjon kan, på lik linje med intervju, deles inn i strukturert og ustrukturert. Jeg tok utgangspunkt i en ustrukturerte observasjonsformen, der det ikke var fastlagt klare detaljer på hva man skal se etter eller spesifikke regler for observasjonsprosessen (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 46). En slik fleksibilitet er en fordel, da forskeren får mulighet til å registrere flere interessante hendelser som kan oppstå (s. 47).

Under observasjonen var jeg deltakende i den sosiale samhandlingen i klasserommet, der jeg

blant annet snakket med elevene. Med andre ord skapte jeg en relasjon til elevene gjennom samtale og interesserte meg i det de jobbet med, både faglig og sosialt. Dette knyttes til den delvis deltakende formen for observasjon. Det er den mest vanlige forskerrollen (Fangen, 2010, s. 74), ettersom en viss grad av deltakelse hevdes å være aktuell for å få et fyldig datamateriale og å utvikle forståelse gjennom samhandlingen (s. 76-77). Man kan også velge å være aktiv og fullstendig deltakende i observasjonen, eller innta en passiv utvendig rolle (Fangen, 2010, s. 72; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Dette viser skillet mellom en deltakende og ikke-deltakende observasjon.

### **3.3.1 Observasjonsskjema og klasseromsobservasjon**

I forkant av observasjonene, utarbeidet jeg et observasjonsskjema på PC. Jeg ønsket å ha et ganske åpent skjema uten faste kategorier, som samsvarer med hva ustrukturert observasjon innebærer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Dette ga meg en fleksibilitet i hva jeg valgte å notere og registrere av observasjon og praksis, samtidig som det ga meg muligheten til å registrere observasjoner av klasseromsveggene, med tanke på inkludering av det flerspråklige. På observasjonsskjemaet hadde jeg notert meg noen relevante stikkord jeg kunne se etter og notere meg, men utover det ga jeg meg selv fritt spillerom. Til observasjonsdagene tok jeg derfor med meg PC, der jeg registrerte og noterte hvilke aktiviteter som ble benyttet i undervisningen og ulike handlinger. I tillegg, tok jeg med en notatbok til å notere eventuelle spørsmål fra observasjonen. Jeg benyttet også notatboken til å skrive ned observasjoner i ettertid, som aktuelle poeng og momenter informanten fortalte utenom intervju situasjonen. Eksempel på slike småting kan være et lite, kort sitat eller små kommentarer til noe jeg ble vist. Lærerne ga meg også tillatelse til å ta bilder av for eksempel veggene og utformingen av leseleksene, for å lettere registrere de observasjonene. Disse bildene er følgelig anonymisert, der navn eller annet identifiserbart ikke er synlig.

## **3.4 Databehandling**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å behandle datamaterialet etter innsamlingene. Først viser jeg en tabell over hvilket datamateriale jeg har samlet inn og omfanget av innsamlingen, før jeg forklarer hvordan jeg transkriberte intervjuene og gikk frem for å analysere funnene.

### 3.4.1 Datamaterialet i studien

Tabellen under viser en oversikt over dato jeg samlet inn, hvem som deltok under de ulike innsamlingsmetodene, tidsbruk for innsamling og omfanget av materialet jeg sitter igjen med. Som det fremgår i tabell 2, observerte jeg to hele skoledager, fra 8:30-12:30 og 13:00.

| <b>Byskolen</b>     |   |                      |                                |               |
|---------------------|---|----------------------|--------------------------------|---------------|
| <b>Dato</b>         | <b>Metode</b>                                   | <b>Datamateriale</b> | <b>Tid</b>                     | <b>Omfang</b> |
| 02.03.2022          | Intervju av lærer i innføringsklasse            | Transkripsjon        | 73 minutter                    | 13 sider      |
| 04.03.2022          | Observasjon av leseopplæring i innføringsklasse | Feltnotater          | 4 skoletimer<br>(180 minutter) | 2 sider       |
|                     | Intervju av lærer i innføringsklasse            | Transkripsjon        | 4 minutter                     | 2 sider       |
| <b>Bydelsskolen</b> |   |                      |                                |               |
| <b>Dato</b>         | <b>Metode</b>                                   | <b>Datamateriale</b> | <b>Tid</b>                     | <b>Omfang</b> |
| 01.03.2022          | Observasjon av lærerspesialist                  | Feltnotater          | 45 minutter                    | 2 sider       |
|                     | Intervju av lærerspesialist                     | Transkripsjon        | 53 minutter                    | 10 sider      |
| 09.03.2022          | Observasjon av lærer i ordinær klasse           | Feltnotater          | 5 skoletimer<br>(225 minutter) | 2 sider       |

**Tabell 2** Oversikt over datamaterialet

Jeg observerte og intervjuet lærere fra to forskjellige skoler. En lærer underviste en innføringsklasse med 13 elever fra 5.-7. trinn. Den andre var lærerspesialist på feltet norsk som andrespråk og hadde opplegg med én til én-undervisning og gruppeundervisning på eget rom, for elever i alle aldre. Antallet og sammensetningen av elever på grupperom varierte. Siste deltakeren var en lærer i ordinær klasse som underviste på 1.trinn. Der hadde tre av elevene minoritetsspråklig bakgrunn. Denne deltakeren fikk jeg bare observert, som gjør at jeg har mindre sammenligningsgrunnlag med de andre.

Hensikten med å observere i to forskjellige skole- og undervisningssystemer, var ikke for å sammenligne og sette «merkelapper» på «rett» og «gal» praksis. Det var heller med intensjon om å vise at skolene og organiseringsmodellene, med utgangspunkt i samme undervisningsformål – leseopplæring, har en praksis som støtter og utfyller hverandre. Eventuelt, kan det utvikle seg til å sette lys på hvilke måter opplæringen arter seg ulikt, blant annet ved skillet i antallet minoritetsspråklige elever eller materialet som brukes.

### 3.4.2 Transkribering

Under intervjusituasjonen valgte jeg å registrere intervjuuttalelsene ved bruk av lydopptak. Dette er også den vanligste metoden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Transkripsjon av datamateriale betyr å transformere, altså å skifte innholdet fra en form til en annen. I dette tilfellet, har jeg transformert intervjuet fra muntlig til skriftlig form. Når dataen blir omgjort til tekstform, blir det mer oversiktlig, bedre strukturert og blir enklere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206).

Ved bruk av lydopptak, fikk jeg større mulighet til å være mer til stede i samtalen og holde en dynamikk med deltaker. I tillegg blir ordbruk, tonefall, pauser og usikkerheter registrert, og man kan pause og gå tilbake i avspillingen senere. Dette poengteres også av Kvale og Brinkmann (2017, s. 205). Derimot, vil kroppsspråk, mimikk og tonefall frafalle ved transkribering, som jeg var vel bevisst om. Jeg har likevel valgt å bevare så mye som mulig av de korrekte uttalelsene, ved å registrere pauser og andre verbale uttrykk, slik som smil, latter og betenkningstid. Dette kan vise til at transkripsjonsarbeidet har vært et omfattende og tidkrevende arbeid. Jeg valgte også å skrive transkripsjonen på bokmål, for å gjøre det mest mulig forståelig. Markeringen av pauser og andre uttrykksmåter, er inspirert av det John W. Du Bois (2014, s. 359) kaller dialogisk syntaks. Det poengterer viktigheten av å involvere både språklige, kognitive og interagerende prosesser som oppstår i en ytring, ettersom de har betydning for det helhetlige meningsinnholdet. Tabell 3 nedenfor viser en oversikt over transkripsjonskodene og betydningen av dem.

| <b>Kode:</b>          | <b>Betydning:</b>   |
|-----------------------|---|
| ...                   | Informanten tar en lengre pause   |
| ..                    | Informanten tar en kortere pause  |
| [...]                 | Irrelevant ytring som er utelatt  |
| [ord]                 | Informanten brukte et navn eller utelot et ord som er nødvendig for tydeligere meningsytring eller mer kontekst |
| Tilsetting av vokaler | Informanten drar på ordet. For eksempel «jaa»   |
| *latter*/*smil*       | Gjengivning av stemning   |
| Ehh/ehm               | Betenkningstid/nøling   |

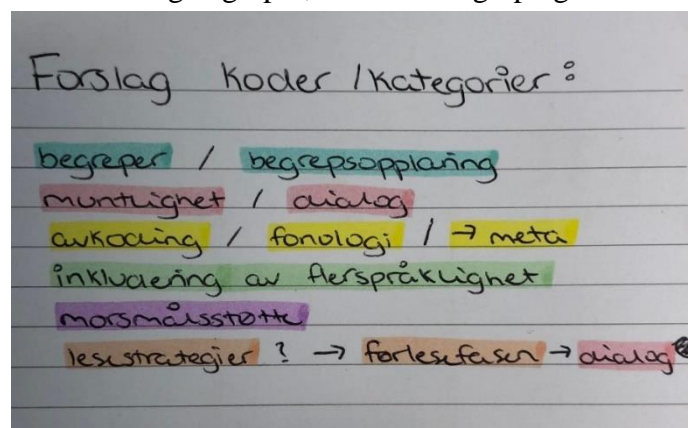
**Tabell 3** Oversikt over transkripsjonskoder

### 3.4.3 Analyse

Analysen i kvalitative studier skal hjelpe forskeren å få en oversikt over datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Dette starter allerede når forskeren er kommet til innsamlingsstedet. Under observasjonen noterte jeg ned ulike hendelser, hvordan omgivelsene var formet og mine oppfatninger av dette. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å forstå informantens utsagn, og var ute etter deres tanker og synspunkter, som deretter kom frem gjennom bruken av oppfølgingsspørsmålene.

I ettertid av innsamlingsperioden, har jeg analysert med tanke på utforming av meningsinnhold. Dette er vanlig i fenomenologiske forskningsdesign, der forskeren tolker materialet og ønsker å forstå den dypere meningen i informantens utsagn og erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Den vanligste formen for analyse av intervjuer, er koding og kategorisering av uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). Kodene og kategoriene ble utviklet underveis i analyseprosessen, mens jeg leste gjennom og transkriberte intervjuet. Planen var å analysere i NVivo, men grunnet et mindre datamateriale enn forventet, gjorde jeg det på en sikker måte i Word, hvor ingen personidentifiserende informasjon var synlig. I lagringen av datamaterialet ble det brukt fiktive navn på både lærerne og skolen.

Jeg startet med midlertidige utarbeidelser av kategorier, som jeg noterte med utgangspunkt i datamaterialet og uttalelsene samt teori fra kunnskapsgrunnlaget. Dette vil indikere at jeg har gått frem med en abduktiv analysemetode (Thagaard, 2018, s. 184). Da ble intervjupersonens lengre uttalelser og meninger sortert under enkle nøkkelord og begreper, der hvert begrep og hver kategori fikk sin egen farge. Kategoriene jeg har utarbeidet er begrepsopplæring, muntlighet, avkoding/metaperspektiv, inkludering, morsmålsstøtte og lesestrategier. Dette viser til en form for temaanalyse, der jeg tar i bruk kategoriene for å danne meg en oversikt over datamaterialet fra hver informant (Thagaard, 2018, s. 171). Figur 3 viser et bilde av utgangspunktet.



Figur 3 Fargekategorier

Etter hvert som kategoriseringen begynte, så jeg også tendenser i uttalelsene som handlet om

relasjonsbygging og læringsmiljø. Disse ble markert ved bruk av kommentarverktøyet til Word. Kommentarer brukte jeg også for muntlighet. Dette kan ses i bildet nedenfor (figur 4).

Går på grupperom med elever som sliter med bokstavene (sammen med læreren). Har øyekontakt med elevene når hun prater med de 4 hun tok ut. Sier de er kjempeflinke og roser. Hun begynner med ISELOT. Skriver først i og s, før de sammen leser is. Tegner så en is for å gi dem et bilde på det. Dette var slik de gjorde det helt i begynnelsen. Skriver navnet deres og så «si is» → «[navnet] si is». Forteller elevene hva jeg er her for og sier at jeg skal bli lærer og tar noe kjempebra som heter master. Og forteller steg for steg hvor lenge jeg har gått på skole. Elevene smiler og har et imponert uttrykk. Ene eleven sier «flink».

Elevene lærer nye bokstaver, k og ø. hun skriver kj, ke, ka, kø og kø nedover for at de skal øve inn lyden k. De leser ilag nedover. hun spør om elevene vet hva kø betyr, en elev svarer at det er når mange personer står på rekke bakover med vasken for å vaske hender. Etterpå leser en og en elev nedover. «Kø» var litt vanskelig å uttale. Noen uttaler det «kå». De repeterer lyden. De legger på en til bokstav, /m/, bak non sense-ordene. «Kim», «kam», «kem», «kom» og «køm». De ordene som er faktiske ord nå, forklarer hun sammen med elevene hva betyr. «Kim er et navn, kam er det vi gjør håret med, kom betyr \*veiver med hendene mot kroppen\*.» Disse ordene er leselekse for elevene. Elevene er slitne og får gå inn igjen og tegne fine bokstaver. En elev forstår ikke helt og får den andre eleven med samme morsmål til å si det på arabisk. Tegne morsomme bokstaver, og gir eksempel på hvordan tegne en morsom bokstav, gir O-en ansikt og armer og bein. Læreren mimer med kroppsspråk betydningen av morsom for en nyankommen elev som ikke forsto.

**Figur 4** Eksempel på kategorisering av observasjonsnotat

Slik kategorisering av intervjumaterialet vil lette for sammenligning og oversiktighet (s. 228). På bakgrunn av dette, har jeg handlet etter det Kvale og Brinkmann (2017, s. 234) kaller meningsfortolkning, ettersom jeg har skapt ny mening til det informanten direkte fortalte.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvor troverdig og gyldig min studie er, knyttet til begrepene reliabilitet og validitet. Dette påvirker kvaliteten på undersøkelsen og den fremlagte kunnskapens overføringsverdi og transparens (Holand, 2018, s. 99; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 272).

#### 3.5.1 Oppgavens reliabilitet

I min studie, er deltakerne lærere og lærerspesialist innenfor andrespråklige elever. Jeg mener at de er godt egnet til å uttale seg om feltet, ettersom begge har flere års erfaring med undervisning for denne elevgruppen og relevant utdanning. Dette knyttes blant annet til forskningens pålitelighet, da det vurderes om forskningsdeltaker har kompetanse til å delta i studien og svare på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225–226). Forskningens pålitelighet kan oversettes til reliabilitet, som beskriver hvor pålitelig resultatene er og om

funnene stemmer, både gjennom forskerens gjennomføring og intervjupersonens troverdighet (s. 222). Med utgangspunkt i troverdigheten, har det derfor vært viktig for meg at ulike kriterium for deltakelse ble oppfylt (se kapittel 3.1).

I en forsknings- og observasjonssituasjon, må også jeg som forsker ta i betraktning at dataen er samlet inn i en prosjektperiode, og at undervisningen og leseopplæringen kan arte seg ulikt når det ikke foregår en forskningsstudie i klasserommet. Dette knyttes til at forskeren er bevisst på at undersøkelsen kan påvirke resultatet og synliggjør fremgangsmåten sin med en konkret beskrivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224; Thagaard, 2018, s. 188). En studie og observasjon av læreres praktiske undervisning, kan også oppleves som en kritisk evaluering (s. 226). Det kan derfor tenkes at informanten vil fremstille seg selv best mulig og lojal til teorien som finnes fra før. Disse fallgruvne er tatt høyde for, ved konkrete beskrivelser av hendelser og kontekst, slik at leser får en tilstrekkelig forståelse av situasjonen til å gjøre egne oppfatninger. Andre ting vil være at observasjonene som er gjort er notert ut fra mine øyne og hva jeg så. Man kan diskutere om en annen observatør hadde sett andre ting som jeg ikke oppdaget, og som derav tar forskningsresultatene en annen retning. Dette knyttes til det som kalles repliserbarheten innenfor reliabilitet, som innebærer spørsmålet om resultatene hadde blitt det samme, uavhengig av hvem som gjennomførte forskningen (Thagaard, 2018, s. 187).

### **3.5.2 Oppgavens validitet**

Jeg har studert leseopplæringen og de didaktiske valgene rundt tilrettelegging for minoritetsspråklige elever. Forskningsdeltakerne er samtidig lærere med lang erfaring, opp mot 20 år, som arbeider på feltet. Ene læreren har også spesialisert seg på feltet norsk som andrespråk. Dette kan knyttes til forskningens ytre validitet, gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189), der det fokuseres på om resultatene kan gjelde andre relevante personer og situasjoner, ut fra problemstillingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Med utgangspunkt i dette, mener jeg at min forskning har en god ytre validitet. Tross i at jeg bare har tre informanter, så har de relevant utdanning og krysset av på kriterielisten for deltakelse. Dette legger et grunnlag for å hevde at studien er transparent og til dels overførbar, da det er sannsynlig at slik praksis også kan gjelde andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Rammefaktorene og omgivelsene vil nok være ulike, men det er likevel et bredt forskningsområde som kan treffe mange. Med tanke på de varierende rammefaktorene, har jeg vært opptatt av å beskrive prosessene og omgivelsene godt, slik at leseren inviteres inn i



situasjonen og får følelsen av å ha erfart dem selv. Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) hevder at dette fremmer studiens overførbarhet til lignende situasjoner og gjør forskningen transparent.

Et annet mål med undersøkelsen, har vært å skape et størst mulig samsvar mellom problemstillingen og presentasjonen av relevant, teoretisk grunnlag. I tillegg har jeg operasjonalisert og konkretisert relevante begreper samt kategorisert datamaterialet. Dette har jeg sett på som viktig for å unngå faglige misforståelser og gjøre datamaterialet oversiktlig. Med utgangspunkt i dette, mener jeg at forskningen min har en god indre validitet. Det handler om forbindelsen mellom virkeligheten og fenomenet man undersøker, og de begrepene og teoriene vi benytter for å skildre dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Altså, om mine tolkninger av datamaterialet har sammenheng med og er gyldige med tanke på hva jeg har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Kvale og Brinkmann (2017, s. 278) poengterer også at validiteten tar for seg fremgangsmåtene og metodene som er brukt. Jeg har benyttet både observasjon og intervju som metode, som utgjør en form for triangulering. Dette styrker også validiteten og gyldigheten, ettersom det skaper et mer helhetlig bilde av virkeligheten (s. 237). Alt oppsummert, vil jeg påstå at oppgaven har en god indre validitet.

### **3.6 Forskningsetiske vurderinger**

I forkant av forskningsprosjekt, spesielt i studier som omfatter mennesker og liv, er det viktig å ta utgangspunkt i ulike etiske retningslinjer for gjennomføring. All type forskning har forskningsetiske retningslinjer å følge. Disse presenteres av NESH, som presenterer forskningsetiske normer i arbeid med pedagogikk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Når forskningen inkluderer andre personer, der jeg intervjuer og observerer lærere, har jeg et ansvar for å ta hensyn til deltakerens personlige integritet, sikkerhet og velferd, samt frihet til å delta og medbestemmelse (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2021). Dette innebærer anonymisering av deltakerne og skolen, ved å fjerne forbindelsen mellom person og informasjon, slik at det ikke er gjenkjennelig for andre hvem som har deltatt.

Jeg utformet et samtykkeskjema som deltakerne kunne signere, ettersom at forskning som omfatter mennesker, krever informert og fritt samtykke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Dette sendte jeg til deltakerne etter de bekreftet ønske om deltakelse, slik at de kunne signere det til jeg kom. I samtykkeskjemaet beskrev jeg hva forskningsprosjektet handlet om, hvilke

datainnsamlingsmetoder jeg kom til å bruke og omtrent hvor lang tid det ville ta (se vedlegg). Jeg avsatte rundt én uke til observasjon på hver skole, med et ulikt antall timer hver dag. Intervjuet ville ta omtrent én time. Derimot, som man ser i kapittel 3.1, ble innsamlingsperioden utsatt grunnet koronasykdom, samt at det heller ble tre dager observasjon til sammen. Informantene har likevel åpnet dørene sine for meg og sagt at jeg kunne komme tilbake, dersom jeg trengte mer informasjon.

I samtykkeskjemaet ble deltakerne også informert om sine rettigheter, deriblant anonymitet, om at de kan trekke seg når som helst, og hva som eventuelt skjer da. De fikk også informasjon om hvordan datainnsamlingen ble oppbevart og når materialet slettes, samt at foreldrene har fått informasjon hjem om at det foregikk forskning i klasserommet. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 29) påpeker at de som deltar i forskning, har krav på at den personlige informasjonen og opplysningene de gir, blir behandlet konfidensielt, og det stilles strenge krav til lagring av datamateriale.

Ettersom jeg skulle observere i klasserom med elever sittende rundt, krevde dette at foreldre og foresatte fikk tilsendt et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet beskrev jeg hva forskningen handlet om og hvordan det skulle foregå, der foreldrene fikk mulighet om å ønske et annet undervisningstilbud de timene jeg var der (se vedlegg). Dette henger sammen med at elevene har krav på beskyttelse. Når barnet er yngre enn 15 år, er det nødvendig å informere foreldre og la de samtykke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Forskningen er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) etter på reglene for behandling av personlig informasjon.

## **4.0 Presentasjon av funn**

Jeg har observert og intervjuet lærere i arbeid med leseopplæringen. I dette kapitlet presenterer jeg noen sentrale funn fra de ulike kontekstene. Datamaterialet består av observasjon fra undervisning i innføringsklasse med 13 elever, der enkelte av elevene er eldre enn 12 år. Der fikk jeg intervjuet læreren i to etapper, noe før observasjonsdagen og noe etter observasjon. Intervjuet etter observasjonen er gjennomført samme dag. I den ordinære klassen hadde tre elever minoritetsbakgrunn. Læreren til denne klassen fikk jeg bare observere, men vi hadde en samtale før elevene kom inn på klasserommet. Denne samtalen tok jeg notater fra og utgjør derfor noe av dataen. Gruppetimen jeg observerte var én til én-undervisning med en

lærerspesialist innenfor norsk som andrespråk. Deltakerne er presentert ved fiktive navn, der Ingeborg tilsvarer læreren i innføringsklassen, Lise er lærerspesialisten og Oline driver ordinær undervisning. Navnene er gitt etter rollen deres. Innføringslæreren fikk navn på I, lærerspesialisten fikk navn med L og S og den ordinære læreren fikk navn med O og L.

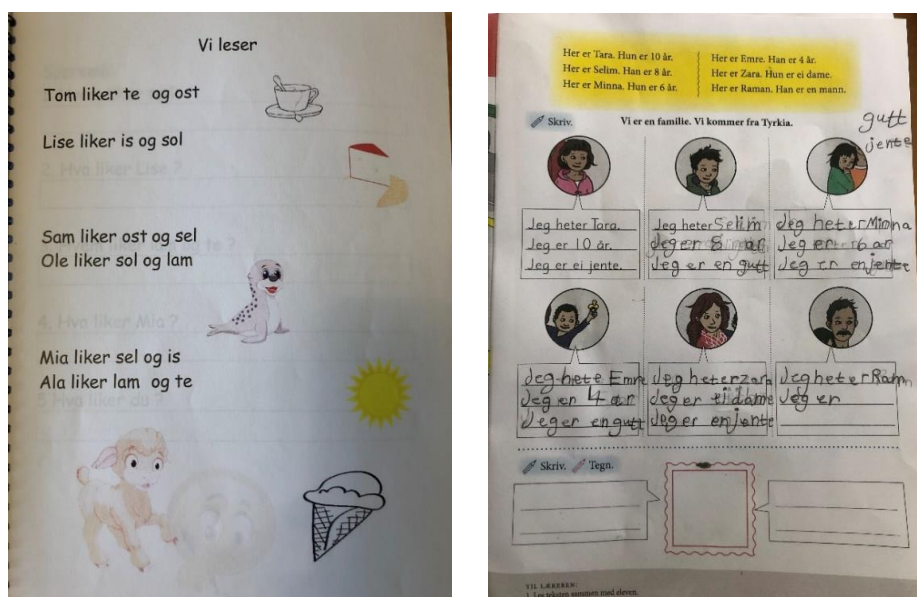
Funnene blir presentert med kategoriene som temaoverskrift, der jeg inkluderer noen underoverskrifter og for å strukturere handlingen og presentasjonen. Jeg viser både til direkte og indirekte siteringer og utsagn fra intervjuer samt utdrag fra observasjoner. I noen tilfeller inkluderer jeg bilder fra datainnsamlingen, men alt personidentifiserende – som navn – er ikke synlig.

## **4.1 Avkoding og bokstavinnlæring**

### **4.1.1 Hvilke bokstaver skal man begynne med?**

Ingeborg og Lise benytter en syntetisk lesemetode for bokstavprogresjon, men begynner med ulike bokstaver først. Ingeborg går gjennom alfabetet, samtidig som hun benytter seg av sitt eget system for bokstavprogresjon, ISELOT. Da lager hun små ord med de bokstavene og senere øker vanskelighetsgraden og går til kortere setninger med helordslesing. Til disse ordene kan hun også tegne til, for eksempel en is.

*«Jeg kan lage... eeh, «to», som har et ordbilde. Når jeg legger på e-en kan jeg få «te» [...]. Det er mye lettere for [elevene] enn å lese non sense-ord.» (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)*



**Figur 5** Leselekser i innføringsklasse

Figur 5 viser et eksempel på to leselekser elevene har hatt. Det varierer imidlertid hva elevene har i lekse, ettersom de er på ulike stadier. Noen har gått i innføringsklasse et par uker, mens andre i opp mot fire år. Ene eleven har gått i innføringsklasse i fire år grunnet ubehagelige opplevelser fra ordinær klasse, da han skulle hente en gjenstand for læreren. Han ble ledd av grunnet dårligere norskspråklige ferdigheter enn majoritetselevne. Enkelte har også gått på skole i hjemlandet og lært å lese på morsmålet. Dette forklarer spriket i elevenes norskspråklige ferdigheter.

*«Når de er klar til å gå, så merker du det. [...] Hvis de ikke er klare, så vil de ikke. Hvis du sender de for tidlig av gårde, så drukner de i klassen. [...] Og jeg tror det er derfor vi har mange elever som ikke utvikler norsk, fordi vi ikke gir de tiden.»* (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)

Observasjon av bokstavinnlæringen i innføringsklassen viser at Ingeborg er særlig opptatt av å lære elevene å skille mellom bokstavnavn og bokstavlyd, og forskjellen på vokaler og konsonanter. Dette kan man se i utdraget nedenfor.

Ingeborg finner en rød og en blå tusj for å markere hvilke bokstaver som har én og hvilke som har to lyder i seg. Hun spør hva man kaller de bokstavene som har én lyd. En elev svarer «vokaler» og nevner /a/ som eksempel. Ingeborg skriver den med rød tusj. Hun spør hva man kaller de bokstavene som har to

lyder i seg. En annen elev svarer «konsonanter», med eksempler som /c/, /k/ og /h/. Hun spør elevene om hva som kommer etter /a/. Elevene svarer /b/, og Ingeborg skriver den med blå. Elevene får også identifisere hvilke to lyder de hører i /b/. Etter litt feiltagelser svarte elevene riktig, /be/. De kommer til /l/, og Ingeborg spør om det er én eller to lyder i den. En elev var usikker. Ingeborg gir betenkningstid og sier «du klarer det». Eleven svarer riktig, «to». Elevene blir også spurt om de leser bokstavene med navnet eller lyden. Elevene svarer 'navnet'. Ingeborg spør om de er sikre på det: «leser vi be-il?». «Nei», svarer de. (Utdrag fra observasjonslogg i innføringsklasse, 04.03.22)

Observasjonene viser at Ingeborg arbeider systematisk med å få elevene til å rette oppmerksomheten mot det fonologiske og ortografiske aspektet ved hver enkelt bokstav, samt skillet mellom fonem og grafem. På den måten benytter hun en syntetisk metode for leseopplæringen. Hun benytter også en form for IRF-kommunikasjon i dialog med elevene.

Ingeborg og Lise benytter en eksplisitt undervisning i uttale. De fokuserer på lepperunding i bokstavinnlæringen, men det er imidlertid ulikt hvor mye tid som brukes til det. Lise legger også til at ofte bruker et speil til dette, slik at eleven får se seg selv når han former leppene.

*«'Hvordan sier vi /a/? Hvor ligger a-en?' Men det er ikke noe jeg har tid til å bruke masse tid på. Eeh, /y/. 'Du har y-en der og /u/ \*bruker og viser med munnen\*'. [...] Men det ikke en stor del av undervisningen. [...] 'Okei, du må øve litt mer på /o/. Ooo.' Da hører de noe.. for eksempel om mange spør 'Do [Ingeborg]', istedenfor 'du'. Da vet jeg at jeg må jobbe mer med det. Da må jeg jobbe med o/u. P/b.. jeg ser det i skrift, jeg hører det. Men jeg jobber ikke så mye i plenum med alle.. på alle bokstavene.» (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)*

Lærer og elev snakker sammen om været ute og kommer innpå «sky», og deretter forskjellen på «sky» og «ski». Lise tydeliggjør lepperunding ved å vise med fingeren og løfte opp overleppen når hun lager /y/. Eleven gjør det samme. I enkelte tilfeller brukes det også et speil i øvingen på uttalelse, slik at eleven ser seg selv og hvordan han former leppene. Hun forteller at ski er noe vi kan gå på om vinteren. (Utdrag fra observasjonslogg fra én til én-

undervisning, 01.03.22)

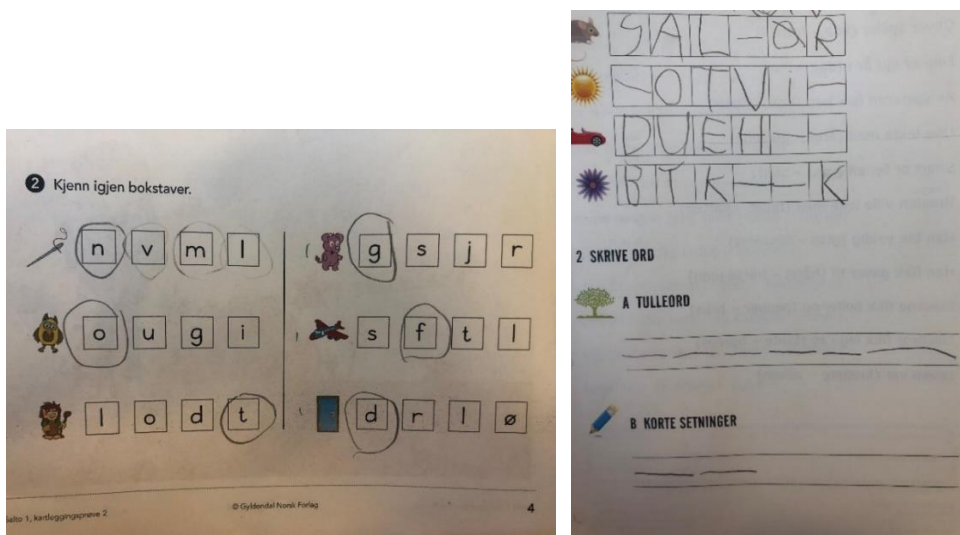
#### 4.1.2 Hvilke bokstaver er utfordrende?

Ingeborg og Lise forteller at de benytter kontrastiv grammatikk og ser på andre språks grammatikk og ordstilling opp mot norsk, slik at de er bevisst på hva som kan være utfordrende for elevene ved innlæring av norsk. Lise påpeker samtidig at elevene har mange forskjellige morsmål, som gjør at det er forskjellige lyder som er utfordrende eller kjente og trygge for elevene.

*«/i/, /y/ og /e/ er lette å blande sammen, så det er en komplisert bokstav å begynne med.» (Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)*

Språklyder som /a/, /e/, /i/ og /l/ er utfordrende, særlig for elevene med arabisktalende bakgrunn. /p/ og /b/ er spesielt vanskelig. /o/ og /u/ er også utfordrende og blandes. Den tryggeste og mest kjente bokstavlyden er /m/. /v/ læres også fort. (Intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)

Bokstavene som Ingeborg og Lise erfarer er utfordrende for elevene, vises også gjennom observasjoner fra Carlsten leseprøve. Bildene i figur 6 nedenfor, viser enkelte bemerkelser ved prøven til ene eleven. Han gjorde prøven dagen før sammen med lærerspesialist Lise.



**Figur 6** Fonologiske utfordringer og misoppfatninger hos en andrespråkselev

Fonologiske misforståelser synes å oppstå blant annet ved forskjellen på /m/ og /n/. Eleven registrerte første lyden i «nål» som både /v/, /m/ og /l/, før han

ringet rundt /n/ som det riktige svaret. Forskjellen mellom /o/ og /u/ synes også å være vanskelig. På bildet ved siden av, skulle eleven skrive bokstaven til den bokstavlyden som lærer Oline uttalte. Dersom eleven ikke visste svaret, skulle de sette et kryss eller en strek i ruten. Bildet til høyre viser dermed at det er sju bokstaver eleven sliter med. Med utgangspunkt i hva fasiten tilsa og elevens streker, er han usikker på /f/, /m/ og /n/, /å/ og /p/ og /j/ og /æ/. (Observasjoner etter bilder fra Carlsten leseprøve med ordinær lærer Oline, 09.03.22)

Resten av klassen gjennomførte Carlsten leseprøve i siste observasjonstime. Observasjonene viste at de flerspråklige elevene hadde vansker med å skille /p/ og /b/ og /g/ og /k/, mens både enkelte minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i klassen hadde vansker med å skille /i/ og /y/. De utfordrende fonemene kan skyldes at norsk har mange vokaler som ikke finnes på andre språk, mens enkelte av konsonantene er aspirerte plosiver, som gjør at det kommer en h-aktig pustelyd sammen med konsonanten.

#### **4.1.3 Non sense-ord eller ekte ord?**

Ingeborg har vært opptatt av å lage korte, men ekte ord, av bokstavene elevene lærer. Under intervjuet fortalte hun at hun i starten er opptatt av at eleven får se et bilde til hva de leser, men kan etter hvert tillate seg å bruke noen non sense-ord eller «ord som ikke er så lett å vise». I motsetning til Ingeborg, opplever Lise non sense-ordene som en større motivator. Etter slik jeg forstår Lise, handler det om at elevene bedre forstår sine selvlagede ord, ettersom de har valgt ut bokstavene selv, plassert dem der de vil og kanskje valgt bokstavlyder de er trygge på. Selv om ikke ordet nødvendigvis gir mening ortografisk og morfologisk, kan det likevel være forståelig for eleven ettersom det er egenutviklet. På observasjonsdagen laget både hun og eleven ord som eleven lyderte og trakk sammen etterpå.

*«Jeg tror det har med... Det er lite motiverende for dem å lese mange ord man ikke forstår. Den er mer motiverende denne [non sense]-måten, for de leser med en gang ord de forstår. Og ord de har mulighet å avkode, fordi de kan alle bokstavene, så da blir motivasjonen større. [...] For det er noe med å lese det man forstår.. eller forstå det man leser, og bruke de bokstavene man håndterer.»* (Sitat fra intervjuudrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

#### 4.1.4 Flerspråklig tilnærming og metaspråklig bevissthet

Ingeborg og Lise er begge opptatte av å bygge opp elevenes metaspråklige bevissthet, og både intervjuer og observasjoner viser at de vier mye tid til dette i undervisningen. En sentral arbeidsmåte er å la elevene få sammenligne mellom norsk og morsmålet. I intervjuet forteller Ingeborg at hun gjerne snakker med elevene om fordelene med å kunne flere språk. Til dette har hun også illustrert isfjellmodellen av Cummins for dem. Under observasjonene i innføringsklassen snakket Ingeborg og elevene om bokstaven /m/.

Elevene kommer på at det er forbokstaven til ene eleven i klassen. Ingeborg nikker, før hun quizer og gir elevene hint for å komme frem til ordet hun tenkte på. De kommer frem til «mamma», og Ingeborg spør hva det er på de ulike morsmålene i klassen. [...] «Av alle språkene vi har i klassen så begynte det på /m/!» (Utdrag fra observasjonslogg i innføringsklasse, 04.03.22)

Et metaperspektiv var også synlig i undervisningen til Oline. Elevene holdt på å lære /f/ og fikk si ord de kom på som begynte på /f/. Elevene nevnte blant annet «fisk», «frosk», «flaggermus» og «fantastisk». Siste eleven sa «fish», og læreren bekreftet at det betyr «fisk» på engelsk.

I intervjuet snakket også Ingeborg om elevenes syntaktiske bevissthet med tanke på metaspråklig bevissthet, der de snakker om og oppdager forskjeller i språkenes setningsoppbygging.

*«[...] vi bruker hele tiden å sammenligne, så godt som vi kan, hvis noen kan mer enn andre. 'Hvordan sier dere dette på eget språk?' Hvis for eksempel 'jeg vil spille fotball', så sier de ofte 'jeg fotball spille'. 'Ja, men på norsk sier vi 'spille' først. Hvordan er det med dere på [deres språk]?' Og da setter jeg i gang i en tankeprosess, så de faktisk må tenke litt over sitt eget språk. [...] og det tar litt tid å få de til å ville gjøre det også, og at de blir vant til å tenke sånn også. At de klarer å løfte seg opp.. på en måte på et metanivå da, og se ned på språket.» (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)*



Lise er glad i å bruke konkreter i opplæringen, også når det gjelder utvikling av metaspråklig bevissthet. Blant annet det hun kaller lappesystemet har hun opplevd har gitt god effekt.

For å arbeide med n-lyden, hadde Lise lett frem gjenstander som inneholdt bokstaven, både fra skolen og hjemmefra. Gjenstandene var blant annet en genser, et pennal, en barbiemann og en dyne. Hun legger to lapper på gulvet med litt mellomrom mellom. Eleven får markere plasseringen til n-lyden, om den er først i ordet, i midten eller til slutt, ved å plassere gjenstanden på ene eller mellom lappene. Hun gir eleven gjenstand etter gjenstand som inneholder n-lyden. Lise sier navnet på gjenstanden, før hun gir den til eleven og han plasserer den på gulvet. Første gjenstanden var en genser. Den legger han midt mellom lappene, som markerer hans forståelse av at lyden er midt i ordet. Eleven legger pennalet også midt på gulvet. Siste gjenstanden er en barbiemann. Lise sier mann med tydelig leppeforming og tungeplassering. Eleven legger den først fremst, etter blanding med /m/. Eleven korrigerer seg selv og legger den sist. Eleven får skryt og «high five». Lise inkluderer også elevens morsmål i aktiviteten, og spør hva enkelte ord heter på hans morsmål. I de tilfellene han vet det og kan svare, får han identifisere plasseringen til n-lyden i det morsmålske ordet. «Dyne» hadde /n/ i seg på elevens morsmål. Han identifiserer n-lyden midt i ordet og legger den mellom lappene på gulvet. (Utdrag fra observasjonslogg fra én til én-undervisning, 01.03.22)

Lise benytter seg av lappesystemet i arbeid med grammatikk og syntaks. Subjektet, verbalet og artiklene i en setning er representert ved hver sin fargelapp, slik at eleven ser den syntaktiske plasseringen av for eksempel verbalet, basert på fargen. Artiklene er også representert ved tre lapper i samme farge, slik at eleven selv blir bevisst på og får velge hvilken artikkel han mener er riktig å bruke. (Utdrag fra observasjonslogg fra én til én-undervisning, 01.03.22)

I intervjuet forteller Lise at hun også inkluderer elever fra andre nivåer i læreplanen for grunnleggende norsk i samme undervisningstime på grupperom. Hun forteller at den språklige utviklingen ikke er lineær, og en elev «kan ha fylt opp noe i nivå 3 og ikke ha klart noe annet på nivå 1». Her får elevene bruke de ulike morsmålene sine samtidig som Lise bruker sitt, og

elevne får reflektere over hverandres språklyder, likt og ulikt, og lære av hverandre.

For å bevisstgjøre elevne på egen utvikling, forteller Lise at mens elevne er på nivå 1, ifølge læreplanen, tar de bilder av hva de har gjort og limer inn i en bok på BookCreator.

BookCreator er en applikasjon til digitale verktøy, der elevne lager sine egne bøker og kan skrive, tegne, sette inn bilder, lage ulike bakgrunner og sette inn lydklipp. Lise spilte av en lydfil for meg, der en elev fortalte navn, alder og hvor man kom fra. Dette lydklippet var spilt inn ikke lenge etter hun begynte på skolen. I ettertid når de har spilt av lydfilen for eleven, har hun selv hørt og blitt bevisst på utviklingen sin. Hvor hun har vært, hva hun har fått til og hva hun ikke har fått til enda.

## 4.2 Flerspråklighet som ressurs i opplæringen

Observasjoner fra de ulike undervisningsrommene viser at det er et skille hvorvidt det flerkulturelle og flerspråklige er vektlagt. På klasserommet hos Oline, på bydelsskolen, hang det samiske flagget som elevne hadde fått tegnet og malt. Det hang også plakater der hver elev hadde fått laget en presentasjon av seg og sin familie, men observasjonene viste ingen tegn til flagg fra de nasjonene som elevne tilhører. Til tross for dette, hang det ulike flagg i gangen, blant annet det ukrainske, og en plakat med spørreordene på ulike språk (se figur 7).

| SPRÅK        | how    | how    | how    | how many   | how many   | how    | how    | how    | how    | SPRÅK        |
|--------------|--------|--------|--------|------------|------------|--------|--------|--------|--------|--------------|
| Norsk        | hva    | hvor   | hvor   | hvor mange | hvor mange | hvor   | hvor   | hvor   | hvor   | Norsk        |
| Engelsk      | what   | where  | where  | how many   | how many   | how    | how    | how    | how    | Engelsk      |
| Fransk       | quand  | où     | où     | combien    | combien    | quand  | quand  | quand  | quand  | Fransk       |
| Spansk       | qué    | dónde  | dónde  | cuántos    | cuántos    | cuándo | cuándo | cuándo | cuándo | Spansk       |
| Portugisisk  | quando | onde   | onde   | quantos    | quantos    | quando | quando | quando | quando | Portugisisk  |
| Polsk        | co     | gdzie  | gdzie  | ile        | ile        | gdzie  | gdzie  | gdzie  | gdzie  | Polsk        |
| Russisk      | как    | где    | где    | сколько    | сколько    | где    | где    | где    | где    | Russisk      |
| Tysk         | wo     | wo     | wo     | wie viele  | wie viele  | wo     | wo     | wo     | wo     | Tysk         |
| Urbu         | ከን     | ከን     | ከን     | ከን         | ከን         | ከን     | ከን     | ከን     | ከን     | Urbu         |
| Arabisk      | متى    | أين    | أين    | كم         | كم         | متى    | متى    | متى    | متى    | Arabisk      |
| Hindi        | कहाँ   | कहाँ   | कहाँ   | कितने      | कितने      | कहाँ   | कहाँ   | कहाँ   | कहाँ   | Hindi        |
| Ambarsk      | എവിടെ  | എവിടെ  | എവിടെ  | എത്ര       | എത്ര       | എവിടെ  | എവിടെ  | എവിടെ  | എവിടെ  | Ambarsk      |
| Somal        | hawa   | hawa   | hawa   | hawa       | hawa       | hawa   | hawa   | hawa   | hawa   | Somal        |
| Svensk       | var    | var    | var    | hur många  | hur många  | var    | var    | var    | var    | Svensk       |
| Tysk         | wo     | wo     | wo     | wie viele  | wie viele  | wo     | wo     | wo     | wo     | Tysk         |
| Perisk       | کہاں   | کہاں   | کہاں   | کتنے       | کتنے       | کہاں   | کہاں   | کہاں   | کہاں   | Perisk       |
| Chin         | 在哪里    | 在哪里    | 在哪里    | 多少个        | 多少个        | 在哪里    | 在哪里    | 在哪里    | 在哪里    | Chin         |
| Mandarin     | 在哪里    | 在哪里    | 在哪里    | 多少个        | 多少个        | 在哪里    | 在哪里    | 在哪里    | 在哪里    | Mandarin     |
| Thai         | ที่ไหน | ที่ไหน | ที่ไหน | กี่คน      | กี่คน      | ที่ไหน | ที่ไหน | ที่ไหน | ที่ไหน | Thai         |
| Vietnamesisk | ở đâu  | ở đâu  | ở đâu  | bao nhiêu  | bao nhiêu  | ở đâu  | ở đâu  | ở đâu  | ở đâu  | Vietnamesisk |

Figur 7 Plakat med spørreord på ulike språk

Det henger heller ikke så mye på veggene i klasserommet til innføringsklassen. I intervjuet forteller Ingeborg at elevne blir sliten og ukonsentrert av det. Imidlertid har klassen et verdenskart, og på ene grupperommet hang det en plakat med det kyrilliske alfabetet og tallene samt en plakat med russiske fraser. Plakaten med de russiske frasene oppfordrer om å spørre en elev som kan russisk, dersom de ikke vet hva noe betyr (se figur 8).



Figur 8 Kyrillisk alfabet/tall og russiske fraser

Hos Lise på grupperommet, henger det et verdenskart og norgeskart, og en globus står på en hylle. Lise viste meg også plakater med forskjellige fraser på de ulike språkene som elevene snakker. For eksempel tyrkisk, som er transkribert til det latinske alfabetet, og deretter oversatt til norsk. De har også arabiske plakater, der teksten er skrevet med det arabiske alfabetet. I intervjuet forteller Lise at disse plakatene også har blitt populære blant de andre elevene på skolen. En elev, med norsk som morsmål, ønsket å ha med seg den polske plakaten hjem for å øve på språket. Hun hadde flere slike plakater for hvert land som skolen representerer, der hun også har inkludert noen positivt ladede fakta om landet og limt på bilder. Hun ønsker at elevene skal være stolte av hvor de kommer fra.

Ingeborg uttrykker flerspråklighet som en ressurs. Samtidig vektlegger hun at elevene må være sikre på sitt morsmål og kunne det godt, om det skal kunne brukes som en ressurs. Hun forteller at man må ha ett eller to språk som er solide, og ut fra det språket kan du lære andre språk fra.

«Jeg synes det å være flerspråklig er en styrke. Det er ikke [noe] å diskutere en gang, men det er ikke en styrke hvis ikke du har ett språk som er godt nok til å ta en utdanning på. Du har nødt å ha et grunnspråk, men hvis du hele tiden har språk som det er masse hull i, så blir det å være flerspråklig en hemsko. [...] hvis det er [veldig halvveis] på alle språk, så raser det til slutt. Du må ha ett eller to språk som virkelig er solid.» (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i

innføringsklasse, 02.03.22)

Derimot, opplever hun at flere og flere barn mangler et basespråk og snakker om tilfeller der faren snakker et språk, moren et annet, og så snakker de til barnet på et tredje språk, som viser til en simultan tospråklighet. Da blir barnet usikker på sitt morsmål og vet ikke hvilket språk de er best på. Når barnet ikke har et godt nok morsmål detter de «mellom veldig mange stoler».

#### **4.2.1 Morsmålstilnærming – en utfordring?**

Et gjennomgående fikk er utfordringen med morsmålsstøtte, ettersom kommunen ikke tilbyr morsmålsundervisning. På bydelsskolen har de tilgjengelig morsmåls lærer på arabisk og russisk, men mangler på for eksempel chin. Det uttaler hun som et problem. På byskolen hos innføringsklassen, har de morsmåls lærer og tospråklig fagopplæring på arabisk, russisk og tigrinja. De mangler til elevene med vietnamesisk, swahili, gresk og spansk som morsmål. Elevene får derimot bare 1-2 timer med morsmåls lærer i uken, som for det meste foregår i grupper. Ingeborg forteller at planlegging og grundig samarbeid er utfordrende, grunnet tidsmangel. Dermed går den tospråklige fagopplæringen ut fra opplegg som Ingeborg lager, samtidig som hun deler ut ukeplaner og halvårs- og årsplaner til morsmåls lærerne. Disse kan de lage nye opplegg ut fra. Det hender også at morsmåls lærerne går gjennom leseleksen(e) eleven(e) har hatt, eller tar en ny gjennomgang av andre ting og temaer som Ingeborg har gått gjennom felles i klasserommet. Etter slik jeg forstår Ingeborg, får elevene tospråklig støtte ved at morsmåls lærer benytter morsmålet til å forklare og gjenfortelle, men leser norsk.

I likhet med Ingeborg, er også Lise opptatt av å dra nytte av elevens morsmål «i alle situasjoner». Hun er opptatt av å bygge en bro mellom elevenes kunnskapsbanker og viser til isfjellmodellens illustrasjon av elevenes erfaringer, som illustrerer at en flerspråklig elev har kunnskaper, ferdigheter og erfaringer de kan dra nytte av i ny læring. Læringen eskalerer dersom hun får bygget en bro mellom elevenes kunnskapsbanker. Hun påpeker også at for elevene som kunne å lese på morsmålet, gikk det fortere å lære å lese på norsk, ettersom de allerede kunne prinsippet om å trekke sammen lydene til ord. Tross dette, er det utfordrende.

*«Men vi har hatt noen som ikke vil snakke sitt morsmål, selv når vi hadde 4 andre morsmål i gruppa. Så kom vi til bursdag og bursdagssang, og den kunne han på [sitt morsmål]! Han sang 'Gratulerer med dagen, gratulerer med*

*dagen' på [sitt morsmål], så prøvde vi å transkribere, så prøvde vi andre å lære oss den, og etterpå det har han begynt å si mye mer på [sitt morsmål].»*

(Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

Lise erfarer at utfordringen oppstår ettersom enkelte knytter språkene til bestemte domener og bruksområder.

*Lise: «barn lukker ofte igjen, og når de lukker igjen, så er det vanskelig for meg å innhente kunnskapen de kan på sitt morsmål.»*

*Intervjuer: «ja, det er vel kanskje litt sånn at skolen er norsk og hjemme er for eksempel russisk. Tror du det er der det ligger?»*

*Lise: «ja! Der ligger det! Og det er mange som ikke klarer å innhente morsmålet sitt, for de skal jo overleve og bli norske. Han med [et annet morsmål] har store problemer, så da har jeg hentet inn andre med [det morsmålet], eller dobbeltforklart for han. Han sier han «kan ikke, husker ikke», men han gjør jo det, for han snakker jo bare [morsmålet] hjemme.»*

(Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

Intervjuet med Ingeborg, forteller hun at elevene benyttes som ressurser for hverandre, og som tolk. Dette viste seg også under observasjonen, da ene eleven forklarte en annen hva de skulle gjøre, på swahili. Ingeborg legger dessuten til at elevene brukes som tolk mer enn hun selv ønsker, men ettersom de ikke har morsmålslærer på alle språkene i klassen, hender det at elevene med samme morsmål må forklare hverandre. Ellers kan de også ta introduksjoner felles i klassen på flere språk.

#### **4.2.2 Morsmålet – en ressurs i leseopplæringen?**

Ingeborg forteller at hun har jevnlige møter med foreldrene hvor hun tar opp lesetemaet. Flere av foreldrene er derimot analfabeter og kan ikke lese og skrive på eget språk. Ingeborg skulle gjerne sagt at hun benytter tospråklige bøker og bildebøker i opplæringen for å lette på elevenes leseforståelse, men disse er heller ikke mye brukt. Hun forteller at elevene har vist lite interesse for dem. Hun påpeker likevel betydningen av det muntlige og samtaler på morsmålet.

*«Det jeg er mest opptatt av med foreldrene, er at jeg vil de skal snakke med barna sine på eget språk, slik at de gir ungene et godt morsmål. Slik at de fortsetter å utvikle morsmålet, at de holder det ved hevd og utvikler det. At det ikke stopper når du for eksempel er seks år. [...] Jeg mener det er mer viktig enn lese- og skriveopplæringen, når vi har så mange som er analfabeter.»*  
(Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)

Lise er opptatt av å bruke morsmålet under lesing. Hun ønsker at kontaktlæreren til klassene skal be foreldrene oversette de norske tekstene til morsmålet, før foreldrene leser teksten på morsmålet og lar barnet lese på norsk etterpå. Hun tenker at dette vil kvalitetssikre at elevene har forstått hvert enkelt ord. At de ikke bare blir tekniske lesere, men også at de forstår hva de leser og bruker det til å innhente kunnskap. I tillegg snakker elevene mye morsmålet hjemme.

*«[D]e snakker mye morsmålet sitt hjemme, og de leser på morsmålet sitt hjemme. De som gjør det mest, er de barna som lærer forttest. Rett og slett. De har mest å komme med.. blir mer bevisst på språket sitt og norsk.»* (Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

I likhet med Lise, forteller Oline gjennom en samtale, at elevene med flerspråklig bakgrunn i klassen snakker morsmålet hjemme, og foreldrene leser til dem på morsmålet. Derimot, etter mine observasjoner, er det i den ordinære klassen ingen bruk av morsmålet til elevene eller spørsmål fra læreren om hva et ord heter på elevens morsmål. Oline forteller derimot at enkelte av de flerspråklige elevene heller ikke er så trygge og stødige på morsmålet sitt. Alle instruksjonene i klasserommet foregikk på norsk, bortsett fra at de sang en sang på engelsk.

### **4.2.3 Inkludering av flerspråklighet**

I intervjuene med Ingeborg og Lise kommer det frem at det flerkulturelle markeres og aktivitetsdager arrangeres på både byskolen og bydelsskolen. I intervjuene påpeker de samtidig at de er opptatte av å fremme mangfoldet på en naturlig måte, og ikke for å vise all «annerledesheten». Lise har blant annet bestilt inn flagg i alle nasjonalitetene til skolen, som henges opp både første skoledag og på de flerkulturelle dagene som skolen markerer. Ellers er flaggene plassert på grupperommet.

Eleven kommer inn på grupperommet og blir vist flaggene. Lise spør om eleven visste hvordan flagget til hans hjemland så ut. Eleven nikker og ramser opp alle fargene på flagget. Eleven finner flagget og får holde det i hendene sine. Videre viser Lise en kalender som hun har laget. Denne er utformet med farger for de ulike årstidene som månedene hører til, nasjonaldager og høytider til alle landene i verden. (Utdrag fra observasjonslogg fra én til én-undervisning, 01.03.22)

Det har ikke alltid vært et like stort fokus på det flerspråklige, og Lise forteller at hun jobber for å tenne en større «gnist» for det blant personalet. Likevel har hun en kollega på skolen som er såpass engasjert i det flerspråklige at hun har lært elevene sine andre språk, til tross for at de språkene ikke er representert i klassen.

*«[...] vi har én lærer da som er engasjert. I klassen hennes er det bare en engelsktalende elev, men hun har lært klassen sin å telle på arabisk og syrisk og så videre. De bruker alle språkene de kan. Så de har virkelig tatt i bruk skolens språk som ressurs.»* (Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

Ingeborg forteller at hun liker å inkludere det flerspråklige gjennom en utforskende og muntlig undervisning, gjennom for eksempel å snakke om mat og klær, eller se på naturen og været til de ulike landene. Ene dagen hadde de besøkt en moské fra Afghanistan.

*«Vi snakker mye om hjemlandene. Vi går veldig ofte inn på Yr og så ser vi været. 'Åh, i dag er det varmt i Etiopia. Åh, tenk hvis vi kunne reist dit.' Og så sammenligner vi da.. hvordan det er, og så bruker vi ofte Google maps til å gå rett inn i der de kommer fra. [...] ofte kommer vi helt inn. Hvis de har hatt skolegang, så kan vi gå inn i skolen og se, og det er veldig kult. Flyktningsleirer.. vi kan gå helt inn og se hvor den er, se hvor de kommer fra... Og jeg har vært med på unger som 'Åh ja, der er.. jeg kjenner han!'"* (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)

### 4.3 Troen på konkrete

I arbeid med begrepsopplæring er alle tre lærerne opptatt av det konkrete og bruker visualisering, kroppsspråk og miming. De er imidlertid uenige om hvilken form for visualisering som er best. Ingeborg er glad i bilder og tegninger, mens Lise holder seg til de konkrete gjenstandene og beskriver det som en suksessfaktor.

*«[A]lle ord skal læres inn via konkrete. Jeg prøver å ha konkrete for hver ting som skal representere ordet. [...] det å kunne kjenne på, ta på, føle, lukte.. åpner assosiasjonsportene, og læring vil sitte bedre når de forstår hvilket ord de lærer. [...] Ordkortene, ligg unna! Bruk konkrete.»* (Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

«Halvabstrakter», som bilder og ordkort, er lite brukt hos de yngste elevene.

*«Jeg bruker konkrete fremfor halvabstrakter. [Det] åpner for avgrenset misforståelser, eller man får avklart om du har forstått eller ikke forstått hva tingen er. Det er lettere å misforstå et bilde enn en konkret. [...] [J]eg har ikke troen på altfor mye digitalt. Jeg har troen på konkrete i lærerutdanningen. Vi må ikke bevege oss vekk fra verden og konkrete, for det er der assosiasjonsporten er! [...] Vi må kjenne på sukker og salt, smake det. Da kommer minnene frem, og da kommer læringen også.»* (Sitat fra intervjuutdrag, lærerspesialist Lise, 01.03.22)

Lise forteller at hun har større tro på selve konkrete enn bilder i lærerutdanningen, og at det er lettere å misforstå et bilde enn en konkret. Dette begrunner hun med at enkelte ting er kulturspesifikke, som for eksempel melken man kjøper i butikken. Hun har opplevd tidligere at et bilde av en melk er tatt ut fra den amerikanske kulturen, der melken er i hardplast. Dette skiller seg fra den norske kulturen, der vi kjøper melk i pappkartonger.

I hyllene på grupperommet hos Lise, stod mange ulike bokser som inneholdt tredimensjonale konkrete. Det var begreper og gjenstander knyttet til naturfag, som ruglete og myke steiner. For å gi elevene forståelse for matematiske begreper som mengder, «mange» og «få», var det fordelt kuler på ulike syltetøyglass. For begreper tilknyttet norskfaget, som for eksempel adjektiv, har hun samlet ketchupflasker i ulike størrelser, for å vise gradbøyning (stor – større



– størst, liten – mellom – stor). I ene boksen lå det også en gul, skitten støvel, for å gi elevene en forståelse av adjektivet skitten. Hun tar også med gjenstander hjemmefra. Når været tillater det, tar hun også med elevene ut, som for eksempel når de lærer om skogen. Da er de ute og kjenner på bark.

Hos de eldre elevene kan Lise ty til bildesøk på iPad, i tilfeller der det for eksempel snakkes om en matrett. Dette gjør de i innføringsklassen også. Ingeborg forteller at det i enkelte tilfeller er enklere å ty til iPad, i tillegg til at elevene får øve seg på å søke selv.

*«[...] ofte kan jeg si at 'ja men, gå og se på Google da' og la [elevene] finne ut av det, så kommer de frem og viser og 'var det dette du mente?'. 'Nei..' og så snakker vi om det vi skulle og søker en gang til, slik at de blir litt.. øve de på å søke selv.»* (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)

Både Ingeborg og Lise arbeider med temabasert undervisning. Første temaet er å kunne gjøre rede for seg selv og familien sin, hva man heter og hvor man bor, for å enkelt kunne klare å uttrykke seg. Deretter lærer de baseordene i skolesaker, klær og kropp. Her bruker Ingeborg først og fremst bilder som konkreter, men hun bruker også gjenstander som egne klær og hva de har på seg samt kroppsdeler. Lise bruker konkreter og forklarer at elevene får en forståelse for begrepet når de klarer å lytte ut ordet og forstår hva tingen er. Under observasjonen, når eleven fikk holde dynen, viste han forståelse for den ved å fortelle at han har den over seg når han sover. Dette ble da vist gjennom kroppsspråk og miming, som er hyppig brukt i undervisningen, i de tilfellene lærer og elev ikke kan hverandres verbale språk.

Da jeg observerte i innføringsklassen, var temaet hus. I intervjuet forteller Ingeborg at når de begynner på kjøkken som underemne, går de opp på skolens kjøkken og bruker og viser kjøkkenredskapene som er på kjøkkenet, som panne og grytelokk. Hun har også latt elevene lage egne hus og rom ved hjelp av skoer, men dette er tidkrevende og litt kjedelig for elevene som er eldre enn 12 år.

## 4.5 Lesing

### 4.5.1 Differensiering

De 13 elevene i klassen til Ingeborg kom til Norge til ulikt tidspunkt. Noen har gått i klassen i opp mot 4 år, mens andre har vært der noen få uker. Med bakgrunn i dette, er elevene kommet svært ulikt, så Ingeborg differensierer oppgavene. Ingeborg benytter også lesing og skrivning parallelt med hverandre. Noen elever skriver setninger og ord til et bilde fra læreverket, mens andre skriver en tekst om elefanter med egne setninger, før de gjenforteller. Dette viser til at Ingeborg også benytter en analytisk lesemetode i opplæringen.

En elev skriver setninger fra et bilde inn på BookCreator, Han skriver enkle setninger etter hva han ser på bildet, som «Jeg ser en benk.» Deretter tar han bilde av illustrasjonen med benken og limer bildet inn ved siden av den tilhørende setningen, «Jeg ser en benk». Dette kommer fra ene læreverket, der de har bilder av en skolegård, et klasserom og en gymsal, med ord ved siden av (se figur 9). (Utdrag fra observasjonslogg fra innføringsklassen, 04.03.22)



Figur 9 Læreverket

### 4.5.2 Muntlighet under førlesefasen

Ingeborg oppfatter førlesefasen som sentral, for å aktivere forkunnskapene til elevene. Både Ingeborg og Lise arbeider mye med det muntlige i klasserommet og reflekterer og undrer seg sammen med elevene. Ingeborg snakker sammen med elevene om hva de ser på bildet og hva de tenker at teksten handler om. Hun påpeker samtidig spørsmålet om hva de skal gjøre

dersom de ikke forstår et ord. Dette viser til ovenfra-ned-perspektiv. Ellers forklarer hun begrepene med andre ord, eller lar elevene uttrykke sin egen forståelse.

*«[...] , 'hva ser dere på bildet, hva tror dere teksten handler om?' , og så dette med å lese.. og hvis du ikke forstår ordet, hva gjør du da? Øve på å lese videre og se om du kan forstå helheten i det, eeh.. hvis ikke må du gå tilbake igjen. Se bildet. 'Er det noe jeg kan støtte meg på?' Eeh.. spørre lærer.» (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)*

I den ordinære klassen var det lite tegn til forberedning til leseaktiviteten. Ut fra observasjonen leste de teksten elevene hadde i lekse, uten tegn til å snakke om bildene eller tittelen først. Dette viser et manglende fokus på aktivisering av forkunnskaper. Deretter var det stasjoner, der elevene arbeidet selvstendig med tekstlesing.

#### **4.5.3 Motivasjon og mestring**

For elevene som ikke kan å lese, er Ingeborg opptatt av å finne noe som motiverer. Eleven hun snakker om liker å tegne. Da har hun latt eleven få tegne en tegning og skrive noen setninger til det han har tegnet, og deretter lese teksten sin til læreren. Bak i klasserommet står også en hylle med bøker, både skjønnlitterære og tynnere faktabøker. Alt til enhver interesse. Dette er hun samtidig opptatt av for lesemotivasjonen sin del, som å finne bøker om fotball til de fotballinteresserte. Men hun påpeker samtidig at motivasjonen først kommer når de forstår innholdet.

Ingeborg er opptatt av relasjoner og det å skryte av eleven, samtidig som hun finner tekster som hver elev har forutsetninger for å mestre. Elevene oppmuntres også til å lese høyt for klassen, som gir gode tilbakemeldinger.

*«Jeg ber de ofte lese da, høyt for klassen. De får veldig god feedback, sånn 'Woow, du kan jo lese!' [...]. Heve seg i anerkjennelse fra både meg og de andre, så de liksom får høre det fra de andre. Og det ser jeg også er veldig med på å motivere dem. [...] mestringsfølelsen er så viktig. Den ekte.» (Sitat fra intervjuutdrag, Ingeborg i innføringsklasse, 02.03.22)*

## 4.6 Oppsummering av funn

Funnene viser en variert grad av flerspråklig tilpasning. I innføringsklassen og på eneundervisningen hadde lærerne et ressursorientert syn på elevenes flerspråklighet, og elevene fikk bruke morsmålet i undervisningen. De uttrykte likevel noen utfordringer, knyttet til foreldre som er analfabet eller elever som ikke vil bruke morsmålet grunnet domene. På klasserommene hang det også verdenskart, flagg og tospråklige bøker. Flerspråkligheten var imidlertid fraværende i den ordinære klassen, der alt foregikk på norsk, med unntak av at de sang på engelsk. På veggene hang det heller ingen antydning til at klassen representerte flerspråklighet.

Elevenes norskspråklige forutsetninger varierer med utgangspunkt i ankomsttid til Norge. Noen har også gått på skole tidligere i hjemlandet og lært å lese, mens andre ikke. Det er også en elev som har gått i innføringsklasse i opp mot fire år. Til tross for morsmålstilnærmingen foregår leseopplæringen på norsk, både der de minoritetsspråklige er tatt ut av ordinær undervisning og i den ordinære opplæringen. Kommunen tilbyr ikke morsmålsundervisning. Til leseopplæringen benytter de en syntetisk lesemetode og eksplisitt uttale, fokusert på lepperunding. Ingeborg og Lise var også opptatt av førlesefasen ved å snakke om bildene, samt konkrete for begrepsopplæring og leseforståelse. Dette var fraværende i den ordinære klassen. Stasjonsarbeid og selvstendig arbeid blant elevene, med lite preg av samhandling, dominerte den ordinære undervisningen.

## 5.0 Drøfting

I denne delen drøftes studiens funn i lys av tidligere teori og forskning, for å belyse hvordan lærere arbeider med leseopplæring for minoritetsspråklige elever i grupper med minoritetsspråklige elever kontra i ordinære klasserom der de minoritetsspråklige elevene er i mindretall. Først drøftes lærernes arbeid med avkoding og bokstavinnlæring og hvilke bokstaver man først bør begynne med. Innunder temaet om avkoding drøfter jeg også lærernes praksis med non sense-ord kontra ekte ord. Deretter tar jeg for meg hvorvidt det flerspråklige er inkludert som en del av elevenes faglige utbytte. Videre løfter jeg frem lærernes arbeid med begrepsutvikling, der jeg ser på bruken av konkrete kontra bilder. Til slutt drøfter jeg en elevs lengre opphold i innføringsklasse i lys av teori.

## 5.1 Avkoding og bokstavinnlæring

### 5.1.1 I hvilken rekkefølge skal man introdusere bokstavene?

Analyse av dataen viser at lærerne har ulik praksis knyttet til hvilken rekkefølge de arbeider med bokstavene. Ingeborg benytter det selv-utviklede systemet, ISELOT, hvor hun kan lage ordbilder til ordene, som for eksempel «is» og «te». Lærerne er likevel enige om hvilke språklyder som er mest utfordrende. Språklydene /e/ og /i/ er vanskelige. Ingeborg nevner også /l/, /o/ og /u/. Fire av disse fem bokstavene opptrer i ISELOT. De utfordrende språklydene henger sammen med en undersøkelse fra Harnæs (2019, s. 241). Hun påpeker at blant annet bokstavlyder som /e/, /i/ og /o/ kan være vanskelig å uttale og skille, særlig for arabisktalende elever. Andre bokstaver og fonemer som er vanskelig å skille, er /i/ og /y/ (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 191) og /o/ og /u/ (Bøyesen, 2007, s. 34).

Lærerspesialisten tar utgangspunkt i den europeiske bokstavprogresjonen som fokuserer på de universelt enkleste språklydene først, altså de lydene som er mest mulig like mellom morsmålet og andrespråket (NAFO, 2009). /m/ er den mest kjente og tryggeste bokstavlyden for elevene, ettersom den finnes på alle språkene som var representert i klassen. Det er derfor et interessant funn hvorfor ikke m-lyden er blant de første elevene lærer. Dette kunne ført til økt motivasjon blant elevene, ettersom de hadde opplevd mestring tidlig. Mestring i denne forstand vil knyttes til elevenes kunnskaper om grafem og tilhørende fonem (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 69). Dessuten viste funnene fra Carlsten leseprøve at nasalene /m/ og /n/ er lette å blande sammen. Man kan derfor undre seg over om /m/ ville vært den beste språklyden å begynne med likevel. Elevenes uttalevansker oppdages ved eksplisitt undervisning, med oppmerksomhet rettet mot uttale av lydene og tydelig leppeforming. Ingeborg oppdager også vansker gjennom samtale med elevene eller når de leser. Uttaleundervisning er viktig, og språk læres gjennom bruk og korreksjon av lærer (Harnæs, 2019, s. 252-253).

### 5.1.2 Non sense-ord eller ekte ord?

Ingeborg er opptatt av å lage korte ord som hun kan tegne en betydning til for elevene, særlig i den tidlige bokstavinnlæringen og leseutviklingen. Til dette benytter hun en analytisk tilnærming til lesing (Gabrielsen, 2014, s. 19), ettersom et sentralt aspekt ved lesing er å la elevene søke mening ved det de leser (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 190). Å forstå det man leser er grunnleggende for å utvikle positive holdninger til aktiviteten (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 190). Ingeborg kunne likevel tillate seg å bruke non sense-ord senere, når elevene er

mer trente. Non sense-ord er meningsløse sammensetninger av bokstaver og betyr derfor ingenting (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 190).

Lærerspesialisten opplever bruken av non sense-ordene som motiverende, ettersom eleven får lese ord han med en gang forstår. Både hun og eleven laget «tulleord» som eleven fikk lydere og trekke sammen etterpå. Beskrivelsen av non sense-ordene som motiverende står imidlertid i motsetning til definisjonen av et non sense-ord, da det er en sammensetning av ulike bokstaver som ikke gir betydning (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 190). Lesing av non sense-ord kan likevel trene eleven til å lese fonologisk, ettersom de blir «tvunget» til å trekke sammen lydene. Non sense-metoden var brukt i undervisning med en førsteklassing, og slik jeg forstår det, er det motiverende i den forstand at eleven har valgt bokstavene og rekkefølgen på dem selv. Ettersom dette var en førsteklassing, bør lærere tillate seg å legge opp til en lekpreget tilnærming til språket og bokstavinnlæringen, både gjennom å lytte ut lyder, klappe stavelser eller lage «tulleord» (Alstad & Danbolt, 2018, s. 152–153). Dette er aktiviteter som senere vil bidra til utvikling av både fonologisk bevissthet og avkodingsferdigheter. Lesing av nonord er lite motiverende for de fleste elever ettersom det ikke gir mening (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 191), men det er heller ikke motiverende å lese et ekte ord eller innhold de ikke mestrer og forstår betydningen av (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 68).

Med utgangspunkt i funnene og teorien som er presentert, kan man hevde at det vil være en fordel med en balanse mellom metodene. På den ene siden, kan det hevdes at lesing av non sense-ord trener opp eleven i fonologisk avkodning, ettersom de ikke har sett ordet før og blir «tvunget» til å trekke sammen lyd for lyd. På den andre siden, er et mål med lesetreningen at leseferdighetene skal automatiseres. Både ordgjenkjenningen og leseflyten er sentral, for å kunne gjøre en tolkning av hva teksten handler om (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 191).

### **5.1.3 Didaktisk og flerspråklig tilnærming til metaspråklig bevissthet**

Et gjennomgående funn var lærernes klare interesse for å bygge opp elevenes metaspråklige bevissthet. Dette gjøres gjennom en flerspråklig tilnærming, der elevene får sammenligne morsmålet sitt med norsk. Metaspråklig bevissthet innebærer å se at språket har en form- og en innholdsside (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). Elevene jobbet med å identifisere og gjenkjenne språkllyder. Under én til én-undervisningen fikk eleven uttrykke hvor n-lyden var plassert i det morsmålske ordet for dyne. I innføringsklassen snakket de om bokstaven og

lyden /m/, hvor de fant ut at «mamma» begynte på /m/ i alle språkene i klassen. I det ordinære klasserommet fikk elevene komme med eksempler på ord som begynte på /f/, ettersom de hadde jobbet med /f/ den uken. Å fokusere på og legge til rette for å utvikle kunnskap til språkets fonologiske side er viktig for å knekke lesekode Palm (2018, s. 118).

Det blir også benyttet en syntaktisk vinkling til metaspråklig bevissthet, blant annet ved plasseringen av verbalet. Bialystok (2001, s. 139) hevder at en grammatisk vurdering av setningsoppbygging gir elevene et førsteinntrykk av hva metaspråklige oppgaver går ut på. Det finnes også antakelser om at feil bare oppdages dersom oppmerksomheten er rettet direkte mot setningsoppbyggingen. Ingeborg la opp til samtale og refleksjon med elevene, der de sammenlignet den norske setningsoppbyggingen med elevenes morsmål. Slik fikk elevene også uttrykke seg og tenke. Randen og Danbolt (2018, s. 328) uttrykker at metaspråklige samtaler er en viktig forutsetning for utvikling av flerspråklige elevers metaspråklige bevissthet.

I arbeid med metaspråklig bevissthet ble det også appen BookCreator brukt, som kan virke som et bevisst didaktisk valg. Elevene spilte inn lydklipp og fikk senere høre egen uttale av språklyder. Lise har da erfart at elevene har klart å høre at en vokal var merkelig uttalt og blitt bevisst på egen språklig utvikling. En undersøkelse av Tonne et al (2011, s. 38) påpeker at gjentatt høring av lydklipp kan bidra til å øke elevenes metaspråklige bevissthet. Gjennom det prosjektet fikk de flerspråklige elevene lytte gjentatte ganger til opplesning av dikt, før de snakket om fonemer, ord og skrift. Dette legger grunnlaget for en argumentasjon om at opplegget med BookCreator for nivå 1-elever, er en fin måte å opparbeide en metaspråklig bevissthet hos elevene, ettersom de selv blir bevisst på egen utvikling.

## **5.2 Flerspråklighet – en ressurs i opplæringen?**

Elevenes flerspråklighet ble omtalt som en ressurs. Lærerne viste og uttrykte flere måter de vektla det på i undervisningen, både gjennom samtale og metaperspektivet, og gjennom utflukter til moské. Begge skolene hadde verdenskart og alfabeter og plakater med ord fra andre skriftspråk. Den flerkulturelle dekoren vektlegges også blant andre forskere, hvor det trekkes frem flagg, ordskyer, bilder, alfabetsystemer og samtale om ords betydning på andre språk (Cummins, 2001, s. 19; Palm, 2019, s. 146–147; Aamodt, 2017, s. 37). Engasjementet for flagg og høytider brant også hos lærerspesialisten, der hun hadde laget faktaplakat til hvert

land som skolen representerte. Dette engasjementet hadde også smittet over på en kollega som hadde lært klassen å telle på ulike språk, selv om den klassen ikke hadde annen tospråklig enn engelsk. Metaforen «ildsjel», med en brennende begeistring for flerspråklig, kan derfor være treffende for disse lærerne. Dette henger sammen med det som omtales som den felleskulturelle skolen (Hauge, 2014, s. 24).

Denne flerkulturelle vektleggingen var imidlertid ikke like eksisterende i det ordinære klasserommet hvor de minoritetsspråklige var i mindretall. Det var ingen flerspråklig dekor på veggene, og undervisningen ga heller ingen tegn til at elevene fikk bruke morsmålet. Det kan derfor diskuteres hvorvidt elevene inkluderes. L. I. Kulbrandstad (2022, s. 206) uttrykker at læreres nektelse for bruk av elevers morsmål hindrer læring og utvikling, og at språkene da ikke anses som en verdi. Bruk av morsmålet hindrer ikke innlæringen av norsk. En undersøkelse viser at omtrent 70 % av lærerne i første klasse sjelden eller aldri brukte plakater eller oppslag på andre språk enn norsk (Pran & Holst, 2015, s. 20). Likevel hang det ulik dekor, som spørreord på ulike språk, i gangen på skolen. Det kan derfor diskuteres om fraværet av flerspråklig tilnærming i undervisningen handler om at de minoritetsspråklige er i mindretall, slik at de «forsvinner i mengden».

Den varierende graden av flerspråklig inkludering i klassen kan avhenge av opplæringskonteksten. I den ordinære klassen var de minoritetsspråklige i mindretall, og det kan tenkes at læreren vil gjøre elevene som en del av det store fellesskapet uten å fremheve annerledesheten på en støtende måte. Man kan også hevde at læreren ikke føler hun har tilstrekkelig kompetanse til å ta i bruk flerspråklig på en læringsfremmende måte, som også samsvarer med rapporten fra Rambøll Management (2016, s. 51), der lærere uttrykker et ønske om kompetanseheving på dette feltet. En undersøkelse av Grimstad (2012, s. 30) viser til manglende morsmålstilnærming, der minoritetsspråklige elever i ordinære klasser får lite muligheter til å bruke morsmålet sitt i arbeid med det faglige. Slik vil deltakelsen i klasserommet og læringsutbyttet avhenge av norskkunnskapene. Ved en manglende flerspråklig tilnærming i undervisningen, kan man risikere at eleven ikke får videreutviklet sine ferdigheter på morsmålet, samt at det går utover identitetsfølelsen og inkluderingen (L. I. Kulbrandstad, 2019, s. 30). Ved å undertrykke elevens morsmål undertrykker man samtidig eleven (Cummins, 2001, s. 19), ettersom språklig opphav er en sentral del av identiteten, samtidig som elevens selvfølelse og det å være sett og anerkjent (Valvatne & Özalp, 2018, s. 242–243). Likevel fokuserer Oline på inkludering gjennom didaktiske og pedagogiske



tilnærminger og tiltak i klasserommet, som differensiering av oppgaver. Dette kan knyttes til Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 4) og Haug (2010, s. 207), som vektlegger elevenes muligheter for opplæring tilpasset sine forutsetninger. På en slik måte får også eleven delta i klassens fellesskap og opplevd læring, samtidig som han får et par timer undervisning med Lise på grupperommet, der hun ofte benytter elevenes språklige ressurser.

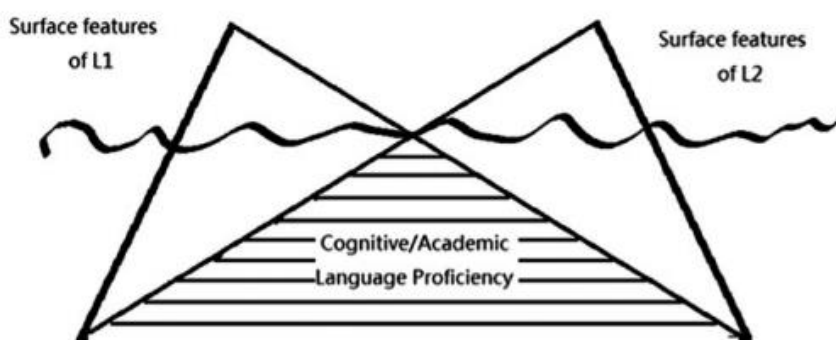
### **5.2.1 Elevene vil ikke bruke morsmålet**

Til tross for ønsket om å bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs, fant deltakerne også utfordringer med det. Ene utfordringen er at kommunen ikke tilbyr morsmålsundervisning, og skolene har bare morsmåls lærere på enkelte språk. En undersøkelse av Rambøll Management (2016, s. 50–51) viser også til store variasjoner i tilgangen på morsmåls lærere og tospråklige faglærere. De uttrykker dette som et tydelig behov, ettersom antallet elever med behov for særskilt språkopplæring sannsynligvis vil øke i årene fremover. Ifølge opplæringsloven § 2-8 (1998b) har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring, og også morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Med utgangspunkt i dette, får ikke elevene den opplæringen som de har krav på.

Den andre utfordringen oppstod ved at en elev undergravde sin flerspråklighet og ikke ville bruke morsmålet sitt. Elevens motvilje mot å bruke morsmålet sitt i undervisningen, kan knyttes til det Baker (2001, s. 58) fremhever, at minoritetsspråklige kan føle skam og flauhet over å bruke førstespråket sitt. Særlig hvis det ellers er et press om å bruke majoritetsspråket, norsk, i undervisningen. Det kan også drøftes om eleven undertrykker flerspråkligheten sin og ikke bruker den, fordi tilnærmingen forsvinner i den ordinære undervisningen. Følelsen av skam rundt språklig opphav kan også dukke opp dersom skolen eller samfunnet er nedlatende mot flerspråkligheten (Cummins, 1981, s. 14). Lise tenker imidlertid at motviljen til å bruke morsmålet i skolen knyttes til domener, ved at morsmålet, for enkelte, oppfattes som et hjemmespråk, mens norsk er skolespråket. Dette henger sammen med resultater fra Baker (2001, s. 8) og Palm (2018, s. 117). De forklarer at enkelte knytter de ulike språkene til bestemte domener og bruksområder, istedenfor å mikse dem og bruke begge språkene på begge områder. Når elever knytter de ulike språkene til bestemte domener, risikerer man at elevene ikke får vist sin fulle kompetanse og «språklige rikdom» (Baker, 2001, s. 32). Dette viser til at å bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs ikke nødvendigvis er så enkelt.

### 5.2.2 Flerspråklighet – en styrke eller svakhet?

Funnene har vist at lærerne benytter en flerspråklig tilnærming utenfor ordinær undervisning og anser morsmålet som en styrke. Undervisningen i den ordinære klassen viste ingen antydning til morsmålstilnærming. Læreren legger til at noen av de flerspråklige elevene ikke er så stødige på førstespråket sitt. Likevel uttrykker L. I. Kulbrandstad (2022, s. 192) at undervisningssituasjoner som ikke bygger på elevenes språklige kompetanse, deriblant morsmålet, vil gi dårlige faglige resultater for eleven. En undervisning med bruk av elevenes førstespråk, vil i noen tilfeller være en effektiv inngang for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket (Cummins, 1981, s. 41–42). Kunnskaper og ferdigheter kan overføres mellom språk, og slik viser språkene en gjensidig avhengighet til hverandre (Cummins, 2001, s. 18). Til dette forstår Ingeborg og uttrykker flerspråklighet som en styrke. Hun har både tegnet og forklart Cummins isfjellmodell (Baker & Hornberger, 2001, s. 118) for elevene, slik at de skulle forstå fordelene og nyttiggjøringen ved sin flerspråklighet.



*Figur 40* Cummins illustrasjon av isfjellmodellen

Det uttrykkes likevel en viktighet av et velutviklet og stabilt morsmål, for at det ikke skal være til hinder for læringen. Ingeborg fremhever at dersom eleven har mange hull på begge språkene, og de er «veldig halvveis» utviklet, vil det kunne by på utfordringer. Dette henger sammen med Cummins (1981, s. 41) som påpeker at elevenes flerspråklighet er en styrke og fordel for ny utvikling, dersom morsmålet er godt utviklet. Om både første- og andrespråket er dårlig utviklet, kan det føre til vanskeligheter på skolen. García (2009, s. 70) er derimot kritisk til denne gjensidige avhengigheten som Cummins snakker om. Kritikken bunner i at han ikke har tydelig uttrykt hva som er et godt nok utviklet nivå, for at de språklige ferdighetene skal kunne overføres og gi fordeler. Hun peker samtidig på at ens språkferdigheter sjelden er likt utviklet. De har ulike styrker og er brukt på ulike grunnlag og i ulike kontekster, med forskjellige samtalepartnere. Dermed er ikke tospråkligheten balansert

som en sykkel på to hjul (García, 2009, s. 45).

### **5.2.3 Leseopplæringen skjer på norsk**

Innføringsklassen viste store sprik i elevforutsetningene, da noen hadde gått på skole og lært å lese i hjemlandet. I klasserommene ble elevenes flerspråklige ferdigheter brukt i både muntlige aktiviteter og i lesing, men likevel foregikk leseopplæringen på norsk, for de som ikke hadde lært å lese. L. I. Kulbrandstad (2022, s. 191) fremhever at elever bør få lære å lese på morsmålet, for at de lettere skal oppfatte koblingen mellom fonem og grafem. Lise jobber likevel for å inkludere morsmålet i lesingen og ønsker at foreldrene oversetter tekstene, slik at eleven kan lese tekstene på både morsmålet og norsk. I den ordinære klassen snakker minoritetselevne morsmålet hjemme, samtidig som de også blir lest for på morsmålet. Lesing på morsmålet kan gi elevene en bedre forståelse for innholdet, ettersom det kan forhindre eventuelle usikkerheter og misforståelser (Svendsen, 2021, s. 198). Usikkerheter rundt ords betydning kan føre til mistolkning av tekstens helhet (Brisbois, 1995, s. 569). Cummins (2001, s. 19) fremhever samtidig viktigheten av å legge til rette for rikelige muligheter til å bruke og utvide ferdighetene sine på morsmålet, som han blant annet knytter til lesing og skriving. Likevel foregikk leseopplæringen for de minoritetsspråklige i den ordinære klassen også på norsk, som strider imot de forskningsbaserte anbefalingene. Dette kan samtidig knyttes til ressurser og læreres usikkerhet. En rapport fra Rambøll Management (2016, s. 91–92) viser at lærere opplever manglende kompetanse på å undervise minoritetsspråklige elever og ønsker kompetanseheving for å kunne sikre et godt opplæringstilbud.

Det finnes likevel utfordringer knyttet til lesing på morsmålet. Enkelte foreldre er analfabeter og kan ikke lese selv. Dette kan knyttes til de ulike praksisene innenfor lese- og skriveopplæring mellom kulturer, da nasjoner ikke har samme tradisjonen som vestlige land når det gjelder lesing og skriving (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 204). Derfor har hun lagt tydeligere vekt på at morsmålet må snakkes hjemme, slik at de beholder morsmålsferdighetene. Gjennom førstespråket kan barn lære mye nytt og utvide sin kunnskap, som også kan brukes for videre forståelse (Cummins, 1981, s. 21–22). Morsmålet er samtidig sårbart (Cummins, 2001, s. 18–19), men dersom førstespråket snakkes utenfor skolegrensen, vil det være mindre sjanse for at de mister ferdighetene på språket. Slik jeg forstår det, kan dette også være en god grunn til å oppmuntre foreldrene til å lese på morsmålet, som Lise var opptatt av.

Som nevnt, kunne noen av elevene i innføringsklassen å lese fra før. Elevene som har lært å lese på morsmålet kan overføre leseferdighetene til andrespråket (Brisbois, 1995, s. 578; Cummins, 2001, s. 18). Man knekker lesekoden bare én gang, knyttet til forbindelsen mellom fonemer og grafemer (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 191). Dette nevner også Cummins (1991, s. 77) og viser til oppdagelser der lese- og skriveferdigheter fra førstespråket bidrar ytterligere i tilegnelsen av samme de aspektene ved andrespråket, som forståelsen for fonem-grafem-forbindelsen. Det er derimot vanskeligere å overføre ferdighetene mellom språk med ulike skriftsymboler, selv om det er mindre krevende enn å lære det grunnleggende fonemprinsippet (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 191). Det trekkes også frem de som må lære språkets fonem-grafem-forbindelser grunnet forskjeller mellom første- og andrespråket. De elevene som ikke kan å lese, bør få lære å lese på det språket de behersker best lydstrukturen i (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 191), som i mange tilfeller er morsmålet. Dette for at de raskt skal oppfatte koblingen mellom fonemer og grafemer. Likevel foregikk leseopplæringen på norsk.

#### **5.2.4 De upopulære tospråklige bøkene**

Observasjonene viste at det stod både enspråklige og tospråklige bøker på klasserommene. Skolene bør, i tillegg til lesing på norsk, stimulere og engasjere elevene til å lese på morsmålet og vise respekt overfor denne lesingen (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 291). Dette kan gi elevene en ny leseopplevelse de ellers ikke ville fått på norsk. Til tross for tilgangen på bøkene, hadde elevene i innføringsklassen vist lite interesse for dem. Det kan derfor diskuteres om det manglende engasjementet til elevene har sammenheng med om temaene på tekstene var uinteressante (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 68), eller om det gjaldt vanskelighetsgraden. Mestringsopplevelser har stor innvirkning på elevenes lesemotivasjon (s. 72). Lærere bør være bevisst på den enkelte elevs språklige forutsetninger og utvikling, når de velger ut tekster elevene får lese. Lærerne i studien er generelt opptatt av å velge tekster som motiverer elevene, både med utgangspunkt i interessene deres og leseferdigheter. Dette vektlegger også L. I. Kulbrandstad (2022, s. 295–297) og nevner at sentrale faktorer for leseforståelse er leseferdigheter og bakgrunnskunnskaper. Dette forutsetter at læreren har kjennskap til elevenes forkunnskaper og erfaringer. Særlig i de tidlige årene har læreren et viktig ansvar for å motivere elevene gjennom passende tekster (Alyousef, 2006, s. 67). Tekster elevene har forutsetninger for å mestre kan hevdes å øke motivasjonen, ved at interessen og viljen vekkes (Vygotskij, 2001, s. 216). Ved å velge tekster med tema som interesserer elevene, kan man også være tryggere på at elevene har relevante og sterke bakgrunnskunnskaper om temaet. Manglende språklige forutsetninger, så vel som leseteknikk

og avkodningsferdigheter, og lite bakgrunnskunnskaper, er to sentrale elementer som kan utløse vansker leseforståelse (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 296). Når elevene ikke mestrer, blir også motivasjonen deretter (Manger, 2015, s. 137).

### **5.3 Konkreter eller bilder i begrepsopplæringen?**

Funnene viser at deltakerne er opptatt av å visualisere ordenes betydning for elevene, ved bruk av konkrete, bilder og miming. Ordforrådet har stor betydning for leseforståelsen, og begrepsopplæring bør fremgå som en sentral del av andrespråklæringen (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 198; Palm, 2018, s. 118–119). Dersom eleven har et smalt ordforråd eller leser tekster med for mange ukjente ord, går dette utover forståelsen og leseleden (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 294; P. Nation, 2007, s. 3). Det hindrer også for forståelse under kommunikasjon med andre (Alqahtani, 2015, s. 22). Funnene viser at deltakerne er opptatt av å visualisere betydningen. Denne visualiseringen foregår ved bruk av konkrete, bilder og miming. Fordelen med å mime betydningen er at elevene lettere lærer ordene når læreren viser ordet gjennom kroppslige handlinger (Alqahtani, 2015, s. 28), i tillegg at de får se betydningen knyttet til konteksten det inngår i (I. S. P. Nation, 2008, s. 64).

Det uttrykkes imidlertid en uenighet når det gjelder hva som fungerer best av konkrete og bilder. Lise oppfatter selve konkreten som best og unngår for mye bruk av bilder. Alqahtani (2015, s. 27) uttrykker at å vise selve gjenstanden kan åpne for raskere læring for eleven, ettersom de kan memorere ordet gjennom visualisering. Lise vektlegger samtidig elevenes muligheter til å bruke sansene sine og kjenne på gjenstanden, mens de blir fortalt hva gjenstanden heter. Dette samsvarer med I. S. P. Nation (2008, s. 20) som poengterte å la eleven få bruke hendene sine og kjenne på objektet. Dette inngår i retningen han kaller «the meaning-focused input strand» (P. Nation, 2007, s. 3). Samtidig er Lise opptatt av å bruke selve gjenstanden ettersom enkelte bilder kan være kulturspesifikke. Her fremhever hun den norske melkekartongen kontra den amerikanske flasken i hardplast, som hun har opplevd er avbildet på bildekort. Ingeborg uttrykker en utstrakt bruk av bildekortene og oppfatter de som gode nok. Likevel benytter hun også fysiske gjenstander, blant annet når «kjøkken» er tema for undervisningen. Både konkrete, bilder og illustrasjoner er hjelpsomme for forståelse av et meningsinnhold (Alqahtani, 2015, s. 27).

## 5.4 Hvor lenge under innføringstilbud?

Klassen til Ingeborg preges av store faglige sprik der elevene har kommet svært ulikt når det gjelder norskspråklige ferdigheter. Dette grunnet variasjoner i hvor lenge elevene har bodd i Norge og gått på norsk skole. I samtalen rundt elevenes ankomsttid, kom det frem at en elev har gått i innføringsklasse i til sammen fire år og hatt en annen lærer tidligere. Teori viser derimot at elever ikke bør gå i innføringsklasse lenger enn to år (Holum, 2019, s. 262). Dette begrunnes med at elevene kan risikere å ligge for langt etter i de andre fagene og få vansker med å utvikle vennskap med elever utenfor innføringsprogrammet (Skrefsrud, 2018, s. 66).

Eleven det gjaldt var ikke klar for å forlate innføringsklassen, grunnet en ubehagelig opplevelse innom en ordinær klasse. Dette viser at eleven ikke hadde fått utviklet vennskapelige bånd til andre jevnaldrende elever fra andre klasser, som også Skrefsrud (2018, s. 66) poengterte. Ingeborg knyttet likevel innføringstiden til elevens selvsikkerhet og nevnte at dersom eleven ikke er klar for å dra, men blir dyttet ut for tidlig, kan han risikere å «drukne» i klassen. En undersøkelse fra PISA (OECD, 2015, s. 35) viser at elever i Norge generelt trives godt i skolehverdagen, men at førstegenerasjonsinnvandrere ikke føler den samme tilhørigheten i like stor grad. Ingeborg har også ved flere tilfeller uttrykt et engasjement rundt relasjoner. Man kan derfor argumentere for at Ingeborg tenker på elevens beste, som også er et grunnleggende hensyn innenfor overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). Eleven skal oppleve trygghet og ivaretagelse i skolen, og det kan derfor drøftes om han utsettes for noe han ikke er klar for. Denne tryggheten bør imidlertid gjelde gjennomgående på hele skolen. Man kan argumentere for at lærere på tvers av trinn bør opparbeide en mer positiv holdning overfor flerspråklige, blant sine elever, ettersom læringsmiljøet i klassen er sentralt innen inkluderingsprinsippet (Haug, 2020, s. 303). Elever skal inkluderes uansett kunnskaper og språklige og kulturelle erfaringer (Aamodt, 2017, s. 28), der de blant annet skal få et læringsutbytte (Haug, 2010, s. 207). Tross dette viser observasjonene at ordinære klasser preges av selvstendig arbeid, med lite faglig samhandling mellom elevene. Dette stemmer overens med forskning fra Grimstad (2012, s. 45), som viser et fraværende hensyn til et språklig og kulturelt mangfold i det ordinære undervisning, med manglende muligheter til å bruke morsmålet sitt for oppklaring og forståelse av språklige utfordringer. Med tanke på dette, kan det tenkes at eleven er redd for å ikke møte sine faglige behov når han går ut av innføringstilbudet, og derfor ikke er klar for overflyttingen.

## 6.0 Oppsummering

Jeg har undersøkt hvordan lærere arbeider med leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Funnene viser et overordnet ressurssterkt syn på elevenes flerspråklighet, men det viser imidlertid variasjoner hvorvidt det er vektlagt. Det er et større flerspråklig fokus under særskilt norskopplæring, enn i det ordinære klasserommet. Dette vises både gjennom undervisning i klasserommene og dekor på veggene. Flerspråklig dekor og bruk av morsmålet var fraværende i den ordinære undervisningen. Samtidig er det utfordringer knyttet til morsmålet i skolen. Kommunen tilbyr ikke morsmålsundervisning, og skolene har et lite antall morsmåls lærere. Dette gjør det vanskelig å legge opp til leseopplæring på morsmålet, til tross for at forskning uttrykker dette som sentralt, med utgangspunkt i overførbarheten mellom språkene og de språklige ferdighetene man sitter med.

Andre utfordringer oppstår når elever som knytter språkene til domener. Dette gjør det vanskelig for lærerne å ta i bruk de språklige ressursene elevene sitter med. Med tanke på den manglende tilgangen på morsmåls lærere i undervisningen, ytres det også et ønske om at elevene blir lest for på morsmålet hjemme. Dette skal kunne åpne for nye leseopplevelser for elevene, men det oppstår likevel utfordringer med bakgrunn i ulike lesetradisjoner mellom kulturer, der enkelte foreldre er analfabeter.

For at elevene likevel skal oppleve leseforståelse, selv om leseopplæringen foregår på norsk, jobber lærerne sentralt rundt begrepsopplæring og forståelse. Her benytter de konkrete, bilder og kroppsspråk for å visualisere betydningen. De tar også utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer og ser på førlesefasen som sentral. Dette er også et sentralt mål innenfor leseopplæringen.

### 6.1 Veien videre

Veien videre for å belyse hvordan leseopplæringen tilrettelegges for minoritetsspråklige elever, kan være å undersøke andre skolars praksis andre steder i landet. Dette kan gi varierte innblikk i vektleggingen av elevenes morsmål, både gjennom generell undervisning og i leseopplæringen. I tillegg kan det være interessant å høre hvordan elever selv opplever undervisningen, og hvordan de føler seg ivaretatt og møtt. Utover det, vil det være lærerikt med en undersøkelse om hvordan lærere arbeider spesifikt rundt fagtekster, ettersom det tar lengre tid for elevene å tilegne seg et fagspråk enn hverdagsspråk.

## Referanser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.  
<https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Alqahtani, M. (2015). The Importance of Vocabulary in Language Learning and How to Be Taught. *International Journal of Teaching and Education*, III(3), 21–34.  
<https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Alstad, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Arbeid med gryende litterasitet i overgangen fra barnehage til skole—Fra studenters perspektiver. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet. Muligheter og utfordringer fra barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 141–164). Fagbokforlaget.
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953>
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners. *Journal of Language and Learning*, 5(1), 63–73.  
[https://www.researchgate.net/publication/235771368\\_Teaching\\_reading\\_comprehension\\_to\\_ESLEFL\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/235771368_Teaching_reading_comprehension_to_ESLEFL_learners)
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arntzen, R., & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder. *NOA - Norsk som andrespråk*, 35(1), 32–61.
- Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism* (3. utg.). Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C., & Hornberger, N. H. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters Ltd.



- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (1997). *Building a Knowledge Base in Reading*. Northwest Regional Education Lab.
- Brisbois, J. E. (1995). Connections between First- and Second-Language Reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565–584.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969509547899>
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse—Innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 9–19). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse—Om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2, 3–11.  
[https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar\\_braaten.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf)
- Bøyese, L. (2007). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. *NOA - Norsk som andrespråk*, 23(2), 32–54.  
[https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2014/04/LivBoyesen\\_NOA.2\\_2007.pdf](https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2014/04/LivBoyesen_NOA.2_2007.pdf)
- Bøyese, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 108–129). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–187. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3586312.pdf>

- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. I E. Bialystok (Red.), *Language processing in bilingual children* (s. 70–89). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education. *Sprogforum*, 7(19), 15–20.  
<https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforl.
- Danbolt, A. M. V., & Palm, K. (2021). Norsk som andrespråk—Introduksjon. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskoleutdanning 1-7* (2. utg., s. 231–258). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103.  
<https://www.jstor.org/stable/4151690?seq=1>
- Du Bois, J. W. (2014). Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics*, 25(3), 359–410.  
<https://doi.org/10.1515/cog-2014-0024>

- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & Säljö, Roger (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (2. utg., s. 85–124). Vigmostad & Bjørke AS.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2017). *Tospråklighet, minoritesspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15–33). Gyldendal.
- García, G. E., & Godina, H. (2017). A Window Into Bilingual Reading. The Bilingual Reading Practices of Fourth-Grade, Mexican American Children Who Are Emergent Bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 273–301.  
<https://doi.org/10.1177/1086296X17703727>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education* (1. publ). Palgrave Macmillan.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–213). Cappelen Damm Akademisk.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6–10.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406. <https://www.jstor.org/stable/3586977?seq=1>
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA - Norsk som andrespråk*, 28(2), 23–48. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- GSI (Grunnskolen Informasjonssystem). (2021, 2022). *Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Utdanningsdirektoratet. Grunnskolen Informasjonssystem. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Harnæs, L. A. (2019). Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 233–254). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209. <https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didacta Norge*, 8(2), 1–16. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1130>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanningen. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 93–115). Cappelen Damm Akademisk.

- Holum, L.-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 255–278). Cappelen Damm Akademisk.
- Jansen, J. D. (2009). On the clash of martyrological memories. *Perspectives in Education*, 27(2), 147–157.
- Jansson, B., Evans, M., & Sundgren, E. (2017). En fallbeskrivning av arbeidet med nyanlända elevers inkludering og språkutveckling i en årskurs 1. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 166–181). Liber.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 259–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne 2. Humanistiske forskningstradisjoner* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kobberstad, L., & Gamlem, S. M. (2021). Feedback for læring i 1.klasse—Tre lærarar sitt arbeid i begynneropplæringa. *Kognition & Pædagogik*, 31(120), 78–88.
- Kristoffersen, A. M. (2020). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 52–75. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1956>
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.

- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller. *NOA - Norsk som andrespråk*, 2, 7–40. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771>
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Nr. NOR07-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Nr. NOR08-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019c). *Læreplan i norsk* (Nr. NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging. Developing its Conceptualisation and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 87–102. <https://doi.org/>. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>

- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2014). Leseopplæring—Bevisstgjøring fram mot leseflyt. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 184–195). Gyldendal.
- Lyngfelt, A. (2013). Om andraspråkselevs læsning av skönlitterära texter och textproduktion. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 151–165). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2015). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 133–166). Vigmostad & Bjørke AS.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), 330–343. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-02>
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/Randi-Myklebust-PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–120). Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (2009). *Film: Parallell lese- og skriveopplæring*. NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/ressurser/filmer/parallell-lese-og-skriveopplaering/>
- NAFO. (2022). *Arbeid med lesestrategier*. NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/lesestrategier/>

- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Heinle.
- Nation, P. (2007). The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384–392. <https://doi.org/10.1598/RT.62.5.2>
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I *Nyanlända och lärande—Mottagande och inkludering* (s. 37–80). Natur & Kultur.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). «Welcome to Sweden...»: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053606>
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(1), 49–60. <https://doi.org/10.18261>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Næss, N. G., & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 179–196). Cappelen Damm Akademisk.
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)



- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Osei, A. M., Liang, Q. J., Natalia, I., & Stephen, M. A. (2016). The Use of Pre-Reading Activities in Reading Skills Achievement in Preschool Education. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 35–42. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.1.35>
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 115–137). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 132–151). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pran, K. R., & Holst, L. S. (2015). *Rom for språk?* (Ipsos). [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Rambøll Management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (s. 1–100). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological Awareness and Vocabulary Development Among Kindergarteners With Different Ability Levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54–64. <https://doi.org/10.1177/0022219413509970>

- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].  
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet. Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 97–121). Fagbokforlaget.
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–335). Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 11–39). Cappelen Damm Akademisk.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *American Educational Research Association*, 27(2), 4–13.  
<https://www.jstor.org/stable/1176193?seq=1>
- Simola, H., & Hansson, A. (2017). Nyanlända elever i förberedelseklass. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 139–165). Liber.
- Skolporten. (2015, april 10). *Vägar till ett bättre mottagande*. Skolporten.  
<https://www.skolporten.se/fou/vagar-till-ett-battre-mottagande/>

- Skrefsrud, T.-A. (2018). Inclusion of Newly Arrived Students. Why Different Introductory Models can be Successful Models. I L. A. Kulbrandstad, S. Lied, & T. O. Engen (Red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (s. 65–82). Cambridge Scholars Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 71(2), 4–17.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%202%202006.pdf>
- Solhaug, T. (2021). Elevmangfold og inkluderende meborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen* (s. 126–141). Universitetsforlaget.
- Stangeland, E. B., & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68–97). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* ssb.no. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet. Til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA - Norsk som andrespråk*, 27(2), 24–46. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>

- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014a). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 115–136). Gyldendal.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014b). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 137–147). Gyldendal.
- Valvatne, H., & Özalp, F. (2018). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøvernes holdninger og handlinger har stor betydning. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. Fra utsikt til innsikt* (s. 231–251). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 168–180. <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Wilkinson, I. A. G., & Son, E. H. (2011). A Dialogic Turn in Research on Learning and Teaching to Comprehend. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of Reading Research* (4. utg., s. 359–387). Routledge.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen. Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 294–309.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring* (1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24–38). Fagbokforlaget.

## **Innholdsliste for vedlegg**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>7.0 Vedlegg .....</b>  | <b>87</b> |
| 7.1 Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning .....                                    | 87        |
| 7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....  | 89        |
| 7.3 Vedlegg 3: Informasjon til foreldre.....                                | 93        |
| 7.4 Vedlegg 4: Intervjuguide.....   | 94        |
| 7.4.1 Bakgrunnsspørsmål til lærer i innføringsklasse på en barneskole ..... | 94        |
| 7.4.2 Bakgrunnsspørsmål til lærer i ordinær klasse på en barneskole .....   | 94        |
| 7.4.3 Rettet mot problemstillingen.....                                     | 95        |
| 7.5 Vedlegg 5: Observasjonsskjema .....                                     | 97        |

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning

Etter jeg søkte om å begynne innsamlingen, har jeg endret tittelen på oppgaven.

**Dato** 09.02.2022

**Referansenummer** 211333

**Prosjekttittel** Leseopplæring hos nyankomne elever

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

**Prosjektperiode** 01.01.2022 - 30.06.2022

**Dato** 09.02.2022

#### **Kommentar**

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 09.02.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### 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.

#### 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, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådigver.

Lykke til med prosjektet!

## 7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet *”leseopplæring for minoritetsspråklige elever»?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet «Leseopplæring for minoritetsspråklige elever». Formålet er å øke kunnskapen rundt temaet leseopplæring for minoritetsspråklige elever, samt få til en best mulig praksis for å øke utbyttet hos elevgruppen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

De siste årene har det blitt en økende andel minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Den norske skolen er en likeverdig skole, der alle skal få utbytte av opplæringen, samt oppleve å mestre og ivarettatt. Derfor, fokuserer jeg på læreres tilrettelegging for den grunnleggende leseopplæringen hos minoritetsspråklige elever.

Dette er en masteroppgave, der jeg som student ønsker å lære mer om feltet, samtidig som man kan øke andres kunnskaper rundt temaet. Problemstillingen jeg har formulert for prosjektet, er:

«Hvordan arbeider et utvalg lærere med leseopplæring for minoritetsspråklige elever i ulike opplæringskontekster?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For dette forskningsutvalget, har jeg ønsket å komme i kontakt med erfarne lærere som har jobbet på feltet i noen år. Jeg tar både utgangspunkt i innføringsklasse og undervisning i ordinær klasse, for å se hvordan praksisen er og om det er noe likt fokus på det som læres, evt skiller seg mellom skolene.



Rektor ved skolen har sendt meg din e-postadresse.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil benytte observasjon av læreren i undervisningen, intervju vedkommende etter observasjon og ta lydopptak av samtale. Intervjuet varer omtrentlig én time. Om det føles relevant, vil jeg notere meg hvordan klasserommet er utformet med tanke på inkludering og anerkjennning av de språklige minoritetene.

Intervjuet transkriberes og opplysningene kategoriseres etter samtalen, der det lagres elektronisk. Du som forskningsdeltaker anonymiseres under fiktivt navn. Disse opplysningene og all data slettes etter endt forskningsperiode, 30.juni 2022.

Det vil også være relevant at dere gir informasjon til foreldre/foresatte om dette forskningsprosjektet, og hva det innebærer.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst 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.

Denne forskningsstudien gjennomføres både ved observasjon i klasserommet og i en intervjusituasjon etter observasjon. I klasserommet, observasjonsopplegget, er jeg interessert i å observere hvordan du som lærer legger til rette for en god leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Dette innebærer ikke at jeg observerer elevene, men at det vil være naturlig for meg å gå rundt i klasserommet dersom de arbeider selvstendig eller i grupper. Dette for å kunne se hvilke oppgaver de jobber med, hva de snakker om etc. Med utgangspunkt i dette, vil det være relevant å sende ut et informasjonsskriv til foreldre og foresatte, slik at de er forberedt på dette. Det vil derimot ikke takes lyd- eller filmopptak i klasserommet.

### **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.

Datamaterialet lagres elektronisk i en egen sky, beregnet for forskning. Dette programmet heter NVivo, og lydopptaket skjer ved bruk av appen Nettskjema Diktafon.

Kontaktopplysningene lagres under fiktive navn, samt at både deltakere og skolen anonymiseres. Til informasjon, vil jeg samarbeide og samtale om resultatene av datainnsamlingen, med min veileder, Birgitte Fondevik.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.juni 2022. Personopplysninger, som e-postadresse, evt telefonnummer, blir slettet. Innsamlet datamateriale blir slettet, samt lydopptak.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Birgitte Fondevik ved Høgskulen i Volda

Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen

- e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)
- telefon: 70075073

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maria Hatlebakk  
(Forsker/veileder)

Birgitte Fondevik

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Leseopplæring for minoritetspråklige elever» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon i klasserommet
- at Maria Hatlebakk kan bruke innsamlet data i sin masteroppgave

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 7.3 Vedlegg 3: Informasjon til foreldre

Hei

Mitt navn er Maria Hatlebakk, og jeg studerer siste året på lærerutdanningen hos Høgskulen i Volda. I den anledning, er jeg i gang med min masteroppgave som handler om hvordan lærere legger til rette for leseopplæring for elever med et annet morsmål enn norsk. I den forbindelse, vil læreren til deres barn være informant og deltaker i denne forskningen. Det vil innebære at jeg observerer læreren sin undervisning i klasserommet, før jeg intervjuer vedkommende etterpå. Med andre ord, er det læreren jeg fokuserer på, ikke barnet/eleven. Jeg skriver dette informasjonsskrivet for å bevisstgjøre dere foreldre på at det i løpet månedsskiftet februar/mars, vil foregå forskning i klasserommet. Deres barn er ikke deltakere i studien og eventuelle observasjoner fremgår anonymt, men jeg vil komme til å se hvilke typer oppgaver eleven jobber med og hvordan de arbeider i undervisningen. For eksempel om det er i gruppe eller selvstendig. Om ønskelig, kan dere si fra til læreren om at deres barn skal ha et alternativt opplegg utenfor klasserommet, da jeg er der og observasjonen foregår.

Mvh

Maria Hatlebakk

## **7.4 Vedlegg 4: Intervjuguide**

### **7.4.1 Bakgrunnsspørsmål til lærer i innføringsklasse på en barneskole**

1. Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?
  - a. Hvor mange av disse årene har du arbeidet med andrespråkselever?
    - i. Elever med særskilt norskopplæring.
  - b. Fikk du opplæring i norsk som andrespråk under utdanningen?
  
2. Hvor mange elever er det i innføringsklassen?
  - a. Hvilket trinn? Hvor gamle er de?
  - b. Hvilke elever går i innføringsklassen? Asylsøkere, flyktninger?
    - i. Annet skriftspråk enn det latinske alfabetet?
    - ii. Hvor lenge har de bodd i Norge?
  
3. Organisering av innføringsklassen:
  - a. Hvor mange timer i uken har de undervisning i innføringsklassen, og hvor mange per dag?
  - b. Hvilke fag har de, og hvilke fag har de sammen med resten av klassen?
  
4. Hvordan foregår undervisningen i en innføringsklasse?
  - a. Hvilken læreplan følger elevene?
    - i. Læreplan i grunnleggende norsk eller tilpasning av LK20?
  - b. Hvordan kartlegges leseferdighetene til andrespråkselevene?
  
5. Får elevene oppfølging av tospråklige lærere eller morsmålslærere også?
  - a. Hvor mange timer i uken/per dag? Hvilke fag?
  - b. Planlegger dere undervisningen sammen?
    - i. Hvordan foregår samarbeidet?

### **7.4.2 Bakgrunnsspørsmål til lærer i ordinær klasse på en barneskole**

1. Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?
  - a. Hvor mange av disse årene har du arbeidet med andrespråkselever?
    - i. Elever med særskilt norskopplæring.

- b. Fikk du opplæring i norsk som andrespråk under utdanningen?
- 2. Hvor mange elever med behov for særskilt norskopplæring har du i den ordinære klassen?
  - a. Hvor lenge har elevene bodd i Norge og gått på norsk skole?
  - b. Hvilke språk har elevene som morsmål?
- 3. Hvordan går det å følge opp andrespråkselever i en ordinær klasse, sammen med oppfølging av elever med norsk som morsmål?
  - a. utfordringer?
  - b. Hvilken læreplan følger de andrespråklige elevene?
    - i. Læreplan i grunnleggende norsk eller tilpasning av LK20?
  - c. Hvordan kartlegges leseferdighetene til andrespråkselevne?
- 4. Får elevene oppfølging av tospråklige lærere eller morsmålslærere i klassen?
  - a. Hvor mange timer i uken/per dag? Hvilke fag?
  - b. Planlegger dere undervisningen sammen?
    - i. Hvordan foregår samarbeidet?

#### **7.4.3 Rettet mot problemstillingen**

- 1. Hvordan legger du opp leseopplæringen for elever med et annet morsmål enn norsk, når dere ikke har et felles språk å kommunisere på?
  - a. Hva ville du lagt vekt på?
  - b. Hvordan jobber du med det muntlige språket?
    - i. Kroppsspråk?
    - ii. Nære omgivelser?
- 2. Hvordan bruker du elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer med språkopplæring og lesing i klasserommet?
  - a. Kan noen av elevene å lese fra før?
    - i. Blir elevene benyttet som ressurs for andre elever?
      - 1. I så fall, hvordan?
  - b. Hvordan har du arbeidet videre med dette?
    - i. Tospråklige bøker?

- ii. Bildebøker?
3. Hvordan samarbeider dere med foreldre/foresatte om leseopplæringen?
- a. Oppmuntrer du foreldrene til lesing for barnet hjemme?
    - i. På morsmålet eller norsk?
  - b. Gjennomføring av aktivitetsdager/temadager?
4. Jeg tenkte å ta for meg leseopplæringen, den grunnleggende. Hvordan arbeider du med dette?
- a. Bokstavinnlæring?
    - i. Hvilken bokstav begynner dere med?
    - ii. Hvordan arbeider dere med forståelse av bokstaven?
    - iii. Bokstavlyder som er kjente og trygge for elevene?
      - 1. Felles for alle språkene?
  - b. Arbeider du noe konkret med begrepsopplæring? Hvordan?
    - i. Visuelt?
      - 1. Kroppsspråk, miming etc...
    - ii. Bildesøk?
    - iii. Visuelle hjelpemidler?
      - 1. Bilder, gjenstander, «flashcards» etc...
  - c. Får elevene benytte seg av morsmålet?
    - i. Hvordan?
    - ii. I hvilke situasjoner?
  - d. Lesestrategier?
    - i. Hvordan arbeider du med førlesingsfasen?
      - 1. Bilder og overskrifter?
  - e. Uttale? I så fall, hvordan?
5. Hvordan benytter dere elevenes morsmål som ressurs i klasserommet?
- a. Kobles til observasjoner av «dekor» på klasseromsveggen?
6. Hvordan jobber dere med å motivere elevene for lesing?
- a. Noe nytt dere vil prøve ut eller gjøre annerledes fremover, for å øke elevenes motivasjon for å lære norsk?

- b. Hva lykkes dere godt med, og hvilke utfordringer har dere møtt?
- c. Benytter dere digitale verktøy?
  - i. Apper for andrespråklæring?
  - ii. Digital opplesning av hva de har skrevet?

## 7.5 Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Dato:

Klokkeslett:

Observatør:

Tema for timen:

Antall elever:

### **Observasjon av undervisning/leseopplæring:**

Hvilke aktiviteter foregår i timen?

- Spill, leker, fysiske materialer?

Hvordan er klasserommet utformet? Hva henger på veggene?

- Plakater/flagg/ordskyer?

Hva slags språk snakkes det i timen? Morsmål, norsk, engelsk?

Samtale mellom elevene? Gruppediskusjon, plenumdiskusjon?

- Hva er innholdet i samtalene? Tema?



