

Masteroppgave

Arbeid med ord- og begreper i den særskilte norskopplæringen på ungdomstrinnet

En studie av lærerens arbeid med ord- og
begreper med fokus på å utvikle flerspråklige
elevers leseforståelse

Andrine Valderhaug Johansen

Studium: Master i Grunnskolelærerutdanning 5-10

2022

Tall på ord: 26 476



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

This master's thesis is about how teachers can work with words- and concepts in the adapted Norwegian language education, in order to improve the pupil's reading comprehension. The background for the choice of topic and research question, is previous research related to the connection between pupil's vocabulary and access to content in texts, as well as other theories related to multilingual's vocabulary and conceptual understanding, reading, and reading comprehension.

The study has a qualitative research design and uses participatory observation and semi-structured interview as research methods. Together, these research methods will contribute to answer the research question: *How can you as a teacher in adapted Norwegian language education work with words- and concepts to develop the pupil's reading comprehension?* The data collection is done at Lykke lower secondary school. The data mainly consist of observations of the Norwegian teacher, but two of the lessons were also a bilingual teacher present. In addition, I interviewed the same Norwegian teacher after the observations.

The master's thesis shows several main findings related to the research question. In order to work with words- and concepts the teacher lifts the pupil's linguistic competence, and their experiences and interest as important for their learning. The teacher is conscious of choosing texts that are cognitively challenging, but that also is motivating for the pupils. This requires good teacher support that helps students throughout the reading process. Among other things, the teaching involved using student's experiences to enable background knowledge and preconceptions, visualize and identify words- and concepts, and to recognize the pupil's native language as a resource. As a part of the word- and concepts learning, the teacher focused on the content dimension of the words through direct word explanations and the use of synonyms, in favor of the form and use dimension of the words. According to my research in this master's thesis, these teaching strategies together with reading stops and conversations about the content of the text, had an impact on student's understanding of the text and their ability to draw their own conclusions. At the same time, my research shows an unused potential when it comes to word learning and the pupil's overall reading comprehension, and the use of the pupil's total language skills for further learning.

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan man som norsklærer kan arbeide med ord- og begreper i den særskilte norskopplæringen, for å bedre elevenes leseforståelse. Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er tidligere forskning knyttet til sammenhengen mellom elevens ordforråd og tilgang på innhold i tekster, samt andre teorier knyttet til flerspråkliges ord- og begrepsforståelse, lesing og leseforståelse.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og benytter deltakende observasjon og semistrukturert intervju som forskningsmetoder. Disse forskningsmetodene skal sammen bidra til å svare på problemstillingen: *Hvordan kan man som lærer i særskilt norsk arbeide med ord- og begreper for å utvikle elevenes leseforståelse?* Datainnsamlingen er gjort på Lykke ungdomsskole. Datamaterialet består hovedsakelig av observasjoner av norsklæreren, men to av timene var også tospråklig lærer til stede. I tillegg intervjuet jeg samme norsklærer i etterkant av observasjonene.

Masteroppgaven viser flere hovedfunn knyttet til problemstillingen. For å kunne arbeide med ord- og begreper tar læreren utgangspunkt i den språklige kompetansen, og de erfaringene og interessene som elevene sitter med. Læreren er opptatt å velge tekster som er kognitivt utfordrende, men som samtidig skal være motiverende for elevene. Dette krever god lærerstøtte som hjelper elevene gjennom hele leseprosessen. I undervisningen handlet det særlig om å bruke elevenes erfaringer til å aktivere bakgrunnskunnskap og førforståelse, visualisere og konkretisere ord- og begreper, og å anerkjenne elevenes morsmål som en ressurs i undervisningen for bedre språklæring. Som en del av ordinnlæringen hadde læreren fokus på ordenes innholdsdimensjon gjennom direkte ordforklaringer og bruk av synonymer, til fordel for ordenes form- og bruksdimensjon. Ifølge forskningen i masteroppgaven min hadde disse undervisningsstrategiene, sammen med lesestopp og samtaler om tekstens innhold, betydning for elevene sin forståelse av teksten og deres evner til å trekke egne slutninger. Samtidig viser forskningen min et uutnyttet potensial når det kommer til ordinnlæringen og elevenes totale leseforståelse, og bruk av elevenes språkkunnskaper for videre læring i lys av transspråking.

Forord

I august 2017 satte jeg snuten til Volda for å begynne på den litt tilfeldig valgte Grunnskolelærerutdanningen. Det har vært fem lærerike, krevende og interessante år. Det er både med stolthet og ærefrykt at jeg nå leverer masteroppgaven min og gjør meg klar til arbeidslivet.

Gjennom studietiden min har jeg utviklet et spesielt hjerte for de som ofte havner utenfor klasseromsfellesskapet, særlig knyttet til fagene «Spesialpedagogikk» og «Norsk som andrespråk». Når jeg for ett år siden sto overfor valg av tema og problemstilling, visste jeg at jeg ønsket å fordype meg i fagfeltet norsk som andrespråk. Hvordan og hva jeg skulle forske på var jeg mer usikker på. I 2014 kom svogeren min til Norge fra Brasil for første gang. Jeg har vært så heldig å få vært med på hans reise fra å ikke kunne noe norsk, til å i dag snakke flytende både norsk og engelsk. Denne reisen, og egne erfaringer knyttet til flerspråklighet i skolen, har økt interessen min for feltet og vært til stor inspirasjon for tematikken i masteroppgaven min.

Det at jeg nå sitter her med en ferdig masteroppgave har jeg mange å takke for. Jeg vil først og fremst takke veilederen min, Birgitte Fondevik, for støtte og hjelp gjennom hele skriveprosessen, og for at ditt kontor alltid har stått åpent. Din kunnskap og engasjement for feltet er inspirerende og viktig. Jeg vil også rette en stor takk til informanten min som brukte tid og energi på å ta meg med inn i en ellers travel lærerhverdag, uten deg hadde ikke denne masteroppgaven blitt ferdig. Takk til mine nærmeste for at dere har holdt ut en tidvis stresset og uinspirert masterstudent. Dere har vært et lyspunkt og en glede gjennom hele prosessen. Lange dager på biblioteket hadde heller aldri gått uten gode medstudenter. Jeg vil særlig rette en takk til Maria Husøy og Ingrid Vee Hagestuen for god hjelp, inspirasjon, støtte og oppmuntring gjennom hele skriveprosessen. Nå er vi endelig ferdig!

Særlig hadde tre personer vært stolt av meg i dag, denne masteroppgaven er til ære for dere.

Volda, 3. mai 2022

Andrine Valderhaug Johansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn og mål for studien</i>	1
1.2	<i>Særskilt norskopplæring i skolen</i>	3
1.3	<i>Problemstilling</i>	4
1.3.1	<i>Avgrensninger</i>	4
1.3.2	<i>Første- og andrespråk, og særskilt språkopplæring i skolen</i>	5
1.4	<i>Forskning på flerspråklige elevers ordforråd</i>	5
1.5	<i>Disposisjon</i>	6
2	Kunnskapsgrunnlag	6
2.1	<i>Flerspråklige elever</i>	7
2.2	<i>Inkludering av flerspråklige elever</i>	8
2.3	<i>Ord- og begrepslæring</i>	9
2.3.1	<i>Hva er et ord og hva er et begrep?</i>	9
2.3.2	<i>Hva vil det si å kunne et ord?</i>	10
2.3.3	<i>Hvordan arbeide med elevenes ordforråd?</i>	11
2.4	<i>Leseforståelse hos flerspråklige elever</i>	14
2.4.1	<i>Leseforståelse</i>	14
2.4.2	<i>Utfordringer knyttet til leseforståelse</i>	14
2.5	<i>Kognitive læringsteorier om tospråklighet</i>	16
2.5.1	<i>The Separate Underlying Proficiency (SUP) model</i>	17
2.5.2	<i>The Common Underlying Proficiency (CUP) model</i>	17
2.5.3	<i>Transspråking</i>	18
2.5.4	<i>Forskjellen mellom hverdagspråk (BICS) og fagspråk (CALP)</i>	19
2.5.5	<i>Kvadrantmodellen</i>	20
3	Forskningsmetode og datagrunnlag	22
3.1	<i>Det kvalitative forskningsdesignet</i>	22
3.2	<i>Datainnsamling</i>	24
3.2.1	<i>Utvalg</i>	26
3.2.2	<i>Deltakende observasjoner og feltnotater</i>	28
3.2.3	<i>Semistrukturert intervju og intervjuguide</i>	30
3.3	<i>Databehandling</i>	32
3.3.1	<i>Transkribering</i>	32

3.3.2	Analysearbeidet	34
3.4	<i>Relabilitet og validitet</i>	37
3.4.1	Forskningens validitet.....	37
3.4.2	Forskningens relabilitet	38
3.5	<i>Forskningsetiske vurderinger</i>	39
4	Presentasjon og analyse av funn	40
4.1	<i>Lærerens flerkulturelle pedagogiske tilnærming i klasserommet</i>	41
4.1.1	Inkludering og relasjonsbygging	42
4.1.2	Lærerstøtte og utfordrende arbeidsoppgaver	43
4.2	<i>Lærerens ordforrådsundervisningsstrategier for å utvikle elevenes ordforråd</i>	44
4.2.1	Aktivering av bakgrunnskunnskaper	45
4.2.2	Visualisering og konkretisering	46
4.2.3	Bruk av flere språk i undervisningen.....	49
4.3	<i>Lærerens fokus på ordets innhold, form og bruk i ordinnlæringen</i>	50
4.3.1	Arbeid med ordets innhold	50
4.3.2	Arbeid med ordets form.....	51
4.3.3	Arbeid med ordets bruk	54
4.4	<i>Lærerens arbeid med å kontrollere elevenes forståelse av tekst i klasserommet</i>	54
4.4.1	Lesestoppsspørsmål i lesefasen	55
4.4.2	Tekstsamtale i før- og etterlesefasen	56
4.4.3	Bruk av det digitale hjelpemiddelet Kahoot	57
4.5	<i>Oppsummering av hovedfunn</i>	57
5	Drøfting	58
5.1	<i>Kognitivt krevende arbeidsoppgaver og valg av tekst</i>	58
5.2	<i>Aktivering av bakgrunnskunnskap og førforståelse i møte med tekster</i>	59
5.3	<i>Førstehåndserfaring i lys av ordinnlæring</i>	60
5.4	<i>Ulike dimensjoner av ord i møte med ordinnlæringen</i>	61
5.5	<i>Bruk av morsmål som en ressurs i undervisningen for økt læringsutbytte og inkludering</i>	64
5.6	<i>Samtaler om tekst for elevenes leseforståelse</i>	66
6	Avslutning og videre forskning	67
	Litteraturliste	70
	Vedlegg	76

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og mål for studien

Som fremtidig lærer i skolen er min største motivasjon å møte alle elever med et åpent sinn, og bidra til at alle elever skal kunne nå sitt potensiale i møte med undervisningen i skolen. De siste tiårene har de norske klasserommene i stor grad blitt preget av kulturelt og språklig mangfold, med elever som har både flerspråklige og flerkulturelle bakgrunner. Dette krever nye tenkemåter og metoder i skolen for å sikre likeverdig opplæring (Kulbrandstad, 2019, s. 8; Selj, 2019, s. 11). Selj (2019, s. 11) skriver at som lærer vil en av de viktigste arbeidsoppgavene være å kunne sikre alle elevers likeverdige mulighet til læring og utvikling, uansett bakgrunn eller ferdigheter. En viktig faktor for likeverdig læring og utvikling er at man kan forstå det som undervises i og de arbeidsoppgavene det arbeides med i klasserommet (Selj, 2019, s. 13). Forskning viser at lærebøker utgjør en stor del av undervisningen i skolen, både knyttet til elevarbeid og lærerens planleggingsarbeid (Bachmann, 2004, s. 137). Lærebøkene inneholder en rekke fagtekster og skjønnlitterære tekster som elevene skal lese, forstå og skape mening ut av. Systematisk arbeid med lærebøkens tekster er derfor helt sentralt for elevenes leseforståelse. Tidligere forskning på læreboktekster i ulike skolefag på mellomtrinnet, gjennomført av Golden og Hvenekilde (1983, s. 128–134), viser at mange andrespråksbrukere møter tekster som ofte er for språklig avanserte for elevene, blant annet fordi de inneholder en rekke ukjente ord som elevene ikke kan fra før (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 301). Tekstens plass i undervisningen er sentral både for elevenes faglige utvikling og for å videreutvikle deres norskspråklige ferdigheter. Det krever systematisk jobbing som hjelper elevene inn i teksten, og som samtidig hjelper de å bearbeide den slik at elevene husker, forstår og kan skape mening ut av hva de har lest (Alver, 2004, s. 152). Det er altså helt avgjørende at flerspråklige elever får tilgang til læreboktekstene dersom de skal lykkes i skolen.

Helt siden de første andrespråksstudiene kom til Norge har arbeid med ordforråd stått sentralt når det gjelder andrespråkslæring, og i dag har dette arbeidet fått en sentral plass i skolen (Golden, 2014, s. 15). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er laget som et hjelpemiddel for den særskilte norskopplæringen og vektlegger viktigheten av lesing som en grunnleggende ferdighet og kjerneområde når det kommer til flerspråklige elevers språkkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2–4). Blant annet blir det trukket frem at

elevene skal «utvikle leseferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å lese egnede tekster i ulike sjangre. De skal utvikle lesestrategier og reflektere over tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Vi har i dag ulike nasjonale og internasjonale leseundersøkelser knyttet til elevenes leseforståelse i møte med ulike tekster. PIRLS er en internasjonal undersøkelse som måler femteklassingers leseinnsats og leseferdigheter. Prøvene inneholder både litterære tekster og fagtekster, og utfordrer elevene på å hente ut informasjon, trekke egne slutninger, tolke og skape mening av innholdet i tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Resultatene fra PIRLS 2016 viser interessante funn når det kommer til forskjeller mellom flerspråklige elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som førstespråk. Gjennomsnittskårene i lesing viser særlig høyere skår hos de elevene på 5. trinn som alltid snakker norsk hjemme og de elevene som nesten alltid, av og til og aldri snakker norsk hjemme. Mellom de elevene som alltid snakker norsk og de elevene som av og til snakker norsk hjemme skiller det 21 poeng (Strand et al., 2017, s. 79–80).

Mye av bakgrunnen for resultatene av PIRLS 2016 undersøkelsen kan forklares ved at flerspråklige elever ofte behersker språket dårligere enn de elevene som har norsk som morsmål. Ofte er det knyttet til at flerspråklige elever har en mindre bredde i ordforrådet og er mindre språklig sikker (Kulbrandstad, 2022, s. 293–294). Det vil si at i møte med tekstlesing i undervisningen kan flerspråklige elever ofte møte mange ukjente og utfordrende ord som gjør innholdet i tekstene vanskeligere å forstå. Golden (2014, s. 114), Kulbrandstad (2022, s. 293–294) og Wold (2019, s. 54) skriver at de elevene som har et smalt og mindre utviklet ord- og begrepsforråd, vil ha mindre utbytte av undervisningen enn elever med et bredt og godt utviklet ordforråd. Særlig gjelder det i møte med tekstlesing der et bredt ordforråd er viktig både for lesekompetanse og leseforståelse. På samme måte fremhever også Sweet og Snow (sitert i Kulbrandstad, 2008, s. 59) at ord- og begrepskunnskap er en viktig faktor for å forklare enkelte av de lesevanskene andrespråkselever står overfor. Det er derfor særs viktig at man jobber med ord- og begreper i møte med tekster i undervisningen for å utvikle elevenes leseforståelse.

Forskning viser altså at et bredt ordforråd er helt avgjørende for å få tilgang på innholdet i en tekst. Som fremtidig lærer blir det derfor en veldig viktig oppgave for meg å jobbe systematisk med å utvikle elevenes ord- og begrepsforståelse. I denne masteroppgaven vil jeg forske på hvordan lærere i særskilt norsk på ungdomstrinnet arbeider med ord- og begrep blant

flerspråklige elever for å utvikle leseforståelsen deres. Målet med prosjektet er å kunne bidra inn i det didaktiske feltet og drøfte konkrete eksempler på hvordan man som lærer kan arbeide med ord- og begreper i møte med skolens tekstunivers.

1.2 Særskilt norskopplæring i skolen

Alle mennesker lærer best på et språk som de behersker og kan forstå (Selj, 2019, s. 13), derfor har flerspråklige elever rett til særskilt norskopplæring. Opplæringsloven § 2-8 åpner nettopp opp for at elevene skal få språklig tilpasset undervisning, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Myklebust (2020, s. 105) fremhever viktigheten av denne rettigheten fordi flerspråklige elever ofte er avhengig av å bruke morsmålet sitt som redskap for å kunne forstå og skape mening ut av den undervisningen som blir gitt i skolen.

Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at det i skoleåret 2021/22 er 39 725 elever i norske grunnskoler som får særskilt norskopplæring. Dette antallet elever utgjør omtrent 6 % av det totale antallet elever i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b. pkt. E). Disse elevene er ofte en svært heterogen gruppe med store individuelle forskjeller. Elevene har ulik alder, språk, kultur, skolebakgrunn, sosial bakgrunn, og noen har kanskje tilbrakt lengre eller kortere tid i Norge enn andre. Alle slike individuelle forskjeller gjør det både sentralt og nødvendig å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Fondevik, 2017, s. 204; Selj, 2019, s. 12).

Som hjelpemiddel til den særskilte norskopplæringen er det utviklet en egen læreplan for språklige minoriteter, *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Norskopplæring kan dermed gis etter læreplanen for grunnleggende norsk, eller etter den ordinære læreplanen i norsk med særskilte tilpasninger (Myklebust, 2020, s. 107). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er delt inn i tre kompetansenivåer. Disse nivåene beskriver ulike språkferdigheter og kompetansemål tilpasset hvert enkelt nivå. Elevene beveger seg dermed mellom nivåene frem til de har gode nok norskferdigheter til å følge ordinær undervisning (Myklebust, 2020, s. 107–108). Nivåinndelingen skjer på bakgrunn av vurderinger og kartlegginger ved bruk av kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Tall fra GSI

viser at av de 39 725 elevene som får særskilt norskopplæring er det 11 623 som får opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. 10 374 får morsmålsopplæring og / eller tospråklig fagopplæring og tilrettelagt opplæring i skoleåret 2021/22 (Utdanningsdirektoratet, 2021b, pkt. E). Hvordan denne tilrettelagte opplæringen organiseres er opp til hver enkelt kommune (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Statistikk fra GSI viser at 3546 av elevene under § 2-8 hovedsakelig får undervisning i egne undervisningsgrupper slik som innføringsgrupper, tilrettelagte grupper eller lignende (Utdanningsdirektoratet, 2021b, pkt. E). Dette tallet tilsvarer rundt 9 % av alle elevene med særskilt norskopplæring. Hovedtendensen ser derfor ut til å være at flestparten av elevene som har rett på særskilt norskopplæring får tilpasset opplæring i det ordinære klasserommet sammen med resten av elevene i grunnskolen.

1.3 Problemstilling

Tematikken og forskningen presentert over har dannet bakgrunnen for problemstillingen og dermed også det videre forskningsarbeidet. Masteroppgaven skal belyse problemstillingen:

Hvordan kan man som lærer i særskilt norsk arbeide med ord-og begreper for å utvikle elevenes leseforståelse?

For å svare på problemstillingen vil det være interessant å studere hvilke tekst/tekster læreren velger å jobbe med i den særskilte norskopplæringen, og hvilke ord- og begreper han/hun velger å fokusere på. Det vil også være sentralt å studere hvordan han/hun som lærer velger å jobbe med disse ordene for at elevene skal kunne utvikle leseforståelse, og kunne skape mening ut av tekstene de leser i undervisningen.

1.3.1 Avgrensninger

Målet for masteroppgaven er å kunne skape refleksjoner rundt hvordan en som lærer i særskilt norsk kan tilrettelegge for ord- og begrepsforståelse i leseprosessen til flerspråklige elever. Den første avgrensningen jeg gjorde var dermed å fokusere på læreren sitt arbeid, og ikke hvordan elevene opplever denne tematikken i opplæringen. Jeg har også avgrenset forskningen til å omhandle den særskilte norskopplæringen på ungdomsskoletrinnet, det vil si 8-10. trinn. Her vil de flerspråklige elevene trenge systematisk arbeid med ord- og begreper i møte med skriftlig tekst for å øke læringsutbytte og språkferdighetene sine. Mine interesser

dreier seg særlig om å studere hvordan dette kan gjøres på ungdomstrinnet, siden det er hos dette aldersspennet jeg ser for meg å arbeide når jeg er ferdig utdannet.

Masteroppgaven har et kvalitativt forskningsdesign. Jeg har valgt å bruke kvalitativt fremfor kvantitativt forskningsdesign, fordi det vil gi best svar på det jeg lurer på. Målet mitt med oppgaven er å gå i dybden på én lærer sine erfaringer og kunnskaper når det kommer til særskilt norskopplæring. Det var derfor naturlig for meg å velge intervju og observasjon som metode for å kunne hente ut mest mulig grundig data knyttet til problemstillingen.

1.3.2 Første- og andrespråk, og særskilt språkopplæring i skolen

Det blir benyttet en del ord- og begreper i denne masteravhandlingen som vil være sentrale å definere. I forbindelse med elevenes språklige kompetanse og erfaringer blir begrepene første- og andrespråk brukt. I denne sammenhengen blir elevenes førstespråk regnet som elevenes hovedspråk, det vil si det språket de lærte først, bruker mest, eller som de er nærmest knyttet til. Med elevenes andrespråk menes det språket elevene lærer som ikke er elevenes førstespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). I denne masteroppgaven vil andrespråket til elevene være det norsk tale- og skriftspråket. I møte med elevenes rett til særskilt språkopplæring er det også noen begreper som vil være relevante å definere. Særskilt norskopplæring er forsterket språkopplæring i norsk for å utvikle elevenes norskferdigheter, morsmålsopplæring er opplæring på elevenes morsmål for å styrke elevenes språk- og fagopplæring, mens tospråklig fagopplæring handler om at elevene får opplæring i ulike fag både på første- og andrespråket (Utdanningsdirektoratet, 2022, avsn. 1, 3 og 5). Det er den særskilte norskopplæringen denne masteroppgaven vil handle om.

1.4 Forskning på flerspråklige elevers ordforråd

Det har blitt gjennomført ulik forskning og forskningsprosjekter relatert til arbeid med flerspråklige elevers ordforråd og språklig bevissthet, også knyttet opp mot andrespråkslesing. Ph. D avhandlingen «Vi vet vi skal arbeide med begrep, men ikke så mye annet» til Rangnes (2021, s. vi) viser lærerens dilemma knyttet til undervisning av fagtekster hos flerspråklige elever i ordinære klasserom, og undersøker hvordan ulike lærere ser på sammenhengen mellom undervisning og utvikling av elevenes akademiske språk. Ifølge Mesmer et al. (sitert i Rangnes, 2021, s. 16) handler akademisk språk om å utvikle ferdigheter både på ord-, setnings- og tekstnivå. Avhandlingen er en tredelt studie der resultatene i sin helhet viser at

lærerne ofte koblet utvikling av elevenes akademiske språk direkte til ordforklaringer om de ulike tekstenes tema (Rangnes, 2021, s. vii). Altså at ordforrådsundervisningen dreide seg om å forklare ukjente ord knyttet til temaet i tekstene, og ikke om hvordan ordene brukes og forstås i sammenheng med andre ord. Et annet forskningsprosjekt som har banet vei for videre forskning innen utvikling av elevers ordforråd er Kulbrandstad (2008) sin aksjonsforskningsstudie om ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. Her forsker hun på en erfaren norsklærer sitt systematiske arbeid med ord- og begreper for å utvikle elevenes ordforråd og lesekompetanse (Kulbrandstad, 2008, s. 55). Noen av undervisningsmåtene som læreren anvendte er fremstilt i oversikten til Kulbrandstad (2008, s. 66). Resultatene fra aksjonsforskningen viser at læreren brukte en rekke ulike undervisningsmetoder i møte med ukjente ord, slik som introduksjon av ordet, metalæringskommentarer, konkretisering, utforskning av begrepsinnholdet og gjentakelse (Kulbrandstad, 2008, s. 66).

1.5 Disposisjon

Ovenfor har jeg presentert bakgrunn og mål for studien, flerspråklige elevers rett til særskilt norskopplæring, tema og problemstilling for det videre forskningsarbeidet, hvilke definisjoner jeg vil bruke for den videre oppgaven, og et utvalg tidligere forskning knyttet til temaet. Kapittel 2 vil ta for seg kunnskapsgrunnlaget for forskningsarbeidet. Her blir en del grunnleggende teori presentert. Kapittel 3 forklarer de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort. Her vil valg av metode og de forskningsetiske vurderingene jeg har gjort bli presentert og diskutert. Her vil jeg også presentere datainnsamlingen og databehandlingen. Analysene og resultatene av dette arbeidet blir presentert i kapittel 4. Kapittel 5 vil drøfte og diskutere disse funnene opp mot teori og forskning basert på resten av oppgaven. I kapittel 6 vil jeg komme med avsluttende kommentarer og mine tanker som videre forskning på feltet.

2 Kunnskapsgrunnlag

Denne delen av masteroppgaven vil presentere det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet. Innledningsvis vil kapittelet gå dypere inn på og gi en mer omfattende definisjon av begrepet flerspråklige elever, som er svært sentralt for forskningsarbeidet. Deretter vil jeg ta for meg inkluderingsbegrepet og hvordan dette blir knyttet opp mot flerspråklige elever i skolen. Videre går oppgaven inn på hva ord og begreper er, hva det vil si å kunne et ord, og ulike pedagogiske tilnærminger til hvordan man som lærer kan arbeide med

å utvikle elevenes ordforråd i klasserommet. Deretter følger en beskrivelse av leseforståelse og hva som er utfordrende for flerspråklige elever i møte med tekster. Avslutningsvis fremmes kognitive læringsteorier om tospråklighet.

2.1 Flerspråklige elever

Stadig flere elever kommer tilreisende til Norge, og stadig flere benytter seg av et utvalg språk i hverdagen (Kulbrandstad, 2019, s. 8; Selj, 2019, s. 11). Dette har satt temaet mangfold på dagsorden både i skolen og i samfunnet generelt. I 2010 ga Kunnskapsdepartementet ut utredningen «Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet» basert på en helhetlig gjennomgang av minoritetsspråkliges opplæringstilbud både i barnehage, skole og høyere utdanning (Harsvik, 2010, avsn. 1). Utvalget bak utredningen ble ledet av Sissel Østberg, og har i etterkant blitt omtalt som Østbergutvalget. Utredningen fra Østbergutvalget tar for seg en rekke begrepsavklaringer og diskuterer disse i lys av dagens samfunn. Her blir blant annet begrepene minoritetsspråklig, tospråklig, fremmedspråklig og flerspråklig drøftet og diskutert (NOU 2010:7, s. 24–25).

Både i Opplæringsloven og i Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter anvendes begrepet språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringslova, 1998, § 2-8). Ifølge Opplæringsloven (1998) § 2-8 defineres minoritetsspråklige elever som elever som har et annet morsmål enn majoritetsspråkene norsk og samisk. I min forskning har jeg valgt å gå bort fra denne definisjonen av elevmangfoldet og vil istedenfor bruke betegnelsen to- eller flerspråklige elever, mye på bakgrunn av diskusjonen Østbergutvalget har gjort i utredningen sin (NOU 2010:7, s. 26–27), og som Myklebust (2020, s. 26–27) også diskuterer i sin artikkel. Betegnelsen minoritet kan ha en tendens til å skape distanse mellom *de* som en minoritet og *vi* som en majoritet, og kan med dette være med på å fremme en kompetanse som eleven mangler heller enn å fremme hva de kan. Østbergutvalgets vurdering er at betegnelsen *minoritetsspråklige elever* i større grad burde byttes ut med *flerspråklige- eller tospråklige elever* (NOU 2010:7, s. 26–27). Ikke bare skaper betegnelsen flerspråklighet en mindre distanse mellom elevene i skolen, det er også med på å fremme en anerkjennelse av de ferdighetene og ressursene som elevene sitter på, både språklig, kulturelt og sosialt sett (Myklebust, 2020, s. 97; NOU 2010:7, s. 26–27; Svendsen, 2021, s. 16–17). Svendsen (2021, s. 16–17) skriver særlig om ressursorienteringen knyttet til flerspråklighet. Flerspråklighet som ressurs kan blant annet ses i et språklig-kognitivt, psykolingvistisk og i et sosiolingvistisk

perspektiv. Det vil si at flerspråklighet både kan være et kognitivt hjelpemiddel til økt forståelse, og at det kan være en kapital i ulike sosiale sammenhenger. Å se flerspråklighet som en ressurs i samfunnet handler altså om å se på flerspråklighet som et gode i samfunnet (Svendsen, 2021, s. 16–17).

Østbergutvalget definerer betegnelsen flerspråklige elever som elever som har «vokst opp med to- eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene, og/eller som identifiserer seg med flere språk og som bruker disse språkene i sin hverdag» (NOU 2010:7, s. 25). Det er verdt å legge merke til at språkbeherskelsen til disse elevene ikke trenger å være like god på begge- eller alle språkene. Det vil si at elever som snakker et annet språk enn norsk hjemme, men som på skolen eller fritiden bruker og utvikler norsk, også defineres som flerspråklige elever (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 29–30; NOU 2010:7, s. 25). Dette blir fremhevet gjennom begrepene balansert og ikke-balansert tospråklighet. Dersom eleven er balansert tospråklig kan eleven to eller flere språk, og er like god i alle språkene. Eleven har altså en balansert kompetanse i flere språk. Dersom eleven har bedre språkferdigheter i ett av språkene har eleven en ikke-balansert språkkompetanse. Her kan enten første- eller andrespråket være dominant (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 29–33). Det er i hovedsak disse ikke-balansert tospråklige elevene denne masteroppgaven vil ta utgangspunkt i.

2.2 Inkludering av flerspråklige elever

Jortveit (2017, s. 13) skriver at det norske utdanningssystemet har gjennomgått store endringer knyttet til innvandring og mangfold, som i dag preger elevsammensettingen i skolen. Skolen er i dag preget av mangfoldige elevgrupper som må lære å forholde seg til seg selv og andre. Dette aktualiserer et kritisk blikk på inkluderingsbegrepet i skolen. Det handler om hvordan man skal kunne gi likeverdig og tilpasset opplæring for hele elevmangfoldet (Jortveit, 2017, s. 13).

En inkluderende opplæring handler om at skolen skal gi rettferdig og likeverdig tilgang til kunnskap til alle elevene, og at alle elevene skal kunne være aktiv deltakende i fellesskapet (Jortveit, 2017, s. 15). Haug (2014, s. 13) mener at inkluderingsbegrepet har fire aspekter. For det første skal opplæringen sikre fellesskapet. Det vil si at alle elevene skal oppleve tilhørighet hos en klasse eller en gruppe (Haug, 2014, s. 13). Som presentert under 1.2 kan flerspråklige elever få særskilt norskopplæring enten i egne undervisningsgrupper utenfor

klasserommet, eller ved særskilte tilpasninger i det ordinære klasserommet. Slike måter å organisere den særskilte norskopplæringen på kan påvirke elevenes følelse av inkludering, særlig knyttet til å være en del av fellesskapet. Dersom elevene får særskilt norskopplæring utenfor det ordinære klasserommet, kan de bli ekskludert fra klassefellesskapet. Samtidig opplever mange flerspråklige ofte større tilhørighet hos medelever som får den samme særskilte norskopplæringen som de selv gjør (Myklebust, 2020, s. 100)

For det andre skal opplæringen sikre elevenes mulighet til å delta. Det handler både om å kunne bidra til det beste for fellesskapet, men også å kunne nyte av det fellesskapet kan tilby (Haug, 2014, s. 13). For det tredje handler inkludering om å sikre elevenes rett til medvirkning. Alle elevstemmene skal bli hørt og alle elever skal kunne uttale seg om saker og interesser (Haug, 2014, s. 13). Dersom opplæringen skjer på et språk man ikke helt forstår kan det påvirke elevenes mulighet og ønske om å delta og medvirke i fellesskapet. Myklebust (2020, s. 101) skriver at å skulle uttrykke seg om saker på et språk man ikke behersker så godt, er utfordrende og kan ofte skape usikkerhet. I tillegg til at slike språkbarrierer også kan skape hindringer for forståelsen av det faglige innholdet. Til slutt handler inkludering om å sikre elevenes utbytte av undervisningen. Elevene skal få like muligheter til å lære og å utvikle seg både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13).

På bakgrunn av disse fire aspektene ved inkluderingsbegrepet skriver Myklebust (2020, s. 103) at tilpasset opplæring av flerspråklige elever i hovedsak dreier seg om å gjøre fagstoffet relevant og gjenkjennelig for elevene, og at undervisningsspråket og kommunikasjonen i klasserommet er tilgjengelig for alle elevene. På den måten vil flerspråklige elever kunne erfare at deres bakgrunn og erfaringer er en ressurs for læring og utvikling (Myklebust, 2020, s. 103).

2.3 Ord- og begrepslæring

2.3.1 Hva er et ord og hva er et begrep?

Golden (2014, s. 16) skriver at et ord har to sider, en innholdsside og en formside. Det betyr at for at et ord skal være et ord må det kunne skrives og uttales, i tillegg til at det må fortelle og inneholde noe. Ordet må altså ha en betydning og det må kunne oppfattes. Forenklet kan man si at ord er symbol på ting eller referenter rundt oss. Når dette blir kategorisert sammen danner det ordets innholdsside (Golden, 2014, s. 17). Å skulle definere et ord er ganske

vanskelig og fører ofte til upresise forklaringer som kan være vanskelig å forstå. Golden (2014) skriver at et ord er «den minste meningsfulle enheten i språket som kan stå alene» (s. 24). Denne definisjonen viser at et ord er det som står mellom to mellomrom, og som gir mening alene dersom man tar det ut av setningen. I skolen møter elevene en rekke ulike ord- og begreper, både innholdsord, funksjonsord, metaforer og fagord. Et karakteristisk trekk ved det norske språket er ifølge Golden (2014, s. 51) sammensatte ord, altså at flere ord slås sammen å danner ett nytt ord med flere ledd. I et sammensatt ord bestående av to ledd forklarer forleddet betydningen av ordet og hovedleddet gir mye av informasjonen, slik som ordet *langkost* (Golden, 2014, s. 51). Når ord har blitt et ord som har både en form- og innholdsside, vil ofte ordets innholdsside danne et begrep. Golden (2014) skriver at et begrep er «de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av» (s. 17-18). Ord- og begrep henger derfor på mange måter sammen.

Ordforrådet i et språk og hos en person er svært komplekst og krever meningsfylt arbeid for å utvikles. En persons ordforråd er ikke bare en samling av ord som personen forstår (Golden, 2014, s. 15). Når man snakker om elevenes ordforråd handler det både om antall ord barnet kan, og barnets kunnskap om betydningen bak disse ordene. Heller (2021, s. 97) kaller dette for ordforrådsbredde og ordforrådsdybde. Elevenes ordforråd er viktig både for lesing- og skriving, og er derfor sentralt å arbeide med i skolen, særlig blant flerspråklige elever. En av de tingene som forskere trekker frem som en grunnleggende faktor for lesing og leseforståelse er elevenes ordforråd, både for ordgjenkjenning og å kunne forstå ordene som de leser (Golden, 2014, s. 114; Kulbrandstad, 2022, s. 293; Wold, 2019, s. 54).

2.3.2 Hva vil det si å kunne et ord?

Å skulle lære seg et nytt ord er svært komplekst og kan by på både muligheter og utfordringer. Ordlæring er en viktig del av språklæringen, og utgjør en del av elevene sine kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling i skolen, og ellers i samfunnet (Wold, 2019, s. 65–66). Kanskje gjelder dette særlig for flerspråklige elever. Når flerspråklige elever skal tilegne seg ny språkkunnskap på andrespråket sitt, må de både tilegne seg kunnskap om ordene i språket, om språkssystemet og om kulturen som språkssystemet og ordene brukes i. Elevene må altså lære hvordan ordes form er, hvordan det brukes grammatisk og hva det betyr og uttrykker i ulike sammenhenger. Disse ulike ferdighetene bygger på hverandre, økt kunnskap om språkssystemet fører ofte til økt kunnskap om kulturen det brukes i (Golden, 2014, s. 11;

Heller, 2021, s. 102; Wold, 2019, s. 56). Golden (2014, s. 70–71) deler ordkunnskapen inn i fire deler: formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap om ord. Med det mener hun at for å ha fullstendig kunnskap om et ord må man kunne skrive og uttale ordet, vite hvordan det bøyes og hvilke avledningsmuligheter ordet har (formell kunnskap). I tillegg må man kunne forstå ordets funksjon i en setning (syntaktisk kunnskap), kjenne til ordets betydning i alle kontekster (semantisk kunnskap), og forså hvilke sosiale eller formelle sammenhenger ordet brukes i (pragmatisk kunnskap) (Golden, 2014, s. 70–71).

Golden (2014, s. 140) presiserer også at det å lære seg et ord er en del av en større prosess som krever ulike ferdigheter. Hun deler ordlæringsprosessen inn i forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen. Forståelsesprosessen handler om å kunne gjenkjenne og knytte mening til ordet, lagringsprosessen handler om å kunne lagre den nye informasjonen sammen med alle assosiasjonene som knyttes til ordet, gjenfinningsprosessen handler om å kunne finne igjen denne lagrede informasjonen for å kunne bruke ordet i ulike settinger (Golden, 2014, s. 140–141). Til sammen utgjør dette det Heller (2021, s. 102) og Golden (2014, s. 156) kaller *det mentale leksikonet*. Også innenfor disse ordlæringsprosessene finnes det ulike stadier av å lære et ord. Som Wold (2019) skriver, et ord er «ikke noe man kan eller ikke kan, men noe man kan i ulike grader og på ulike måter» (s. 56).

For elever som begynner å danne en ordforståelsesbredde, altså de har et fundament av ordforståelse, blir det viktig å arbeide videre for at disse elevene får kjennskap til ulike typer ord og kan lære seg å forstå meningsinnholdet i ordene. Ordforrådet beveger seg fra ordforståelsesbredde til ordforståelsesdybde, fra å lære ordenes form, funksjon og bruk, til å forstå den dypere meningen bak ordene og ordenes relasjon til hverandre (Heller, 2021, s. 103).

2.3.3 Hvordan arbeide med elevenes ordforråd?

Det finnes kanskje ikke noe fasitsvar på hvordan man som lærer kan arbeide for å øke elevenes ord- og begrepsforståelse blant de flerspråklige elevene, men det finnes forskning som peker på hvordan man kan tilnærme seg dette arbeidet. Ordlæring og begrepsforståelse kan skje på ulike måter i skolen, både organisert og ikke-organisert. Historisk sett har undervisning om ord i stor grad blitt brukt for å styrke andre aktiviteter i skolen, og ikke som eksplisitt ordundervisning i seg selv (Golden, 2014, s. 171–172). Spesielt har ordundervisningen blitt knyttet opp mot lesing og skriving i skolen, nettopp fordi ordlæring

har vært viktig for å utvikle elevenes ferdigheter innenfor disse grunnleggende kompetansene (Golden, 2014, s. 171–172). Dette synet har derimot endret seg mye opp gjennom tidene, og ordforrådets plass i undervisningen har vokst de siste 40 årene (Golden, 2014, s. 178). Det finnes i dag et skille mellom eksplisitt og implisitt undervisning og læring i skolen. Implisitt læring er i hovedsak læring som skjer ubevisst uten tilrettelagte aktiviteter. Motsetningen er eksplisitt læring som i større grad involverer bevisst kognitivt arbeid. Særlig har dette skillet betydning for andrespråklæring (Nordanger & Tonne, 2018, s. 167). Nordanger og Tonne (2018, s. 167) skriver at implisitt læring for andrespråkelever har vært omdiskutert blant annet fordi man ikke har nok kunnskap knyttet til hva denne type læring gir, og fordi man har grunn til å tro at implisitt læring også inkluderer ulike grader av eksplisitt læring.

Eksplisitt undervisning i hvordan avkode ukjente ord, kan bidra til å utvikle elevenes leseferdigheter, og dermed også deres leseforståelse og læringsutbytte (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 134). Lundetræ og Uppstad (2021, s. 133) skriver om hvordan man som lærer kan arbeide med ord- og begreper i møte med tekst for å oppnå bedre leseforståelse, særlig knyttet opp mot elevenes leseflyt. De skriver at dersom elevene skal kunne oppnå automatisk ordgjenkjenning må elevene lære ulike strategier for hvordan de kan lese og lære ord på ulike måter (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 133). Jenkins og Dixon (1983, s. 239; Wold, 2019, s. 67) mener at man lærer ords mening på en av tre måter. Den første måten beskriver ordlæring direkte gjennom forklaringer av ords mening. Det betyr at læreren går gjennom hva ordet betyr og hvordan det brukes i det norske språket. Golden (2014, s. 178) understreker at denne formen for ordundervisning har fått større aksept i klasserommet i dag enn tidligere, mye på grunn av nye kognitive språklæringsteorier som likestiller språk med andre ferdigheter elevene har.

Den andre ordlæringsmåten som blir trukket frem er å lære om ords mening gjennom at et objekt som er fysisk til stede eller en hendelse blir benevnt (Jenkins & Dixon, 1983, s. 239; Wold, 2019, s. 67). Det vil si at man som lærer kan bruke omgivelsene rundt seg, og de objektene man har tilgang på for å drive språklæring. Dette vil gi elevene et visuelt bilde, skape assosiasjoner og dermed lettere kunne lagres- og gjenfinnes i elevenes mentale leksikon (Golden, 2014, s. 140–141). Wold (2019, s. 67) inkluderer også fysiske objekter som er representert gjennom bilder i denne måten å lære ord på. Den tredje og siste ordlæringsmuligheten handler om at elevene lærer ord gjennom den språklige sammenhengen som ordet er inkludert i (Jenkins & Dixon, 1983, s. 239; Wold, 2019, s. 67). Overordnet

skriver Wold (2019, s. 67) at de nye ordene må presenteres i sammenhenger der man ikke behøver utvidet ordforråd for å kunne forstå.

Rommetveit (1972) diskuterer i sin bok hva som er selve ordet, og hvordan lydmønster går fra lyd til å gi mening. Her diskuterer han tre ulike komponenter, referanse- og representasjonskomponent, semantisk-assosiativ komponent og emosjonell komponent (Rommetveit, 1972, s. 57–74; Wold, 2019, s. 57). Referanse- og representasjonskomponenten handler, ifølge Rommetveit (1972, s. 57), om at man forstår ord gjennom å vekke ulike forestillinger eller ideer knyttet til ordet. Man forstår meningen av et ord gjennom de representasjonene og reaksjonene man har knyttet til ordet (Rommetveit, 1972, s. 57; Wold, 2019, s. 57). Den semantisk-assosiative komponenten handler om at både i innkoding og avkoding av ord og begreper blir ordets mening innlært gjennom et nettverk av andre ord. Mennesker lærer ords mening gjennom å assosiere ordene med andre ord (Rommetveit, 1972, s. 60; Wold, 2019, s. 58). Den tredje komponenten handler om det individuelle og emosjonelle knyttet til ords mening. Noen ord vekker store følelser hos individet, og man tolker ordets mening på bakgrunn av sine personlige tanker og følelser (Rommetveit, 1972, s. 74; Wold, 2019, s. 58). Det finnes dermed ikke et fasitsvar på hva det vil si å lære et ord, det er en lang og sammenhengende prosess som gir ulike ferdigheter og grader av å kunne et ord.

Palm (2019, s. 140) skriver at læreren bør ta hensyn til alle ulike måter elevene kan utvikle sitt ordforråd på i møte med i leseopplæringen til flerspråklige elever. Dette er viktige pedagogiske vurderingen som kan bidra til bedre leseforståelse hos elevene. Lundetræ og Upstad (2021, s. 134–135) fremhever også at elever som har lesevansker eller som ikke har oppnådd automatisk ordgjenkjenning gjennom leseopplæringen, i stor grad bruker prediksjon som lese måte. Det vil si at de gjetter seg frem til ordet på bakgrunn av konteksten ordet står i og hvilke bokstaver ordet inneholder. De leser altså ikke ordet fra første til siste bokstav. Ifølge Lundetræ og Upstad (2021, s. 135) vil disse elevene ha nytte av en ordundervisning der de blir bevisst på at man bruker ordlyden når man leser, at en bokstav kan endre et helt ords mening og at man må se på alle bokstavene før man uttaler ordet. Undervisning om ord- og begreper er altså et stort og komplekst tema som krever ulike metoder basert på elevenes ordforråd og språkkunnskaper.

2.4 Leseforståelse hos flerspråklige elever

2.4.1 Leseforståelse

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i kognitive teorier om lesing. Kulbrandstad (2022, s. 31) skriver at de kognitive teoriene beskriver det å kunne lese gjennom to prosesser: å kunne sette bokstavene sammen til ord som omformes til lyder, og å kunne forstå betydningen av dette. Å utvikle leseforståelse handler om å kunne skape mening ut av det man leser, både på ord-, setning- og tekstnivå. Dette er et resultat av en lang prosess. For å kategorisere en elev som en dyktig leser må eleven kunne mestre avkoding, og å kunne forså ordene og ordkombinasjonene i teksten (Grøver & Bråten, 2021, s. 16). Leseforståelse i skolen har lenge vært en interessant prosess blant forskere, men ble særlig fremmet mot slutten av 1970-tallet. Etter dette fokuserte man i større grad på at leseforståelse handlet om mer enn å bare forså ord og setninger. For å kunne forså helheten i en tekst må man selv bidra for å skape mening av innholdet (Kulbrandstad, 2022, s. 46). En viktig faktor når det kommer til menneskers leseforståelse er sammenhengen mellom ordforråd og tekstforståelse. Dersom barn i skolen har et lite utviklet ordforråd vil de i mindre grad kunne forstå det de leser, særlig gjelder dette for flerspråklige elever (Kulbrandstad, 2022, s. 46; Wold, 2019, s. 54). Det er derfor viktig at man som lærer i en flerspråklig klasse legger til rette for ord- og begrepslæring i møte med tekster i skolen, for å kunne utvikle språkkunnskapene og øke elevenes leseforståelse.

2.4.2 Utfordringer knyttet til leseforståelse

Resultatene fra PIRLS 2016 viser at flerspråklige elever som av og til snakker norsk hjemme skåret særlig lavere enn de som alltid snakker norsk på særlig to punkter, å kunne finne og bruke eksplisitt informasjon, og å tolke og vurdere innholdet i tekstene (Strand et al., 2017, s. 81). Slike funn finner man også i andre forskningsprosjekter. Kulbrandstad (2022, s. 293) presenterer to funn som er vanlig når det kommer til andrespråkslesing. For det første leser andrespråkslesere ofte langsommere enn førstespråkslesere, og de forstår ofte mindre av det de leser sammenlignet med elevene som leser på førstespråket. Når man arbeider med tekster er det viktig at man som lærer har et økt fokus på de ord- og begrepene som kan virke ukjente for elever som lærer norsk som andrespråk. Særlig gjelder det ofte ord som barn gjerne lærer av voksne, slik som navn på ting i naturen, redskaper, preposisjoner også videre (Selj, 2019, s. 17). Golden (2014, s. 112) skriver at tekster med flere ukjente ord er vanskelig å lese fordi lesingen av ordene ikke er automatisert. Elevene bruker derfor mer tid og oppmerksomhet på å lære seg ordformen til disse ordene, å stave ordet, slik at meningene i teksten ofte

forsvinner. For at lesing skal kunne bidra til forståelse og at elevene skal kunne gjengi og snakke om innholdet i teksten, finnes det en grense for hvor mange slike ukjente ord teksten kan inneholde (Golden, 2014, s. 112–113).

For å kunne styrke flerspråklige elevers forståelse av tekster blir det derfor vesentlig at de tekstene de jobber med ikke har en utfordrende ordbruk som er for avansert med tanke på elevenes ordforråd. Det er derfor viktig at læreren vurderer hvilke tekster det skal jobbes med i norskundervisningen, og at denne vurderingen blir gjort på bakgrunn av språkferdighetene til elevmangfoldet (Kulbrandstad, 2022, s. 297). Særlig gjelder dette kanskje bruken av fagtekster i skolefagene, også i norskfaget. Når elevene møter fagtekster i klasserommet inneholder disse tekstene som regel det Golden (2014, s. 126) kaller for fagspesifikke ord, og som av Gimbel (2010, s. 20) blir omtalt som førfaglige uttrykk. Det vil si ord som i stor grad bare forekommer i enkelte fag og som flerspråklige elever ofte ikke har kjennskap til fra før, men som majoritetselevne forstår (Gimbel, 2010, s. 20; Golden, 2014, s. 126). For flerspråklige elever kan disse ord og uttrykkene oppleves som utfordrende å forstå fordi de ofte ikke blir brukt i like stor grad i dagliglivet. Dette gjør at fagtekster ofte er mer informasjonstette og mindre erfaringsbaserte enn skjønnlitteraturen (Selj, 2019, s. 181).

For å kunne forstå en ny tekst er det viktig at elevene har de bakgrunnskunnskapene de trenger for å motivere seg til lesing, og for å kunne sette teksten i kontekst. Bråten (2007, s. 61) skriver at store deler av elevenes tekstforståelse, hva de får ut av den og hva de husker, er påvirket av hva de vet om tekstens innhold i forkant. En av utfordringene knyttet til andrespråkslesing er at flerspråklige elever ofte mangler eller har redusert bakgrunnskunnskap som de behøver for å gjøre teksten forståelig. Det kan dreie seg om elementære ting som norske elever som oftest lærer seg gjennom oppveksten i Norge, slik som viktige norske historiske hendelser, kjente norske bygg eller bare vanlige norske ord og uttrykk (Kulbrandstad, 2022, s. 295). Blant annet viste PISA undersøkelsen fra 2000 fremmet i Kulbrandstad (2022, s. 295) at minoritetsspråklige elever hadde større problemer med å forstå en tekst om Roald Amundsen sammenlignet med resten av elevene. Forskning viser at dersom man leser tekster som handler om noe man er godt kjent med, husker man mer av innholdet (Kulbrandstad, 2022, s. 296). Dersom læreren ikke legger til rette for at flerspråklige elever har denne bakgrunnskunnskapen i bunn, kan dette være en sentral utfordring knyttet til tekstforståelse for andrespråkslever.

Kulbrandstad (2022, s. 244) skriver at når man som lærer skal hjelpe elevene med lesekompetanse og leseforståelse, kan man dele leseprosessen inn i tre faser. Den første fasen handler om alt det arbeidet som skjer før lesingen starter. Hensikten med denne fasen er at elevene skal bli kjent med og bli forberedt på den teksten de skal lese. De skal bli nysgjerrige og motiverte til lesingen (Kulbrandstad, 2022, s. 245–246). Denne delen av leseprosessen kan knyttes til det Kulbrandstad (2022, s. 295–296) og Bråten (2007, s. 61) skriver om tekstforståelse og aktivering av elevenes bakgrunnskunnskaper. Arbeidet som skjer i førlesefasen, varierer ofte ut fra hvilken tekst man leser. For de flerspråklige elevene kan mange av tekstene inneholde nye og ukjente ord som kan være nødvendige å fokusere på før man leser teksten. Førlesefasen kan dermed benyttes til å arbeide med en rekke utfordrende ord i teksten, slik at elevene blir bedre rustet til selve lesefasen (Kulbrandstad, 2022, s. 247–248). Selve lesefasen handler om det arbeidet som skjer under selve lesingen. Hensikten med denne fasen er å gjøre elevene bevisst på ulike forståelsesprosesser og lesestrategier, altså å hjelpe elevene til å bli mer aktive i egen lesing. Ulike metoder man kan bruke for å oppnå dette er lesestopp, å lese mellom linjene eller å forandre lesetempo. Aktivt arbeid i lesefasen kan gjøre elevene mer bevisst hvilke letestategier de kan bruke for å forstå og å kunne skape mening av innholdet i en tekst (Kulbrandstad, 2022, s. 254–262). Den siste av lesefasene er etterlesefasen, som handler om det arbeidet som skjer etter lesingen. Det er i denne fasen mye av forståelsesarbeidet blir gjennomført, det vil si at det er her elevene skal kunne prate om og skape mening ut av innholdet i teksten. Noen ganger knyttes etterlesefasen til skriveopplæring, andre former kan være dramatisering eller utforming av forståelsesspørsmål (Kulbrandstad, 2022, s. 263–267).

2.5 Kognitive læringsteorier om tospråklighet

Flerspråklighet og læring har lenge vært et viktig tema i skolen. Gjennom tidene har det blitt utviklet flere modeller for effektiv og langvarig læring, også knyttet opp mot flerspråklige elever i skolen. En av de som har stått sterk på dette feltet er flerspråklighetsforskeren Cummins (1981, 2017) med sine kognitive teorier om tospråklighet og læreforutsetninger. Disse modellene forklarer ulike teorier om hvordan barn utvikler sine tospråklige ferdigheter, og kan dermed også gi et innblikk i hvordan man kan jobbe med ord- og begreper blant flerspråklige elever i skolen for å utvikle ordforråd og leseforståelsen deres.

2.5.1 The Separate Underlying Proficiency (SUP) model

Fra tidlig 1800-tallet var synet på tospråklige barn i skolen på mange måter annerledes enn det vi finner i dag. Jim Cummins (1981, s. 20) skriver at lærere tidligere ofte så på tospråklighet som et handicap, heller enn en ressurs, og mente at barnets andrespråk måtte utryddes.

Diskusjonen rundt dette ble fremhevet gjennom to alternative oppfatninger om tospråklige ferdigheter, SUP og CUP-modellene.

The Separate Underlying Proficiency (SUP) bygger sin modell på at alle mennesker har en metaforisk ballong i hjernen som inneholder alle språkferdighetene man har. Dersom en elev er tospråklig vil denne eleven ifølge SUP-modellen ha to ulike metaforiske ballonger som ikke er avhengig av hverandre, L1 og L2. Det betyr at når eleven lærer seg språkferdigheter i sitt førstespråk vil volumet til L1 øke, men på bekostning av L2. De ferdighetene man lærer i ett språk kan altså ikke overføres til elevenes andre språkferdigheter. De er adskilt og separate ballonger (Cummins, 1981, s. 22–24; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Det vil si at dersom en skal arbeide med ord og begreper i norskfaget blant flerspråklige elever må denne undervisningen utelukkende bygge på det norske språket dersom eleven skal kunne klare å utvikle de norske språkferdighetene sine. Denne modellen kan på mange måter virke logisk, men blir likevel avvist blant forskere (Cummins, 1981, s. 23).

2.5.2 The Common Underlying Proficiency (CUP) model

Motsvaret til SUP-modellen er The Common Underlying Proficiency Model (CUP). Her blir ballongene L1 og L2 sett på som gjensidig avhengig av hverandre på tvers av språk.

Ferdigheter og erfaringer i det ene språket kan påvirke og utvikle ferdighetene også i det andre språket så lenge eleven blir eksponert for begge språkene i hverdagslivet, enten på skolen, fritiden eller hjemme (Cummins, 1981, s. 25). En slik modell fremstilles også gjennom et isfjell med to topper over vannflaten, og en felles språkbase under vannflaten. De toppene som stikker opp av vannoverflaten er de to språkene som eleven kan, og som er synlige for andre (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Cummins (1981, s. 25) beskriver dette som de språkferdighetene som er blitt relativt automatiserte og som anses som lite kognitivt krevende for eleven. Den språkbasisen som ligger under overflaten, er det operativsystemet som eleven har inni hjernen og som ikke er synlig for andre. Denne basen er de ferdighetene som regnes som kognitivt krevende for eleven i kommunikasjon med andre (Cummins, 1981, s. 25; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168).

Golden (2014, s. 156) skriver at menneskers språkferdigheter kan beskrives som et mentalt leksikon. For flerspråklige elever kan dette leksikonet organiseres på ulike måter basert på læringssituasjonene som foregår i klasserommet, elevenes ulike bruk av språkene, eller basert på når elevene lærte språkene sine (Golden, 2014, s. 156–158). Et av kjennetegnene til CUP-modellen er at uansett hvilke språk eleven benytter seg av, vil elevenes språkferdigheter komme fra den samme kognitive basen, det samme operativsystemet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169). Modellen kan altså brukes til å forklare og presiserer hvordan elevenes to språk bygger på hverandre, og dermed også hvorfor noen elever kan dra fordel av å få ord- og begrepslæringen på flere språk for å utvikle ordforrådet og leseforståelsen sin. Wold (1994, s. 52–53) skriver at utviklingen av ordforråd på elevenes første og andrespråk har store likhetstrekk, og at det kan skje en positiv påvirkning mellom disse språkene. I lys av CUP-modellen kan det dermed være både positivt og effektivt at elevene bruker sine språkkunnskaper på morsmålet for å utvikle andrespråket sitt.

2.5.3 Transspråking

At elevenes morsmål er en viktig ressurs i læringen, er godt dokumentert gjennom en rekke canadiske studier (jf. Baker, 2011; Cummins, 1981). Flerspråklighetsforsker García (2009, s. 45) har gjennom begrepet «translanguaging» rettet økt oppmerksomhet mot at flerspråklige elever har ett språkrepertoar som kan brukes til å forstå sine tospråklige verdener. Begrepet transspråking stammer fra Cen Williams, og ble den gang brukt for å beskrive en praksis hvor flere språk ble brukt om hverandre for bedre læring (Baker, 2011, s. 288; Dewilde, 2019, avsn. 3; García & Wei, 2019, s. 36). Termen transspråking har utviklet seg siden den gang, og gir i dag en mer helhetlig forståelse knyttet til språk og flerspråklighet (Dewilde, 2019, avsn. 3). Å skulle finne en konkret definisjon på hva transspråking er kan være utfordrende, og ulike forskere definerer transspråking på ulikt vis. Mens Baker (2011, s. 288) definerer transspråking som å bruke to språk for å blant annet skape mening, forståelse og utvikle ferdigheter, definerer Canagarajah (2011, s. 401) imidlertid begrepet som å kunne forflytte seg mellom språk, og anvende de som et integrert system. I hovedsak handler transspråking om at elevene får bruke sine totale språkferdigheter i møte med undervisningen i skolen for videre læring. Dette kan minne om det Cummins (1981, s. 25) presenterer gjennom CUP-modellen, altså at man må bygge på elevenes språkkunnskaper i undervisningen. Forskjellen handler imidlertid om at Cummins tar utgangspunkt i at elevene har et første- og andrespråk (L1 og L2), mens García (2009, s. 47) går bort fra disse språkbegrepene og mener at det ikke

finnes noen klare skillelinjer mellom elevenes språk, men at man må se språkferdighetene deres som en felles ressurs de har tilgjengelig.

Selv om forskerne er uenig i synet på hva et språk er, så er de enig om at alle språkene som elevene kan, må anvendes til å bedre elevenes læring (Baker, 2011, s. 288; Cummins, 1981, s. 25; García, 2009, s. 45–47). Slik Dewilde (2019, avsn. 3) også skriver er tanken i dag at elevenes sammensatte ferdigheter danner utgangspunktet for læring, altså at elevenes totale språkferdigheter er en viktig ressurs for elevenes læringsutbytte. Hvordan man som lærer kan legge til rette for transspråking i undervisningen finnes det ikke noe fasitsvar på. García og Wei (2019, s. 132–133) fremstiller i sin bok en oversikt som viser ulike undervisningsmetoder for å lære innhold og språk gjennom transspråking. Oversikten viser syv mål med undervisningen, og en rekke mulige strategier for å oppnå disse målene gjennom bruk av transspråking. Mens bruk av oversettelse er en strategi for å differensiere og tilpasse undervisningen, viser tabellen at andre mulige strategier kan være å benytte flerspråklig dialog, å lese og sammenligne flerspråklige tekster, å spørre om flerspråklig ordforråd, og flerspråklig skriving. På den måten vil elevene kunne bygge bakgrunnskunnskaper, fordype forståelsen sin, utvikle ny kunnskap og oppnå tverrspråklig overføring som vil kunne sikre bedre forståelse og læringsutbytte i undervisningen (García & Wei, 2019, s. 132–133).

2.5.4 Forskjellen mellom hverdagspråk (BICS) og fagspråk (CALP)

Et av problemene knyttet til elevenes læring i skolen, for eksempel når det kommer til flerspråklige elevers lesekompetanse og leseforståelse, kan knyttes til at det sjeldent blir gjort forskjell på språket eleven bruker i hverdagen og språket elevene trenger for å kunne fungere i skolen (Cummins, 2017, s. 45–47). På fritiden bruker elevene ofte et annet type språk enn det som blir brukt i klasserommet. Som mennesker, uansett språkferdigheter, kan man fungere godt i sosiale sammenkomster i hverdagen, selv med et relativt lite ordforråd. Forklaringen bak dette er man i samtale med andre har flere ledetråder som kan bidra til forståelse enn hva man har når man leser en tekst. I kommunikasjon med andre vil øyekontakt, ansiktsuttrykk og gester slik som å peke, være med på å skape forståelse utover det språket gjør. I skolen brukes det i større grad lavfrekvente ord og begreper med komplekse eller utfordrende grammatikk (Cummins, 2017, s. 53).

På bakgrunn av dette presenterte Cummins (2017, s. 47) diskusjonen mellom grunnleggende mellommenneskelige kommunikative ferdigheter (basic interpersonal communicative skills,

BICS) og kognitive kunnskapsrelaterte språkkompetanser (cognitive academic language proficiency, CALP). Med bakgrunn i isbergmodellen regnes BICS ferdighetene som de kognitive og språklige ferdighetene eleven har over vannflaten. Det vil si ferdigheter som kunnskap, forståelse, anvendelse, uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter. CALP ferdighetene er de kognitive og språklige ferdighetene som elevene har under vannoverflaten. Det kan tilsvare å kunne analysere, vurdere og å kunne gi og skape mening (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 171). Enkelt forklart kan en si at hverdagspråket er de ferdighetene elevene trenger for å kunne kommunisere og samhandle med andre, fagspråket er de ferdighetene elevene trenger for å kunne forstå og skape mening av det som foregår i skolen.

Skillet mellom hverdagspråk og fagspråk kan bidra til å forklare hvorfor noen flerspråklige elever i skolen fint kan kommunisere med medelever, men har problemer med å gjøre seg forstått og forstå innholdet i undervisningssituasjonene. Mens elevene har gode nok ferdigheter i hverdagspråket, faller de gjennom når undervisningen krever et godt utviklet fagspråk. Det kognitive mentale leksikonet er nok utviklet for å håndtere hverdagspråket, men ikke til å håndtere fagspråket på elevens andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 172–173).

2.5.5 Kvadrantmodellen

Diskusjonen mellom hverdagspråk og fagspråk presentert av Cummins (2017, s. 47) la grunnlaget for en ny modell som forklarer i hvilken grad ulike oppgaver i skolen og hvordan disse blir arbeidet med, har påvirkning for flerspråklige elever forståelse og læring i skolen (Cummins, 2017, s. 56). Modellen kalles kvadrantmodellen og består av en horisontal og diagonal linje som møtes. Den ene linjen viser hvor kognitivt krevende, altså hvor vanskelig arbeidet er for elevene, mens den andre linjen viser hvor kontekstinnebygd eller kontekstredusert språket er for at elevene skal kunne forstå og oppleve mestring (Cummins, 2000, s. 67–68, 2017, s. 56–57; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 172). I kontekstinnebygd kommunikasjon kan elevene aktivt være til stede og be om oppklaring på det som oppleves som vanskelig. I kontekstredusert kommunikasjon blir meningen først og fremst formidlet gjennom språket, og krever gode språkkunnskaper. Den kognitivt enkle kommunikasjonen handler om at elevene i stor grad har automatiserte kognitive språkferdigheter som gjør at kommunikasjonen, slik som lesing, ikke oppleves som utfordrende. Den kognitivt utfordrende kommunikasjonen er ofte så språktung at elevene i større grad trenger ekstra støtte for å kunne

skape mening av innholdet (Cummins, 2017, s. 57–58; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 172–173).

Kvadrantmodellen har i senere tid blitt brukt mye i skolen for å forklare hvordan man som lærer kan arbeide for å hjelpe flerspråklige elever til bedre forståelse og læring. Cummins (2000, s. 68) skriver at kommunikative/muntlige ferdigheter (kvadrat A) ofte utvikles fort blant flerspråklige elever fordi disse ferdighetene ofte inneholder mellommenneskelig kontakt og kontekstuell støtte. Akademiske språkferdigheter (kvadrat D) derimot er mye mer kognitivt krevende for elevene og krever i større grad støtte fra læreren. Slik sett kan elever som enkelt klarer å memorere informasjon i en oppgave, møte utfordringer når en må tenke selv for å løse oppgaven (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 173). Kvadrantmodellen kan dermed også brukes for å tilrettelegge og forsøke hvordan man på best mulig måte kan arbeide med tekster blant flerspråklige elever.

Dersom en tekst er skrevet på et avansert språk, og elevene i tillegg ikke får presentert bakgrunnen eller annen viktig informasjon i møte med lesingen, vil trolig ikke de flerspråklige elevene oppleve mestring og forståelse på samme måte som de enspråklige elevene (Bråten, 2007, s. 61). Cummins (2000, s. 71) skriver at blant flerspråklige elever vil språk og innhold utvikles i større grad dersom elevene blir utfordret kognitivt, men i tillegg får den kontekstuelle og språklige støtten som kreves for å forstå teksten de leser. Basert på dette kan modellen brukes som et pedagogisk verktøy der en går fra kvadrat A, til B og fra B til D. Det vil si at dersom elevene skal utvikle språkferdighetene sine samtidig som at de skal kunne oppleve mestring og leseforståelse, må arbeidet med tekster gå fra å lese tekster som er lite kognitivt utfordrende med god støtte, til å lese tekster som er mer kognitivt utfordrende for elevene, før elevene til slutt vil kunne arbeide med tekster som er kognitivt utfordrende der de får mindre støtte fra læreren (Cummins, 2000, s. 71). Teorien om kvadrantmodellen handler altså om at læreren må tilrettelegge arbeidsmåter og oppgaver i klasserommet basert på elevenes kognitive evner, altså deres evner til hverdagsspråk og fagspråk, og i hvor stor grad elevene trenger kontekstuell støtte fra læreren (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 174).

3 Forskningsmetode og datagrunnlag

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere de metodiske valgene mine. Jeg vil starte med en beskrivelse av forskningsdesign og valg av metode. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av prosessen knyttet til utvelgelse av informant, og litt informasjon knyttet til denne informantens bakgrunn og erfaringer. Så vil jeg presentere hvordan jeg har samlet inn dataen og deretter databehandlingsprosessen. Avslutningsvis følger en gjennomgang og diskusjon rundt forskningens troverdighet og etiske vurderinger.

3.1 Det kvalitative forskningsdesignet

Formålet med forskningsoppgaven er å undersøke hvordan lærere kan arbeide med å utvikle flerspråklige elevers ordforråd for å oppnå bedre leseforståelse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 61) skriver at et viktig utgangspunkt i empirisk forskning er at man skal velge det forskningsdesignet som på best mulig måte belyser problemstillingen for forskningsarbeidet. For min forskning ble det derfor sentralt å velge en forskningsmetode hvor jeg fikk møtt og snakket med lærere, for å kunne få en bedre forståelse av deres arbeid og tenkemåter i møte med sine flerspråklige elever i klassen.

Når man skal samle inn kunnskap og erfaringer knyttet til et forskningsarbeid har man ulike tilnærminger, metodologier, for å oppnå kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). Ofte er dette knyttet til epistemologi og ontologi, ulike oppfatninger om hvordan man kan tolke og forstå virkeligheten på (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201–203). Når man skal studere virkeligheten rundt seg må man være bevisst på at virkeligheten ikke er statisk, men er i stadig bevegelse. Det er derfor vanskelig å studere virkeligheten i seg selv, men heller menneskers forståelse og tolkning av virkeligheten rundt dem. Forskning på en slik virkelighetsforståelse krever en viss nærhet mellom forsker og forskningens utvalg, for å få best mulig innsikt i den virkeligheten utvalget befinner seg i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Basert på dette har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign for å belyse problemstillingen min til fordel for en kvantitativ tilnærming. På den måten fikk jeg forske på lærerens forståelse av hvordan man *kan* arbeide med ord- og begreper, heller enn hvordan man som lærer *skal* arbeide med ord- og begreper. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at klasserommet stadig er i endring, og at det i prinsippet ikke finnes bare ett fasitsvar på problemstillingen. Befring (2015, s. 38) skriver at en kvalitativ tilnærming til forskning fokuserer ofte på informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til blant annet konkrete hendelser, holdninger eller utfordringer. I

motsetning til det kvantitative foretrekker det kvalitative forskningsdesignet nærhet mellom forsker og forskningens utvalg, og er i større grad mer fleksibel enn det kvantitative designet. Dette kan gi dybde i forskningen og gi en mer grundig forståelse av den virkeligheten man studerer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21–22).

En studie med forskningsdesign hvor studien avgrenses til et mindre antall mennesker knyttes ofte opp til enkeltcasestudier. En casestudie er en fellesbetegnelse for studier der man studerer noe som er avgrenset i tid og rom. Det kan være for eksempel ett individ, flere individer, en hel gruppe, en hel skole, altså alt som finnes innenfor en klar kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 62–63). Postholm og Jacobsen (2018, s. 64) skriver at enkeltcasestudier som metodisk tilnærming i tillegg til å studere et gitt utvalg i en gitt kontekst, også kan brukes til å forklare ulike prosesser som skaper et resultat. Min forskning handler om hvordan lærere kan arbeide med ord- og begreper for å oppnå bedre leseforståelse blant flerspråklige elever. Altså er det lærerens arbeid med elevenes ordforråd som er prosessen i forskningen, som igjen kan føre til utvikling av leseforståelse som resultat. En annen sentral del ved en enkeltcasestudie er å studere avvikende caser som i utgangspunktet vil ha en verdi i seg selv, fordi resultatet ofte kan overføres til andre grupper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Jeg studerte læreren til tre elevgrupper med særskilt norskopplæring etter § 2-8 (Opplæringslova, 1998). Om dette er et avvikende utvalg kan diskuteres, men jeg ser for meg at masteroppgaven min kan bidra til å eksemplifisere hvordan man som lærer helt konkret kan jobbe med ord- og begreper. Resultatene kan dermed være et bidrag inn i fagfeltet norsk som andrespråk, og kan skape refleksjon og didaktiske diskusjoner rundt hvordan en kan tilrettelegge for ord- og begrepsforståelse som en del av leseprosessen.

Innenfor kvalitativ forskning samler man ofte inn data gjennom menneskers holdninger og meninger i deres naturlige kontekst (Fangen, 2010, s. 14–15; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Slike datainnsamlingsmetoder kan være ulike empiriske undersøkelser slik som observasjoner og intervju (Befring, 2015, s. 38–39). For å belyse min problemstilling valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming til forskningen med deltakende observasjoner og semistrukturert intervju som forskningsmetode. Siden problemstillingen min omfatter hvordan lærere i den særskilte norskopplæringen kan arbeide med ord- og begrepsforståelse som en del av leseprosessen til flerspråklige elever, valgte jeg de metodene som på best mulig måte ville gi meg innsikt i lærerens tanker og refleksjoner, hvor jeg i tillegg kunne se og oppleve disse tankene i praksis. Som deltakende observatør i klasserommet var hensikten å komme tett på

informanten og hennes undervisning, og på den måten kunne se hvilke metoder og arbeidsmåter hun tok i bruk for å øke elevenes ord- og begrepsforståelse i møte med ulike tekster. Deltakende observasjon som forskningsmetode er en type feltarbeid som åpner opp for at man som forsker får mulighet til å delta og snakke med de man observerer på bakgrunn av det man har observert (Fangen, 2010, s. 15).

De observasjonene jeg gjorde meg i observasjonsperioden tok jeg med meg inn i intervjuet, hvor jeg fikk muligheten til å gå dypere inn i materiale og stille spørsmål rundt det jeg hadde observert. Et semistrukturert intervju er et halv-strukturert intervju der forskeren har noen planlagte spørsmål, men ikke er like opptatt av å følge disse i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Hensikten med mitt intervju var å få et innblikk i de tankene og refleksjonene informanten satt med, både basert på timene jeg hadde observert og tidligere erfaringer knyttet til særskilt norskundervisning. Semistrukturerte intervju brukes til å innhente informasjon om andre mennesker, man prøver å forstå og skape mening av det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). En kombinasjon av ulike forskningsmetoder kalles triangulering, og observasjon sammen intervju er i dag en vanlig metodekombinasjon for å innhente kvalitative data. Fordelen med denne metodekombinasjonen er at man får hentet data fra to ulike situasjoner, og man får muligheten til å teste, vurdere og spørre om det du har observert (Fangen, 2010, s. 171–173).

3.2 Datainnsamling

Selve datainnsamlingen min besto av 13 timer observasjon av særskilt norskundervisning i egne undervisningsgrupper, i tillegg til 1 time og 23 minutter med intervju. Skolen jeg var til stede på har fått det fiktive navnet Lykke ungdomsskole, og læreren jeg observerte og intervjuet har fått det fiktive navnet Sara. Lykke ungdomsskole har delt inn elevene som har rett på særskilt norskopplæring inn i ulike nivågrupper, jf. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Nivåinndelingen er gjort etter nivå 1, 2 og 3, hvor elevene på nivå 1 har minimale eller mindre utviklede norskferdigheter og elevene på nivå 3 har nokså gode norskferdigheter. Til sammen hadde nivågruppene mellom tre-fire elever per gruppe. Nivågruppe 1 hadde også en tospråklig lærer til stede i to av timene som jeg observerte. Han har fått det fiktive navnet Jim. Figur 1 viser en oversikt over datainnsamlings- og databehandlingsarbeidet, oversikten er inspirert av avhandlingen til Reda (2020, s. 28–29). Figuren viser først dato for observasjon, intervju og transkripsjon i første

kolonne, deretter hvilken metode og hos hvem metoden er utført på i andre kolonne, så hvilken nivågruppe som var til stede i tredje kolonne, hva jeg satt igjen med av datamateriale i fjerde, hvor lang tid innsamlingen tok i femte kolonne, og til slutt hvor mange sider datamateriale jeg satt igjen med i siste kolonne.

Lykke ungdomsskole					
Dato	Datainnsamlingsmetode	Nivågruppe	Datamateriale	Tid	Omfang
14.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk med fagfokus	Nivå 2	Feltnotater	45 minutter	2 sider
14.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk	Nivå 2	Feltnotater	45 minutter	2 sider
14.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk fagfokus	Nivå 2-3	Feltnotater	45 minutter	1 side
15.03.22	Observasjon av Sara og Jim, særskilt norsk	Nivå 1	Feltnotater	135 minutter	3,5 side
15.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk	Nivå 2	Feltnotater	45 minutter	2 sider
15.03.22	Observasjon av Sara, norsk fordypning	Nivå 2-3	Feltnotater	90 minutter	2 sider
16.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk	Nivå 2	Feltnotater	45 minutter	2,5 sider
16.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk fagfokus	Nivå 2-3		45 minutter	
17.03.22	Observasjon av Sara, særskilt norsk	Nivå 2	Feltnotater	45 minutter	2 sider
18.03.22	Observasjon av Sara, norsk fordypning	Nivå 2-3	Feltnotater	45 minutter	1 side
18.03.22	Intervju av Sara		Lydopptak	79 minutter	
22.03.22			Transkripsjon av lydopptak		16 sider

Figur 1 Logg for casestudien

3.2.1 *Uvalg*

Utvalgsstrategiene jeg valgte å benytte meg av var strategisk, kriteriebasert utvelgelse. Når man skal gjennomføre et kvalitativt forskningsarbeid, er valg av informanter svært relevant og viktig for forskningen. Særlige dilemmaer man kan møte på i utvelgelse av informanter, er hvor mange informanter skal man ha, hvem man skal velge, og hvordan man skal velge de riktige informantene for den aktuelle studien (Dalen, 2004, s. 51). Når det kommer til å velge ut informanter som er best egnede for studien, finnes det flere måter å foreta denne utvelgelsen på. Teoribasert, kriteriebasert, strategisk og tilfeldig utvelgelse er noen av de strategiene som blir nevnt i forskningslitteraturen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51–52; Dalen, 2004, s. 48–55).

Selve utvelgelsen av informanter ble gjort strategisk basert på teori fra Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51–52). Som problemstillingen min indikerer, vil jeg forske på hvordan lærere i særskilt norsk arbeider med ord- og begreper i undervisningen. Jeg var derfor avhengig av å sette noen kriterier for både utdanning, undervisning av elevgruppe og alderstrinn. Det første kriterium var at skolen måtte ha flerspråklige elever som hadde særskilt norskopplæring etter § 2-8 (Opplæringslova, 1998). Videre måtte skolen ha en lærer med norskfaglig kompetanse, med ansvar for særskilt norskopplæring. Siden jeg utdanner meg til grunnskolelærer 5-10. trinn anså jeg det som nødvendig å avgrense studien til enten mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. Prosessen med å skaffe informanter var mer tidkrevende og utfordrende enn jeg hadde trodd. Jeg takket derfor raskt ja når jeg fant noen som viste interesse og som oppfylte kriteriene jeg hadde satt. Fangen (2010, s. 57) skriver at det er viktig å velge informanter som kan gi den informasjon som du er ute etter å finne. Læreren jeg valgte å gå for jobber på en offentlig ungdomsskole og har utdanningskompetanse og erfaring knyttet til norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk. Hun vil derfor kunne fortelle om både nåværende og tidligere erfaringer knyttet til temaet ord- og begrepsforståelse blant flerspråklige elever.

Det finnes ingen fasitsvar på hvor stort utvalget i en studie bør være når man skal drive med kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ha to særskilte norsklærere som informanter, men innså fort at det kunne bli vanskelig å finne på grunn av kolonisituasjonen, og stor pågang fra andre studenter i forskningsfeltet. Som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 52–53) skriver, møter mange innenfor utdanningsforskning utfordringer når det kommer til å få tilgang på informanter. Utvalget mitt

består derfor bare av én lærer som underviser tre grupper i særskilt norsk mellom 8-10. trinn. Jeg fikk innpass til å observere alle disse tilrettelagte undervisningsgruppene som til sammen utgjorde 13 undervisningstimer i løpet av en uke. Som loggen for casestudien i figur 1 viser, skrev jeg feltnotater for 11 av disse timene. Grunnen til det var at i to av timene arbeidet elevene med annet skolearbeid som ikke var knyttet opp mot ord- og begrepslæring. I to av timene har jeg også observert en tospråklig lærer. Til sammen hentet jeg inn fire tekster fra lærebøkene som ble brukt som utgangspunkt for undervisningen. Tekstene som de ulike nivågruppene jobbet med var *Finn deg selv*, *Innvandring til Norge*, *Fire måltider* og *Karens jul av Amalie Skram*.

Informanten som jeg observerte har jobbet som faglærer og kontaktlærer i til sammen 13 år, syv av disse har hun undervist i særskilt norsk for flerspråklige elever. Hun har dermed opparbeidet seg en del erfaringer og kunnskap gjennom disse årene både når det kommer til pedagogisk arbeid og språk. Hun har et stort språklig repertoar med både norsk, engelsk og fransk. I tillegg har hun lært seg noen ord på elevenes morsmål. I to av timene samarbeidet Sara med en tospråklig lærer som også er med i noen av feltnotatene. Jim er opprinnelig fra Syria og snakker både kurdisk og arabisk. Han sto for mye av den tospråklige undervisningen til nivågruppe 1, og hadde ellers også noen av elevene i nivågruppe 2 ute for morsmålundervisning knyttet til matematikk og andre skolefag.

Gjennom intervjuet innhentet jeg meg informasjon om elevenes språkbakgrunner og skoleerfaringer etter godkjennelse fra foresatte. Den første elevgruppen var et innføringstilbud i samarbeid med barneskolen for fire elever fra Syria. Disse elevene snakket arabisk som morsmål og var kartlagt til nivå 1 etter kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk som ble omtalt under deloverskrift 1.2. Den andre elevgruppen besto av tre elever kartlagt til nivå 2. To av elevene hadde kurdisk som morsmål. Den tredje eleven hadde indonesisk som morsmål. I den tredje gruppen var det tre elever, hvor én av de også var i gruppe to. Disse elevene var kartlagt til nivå 3, men noen av de lå mellom nivå 2-3. De to siste elevene hadde tigrinja som morsmål. En oversikt over elevgruppene og deres språkferdigheter er vist i figur 2. Alle elevene har fått fiktive navn. Oversikt over lærerne og deres språkkunnskaper finner man i figur 3 under. Fremstillingen av utvalget, både elever og lærere, er inspirert av avhandlingen til Reda (2020, s. 27).

Lykke ungdomsskole (elevgruppen)			
Navn	Nivågruppe	Språkbakgrunn	Rolle
Josef	Nivå 1	Arabisk, litt norsk	Elev 4.klasse
Gina	Nivå 1	Arabisk, litt norsk	Elev 7.klasse
Hildu	Nivå 1	Arabisk, litt norsk	Elev 8.klasse
Ida	Nivå 1	Arabisk, litt norsk	Elev 10.klasse
Aria	Nivå 2	Indonesisk, engelsk	Elev 8.klasse
Bali	Nivå 2	Kurdisk, litt arabisk, litt engelsk, litt norsk	Elev 8.klasse
Chris	Nivå 2-3	Kurdisk, litt arabisk, litt engelsk, litt norsk	Elev 10.klasse
Dina	Nivå 3	Tigrinja, litt arabisk, litt engelsk, norsk	Elev 10.klasse
Elli	Nivå 3	Tigrinja, litt arabisk, litt engelsk, norsk	Elev 10.klasse

Figur 2 Anonym oversikt over elevene og deres språkkunnskaper

Lykke ungdomsskole (lærerne)		
Navn	Språkbakgrunn	Rolle
Sara	Norsk, engelsk, fransk	Særskilt norsklærer
Jim	Arabisk, kurdisk	Tospråklig lærer

Figur 3 Anonym oversikt over lærerne og deres språkkunnskaper

3.2.2 Deltakende observasjoner og feltnotater

Den første delen av datainnsamlingen besto av å observere læreren Sara og hennes måte å undervise om ord og begreper på i møte med ulike tekster. I noen av undervisningstimene var også tospråklig lærer Jim til stede. Ifølge Dingwall (1997, s. 64) er deltakende observasjon den beste måten å innhente informasjon om virkeligheten på fordi metoden gir forskeren muligheten til å lytte til det virkeligheten og verden rundt forteller. Formålet med metoden er å kunne tre inn i informantenes naturlige miljø, og på denne måten kunne innhente direkte førstehånds erfaring på en måte man ikke får med mange andre forskningsmetoder (Fangen, 2010, s. 14–15). Jeg valgte å ha en delvis deltakende observatørrolle når jeg observerte undervisningen. Fangen (2010, s. 74) skriver at når man skal bruke observasjon som metode er det vanlig at man som forsker deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke i de spesifikke aktivitetene som foregår. Det vil si at når man observerer enkeltcasestudier slik som læreren i klasserommet, er man til stede sosialt sett, men deltar ikke i selve lesingen eller oppgavene som det arbeides med. Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) kaller denne observatørrollen for *observatør-som-deltaker*. En slik observatørrolle passer bra både for formålet med

enkeltpasestudien i forskningsprosjektet, men også fordi elevgruppen til læreren jeg observerte besto kun av fire-fem elever per gruppe. Jeg vurderte det derfor slik at jeg ville bli en mindre byrde og i større grad kunne gli inn i elevene og lærerens naturlige miljø med en slik delvis deltakende observatørrolle (Fangen, 2010, s. 14).

En viktig del av observasjonsarbeidet i undervisningen var å ta gode notater. Fangen (2010, s. 102) skriver at når man tar feltnotater fra et feltarbeid basert på det du ser eller hører rundt deg, danner du deg et materiale som du kan gå tilbake til og som du senere kan bruke aktivt i analysearbeidet. Feltnotatene inneholder ikke alt du ser og hører, men likevel mer enn man hadde kunne husket bare ved hjelp av hukommelsen. Det er derfor viktig at notatene er gode og detaljerte, samtidig som at de ikke må omfavne for mye informasjon slik at essensen blir hvisket ut (Fangen, 2010, s. 102–103). Jeg skrev alle notatene mine for hånd under selve observasjonsarbeidet. Da brukte jeg et observasjonsnotat hvor jeg aller først registrerte opplysninger som dato, klokkeslett, hvor mange elever som var til stede og hvilken nivågruppe disse elevene tilhørte. Deretter dele jeg observasjonsnotatet inn i tre kolonner. I den første kolonnen noterte jeg ned arbeidsmetoder, i den andre noterte jeg reelle observasjoner og i den tredje noterte jeg egne refleksjoner. På denne måten fikk jeg skilt mellom det jeg faktisk så i feltet, og mine tanker knyttet til det jeg så. I tillegg hadde jeg utarbeidet seks observasjonsspørsmål som skulle hjelpe meg underveis, slik at jeg kunne notere meg det jeg faktisk ønsket å forske på. Etter hver dag brukte jeg tid på å overføre observasjonsnotatene mine for hånd til PC. I noen tilfeller vil deltakernes sitater i en undervisningssituasjon være viktige for analysearbeidet (Fangen, 2010, s. 105). I den grad dette oppsto i min enkeltpasestudie forsøkte jeg i best mulig grad å notere de direkte sitatene, eller så lik de direkte sitatene som mulig. Figur 4 viser et utsnitt fra observasjonsskjemaet jeg brukte. Notatene er her ført over fra håndskrift til maskinskrift. Øverst vises en oversikt over konteksten for observasjonstimen, deretter observasjonsspørsmålene, og til slutt et utsnitt fra selve trekoloneskjemaet.

Observasjonsskjema

Dato: 14.03.22

Klokkeslett: 11:40

Nivågruppe: nivå 2

Elever til stede: 3

Tema for timen: Amalie Skrams liv

- Hvilke tekster arbeides det med?
- Hvordan presenterer læreren tekstene for elevene?
- Hvordan legger læreren opp til at elevene skal arbeide med tekstene?
- Hvordan arbeider læreren med teksten i førlesefasen?
 - Hvilke ord og uttrykk blir vektlagt
 - Hvordan arbeider læreren med disse ordene?
- Hvordan arbeider læreren med teksten i lesefasen?
 - Ser elevene ut til å forstå det de leser?
 - Kommer det opp andre ord- og begreper enn de som ble vektlagt i førlesefasen?
- Hvordan arbeider læreren med teksten i etterlesefasen?
 - Hvordan kan læreren vite om elevene har lært og forstått ordene og teksten i sin helhet?

Arbeidsmåte	Reelle observasjoner	Egne refleksjoner
Lesefasen – høytlesing	Elevene leser teksten om Amalie Skram sitt liv, og stopper opp ved hvert lesestoppsspørsmål. Læreren spør elevene når Amalie Skram levde, og forklarer ordet levde som mellom å bli født og å dø. Alle elevene rekker opp hånden når læreren stiller spørsmål.	
	Elevene fortsetter å lese hvert sitt avsnitt. En elev stopper opp ved ordet kritisere. Læreren leser opp ordet høyt og eleven gjentar. Lærer forklarer deretter ordet for elevene.	Hva med ordet rettferdig og urettferdig? Skjønner elevene hva disse ordene betyr?

Figur 4 Utdrag fra observasjonsskjema 14.03.22

3.2.3 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Den andre delen av datainnsamlingen besto av et semistrukturert forskningsintervju med læreren Sara. Intensjonen bak et forskningsintervju er, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 117), å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema. Dette kan gjøres på ulike måter og ved ulike former, enten gjennom strukturerte, ustrukturerte eller semistrukturerte intervju. I et semistrukturert intervju har forskeren en del temaer og spørsmål klare i forkant av intervjuet, men samtalen er likevel åpen for at informantene kan fortelle og reflektere rundt tematikken og spørsmålene som stilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Tjora, 2017, s. 113–114).

Dalen (2004, s. 29–31) skriver at i forkant av semistrukturert intervju er det formålstjenlig å utarbeide en intervjuguide. Før jeg søkte til NSD for godkjenning av prosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide basert på fire-fem temaer knyttet til arbeid med ord- og begreper i klasserommet. Disse temaene var lærerens bakgrunnsinformasjon, den flerspråklige elevgruppen, den særskilte norskopplæringen, å arbeide med tekst, og å arbeide med ord- og begrepsforståelse. Etter hvert som jeg leste teori til både kunnskapsgrunnlag og metode, bearbeidet jeg intervjuguiden for å integrere flere åpne spørsmål enn det jeg først hadde tenkt. Dette gjorde jeg for å forhåpentligvis kunne få mer data knyttet til lærerens arbeid både med ord- og begreper og leseforståelse, og for å kunne gi informanten større bredde til å fortelle og reflektere rundt spørsmålene. Jeg utarbeidet også en del nye eventuelle oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene hadde jeg litt i bakhånd i tilfelle informanten trengte noen knagger å knytte spørsmålene på. Når jeg forbedret intervjuguiden var jeg påpasselig på å kun utarbeide spørsmålene som ikke omhandlet personvern knyttet til verken læreren eller elevene. Dalen (2004, s. 30) skriver at å skulle utarbeide en intervjuguide er en lang og krevende prosess. Hvordan og når man stiller spørsmålene vil ha betydning på svarene du får, og alle spørsmålene må ha relevans til problemstillingen. Jeg brukte derfor mye tid på å formulere både temaer og spørsmål på en slik måte at det kunne skape refleksjon. Det handlet blant annet om å omformulere spørsmål fra «*er det slik at*» eller «*vil dette føre til*», til «*opplever du at*» eller «*hvordan forstår du*». Siden formålet med forskningen er å undersøke hvordan man som lærer i særskilt norsk *kan* arbeide med ord- og begrepsforståelse i leseprosessen, og ikke hvordan man *skal* arbeide, valgte jeg å sende intervjuguiden til informanten min i forkant av datainnsamlingen.

Selve intervjuguiden, temaene og spørsmålene ble utarbeidet med tanke på traktprinsippet til Dalen (2004, s. 30). De første spørsmålene jeg stilte var relativt åpne og handlet om informantens utdanning- og arbeidserfaring, de flerspråklige elevgruppene, og skolens organisering av den særskilte norskopplæringen. Dette er dermed ikke spørsmål knyttet direkte til ord- og begrepsforståelse og leseforståelse, men vil likevel være relevant som bakgrunnskunnskap og for å forstå lærerens syn på slik type undervisning. Etter hvert beveget spørsmålene seg mer spesifikt inn på lærerens vektlegging av ord- og begreper i undervisningen, hvordan man kan velge ut og arbeide med tekster, og spesielt hvordan man kan arbeide med ord og begreper for å utvikle leseforståelse. Mot slutten av intervjuet åpnet spørsmålene seg mer opp igjen og handlet mer om refleksjon og ettertanke. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd for å sikre at all informasjon ble innhentet og lagret til videre transkribering.

Jeg brukte Nettskjema diktafon både på Iphone og Ipad, i tillegg til manuell MP3- spiller. Jeg hadde snakket med andre studenter tidligere som hadde hatt problemer med innspilling og avspilling ved bruk av Nettskjema diktafon. Jeg brukte dermed tre enheter for å sikre meg at én av enhetene ville kunne ta opp gode lydfiler, og at jeg ikke ville oppleve å miste materiale i møte med teknologien. Heldigvis viste det seg at alle tre enhetene fungerte som de skulle, og jeg fikk tre ulike lydfiler med samme innhold av veldig god kvalitet.

Selve intervjuet og intervjuguiden hadde det Postholm og Jacobsen (2018, s. 101–103) kaller en abduktiv tilnærming til virkeligheten. I det positivistiske idealet danner man seg hypoteser om virkeligheten basert på teori før man undersøker virkeligheten, for å deretter se om forventningene stemmer overens med det man har utforsket. Motsatt har man det konstruktivistiske perspektivet hvor man går fra empiri til teori, hvor forskeren først utforsker virkeligheten og deretter bruker det de har undersøkt for å danne teorier. I en abduktiv tilnærming til virkeligheten veksler man mellom teori og empiri hvor funn kan lede til nye spørsmål som en ønsker å finne svar på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101–103). I et semistrukturert intervju er de åpne spørsmålene med på å la samtalen flyte, som igjen gir både forsker og informant muligheten til å ta samtalen i nye retninger for å skape bedre forståelse for det som blir formidlet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.3 Databehandling

3.3.1 Transkribering

I masteroppgaven min har jeg intervjuet læreren Sara om arbeidet med ord- og begreper i klasserommet. For at jeg skal kunne bruke intervjuet videre i analysene mine, har jeg måtte transkribere det. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204–206) innebærer transkribering en bearbeiding og transformering av talespråk til skriftspråk, og de omtaler prosessen som «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Gjennom transkripsjonene kan jeg, ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 43), miste en del viktig informasjon slik som stemme, kroppsspråk, stemning, og språklige uttrykk som gjerne må knyttes til en kontekst. Også Tjora (2017, s. 175) påpeker slikt tap av informasjon i transkripsjonsprosessen. Det var derfor viktig for meg å arbeide systematisk og strukturert med intervjuet når jeg skulle transformere det fra tale til skrift, og at jeg tenkte over hvem som transkriberte og når transkriberingen fant sted.

Flere forskere skriver at det er knyttet stor fordel til at den som intervjuer også er den som transkriberer intervjuene både fordi man selv husker best hvordan intervjuet foregikk, og fordi det er vanskelig for andre å sette seg inn i situasjonen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43; Tjora, 2017, s. 175). Jeg gjennomførte intervjuet selv, og transkriberte også intervjuet på egen hånd. Dette kan være en fordel med tanke på at man selv går i dybden på materiale og vil dermed være bedre rustet til, og har på mange måter startet, selve analysearbeidet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207; Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43–44). Siden jeg hadde tatt opp hele intervjuet på lydbånd så opplevde jeg ikke at jeg mistet verdifull informasjon eller refleksjoner mellom selve intervjuet og transkriberingen. Lydbåndet gjorde at jeg kunne spole og gå tilbake for å sikre at transkripsjonen ble så nær den muntlige samtalen som mulig.

Det finnes flere ulike måter å transkribere på som vil være avhengig av meningen bak intervjuet. I noen forskningsprosjekt er man opptatt av helheten i samtalen og vil derfor være avhengig av å notere alle detaljer som tonefall, hjelpeord, stemmevolum også videre. I andre forskningsprosjekt er man heller opptatt av meningsinnholdet i det som blir sagt, dermed er slike detaljer ikke så avgjørende for transkripsjonen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). Jeg brukte god tid på å transformere den muntlige samtalen til skrift etter at intervjuet var gjennomført. Et valg jeg måtte ta i møte med transkriberingen var om det var nødvendig for forskningen å skrive transkripsjonene på dialekt, bokmål eller nynorsk. Tjora (2017, s. 174) skriver at man som hovedregel skal skrive normaliserte transkripsjoner, altså på bokmål eller nynorsk, men at det noen ganger kan være vesentlig å notere ulike dialektord dersom disse har særlig betydning for meningsinnholdet. Jeg valgte å skrive transkriberingen på bokmål uten dialektord da jeg ikke anså at dette hadde noe betydning for meningsinnholdet i samtalen. Jeg startet transkriberingen med å høre gjennom intervjuet ti sekunder om gangen og noterte meg ned alt som ble sagt, både tonefall, hjelpeord, nølinger også videre. På den måten sikret jeg meg at jeg fikk overført alt i intervjuet og ikke utelot viktig informasjon. Deretter så jeg at alle slike mindre betydningsfulle ytringer ikke var nødvendig å ha med, og jeg gikk derfor gjennom hele den skriftlige transkripsjonen på nytt og fjernet alle detaljerte beskrivelser av samtalen, og fokuserte heller på meningsinnholdet. Jeg valgte dermed å utelate ord som indikerer usikkerhet, hjelpeord eller andre interaksjoner som ikke vil ha betydning for meningsinnholdet.

3.3.2 *Analysearbeidet*

Tjora (2017, s. 195) skriver at formålet med analysen av kvalitative data er at leseren av forskningen skal kunne forstå hva som har blitt forsket på, uten å måtte lese gjennom alt av empiri og data. Å utføre et analysearbeid er tidkrevende og krever at man er sensitiv for den informasjonen man sitter på, og behandler det på en verdig måte (Tjora, 2017, s. 195). Etter at feltnotatene og transkriberingen var ferdig satt jeg på rundt 35 sider med materiale fra både observasjon og intervju som skulle analyseres. Jeg valgte å bruke koding som dataanalyse da dette ville kunne systematisere og organisere materialet mitt, slik at det ble lettere å trekke frem funn og analysere disse. Et av målene med koding som dataanalyse er å redusere volumet og trekke ut essensen av det materiale man sitter på (Tjora, 2017, s. 197). Det finnes flere tilnærminger til et slikt arbeid. Tjora (2017, s. 196–197) beskriver en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) strategi der man koder med utgangspunkt i empirien. Jeg valgte å ta utgangspunkt i denne strategien i min koding med noe påvirkning fra den abduktive tilnærmingen. Det vil si at jeg gikk ut fra empirien når jeg utarbeidet koder, men at jeg tidvis også brukte teorien til å utforme koder der jeg anså det som nødvendig.

SDI-strategien legger vekt på en åpen koding hvor man bruker materiale fra empirien til å utvikle koder som skal systematisere innholdet. Slik vil kodene være så tett på materiale som mulig (Tjora, 2017, s. 197–198). På bakgrunn av det materiale jeg satt på valgte jeg å først lese gjennom materialet mitt for å skaffe meg en oversikt. Deretter lagde jeg passende koder både basert på noen begreper som ble nevnt, men også basert på teori. Grunnen til dette var at en del av materiale ikke besto av klare sitater eller begreper som jeg følte var passende for kodingen. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 204) forklarer en abduktiv tilnærming til analysearbeidet som en hermeneutisk spiral hvor man møter materiale med en viss førforståelse, men der analysen veksler mellom lesing og justering underveis. Problemet med en slik type koding er ifølge Tjora (2017, s. 197) at man som forsker har større mulighet til å ta med seg ulike forutinntatte forventninger og teorier inn i analysearbeidet. Det vil likevel være vanskelig å drive et rent induktivt kodingsarbeid uten påvirkning fra teori og egen førforståelse. Som uerfaren forsker vil det også være fare for variabeltenking, at man ser på empirien som bestående av tema som kan sorteres ut fra en tekstlig beskrivelse (Tjora, 2017, s. 199). Jeg prøvde likevel å holde meg så åpen og empirinær som mulig i kodingsarbeidet.

Selve analysearbeidet gjorde jeg i skriveprogrammet Word, og i kodeprogramvaren Nvivo. Jeg kodet først alt materiale i Word ved hjelp av fargekoder, før jeg førte dette inn i Nvivo.

Fordelen med å bruke Nvivo som programvare var at materialet ble systematisk organisert i koder og at man på den måten fikk silt ut og sto igjen med kun materiale tilknyttet kodene. I tillegg kunne jeg legge til samme empiri i flere ulike koder, da noe av materialet mitt passet inn i flere av kodene. Dette var vanskeligere å få til i Word ved hjelp av kun fargesystemet. Utfordringen med å kode på denne måten var at jeg i forkant, og langs med analysen, var avhengig av å utvikle koder som tok vare på den empiriske og teoretiske sensitiviteten (Dalen, 2004, s. 67). Jeg brukte derfor både kodingen i Word og i Nvivo i det videre arbeidet med å presentere og tolke funnene mine. Selve kodingsarbeidet var tidkrevende, og jeg brukte mye tid på å utforme gode koder som var passende ut fra empirien. Jeg endte med å måtte kode materiale flere ganger både i Word og Nvivo, men føler at dette arbeidet har gjort kodingen sterkere og mer autentisk. Kodene jeg til slutt ble sittende igjen med, og som vil danne utgangspunktet for presentasjon og analyse av funn er:

- Bakgrunnskunnskaper, visualisering og konkretisering
- Ordinnlæring
- Inkludering og relasjonsbygging
- Transspråking
- Leseforståelse, lærerstøtte, tilhørighet og motivasjon
- Organisering av særskilt norsklæring

Utsnitt fra fargekodingsarbeidet i Word er vist i figur 5. Øverst i utsnittet vises en oversikt over hvilke farger som hører til hvilke koder. Utsnitt fra kodingsarbeidet i Nvivo er vist i figur 6. Her ser man et utdrag fra transkripsjonene knyttet til koden bakgrunnskunnskap, visualisering og konkretisering.

Oversikt over fargesystemet

Bakgrunnskunnskaper, visualisering og konkretisering

Ordlæring og ordforråd

Inkludering og relasjonsbygging

Transspråking

Lærer støtte, tilhørighet og motivasjon

Organisering av særskilt norskopplæring

Kodet utsnitt fra transkripsjon

Sara: jeg tenker at kanskje den viktigste grunnen for meg er jo dette med å skape variasjon i undervisningen og at det blir litt mer spennende med en gang du drar inn litt andre ting. Samtidig som at jeg tror det er viktig for elevene, sann som forrige uke hadde jeg elevene på nivå 1 alene og da hadde jeg med meg 10 frukt og grønnsaker. Så måtte den ene skrive ned så mange verb de kunne mens den andre skulle sette navn på alle frukt og grønnsakene og fortelle om det var frukt eller grønnsak, også byttet de. Da er de veldig ivrige, også kom de inn igjen og da jobbet vi med dette. Etterpå så plukket vi ut alle fruktene også lagde vi fruktsalat. Så da fikk vi trent på å skjære opp også skrev jeg på tavlen hva vi gjorde. Først må vi skrelle av skallet, så skjære opp i biter. Også hadde vi adjektiv, hva er det det smaker også skrev jeg det bak. Så da fikk vi trent på det med å kutte og skjære, men vi gjorde det i stede for at vi bare sa det. Men det er jo ikke alltid at jeg er så kreativ da. Noen uker er det enklere og jeg er mindre forberedt og vi stuper bare rett i teksten uten så mye planlegging.

Jeg synes at der er viktig at når vi har jobbet med noen ord å sjekke om de husker de dagen etterpå, at vi ikke bare har ordene også er vi ferdig med dem. For jeg ser jo at de synes det er kjekt å vise at de kan. Så den ene dagen gjorde vi bare slik at de skulle forklare og se om de husket innholdet i ordene, mens i dag hadde vi quizlet og kahoot som er ting jeg vet de synes er veldig motiverende, så det er liksom kjekt å kunne dra inn slike ting også. Så jeg prøver liksom å variere undervisningen og jeg har jo lyst til at de timene de har her skal være kjekke timer og at det skal være mye elevaktivitet.

Figur 5 Utsnitt fra fargekodingsarbeidet i Word

Bakgrunnskunnskaper, visualisering og konkretis

Elev spør også om ordet brødmatt. Lærer forklarer at det kan være både brødiskive og rundstykker, også boller. Lærer viser bilde på side 84 og peker på rundstykkene i brødkurven.

Reference 18 - 0,36% Coverage

Lærer forklarer at det finnes ulike typer kornblanding med at det kan være noe man spiser sammen med melk eller yoghurt, bruker Cornflakes som eksempel.

Reference 19 - 0,22% Coverage

Tospråklig lærer leter frem et bilde i en annen bok av kornblanding som han viser til elevene.

Reference 20 - 0,23% Coverage

Figur 6 Utsnitt fra kodingsarbeidet i Nvivo

3.4 Relabilitet og validitet

I prosessen fra en problemstilling til en analyse av data er det viktig at man som forsker reflekterer over forskningens gyldighet og pålitelighet. Når meningen med et forskningsarbeid er å tilegne og spre kunnskap om et bestemt tema, er disse begrepene relevante å diskutere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) skriver at man som forsker må reflektere over hvilke begrensninger forskningsarbeider har, og hvordan man som forsker kan påvirke resultatene man finner. Forskningsarbeidets begrensninger handler om forskningens gyldighet- altså dens validitet, mens forskerens objektivitet handler om forskningens pålitelighet- altså dens reliabilitet.

3.4.1 Forskningens validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet. Det går ut på om forskningsarbeidet gir svar på det forskningen spør om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229; Tjora, 2017, s. 232). Det er flere faktorer som er med på å avgjøre forskningens gyldighet, både knyttet til valg av metode og metodens kvalitet, informantenes troverdighet og metodens gjennomføring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Både deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer er metoder som krever god planlegging og mye forarbeid. Jeg brukte mye tid i forkant av datainnhenting for å utarbeide gode observasjonsskjema og intervjuguide for å sikre at jeg i løpet av observasjonsarbeidet og intervjuet innhentet de dataene som jeg var ute etter. Jeg tenker at dette forarbeidet er med på å styrke forskningens gyldighet med tanke på hva forskningen faktisk måler. Som forsker var det viktig for meg å reflektere over og være bevisst min forskerrolle. Når man observerer et klasserom eller en mindre gruppe mennesker går man inn i både læreren og elevenes skolehverdag slik de er til vanlig (Fangen, 2010, s. 237). Det kan gi både muligheter og utfordringer. Ved å faktisk være til stede i det fysiske klasserommet vil jeg i større grad kunne observere det jeg ønsker å forske på fra førstehånds erfaring, samtidig vil gyldigheten til forskningen kunne påvirkes av at dynamikken i klasserommet kan endre seg når en observatør er til stede (Fangen, 2010, s. 14–15). I intervjuet blir det blant annet nevnt at elevgruppen var veldig motivert og påkoblet den uken jeg var til stede. Samtidig legger informanten til at det likevel virker som at de er seg selv. Dette tror jeg kan være med på å styrke gyldigheten til forskningen.

Det jeg vil anse som en svakhet i forskningsarbeidet knyttet til gyldigheten er selve intervjuet og utspørringen som ble gjennomført. Selv om jeg hadde lagt ned et godt forarbeid, ser jeg i etterkant at jeg burde vært mer grundig i utspørringen og i større grad utfordret informanten på det som ble sagt. For eksempel svarte informanten at hun fokuserer mest på ordets innholdsside i undervisningen. Her tenker jeg at jeg med fordel kunne fulgt opp svaret hennes og spurt mer utdypende om hvorfor hun har dette fokuset fremfor de andre dimensjonene av et ord. På den måten hadde jeg kanskje fått større innsikt og forståelse for hennes måte å drive ord- og begrepslæring på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) er dette viktige momenter når det kommer til forskningsarbeidets gyldighet. Samtidig føler jeg at informantens troverdighet er med på å løfte forskningsarbeidets gyldighet. Informanten har, i tillegg til relevant utdanning, lang erfaring når det kommer til særskilt norskopplæring og kan trekke inn både tidligere og nåværende praksis i intervjuet. Slik sett anser jeg informantens troverdighet som viktig for at jeg skulle kunne forske på det jeg ønsket å forske på.

3.4.2 *Forskningens relabilitet*

Forskningsarbeidets relabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. Det gjelder hvordan transkripsjoner og feltnotater er valgt ut og bearbeidet, hvordan informantene er valgt ut, og om resultatene er etterprøvbare (Tjora, 2017, s. 237–238).

Når jeg skulle velge ut informanter brukte jeg en strategisk, kriteriebasert utvelgelse. Underveis i arbeidet med å finne en informant opplevde jeg at å bruke mitt eget nettverket var nødvendig for å kunne finne en informant som var interessert i å være med, og som var interessert i forskningsfeltet. Forbindelsen mellom min bekjent og informanten var ikke tettere enn at jeg fikk utdelt en e-postadresse, jeg hadde ingen personlig bekjentskap til vedkommende fra før av. Jeg vil derfor ikke si at selve utvelgelsen av informant har påvirkning for påliteligheten i forskningsarbeidet.

I kvalitative studier er det særlig to ting som vil være sentralt å vurdere når det kommer til forskningens relabilitet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) handler det først og fremst om forskerens mulighet til å påvirke forskningsresultatet. Når man utfører et forskningsarbeid, har man gjerne lest seg opp på teorier og tidligere forskning på det samme feltet. Forskeren må derfor være oppmerksom på sin egen subjektivitet slik at man ikke samler inn data på bakgrunn av det man selv ønsker å høre. Måten jeg løste denne

subjektiviteten på i observasjonsarbeidet var ved bruk av trekolonneskjema og klare observasjonsspørsmål. Selv om man i et observasjonsarbeid ønsker å få med mest mulig av det som blir sagt og gjort, er man nødt til å foreta en selektiv vurdering på hva man skal notere ned (Fangen, 2010, s. 102–103). I et trekolonneskjema fikk jeg muligheten til å først notere ned det jeg faktisk så, det vil si hva læreren gjorde, hva som ble sagt og hvordan elevene responderte på dette. For å skille det jeg objektivt observerte med mine egne subjektive tanker noterte jeg det jeg trodde observasjonene betydde i den tredje kolonnen. Dette kan bidra til å at jeg unngår å samle inn data som støttet det jeg selv ønsket å finne, og som gjerne støttet teorien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Det andre punktet til Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) handler om at man gjør forskningsprosessen synlig for leseren. I kapittel 3 om forskningsmetode og datagrunnlag har jeg brukt mye tid på å gjøre forskningen min synlig og forståelig, altså så transparent som mulig. Alle valgene jeg tok i møte med utvalg av informanter, utarbeiding av observasjonsskjema og intervjuguide, og bearbeiding av observasjoner og intervju er beskrevet tidligere i kapitlet. Jeg har i tillegg skrevet logg for når datainnsamlingene ble innhentet og når det blir bearbeidet som ble fremstilt i figur 1. Jeg har dermed ikke prøvd å skjule noe for leseren når det kommer til innhenting og bearbeiding av datamateriale.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Forskning er en viktig verdi fordi det er med på å skape innsikt i ulike deler av samfunnet og gir ofte mennesker ny innsikt i en rekke tematikker. I møte med forskning er forskningsetiske vurderinger viktige fordi forskningsetikken er med på å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 6). Prosjektet er godkjent av NSD uten merknader. Siden det tok over én måned å få prosjektet godkjent kom jeg sent i gang med innhenting av informanter. I alt forskningsarbeid er det en hovedregel at det skal gis informasjon om forskningen og innhentes samtykke fra alle de som deltar. Det gjelder både dersom det skal hentes inn personopplysninger og sensitiv informasjon, eller ikke (NESH, 2021, s. 17). Jeg skrev og sendte ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring både til Sara og Jim. Som en del av datainnsamlingen ønsket jeg også å hente inn informasjon om de flerspråklige elevenes språkbakgrunn og erfaringer. Dette ønsket jeg å hente inn gjennom intervjuet jeg hadde med elevenes lærer. Jeg ble derfor også nødt til å lage et eget informasjonsskriv med samtykkeerklæring til elevenes foresatte. Begge informasjonsskrivene tok utgangspunkt i de

forskningsetiske prinsippene for samtykke: frivillighet, informativt, utvetydighet og dokumenterbart (NESH, 2021, s. 17–18). Jeg brukte NSD sin mal for informasjonsskriv både til lærere og foresatte (NSD, u.å.).

Andre viktige forskningsetiske prinsipper er prinsippet om anonymitet og lagring av forskningsmateriale (NESH, 2021, s. 21–23). Gjennom meldeskjemaet mitt til NSD og informasjonsskrivet både til lærerne og foresatte, var jeg klar på at informantene skulle anonymiseres gjennom hele prosjektet. Det vil si at lærerne og elevene fikk oppdiktete navn, og lydopptakene ble transkribert og anonymisert. Som forsker har jeg ansvar for å overholde disse lovnadene som ble gitt informantene. Intervjuet jeg hadde med læreren ble tatt opp på lydbånd. Lydbåndfilen måtte dermed lagres og oppbevares på forsvarlig og lovlig vis (NESH, 2021, s. 23). Jeg tok lydopptak gjennom appen Nettskjema diktafon som er fritt tilgjengelig for alle studenter ved Høgskulen i Volda, i tillegg til manuell MP3-spiller. Jeg brukte ikke lydbåndet fra den manuelle MP3-spilleren i transkriberingsarbeidet da filene fra Nettskjema diktafon var av god kvalitet. MP3-spilleren ble låst inne frem til transkripsjonen var ferdig og ble deretter slettet. Notatene som ble gjort under observasjonstiden ble skrevet ned for hånd og lagret adskilt og innelåst fra annet materiale.

4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet av masteroppgaven vil jeg presentere og analysere funnene gjort i observasjons- og intervjuarbeidet knyttet til hvordan læreren underviser om ord- og begreper for å utvikle elevenes leseforståelse. Observasjons- og intervjuarbeidet ble gjennomført på Lykke ungdomsskole, med læreren Sara som informant. Jeg observerte Saras arbeidsmåter knyttet til ord- og begrepsforståelse i leseprosessen til tre ulike elevgrupper. Hver elevgruppe besto av tre-fire elever. Tospråklig lærer Jim var også til stede i tre av undervisningstimene. Noe av hans arbeid med ord- og begreper i undervisningen vil være interessant for forskningen. Deretter intervjuet jeg Sara angående hennes refleksjoner og erfaringer knyttet til flerspråklige elevers ord- og begrepsforståelse. Resultatene er hentet fra lærerens arbeid med ord- og begreper i utvalgte tekster, hentet fra skolens lærebøker. En av lærebøkene de brukte var *På Høyden*, som er skrevet av Fagerheim og Skjold (2019). Læreboken ble til for å gi nyankomne flerspråklige elever et godt innføringstilbud som både er språklig tilpasset, og som gir kunnskapsutviklende opplæring (Fagerheim & Skjold, 2019, s. 5). I tillegg brukte de også en tekst fra læreboken *Samfunnsfag 8* skrevet av Bredahl et al. (2020).

De ulike elevgruppene arbeidet med ulike temaer tilpasset sitt språknivå. Nivågruppe 1 arbeidet med temaet mat og næringsstoffer og leste teksten *Fire måltider*, som handlet om hvilke måltider man spiser i Norge. Nivågruppe 2 arbeidet med temaet Karens jul av Amalie Skram og leste først en tekst som tok for seg Amalie Skram sitt liv, og deretter selve novellen *Karens jul*. Både teksten *Fire måltider* og *Karens jul* var, ifølge Sara, to tekster som i utgangspunktet var utfordrende for elevene fordi de ikke hadde vært borti slike tekstsjangre tidligere. Nivågruppe 3 arbeidet med temaet Norge i verden og leste teksten *Innvandring til Norge* som handlet om emigrasjon og migrasjon.

Resultatene vil bli presentert på bakgrunn av kodingsarbeidet presentert i 3.3.2. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kodene som jeg lagde i analysearbeidet, men vil presentere de funnene innenfor kodingsarbeidet som vil være relevant for problemstillingen min. Jeg har derfor samlet kodene i mer overordnede tema. Det første temaet er lærerens flerkulturelle pedagogiske tilnærming i klasserommet. Det andre temaet er lærerens ordforrådsundervisningsstrategier for å utvikle elevenes ordforråd. Det tredje temaet er lærerens fokus på ordets innhold, form og bruk i ordinnlæringen. Det siste temaet er lærerens arbeid med å kontrollere elevenes forståelse av tekst i klasserommet. Det første temaet viser overordnede prinsipper og tanker læreren har som vil være sentrale også inn mot de tre andre temaene. Lærerens tanker om relasjonsbygging, inkludering og støtte vil blant annet ligge til grunn både i lærerens undervisningsstrategier for å øke elevenes ordforråd, og for selve ordinnlæringen. Presentasjonen av funnene vil baseres både på intervjuet og observasjonene, og vil inneholde utdrag både fra feltnotater og transkripsjoner.

4.1 Lærerens flerkulturelle pedagogiske tilnærming i klasserommet

Sara sier i intervjuet at hun opplever den særskilte norskopplæringen som viktig og trygg for elevene, og at de noen ganger kan forsvinne inne i det ordinære klasserommet. Saras flerkulturelle pedagogiske tilnærming i klasserommet er særlig knyttet til inkludering og relasjonsbygging til og av de flerspråklige elevene, kognitivt utfordrende arbeidsoppgaver og viktigheten av god lærerstøtte. Videre vil jeg presentere funn knyttet til disse kodene fra analysearbeidet.

4.1.1 Inkludering og relasjonsbygging

Sara gir uttrykk for at hun er opptatt av og vektlegger inkludering av, og relasjonsbygging til, de flerspråklige elevene hun har i alle nivågruppene. Måten Sara snakker om elevene på, og hva hun vektlegger i den særskilte norskopplæringen, viser at hun har et hjerte for elevene og opplever at gode relasjoner er viktig for elevenes læring. Dette kommer godt frem i utdraget fra intervjuet under.

Utdrag fra intervju med Sara 17.02.22

Intervjuer: kan du fortelle litt om dine erfaringer knyttet til særskilt norskopplæring?

Sara: (...). Men hele veien så har det vært viktig for meg å se elevene. Jeg er en lærer som er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene mine, uansett hvilken bakgrunn de har.

Intervjuer: hvordan arbeider du og hvordan bruker du kunnskapen om elevene inn mot undervisningen om for eksempel ord- og begreper?

Sara: (...). Gjennom årene så har jeg hatt en greie med at jeg alltid har lært meg noen ord på elevenes morsmål. (...). Så jeg synes det er viktig å bygge på det i undervisningen, samtidig som at jeg kan dra inn deres erfaringer slik som «hvordan var dette i Syria, kan du fortelle om lærerne i Syria, hvordan var skolen der også videre».

Her ser man at Sara er interessert i elevenes liv og språkerfaringer, og at hun gjennom årene har lært seg noen ord- og begreper på elevenes morsmål. Samtidig vektlegger hun muligheten til å kunne bruke elevenes ulike erfaringer inn i undervisningen. Denne erfaringsdelingen så jeg mye igjen i observasjonsarbeidet. I en undervisningstime med nivågruppe 1 om mat og næringsstoffer brukte læreren mye tid i førlesefasen til å snakke om ukjente ord- og begreper. Under viser et utdrag fra feltnotatene denne undervisningstimen. Elevene arbeidet først med oppstartssidene til temaet mat og næringsstoffer, og leste deretter teksten *Fire måltider*. Grønnsakene som læreren forsøkte å oversette i utdraget var agurk, tomat, paprika, gulrot, løk, hodekål og poteter.

Utdrag feltnotater 15.03.22, nivågruppe 1

Lærer ber elevene fortelle hva de ser på bilde. Elevene forklarer både tomat, agurk og løk. Etter at elevene har fortalt hva de ser forsøker læreren å oversette grønnsakene nede til venstre i forsidebilde på arabisk. Elevene flirer og retter på lærerens uttalelse.

(...). Lærer starter med å lese overskriften *Fire måltider*. Lærer spør hvilke måltider elevene hadde i Syria og Libanon. Videre snakker de om at det i norsk skole ikke er lov å ha med brus og chips til lunsj på skolen, og at disse elevene hadde gjort det i starten av skoleåret. (...). Læreren og elevene snakker om hva de har spist til middag denne uken. Lærer sier hun har smakt bønner og falafel, og spør hva disse ordene er på arabisk.

Utdraget viser hvordan Sara aktivt arbeidet med å inkludere og bygge relasjoner til elevene, og hvordan hun knyttet ordinnlæringen inn mot elevenes egne erfaringer og opplevelser, slik hun selv også fremhevet i intervjuet. Måten Sara forsøkte å oversette noen av grønnsakene til elevenes morsmål på, viser blant annet et konkret eksempel på hvordan man som lærer kan bruke elevenes morsmål for å skape trygghet i klasserommet, anerkjenne elevene, og opparbeide gode relasjoner ved å ufarliggjøre språklæringen. Utdraget viser også hvordan Sara aktivt spør elevene hva ulike ord- og begreper betyr på elevenes morsmål, altså hvordan hun inkluderer elevenes språkferdigheter inn i ordlæringen. Ikke bare er det en metode for å inkludere, men det kan også bidra til at innholdet i undervisningen gir mer mening for de flerspråklige elevene.

4.1.2 Lærerstøtte og utfordrende arbeidsoppgaver

Sara er også opptatt av å bruke varierte undervisningsmetoder der elevene skal kunne oppleve mestring og bli kognitivt utfordret. I møte med slike undervisningsmetoder vektlegger hun viktigheten av oppmuntring og lærerstøtte. Dette kommer frem i utdraget fra intervjuet under.

Utdrag fra intervju med Sara 17.04.22

(...). Så det at de møter litt faglige ord- og uttrykk er bare bra for videre læring. Slik som når elevene på nivå 1 har jobbet lenge med mat, ville jeg at de skulle prøve seg på kapittelet om måltid for å kunne møte ordene i sammenheng. (...). De trenger mye støtte og oppmuntring, men det føler jeg at jeg kan gi siden jeg har så få elever. Men man må også gi de verktøyene som de kan bruke for å fungere i klassen. (...) Så jeg synes det er utfordrende å skulle finne frem tekster som passer til alle fordi det er lett for at det blir for utfordrende eller for lett, men så tenker jeg at man bare må prøve seg frem. Dersom man har en tekst som man tror er litt vanskelig, så må man jobbe godt med den i forkant og forberede seg godt.

Her ser man at Sara er opptatt av at elevene skal bli kognitivt utfordret i møte med tekster og arbeidsoppgaver, og at hun mener den særskilte norskopplæringen gir muligheter for dette gjennom oppmuntring og god lærerstøtte. Denne lærerstøtten og oppmuntringen i møte med arbeidsoppgaver i undervisningen så jeg igjen i observasjonsarbeidet. Når elevene i nivågruppe 1 skulle lese teksten *Fire måltider* var både norsklærer Sara og tospråklig lærer Jim en viktig ressurs for elevenes ord- og begrepsforståelse, og dermed også deres leseforståelse. Under viser et utdrag av feltnotatene fra denne undervisningstimen.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 1

Lærer og elevene fortsetter å lese resten av avsnittene. Lærer spør etter andre avsnitt om elevene forsto det de har lest, og om elevene leste noen vanskelige ord. En av elevene spør hva *andre* betyr, lærer forklarer på norsk at man skiller mellom meg, vi og de andre. Tospråklig lærer oversetter på arabisk. Det samme gjør de med ordet *pleier*. (...). Lærer ber elevene sette strek under de ordene de synes er vanskelige i resten av lesingen.

Utdraget viser hvordan både Sara og Jim var aktivt til stede i hele leseprosessen, og støttet elevene i møte med ukjente ord. Mens Sara forklarte og eksemplifiserte ordene for elevene, bidro Jim med å oversette ord og ordforklaringene til elevenes morsmål. Abstrakte ord som *andre* og *pleier* kan ofte være vanskeligere å forklare og forstå på norsk, sammenlignet med helt konkrete ord som *brød* og *pålegg*. Utdraget viser konkret hvordan både norsklærer og tospråklig lærer kan støtte elevene i møte med utfordrende tekster, ved å bruke både norsk og elevenes morsmål for å forklare ukjente ord. Slike strategier brukte lærerne stort sett i alle undervisningstimene til denne nivågruppen. Hos de andre nivågruppene var ikke tospråklig lærer til stede for å kunne oversette ord- og ordforklaringer, noe som krevde andre strategier for god lærerstøtte.

4.2 Lærers ordforrådsundervisningsstrategier for å utvikle elevenes ordforråd

Saras ordforrådsundervisningsstrategier for å utvikle elevenes ordforråd og leseforståelse er særlig knyttet til å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og førforståelse av tekstene, visualisere og konkretisere ukjente ord- og begreper, og bruke elevenes språkkunnskaper i undervisningen. Videre vil jeg presentere funn knyttet til disse kodene fra analysearbeidet.

4.2.1 Aktivering av bakgrunnskunnskaper

Sara delte alle undervisningstimene jeg observerte knyttet til lesing inn i tre lesefaser, førlese-, lese- og etterlesefasen. Store deler av førlesefasen besto av å lede elevene inn i teksten og knytte teksten opp mot elevenes egne erfaringer og tanker, altså det man kan kalle aktivering av elevenes bakgrunnskunnskap. Læreboken *På Høyden* hadde egne oppstartssider med bilder og mål knyttet til hvert kapittel i læreboken. Dette trakk Sara selv frem som en god ressurs i møte med kognitivt utfordrende tekster.

Utdrag fra intervju med Sara 17.03.22

Intervjuer: Jeg lurer på om det er noe du tenker at flerspråklige elever trenger ekstra støtte til i møte med tekster?

Sara: (...). Jeg liker jo veldig godt disse oppstartssidene og at de er laget for å se hvilke bakgrunnskunnskaper elevene har og hvilke ord de kan. Jeg har blitt mer bevisst på at man ikke bare skal hoppe over disse sidene, men faktisk bruke og jobbe med de for å kartlegge hvilke ord elevene kan, og hva de må forstå for å kunne forstå teksten.

Her ser man at Sara er bevisst viktigheten av læreboken som en ressurs i undervisningen, og hvordan oppstartssidene kan forberede elevene på teksten. Denne måten å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap på så jeg igjen i observasjonsarbeidet, særlig i møte med tekstene *Karens jul* og *Fire måltider*. I førlesefasen av teksten *Karens jul* av *Amalie Skam* brukte læreren mye tid sammen med elevene til å studere oppstartsbildene og snakke om hva elevene så, hvilket årstall de trodde bildet var hentet fra, og hva de trodde teksten kom til å handle om. Altså var samtalen rundt disse spørsmålene knyttet til det elevene så og registrerte ut fra bildet.

Sara anvendte også andre undervisningsstrategier for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper i møte med tekstene. I flere av førlesefasene som jeg observerte trakk Sara frem en rekke ord- og begreper som elevene måtte forstå og forklare. Utdraget under er hentet fra en undervisningstime hos nivågruppe 2 hvor læreren knyttet ord- og begreper opp mot elevenes tidligere førkunnskaper. Utdraget er hentet fra førlesefasen til teksten *Karens jul*.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 2

Etter å ha studert bilde på oppstartssiden til kapittelet spør læreren elevene hva de vet om gamledager og definerer gamledager som for over 100 år siden. En elev svarer at rike folk hadde biler. De andre elevene henger seg på dette og snakker om hvordan fattige folk kom seg fra en plass til en annen. Samtalen går over på temaet fattigdom og hvordan mange mennesker levde før i tiden. Læreren henviser til julekalenderen *Kristiania magiske tivoli* som de hadde sett før jul, og forklarer at Oslo het Kristiania før. Lærer og elevene samtaler videre om hvordan hovedpersonen i serien levde i Kristiania, og forskjellen mellom de fattige og de rike.

Utdraget viser et konkret eksempel på hvordan læreren aktiverte elevenes kunnskap om hvordan Norge var i gamledager ved å ta i bruk elevenes bakgrunnskunnskaper om et tema som de allerede visste noe om fra før. Dette gjør at elevene senere kan ta i bruk sine erfaringer og kunnskaper fra serien inn i selve lesefasen for å øke forståelsen og skape mening ut av innholdet i teksten. Noe av det samme arbeidet så jeg også igjen i en undervisningstime hos nivågruppe 3. Her brukte Sara utvalgte ord fra undervisningen de hadde hatt i samfunnsfag om samme tema for å koble elevene opp til kapittelet og teksten *Innvandring til Norge*. Utdraget under er hentet fra feltnotatene til denne undervisningstimen, og viser et konkret eksempel på hvordan læreren arbeidet for å aktivere forkunnskap og førforståelse hos elevene gjennom ord- og begreper som de kjente til fra før av.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 3

Læreren deler ut hvert sitt ord til elevene knyttet til undervisningen de har hatt i samfunnsfag tidligere. Elevene skal bruke egne ord til å forklare ordet de fikk tildelt. Ordene er *migrasjon*, *integrering*, *kultur*, *utvandring* og *flerkulturelt samfunn*. Elevene har noen problemer med å skulle forklare blant annet ordene *migrasjon* og *kultur*. En elev sier at migrasjon betyr å flytte mellom landegrensene. Læreren legger til at elevene eller elevenes foreldre har emigrert fra deres hjemland til Norge.

4.2.2 Visualisering og konkretisering

En annen sentral ordforrådsundervisningsstrategi som både Sara og Jim brukte kontinuerlig i undervisningen var å visualisere og konkretisere vanskelige ord og begreper for elevene gjennom bilder, videoer, objekter og eksemplifiseringer. Dette kom også tydelig frem i intervjuet.

Utdrag fra intervju med Sara 17.03.22

Sara: (...) jeg tenker at det ofte er utfordrende for elevene å sitte i klasserommet og få utdelt en svart tekst på et hvitt ark, uten noen ord på sidene og uten noen form for støtte. (...). Jeg tror det er viktig å jobbe med nye ord og begreper, og bruke konkrete som bilder, filmer, og ulike måter å lære ord på. Det er jo bra for alle elever, så jeg tenker at man burde bruke det mer også i ordinært klasserom.

Her ser man at Sara er opptatt av å gjøre tekstene i undervisningen tilgjengelig for elevene, og at det kan være utfordrende for flerspråklige elever å skape mening ut av et hvitt ark med en svart tekst. Å bruke konkrete som bilder og videoer som en del av ordlæringen så jeg igjen i observasjonsarbeidet. Når elevene skulle lese teksten *Finn deg selv*, møtte de på en rekke ukjente ord. Utdraget under viser et utsnitt av feltnotatene fra denne undervisningstimen.

Utdrag feltnotater 14.03.33, nivågruppe 2

Lærer leser første avsnitt, stopper og spør om det var noen vanskelige ord. En elev svarer ordet *grimase*. Lærer legger ned arket og starter å lage grimaser for elevene. Videre spør læreren om de vet hva en *maskot* er, det vet ikke elevene. Lærer forsøker å forklare at det er en bamse som heier f.eks. på et fotballag og bruker Sparebanken Møre som eksempel. Elevene ser ikke ut til å forstå hva hun mener, og lærer søker dermed opp ordet maskot på Google og viser elevene et bilde av det som så ut som en fotball eller rugby maskot. Videre finner hun en video av når gutten i teksten var maskot for et rugbylag.

Utdraget viser konkret hvordan Sara tok i bruk kroppsspråk, bilder og videoer som en del av ordinnlæringen når elevene ikke forsto ordforklaringene hennes. Her ser man at elevene først klarte å forstå hva en maskot var etter at Sara visualiserte og konkretiserte ordet gjennom bilde og video. Bruk av bilder i møte med ordinnlæringen så jeg også igjen i andre undervisningstimer. Læreboken *På Høyden* hadde mange gode illustrasjoner som både Sara og Jim aktivt brukte i undervisningen for å forklare ord- og begreper der norske, og tidvis også forklaringer på elevenes morsmål, ikke strakk til. Under vises et utdrag av feltnotatene fra en undervisningstime med nivågruppe 1 hvor de leste teksten *Fire måltider*.

Utdrag fra feltnotater 15.03.22, nivågruppe 1

En elev spør om ordet *brødmat*. Lærer forklarer at det kan være både brødskive og rundstykker, også boller. Lærer viser bilde på side 84 og peker på rundstykkene i brødkurven. En annen elev spør om ordet *kornblanding*. Lærer forklarer at det finnes ulike typer kornblanding, men at det kan være noe man spiser sammen med melk eller yoghurt. Læreren bruker Cornflakes som eksempel. Tospråklig lærer oversetter noen av forklaringene. Deretter leter han fram et bilde i en annen lærebok av kornblanding som han viser til elevene.

Her ser man hvordan både Sara og Jim aktivt brukte bildene i læreboken for å gi elevene visuelle forklaringer på de ukjente ordene i teksten. Til tross for at både Sara og Jim forsøkte å forklare ordene både på norsk og arabisk, viser utdraget at forklaringer gjennom bilder kan bidra til at elevene får en bedre forståelse og et mentalt bilde av de ukjente ordenes betydning.

Sara eksemplifiserte og konkretiserte ord- og begreper også uten bruk av visuelle hjelpemidler. I intervjuet fortalte Sara om en undervisningstime hun hadde hatt med nivågruppe 1 uken før jeg var til stede. Da hadde de hatt om temaet frukt og grønnsaker, hvor Sara hadde tatt med seg en rekke frukt og grønnsaker på skolen. I utdraget fra intervjuet under forklarer Sara denne undervisningstimen nærmere.

Utdrag fra intervju med Sara 17.03.22

Sara: (...). Slik som i forrige uke hadde jeg med meg ti frukt og grønnsaker til timen. Så måtte den ene skrive ned så mange verb de kunne, mens den andre skulle sette navn på alle fruktene og grønnsakene. Også byttet de. (...). Etterpå plukker vi ut alle fruktene også lagde vi fruktsalat. Så da fikk vi trent på å blant annet skjære opp, også skrev jeg på tavlen hva vi gjorde. (...). Så da fikk vi trent på det med å kutte og skjære, men vi gjorde det istedenfor at vi sa det.

Her ser man at Sara er bevisst på at elevene ofte må erfare og prøve ut ting for å øke læringsutbytte. Istedenfor å snakke om frukt og grønnsaker eller vise bilder av de på Internett, tok Sara med seg disse frukt og grønnsakene på skolen slik at elevene fikk se, lukte, smake og deretter beskrive de. Når Sara sier i intervjuet at den ene eleven måtte skrive ned verb, antar jeg ut fra resten av utdraget, at disse verbene var knyttet til handlinger man kan gjøre med frukt og grønnsaker slik som *å spise, å skjære*, også videre.

4.2.3 *Bruk av flere språk i undervisningen*

Både Sara og Jim er bevisst bruken av elevenes morsmål eller andre språkferdigheter i møte med ukjente ord- og begreper i undervisningstimene, og vektlegger viktigheten av at elevene skal kunne bruke alle språkene sine til å lære. Observasjonsarbeidet viser at elevenes morsmål hovedsakelig ble brukt som en ressurs for å kunne oversette, forklare og konkretisere ukjente norske ord, slik tidligere presenterte funn i denne masteroppgaven også viser. Når elevene i nivågruppe 1 skulle lese teksten *Fire måltider* møtte de på ordet *mellommåltid* i et lesestoppsspørsmål. Under viser et utdrag av feltnotatene fra denne undervisningstimen.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 1

Lærer forsøker å forklare ordet *mellommåltid* for elevene og deler ordet i to. Læreren forklarer at en ting kan være mellom to andre ting og sier at den ene eleven sitter mellom to andre elever. Tospråklig lærer oversetter hver setning til arabisk. Det ser ut til at de eldste elevene forstår. Tospråklig lærer forklarer noe som ser og høres ut som en historie uten at observatør forstår hva som blir sagt. Alle elevene nikker og ser ut til å forstå. Elevene klarer å svare på hva de selv spiser som mellommåltid.

Utdraget viser et konkret eksempel på hvordan tospråklig lærer Jim ble brukt som en ressurs i undervisningen til nivågruppe 1. Selv om elevene fikk god ordforklaring, både gjennom konkretisering og orddeling fra Sara og oversettelse fra Jim, hadde noen av elevene likevel behov for at hele forklaringen ble gjort på morsmålet og ikke bare direkte oversatt fra norsk.

En annen ting jeg observerte, var Saras arbeid med å inkludere hele språkkompetansen til elevene, selv uten tospråklig lærer til stede. I undervisningen til alle nivågruppene brukte Sara tid på å spørre elevene hva enkelte ord betydde og hvordan de uttaltes både på engelsk og på elevenes morsmål, i tillegg til at hun noen ganger kunne oversette enkelte ord for elevene. Sara er en lærer som anerkjenner morsmålet til elevene og har aktivt engasjert seg i å lære ord- og begreper på elevenes morsmål i løpet av sine år som underviser. Disse ordene kan hun, og bruker fortsatt, i undervisningen. Utdraget under er hentet fra førlesefasen av teksten *Karens jul*, og viser hvordan læreren inkluderer elevenes morsmål inn i ordinnlæringen.

Utdrag fra feltnotater 16.03.22, nivågruppe 2

Den ene eleven sier at han ser en lege som tar imot en baby på bilde i boken. Læreren spør elevene hva en slik lege kalles. Ingen av elevene svarer, og læreren sier at det heter jordmor. Elevene ser ikke ut til å ha hørt dette ordet før. Læreren spør da to av elevene hva en slik lege heter på kurdisk. Elevene svarer med et kurdisk ord og forsøker å lære læreren hvordan man uttaler ordet.

Selv om læreren ikke selv har flytende språkferdigheter på elevenes morsmål bruker hun undervisningen som en mulighet til å inkludere morsmålet til elevene, og samtidig kunne tilegne seg noen språkferdigheter som hun selv kan bruke senere. Samtidig fremmer Sara også problematikken knyttet til at noen elever ikke har gode nok morsmålsferdigheter til å bruke språket som en ressurs i undervisningen. Noen elever kan ha god forståelse for ord- og begreper på morsmålet sitt mens andre ikke har det, noe som kan gjøre det vanskelig å tilrettelegge undervisningen gjennom bruk av elevenes språkkunnskaper.

4.3 Lærerens fokus på ordets innhold, form og bruk i ordinnlæringen

Både i førlese-, lese- og etterlesefasen møter de flerspråklige elevene ukjente ord- og begreper. Funnene fra observasjons- og intervjuarbeidet viser at Sara vektlegger ulike dimensjoner av ord når det kommer til ordinnlæringen. Likevel kan det virke som Sara bevisst eller ubevisst bruker en stegvis modell der hun først starter med ordets innhold, deretter form og til slutt hvordan ordet kan brukes. Videre vil jeg presentere og analysere funn knyttet til disse dimensjonene av et ord.

4.3.1 Arbeid med ordets innhold

Sara er opptatt av ordets innholdsside knyttet til elevenes ordinnlæring. Hun brukte store deler av lesefasene til å forklare hva ulike ukjente ord betydde og knytte mening til disse ordene. Når elevene i nivågruppe 2 skulle starte opp med novellen *Karens jul* spilte Sara av et lydklipp fra første avsnitt av novellen på Youtube. Denne versjonen var en annen versjon enn den elevene hadde i læreboken, og inneholdt mange ukjente ord. Under viser et utdrag av feltnotatene fra denne undervisningstimen.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 2

Læreren skriver opp ordene *dampmaskin, skorstein, jernbruk, ferjemenn, trafikken, livlighet, steinarbeider, rønne* og *havnestein* på tavlen. Læreren leser opp ordene og går gjennom betydningen med elevene. Læreren sier at skorstein er det samme som en pipe, det som står oppe på taket på et hus, og som det kommer røyk ut av når man fyrer i peisen inne. En ferjemann er den personen som jobber på fergen og som sier når bilene kan kjøre ombord og hvor de skal parkere.

Her ser man at Sara la stor vekt på å forklare elevene ordenes betydning, altså å gi elevene større begrepsforståelse for de ukjente ordene. Ordforklaringene til Sara var ofte tilpasset elevenes språknivå. I stedet for å bare si at skorstein er det samme som pipe, eksemplifiserte hun og ga elevene et språklig bilde ved å si at røyken kommer ut av en skorstein på taket. Feltnotatene viser også mange andre eksempler på at læreren systematisk jobbet med ordforklaringer. Utdraget under viser et utsnitt fra samme undervisningstime hvor de arbeidet med novellen *Karens jul*.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 2

(...). Elevene leser videre hvert sitt avsnitt høyt, og en elev spør læreren hva ordet *klage* betyr. Lærer forklarer at det betyr det samme som å syte, altså at man syter over ting som skjer (...). Lærer trekker frem ordet *skinne* og forklarer at det er det samme som å lyse.

Som utdraget viser brukte læreren aktivt synonymer for å forklare ukjente ord- og begreper for elevene, altså at å klage er det samme som å syte og at skinne er det samme som å lyse. Dette var en gjenganger hos mange av ordforklaringene som Sara hadde i observasjonsarbeidet. Forutsetningen for slike ordforklarringsstrategier er at elevene er kjent med og forstår synonymene som læreren bruker. Lærerens arbeid med å sikre seg at elevene faktisk forsto ordforklaringene var særlig knyttet til å anvende de ukjente ord- og begrepene i lesestoppspørsmålene, bruke de i senere samtaler om teksten, eller gi elevene i lekse å skrive eksempelsetninger eller ordforklaringer til noen av ordene.

4.3.2 Arbeid med ordets form

En av dimensjonene når man skal lære et ord er å lære ordets form. Selv om Sara ikke fremhevet dette som den dimensjonen hun la mest vekt på å i undervisningen, opplevde jeg

likevel at hun implisitt arbeidet med ordets form gjennom arbeidsoppgavene i undervisningen. I førlesefasen av teksten *Fire måltider* hos nivågruppe 1, laget Sara et trekollonneskjema på tavlen hvor elevene skulle plassere ulike ord i riktig ordklasse. Under viser et utdrag av feltnotatene fra denne undervisningstimen.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 1

Læreren lager et trekollonneskjema på tavlen med substantiv, verb og adjektiv. Elevene trekker lapper med et ord på knyttet til temaet mat og næringsstoffer som de skal skrive inn i riktig ordklasse på tavlen. Når elevene er ferdig ber hun de om å plassere riktig artikkel foran substantivene, og bøye verbene fra presens til infinitiv og preteritum.

Her ser man at Sara la til rette for arbeid med ordenes form og funksjon. Elevene fikk først øvd på å lese ordene på lappene. Deretter måtte de forstå hva ordene betydde og dermed også hvilken ordklasse ordene tilhørte. Så måtte elevene klare å skrive ordene på tavlen, og til slutt vise og forklare ordenes grammatiske funksjon. Selve grammatikkarbeidet ble ikke satt i sammenheng med teksten de skulle lese, men elevene brukte disse ordene inn i en skriveoppgave som blir nærmere omtalt under ordets bruk 4.3.3.

Arbeid med å plassere ord i ordklasser og deretter bøye de ble også brukt hos nivågruppe 2 i møte med teksten *Karens jul av Amalie Skram*. I førlesefasen ble elevene bedt om å forklare hva de så på bilde fra oppstartssiden. Utdraget under viser et utsnitt av feltnotatene fra denne undervisningstimen.

Utdrag feltnotat 16.03.22, nivågruppe 2

(...). En elev svarer at han ser noen fiskere. Læreren spør om ordet *fiskere* er en eller flere personer. To av elevene svarer at det er flere personer som er fiskere. Lærer spør hvordan de vet det, og den ene eleven svarer at når det skrives med -re betyr det flertall. Lærer ber den tredje eleven om å bøye substantivet fisker. Eleven klarer dette med noe hjelp fra lærer (fisker-fiskeren-fiskere-fiskerne).

Som en del av ordets formdimensjon inngår også å kunne uttale og lese et ord. Sara sier i intervjuet at hun er opptatt av elevenes uttalelse, men at hun ikke ønsker at det skal komme i veien for elevenes motivasjon og leselyst. I stedet for å stoppe opp i selve lesingen brukte Sara

andre muntlige aktiviteter med fokus på uttalelse, slik som Alias. I en undervisningstime hos nivågruppe 1 hadde Sara laget en rekke lapper med bilder og ulike matvarer. Elevene skulle uttale riktig ord knyttet til riktig bilde. Her la både norsklærer Sara og tospråklig lærer Jim vekt på riktig uttalelse, og måtte noen ganger gjenta ord før elevene fikk poeng. På denne måten fikk elevene både visualisert en rekke ord- og begreper, og trent på å uttale de riktig.

Det norske språket har en rekke sammensatte ord. Sammensatte ord som en del av norsk ordlaging handler om å sette sammen to- eller flere ord, og danne nye ord bestående av et forledd og et hovedledd. Observasjonsarbeidet viser at Sara brukte en helt bevisst strategi i møte med sammensatte ord, for at elevene skulle kunne tenke seg til ordets betydning basert på ordets form. I møte med teksten *Fire måltider* møtte elevene i nivågruppe 1 på ordene *pålegg* og *kjøttpålegg*. Utdraget under viser hvordan læreren forklarte disse ordene på bakgrunn av ordenes form.

Utdrag feltnotater 15.03.22, nivågruppe 1

En elev spør hva ordet *pålegg* betyr. Lærer bruker salami og ost som eksempel på ulike typer pålegg. Lærer deler også opp ordet i to deler (på + legg) og forklarer at det er noe man legger på skiven. Lærer fortsetter å lese andre avsnitt og stopper opp med ordet *kjøttpålegg*. Lærer skriver ordet på tavlen og leser det høyt for elevene med tydelig uttale. Hun deler ordet i to og spør elevene hva kjøtt og pålegg betyr.

Her ser man at Sara hjelper elevene til å pakke ut språket og dele det inn i mindre biter som gjerne gjør det enklere for de flerspråklige elevene å forstå. Andre funn fra observasjonsarbeidet tyder på at dette er en strategi Sara har brukt hos alle nivågruppene, og som elevene selv også har blitt bevisst på. I en undervisningstime hos nivågruppe 2 kom elevene over ordet *barnefaren*. Når læreren spurte elevene hva ordet betydde, bruke den ene eleven samme orddelingsstrategi som Sara gjorde i utdraget over. Under viser et utdrag fra denne undervisningssituasjonen.

Utdrag feltnotat 16.03.22, nivågruppe 2

Elevene leser videre og stopper opp ved overskriften *barnefaren*. Læreren spør hva en barnefar er. Elevene tenker litt før den ene svarer:

«barne-far, det må være at barnet er faren.. nei vent, barnet sin far»

4.3.3 Arbeid med ordets bruk

I intervjuet sa Sara at hun tror arbeid med ord- og begreper er viktig for å utvide elevenes ordforråd, men også for å kunne bruke ordene ved senere anledninger. Hun er opptatt av at elevene skal kunne ta med seg og bruke ordene som de jobber med i undervisningen videre i livet. Noe av dette arbeidet så jeg igjen i undervisningen. Etter at elevene hadde blitt kjent med ordets innhold og forstått hvilke typer ord det var, ga Sara noen ganger elevene oppgaver hvor de måtte anvende disse ordene enten muntlig eller skriftlig. Elevene i nivågruppe 2 fikk en av dagene i lekse å bruke fem av ordene de hadde jobbet med i timen knyttet til teksten *Karens jul*, og skrive en ordforklaring eller en eksempelsetning til disse ordene. Utdraget under viser hva læreren svarte i intervjuet på spørsmålet knyttet til denne lekse.

Utdrag fra intervju med Sara, 17.03.22

(...). Jeg ga denne lekse bevisst slik at de enten skulle komme med eksempel eller skrive en forklaring. Jeg tenkte at dersom det blir for vanskelig å skrive en forklaring så klarer de uansett å skrive at Amalie Skram er en forfatter. Da klarer de å bruke ordet selv om de ikke nødvendigvis kan forklare det.

Utdraget viser at Sara er bevisst på at elevene ikke bare skal kunne forstå ordene i undervisningen for å kunne lese tekst eller svare på lesestoppsspørsmål, de skal også kunne anvende ordene blant annet i skriftlig arbeid. Dette fokuset så jeg også igjen i undervisningen til nivågruppe 1. Under 4.3.2 beskrev jeg en undervisningssituasjon hvor læreren brukte et trekollonneskjema der elevene skulle plassere en rekke ord knyttet til teksten *Fire måltider* i riktig ordklasse. Etter at elevene hadde plassert ordene, fikk de i oppgave å skrive hver sin setning på tavlen det de anvendte ett av ordene fra tavlen sammen med hjelpeordet *fordi*. Noen av elevene skrev lange setninger der de tok i bruk flere av ordene, slik som setningen «broren min liker ikke å spise sitron fordi den er sur».

4.4 Lærers arbeid med å kontrollere elevenes forståelse av tekst i klasserommet

Arbeid med ord- og begreper i møte med tekst handlet ikke bare om at elevene skulle øke og utvikle ordforrådet sitt. Det hadde også som hensikt å forberede elevene på tekstene de skulle lese, og gi innholdet i tekstene mer mening. Observasjonsarbeidet viser at arbeid knyttet til elevenes leseforståelse var en gjennomgående prosess i alle de tre lesefasene. Noen av

funnene mine knyttet til lærerens kontrollering av elevenes forståelse, handler i hovedsak om å stoppe underveis i lesingen, snakke om teksten i etterkant og hente opp igjen tråden neste time. Innenfor disse funnene brukte læreren ulike metoder for å kontrollere leseforståelsen.

4.4.1 Lesestoppsspørsmål i lesefasen

Måten læreboken *På Høyden* er oppbygd på åpner opp for gode muligheter til å jobbe med elevenes leseforståelse. Tekstene i læreboken er delt inn i avsnitt med lesestoppspørsmål knyttet til det elevene har lest. Noen av lesestoppspørsmålene kan man finne svar på direkte i teksten, andre krever mer refleksjon og ettertanke. I omtrent alle undervisningstimene til alle nivågruppene brukte Sara lesestoppspørsmålene underveis i lesingen. Under er et utdrag fra intervjuet som viser hva Sara tenker om disse lesestoppspørsmålene.

Utdrag fra intervju med Sara, 17.03.22

Sara: (...). Jeg synes det er veldig fint med de stoppene i denne boken. Jeg tror nok ikke at jeg ville stoppet så ofte og stilt spørsmål hvis vi jobbet med en tekst hvor vi jobbet med innholdet. Men det at de nettopp har lest det og at de er veldig giret på å svare på spørsmålene gjør at jeg tror at de stoppene fungerer for forståelsen, kanskje spesielt på nivå 1 og 2, men også på nivå 3 selv om de har kommet et steg lenger. Det som er fint er at noen av ordene er veldig konkrete slik at de fleste klarer å svare på dem, mens noen krever mer refleksjon og ettertanke.

Slik som Sara påpeker her, klarer de aller fleste elevene å hente ut informasjon i teksten til å svare på de mest konkrete spørsmålene, som for eksempel hvem som er hovedpersonen i teksten. Det Sara trekker frem som utfordrende for de flerspråklige elevene er å kunne trekke ut den viktige informasjonen, prosessere og å kunne bruke det videre. Noen av lesestoppspørsmålene i boken utfordrer elevene på dette, særlig gjaldt dette hos nivågruppe 2 og 3. Utdraget under er hentet fra en undervisningstime hos nivågruppe 2 hvor de leste teksten *Karens jul*.

Utdrag feltnotat 15.03.22, nivågruppe 2

(...). Lærer leser lesestoppspørsmålet fra første boks side 177. Spørsmålet er formulert slik: det står i teksten at huset ikke hadde skorstein. Hva tror du dette forteller om huset? Elevene blir stille en stund før en av de sier at han tror huset er kaldt. Læreren

spør hvorfor eleven tror det. Elevene diskuterer litt sammen på norsk og blir til slutt enig om at dersom huset ikke har peis så har det ingen varme i seg.

Utdraget viser at noen spørsmål fra boken krever at elevene kan bruke informasjonen de har lest til å trekke egne slutninger. For å kunne svare på spørsmålet fra utdraget må elevene først ha forstått hva ordet *skorstein* betyr, som var et ord de arbeidet med i førlesefasen. Deretter må de koble betydningen sammen med at et hus uten skorstein er et hus uten peis, som da vil være et kaldt hus. Her får elevene brukt ord- og begrepene som de arbeidet med i førlesefasen i selve lesefasen, og læreren får samtidig en forståelse av hvor mye elevene har forstått av teksten de har lest.

4.4.2 Tekstsamtale i før- og etterlesefasen

Sara brukte også tid på å samtale om teksten både etter lesingen og i forkant av neste leseøkt. I intervjuet sier Sara at store deler av arbeidet knyttet til elevenes leseforståelse går ut på å samtale om teksten og gi elevene rom til å kunne reflektere over det de har lest, spesielt hos nivågruppe 2 og 3. Denne måten å arbeide med innholdet i tekstene på så jeg igjen i observasjonsarbeidet. Utdraget under er hentet fra en undervisningstime hos nivågruppe 2 hvor de pratet om teksten *Karens jul* etter at de var ferdig å lese den.

Utdrag feltnotat 17.03.22, nivågruppe 2

Læreren spør elevene hva de synes om teksten og hvilken følelse de sitter igjen med. To av elevene svarer at teksten gjorde de triste. Læreren spør den siste eleven hva han føler. Eleven svarer at han ble litt trist, men at dersom Karen hadde gjort som politimannen sa og dratt til fattighuset, ville hun kanskje ikke dødd.

Utdraget viser hvordan samtale om tekstens innhold kan være med å kontrollere om elevene har forstått teksten, altså å kontrollere elevenes leseforståelse. Dersom elevene hadde svart at teksten gjorde de glad og lykkelig, kunne det ha vært et tegn på at de ikke helt hadde forstått innholdet i teksten. Observasjonsarbeidet viste også andre eksempler på at samtaler rundt tekstens innhold kan bidra til å kontrollere elevenes leseforståelse. Sara startet nesten hver time med å spørre elevene hva de leste sist time. I en undervisningstime til nivågruppe 2 spurte Sara hva elevene husket fra teksten *Karens jul* som de hadde lest første del av dagen før. Elevene husket både hvem hovedpersonen var og hva hun het, at hun var fattig, at hun hadde et lite barn, og at hun bodde i et lite hus uten skorstein. Slike samtaler i førlesefasen

kan bidra til at elevene ble påkoblet temaet og teksten, og at læreren fikk kontrollert hvor mye de forsto og husket fra teksten.

4.4.3 Bruk av det digitale hjelpemiddelet Kahoot

En annen metode som læreren brukte knyttet til å kartlegge elevenes leseforståelse, var det digitale hjelpemiddelet Kahoot. Læreboken *På høyden* har en stor nettbasert lærebokressurs med ulike oppgaver knyttet til temaene og tekstene i læreboken. Som en avslutning til hver tekst har de laget en Kahoot som læreren kan bruke i undervisningen for å sjekke hvor mye elevene har forstått og lært av lesingen. Sara brukte Kahooten knyttet til teksten *Karens jul* hos nivågruppe 2. De aller fleste spørsmålene var enkle og lett formulerte, og krever ikke så mye ettertanke. Det gjaldt blant annet spørsmål knyttet til hvem som har skrevet Karens jul, hva byen Kristiania heter i dag, og hva politiet fant i huset. Likevel er de formulert slik at elevene må huske teksten og ha forstått for eksempel hvor og når handlingen i teksten fant sted for å kunne svare på spørsmålene. Siste spørsmål i Kahooten åpnet opp for at elevene måtte gjøre sin egen vurdering av teksten. Her får de spørsmål om de likte å lese Karens jul. Siden Kahoot er bygget opp slik at elevene kun kan velge mellom fire svaralternativer, fikk ikke elevene muligheten til å forklare hvorfor de likte/ikke likte teksten.

4.5 Oppsummering av hovedfunn

Målet med masteroppgaven er å kunne bevisstgjøre hvordan man som lærer kan arbeide for å utvikle ordforrådet til flerspråklige elever som en del av leseprosessen. Funnt fra observasjons- og intervjuarbeidet, viser at læreren jeg observerte og intervjuet delte leseprosessen inn i tre lesefaser. Innad i lesefasene brukte hun ulike strategier i møte med de utvalgte tekstene for å øke elevenes ordforråd slik at innholdet i tekstene ga mer mening. Resultatene fra forskningen min viser at læreren var opptatt av å gi elevene arbeidsoppgaver som de kunne mestre, samtidig som at de ble utfordret. Læreren var svært opptatt av å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og gi de den nødvendige informasjonen som de trengte i forkant av lesingen både med tanke på tekstens tema og i møte med ukjente ord- og begreper. I møte ordinnlæringen la hun hovedsakelig vekt på ordets innholdsside, og brukte både visualisering og konkretisering, ordforklaringer og synonym som hjelpemidler for å utvikle elevenes ordforråd. Arbeid med formdimensjonen handlet hovedsakelig om å pakke ut språket for elevene og lære om de ulike ordklassene. Arbeid med ordenes bruksdimensjon handlet om å kunne anvende ord- og begrepene i skriftlig og muntlig arbeid. I tillegg viser funnene i

masteroppgaven min at aktiv bruk av elevenes morsmål eller andre språkkunnskaper i møte med undervisningen både kan bidra til inkludering av elevene, relasjonsbygging, og samtidig hjelpe elevene til en større språklig forståelse. I undervisningen ble elevenes morsmål for det meste brukt for å oversette eller forklare norske ordforklaringer. Alt dette arbeidet med tekstene viser seg å kunne være viktig elementer for elevene sin forståelse av innholdet. Resultatene fra forskningen viser at ulike lesestopp, og samtaler om- og rundt tekstene, var viktige strategier for å sikre at elevene forsto teksten de leste og kunne skape mening ut av innholdet.

5 Drøfting

I denne delen av masteroppgaven vil jeg løfte frem de mest sentrale funnene mine fra observasjons og forskningsarbeidet mitt, og drøfte disse i lys av teori og tidligere forskning for å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan kan man som lærer i særskilt norsk arbeide med ord-og begreper for å utvikle elevenes leseforståelse?*

5.1 Kognitivt krevende arbeidsoppgaver og valg av tekst

Resultatene fra forskningen min viser at læreren er opptatt av å utfordre elevene kognitivt, samtidig som at de skal oppleve mestring. Dette gjorde hun blant annet gjennom valg av tekster i undervisningen. Et viktig poeng i kvadrantmodellen til Cummins (2000, s. 71; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 174) er at arbeidsmåtene og arbeidsoppgavene i skolen må tilrettelegges ut fra elevene sine språklige ferdigheter og i hvor stor grad de trenger lærerstøtte. Læreren i forskningsstudien min hadde valgt ut fire tekster som var relativt utfordrende med tanke på tema og språk, tilpasset de ulike nivågruppene. Som læreren selv presiserte i intervjuet, opplever hun det som utfordrende å skulle finne tekster tilpasset språknivået til alle elevene i en elevgruppe. Selv om elevene med særskilt norskopplæring fra studien min var delt inn i nivågrupper etter språkferdigheter, var det også nivåforskjeller mellom elevene innad i de tre gruppene. Å skulle finne tekster som er tilpasset alle sitt språknivå kan dermed være utfordrende, og ender ofte i at tekstene blir for lett eller for vanskelige, slik læreren fremhevet i intervjuet. De tilpasningene som læreren i forskningsstudien min gjorde med tanke på valg av tekster, var særlig knyttet til elevenes språknivåer, tekstenes sjangre, tekstenes ordforråd og elevenes bakgrunnskunnskaper. Mens tekstene *Finn deg selv* og *Fire måltider* inneholdt flere konkrete og hverdagslige ord- og begreper, inneholdt tekstene *Karens jul* og *Innvandring til Norge* en større andel førfaglige

ord som elevene kanskje ikke bruker så mye på fritiden. Ifølge Cummins (2017, s. 45–47) er et av problemene knyttet til flerspråklige elevers lesekompetanse at det ikke blir gjort forskjell på elevenes hverdagspråk og fagspråk. Det betyr at dersom elevene skal lese en tekst som inneholder en rekke ord- og begreper de ikke har hørt eller anvendt før, vil dette kunne begrense elevenes forståelse av innholdet i teksten. Læreren valg av tekst krevde dermed at hun forberedte seg godt, og arbeidet systematisk med tekstene sammen med elevene for å gjøre innholdet mer tilgjengelig og forståelig.

Funnene i masteroppgaven min viser at læreren var aktiv under hele leseprosessen og bruke ulike strategier i møte med lesefasen for å skape mening til innholdet. Ifølge kvadrantmodellen til Cummins (2000, s. 71) må elevene møte oppgaver i skolen som er kognitivt utfordrende og samtidig få den språklige støtten de trenger til å forstå innholdet. Særlig var lærerstøtten i lesefasen knyttet opp mot ordforklaringer av ukjente ord- og begreper, anerkjennelse av elevene og å gjøre fagstoffet tilgjengelig og relevant for dem. Som resultatene fra forskningen min viser opplevde læreren at hun kunne gi denne støtten som Cummins (2000, s. 71) fremhever til elevene med særskilt norskopplæring, særlig fordi nivågruppene besto av så få elever. Læreren hadde tid og ressurser til å følge opp hver enkelt elev, og var også opptatt av å bruke tid på dette. En kan stille spørsmål vedrørende om lærerstøtten hadde vært like fremtredende dersom læreren hadde hatt flere elever til stede i den særskilte norskopplæringen, og dermed også om elevene hadde fått like godt læringsutbytte av tekstlesingen. Som funnene i masteroppgaven min viser, gir den særskilte norskopplæringen utenfor klasserommet en unik mulighet til å kunne gi god oppfølging og støtte der elevene trenger ekstra hjelp i språklæringen. Ifølge kvadrantmodellen blir veien videre for disse elevene å lese slike kognitivt utfordrende tekster med mindre lærerstøtte, etter hvert som de har utviklet sine språkferdigheter i enda større grad (Cummins, 2000, s. 71).

5.2 Aktivering av bakgrunnskunnskap og førforståelse i møte med tekster

Resultatene fra forskningen min viser at læreren brukte store deler av førlesefasen hos alle nivågruppene på å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og førforståelse, for å gjøre innholdet i tekstene tilgjengelig for elevene. Dette er et viktig poeng både hos Bråten (2007, s. 61) og Kulbrandstad (2022, s. 296). Elevenes leseforståelse og hva de sitter igjen med ut fra det de har lest blir i stor grad påvirket av hvor mye de vet om teksten i forkant av lesingen. Hovedsakelig handlet arbeidet med bakgrunnskunnskap og førforståelse om at læreren og

elevene snakket om bildene knyttet til teksten, og utforsket hva teksten kom til å handle om på norsk. På den måten ble elevene bedre rustet, men også mer nysgjerrige på teksten. Dette stemmer overens med det Kulbrandstad (2022, s. 245–246) skriver om førlesefasen.

Hensikten med førlesefasen er at elevene skal bli kjent med teksten, og på den måten bli både nysgjerrige og motiverte for den videre lesingen. Som observatør opplevde jeg at lærerens arbeid med forsidebildene i læreboken og lærebokens nettressurs for eksempel i møte med kapittelet *Karens jul av Amalie Skram*, skapte engasjement og nysgjerrighet blant elevene, men kanskje mest av alt forberedte de på og gjorde elevene kjent med teksten.

Funnene i masteroppgaven min viser at læreren også brukte store deler av førlesefasen til å snakke om og forklare ukjente ord- og begreper knyttet til temaet i teksten, eller som oppsto i løpet av samtalene om tekstens innhold. Ifølge Kulbrandstad (2022, s. 247–248) kan man i førlesefasen også arbeide med ukjente ord i teksten, eller om tekstens tema, for å utvikle elevenes førforståelse og gjøre de bedre rustet til selve leseprosessen. I teksten *Karens jul* gjaldt det særlig ord som *Kristiania*, *damkskipskai* og *skorstein*, altså ord som elevene kanskje ikke bruker så mye i egen hverdag, eller som er særlig knyttet til den norske historien slik som *Kristiania*. Dette stemmer overens med det Kulbrandstad (2022, s. 295) skriver om flerspråklige elevers utfordringer knyttet til lesing og mangel på bakgrunnskunnskap. Selv om disse ordene er relativt konkrete og finnes gode begrepsforklaringer til, kan de være mer utfordrende for flerspråklige elever å forstå dersom de ikke har lært noe om Norge i gamledager fra oppveksten, knyttet til for eksempel ordet *Kristiania* (Kulbrandstad, 2022, s. 295). I lys av teori fra Wold (1994, s. 52–52) og Cummins sin CUP-modell (1981, s. 25) kan slike utfordringer løses ved å ta i bruk elevenes førforståelse eller erfaringer på elevenes ulike språkferdigheter, for å lettere kunne utvikle deres begrepsforståelse på norsk. Kanskje har elevene problemer med å kunne forklare hva de tror skorstein er på norsk, men har ordforrådet til å kunne forklare det på morsmålet sitt. Likevel opplevde jeg at lærerens arbeid med å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap og førforståelse, både i møte med tekstens tema og i møte med ukjente ord- og begreper, hadde betydning for elevene sin forståelse av teksten.

5.3 Førstehåndserfaring i lys av ordinnlæring

Som en del av førlesefasen og lesefasen viser resultatene fra forskningen min at læreren i stor grad benyttet fysiske objekter, bilder, videoer, kroppsspråk og andre konkretiseringer i møte med ordinnlæringen til elevene. Ifølge Jenkins og Dixon (1983, s. 239; Wold, 2019, s. 67)

lærer man ord på tre ulike måter, blant annet gjennom objekter som er fysisk til stede. Som funnene i masteroppgaven min viser, er læreren opptatt av elevenes førstehåndserfaring i møte med ukjente ord- og begreper for å kunne lære og forstå disse ordene. I stedet for å bare fortelle eller forklare ulike frukt og grønnsaker, tok læreren med seg disse på skolen for at elevene kunne se, lukte, ta og smake på dem. Ifølge Golden (2014, s. 140–141) vil en slik visualisering og konkretisering av ord kunne bidra til at ordene lettere lagres og gjenfinnes i elevenes mentale leksikon. Til tross for at bruk av fysiske objekter er viktig for ordlæringen, er det bortimot umulig å ha alle ukjente ord tilgjengelig som objekter i klasserommet, særlig når mange av de ukjente ordene oppstår underveis i lesingen.

Som funnene fra forskningen min viser brukte ikke læreren fysiske objekter i selve observasjonsarbeidet når jeg var til stede. Derimot brukte både norsklærer og tospråklig lærer mye bilder og videoer, hentet fra både lærebøkene og Internett, for å visualisere og konkretisere. Ifølge Wold (2019, s. 67) kan man utvide Jenkins og Dixons (1983) syn på ordinnlæring til å handle om både fysiske objekter som er til stede i omgivelsene, og fysiske objekter som er representert gjennom bilder og videoer. Selv om elevene ikke kan ta og føle på disse ord- og begrepene kan de likevel bruke sansene sine til å se og registrere hvordan for eksempel en maskot ser ut, og dermed lettere kunne knytte begrepet maskot til selve ordet. Dette harmoniserer med det Golden (2014, s. 141) kaller for forståelses- og lagringsprosessen, eller som Rommetveit (1972, s. 57; Wold, 2019, s. 57) omtaler som referanse- og representasjonskomponenten i ordinnlæringen. I hovedsak handler det om at lærerens arbeid med å visualisere og konkretisere ukjente ord- og begreper for elevene kan hjelpe elevene til å knytte assosiasjoner og forestillinger til ordene, som igjen vil gi elevene en bedre forståelse. Som funnene i masteroppgaven min viser er det ikke alle ukjente ord- og begreper som blir visualisering og konkretisert. Det handler hovedsakelig om at ikke alle ord kan visualiseres. Noen ord er abstrakte og har ikke bilder eller videoer som kan knyttes direkte til ordet, slik som ordet *mellommåltid*. Siden dette ordet er en samlebetegnelse på en rekke ulike matvarer krever det andre metoder for å konkretisere og gjøre ordet mer tilgjengelig for elevene.

5.4 Ulike dimensjoner av ord i møte med ordinnlæringen

Et overordnet funn fra forskningen min viser at ordinnlæringen skjedde eksplisitt som en del av leseprosessen i undervisningen. Læreren la til rette for arbeidsoppgaver og aktiviteter som bevisst var knyttet til elevenes ordforråd. Her fikk elevene muligheten til å lære og forstå

ukjente ord som de kom til å møte på, eller som de møtte underveis i lesingen, slik at de bedre skulle kunne forstå innholdet i tekstene. Dette er et viktig poeng hos Lundetræ og Uppstad (2021, s. 134) som mener at eksplisitt undervisning i ordavkoding kan bidra til utvikling av elevenes leseforståelse og læringsutbytte. Den eksplisitte undervisningen gikk hovedsakelig ut på å forklare ordene for elevene, visualisere og konkretisere de, snakke om de grammatisk, og hjelpe elevene til å kunne bruke ordene skriftlig og muntlig.

Funnene i masteroppgaven min viser at læreren vektla de ukjente ord- og begrepenes innhold fremfor form og bruk, slik at elevene i størst mulig grad skulle forstå innholdet i tekstene som de leste. Hovedsakelig gikk dette arbeidet ut på å forklare og knytte mening til ordenes betydning. Et slikt ordinnlæringsfokus harmoniserer med det Jenkins og Dixon (1983, s. 239; Wold, 2019, s. 67) fremhever som den andre måten å lære et ord på, altså gjennom direkte forklaringer av ordenes mening. I undervisningen forklarte læreren ukjente ord- og begreper for elevene blant annet gjennom å konkretisere og knytte de til elevenes egne erfaringer. Resultatene fra forskningen min viser også at læreren aktivt brukte synonymer som en del av ordforklaringene. Hun koblet ukjente ord- og begreper opp mot andre ord som i utgangspunktet var mer kjent for elevene. Rommetveit (1972, s. 60; Wold, 2019, s. 58) forklarer denne måten å lære ord på gjennom det semantisk-assosiative perspektivet på ordavkoding, altså at man lærer ords mening gjennom å assosiere de med andre ord. Til tross for at denne metoden blir fremmet av forskere, krever den at elevene er kjent med de synonymene som læreren bruker i ordforklaringene. Med tanke på lærerens fokus på ordenes innholdsdimensjon fremfor form og bruk, er det verdt å trekke frem at funnene fra forskningen viser at læreren i stor grad forklarte konkrete ord som var lett å utvikle elevenes mentale bilde av. Spørsmålet en dermed kan stille seg knyttet til funnene i masteroppgaven min, er om det bare er konkrete ord- og begreper som oppleves som ukjente for elevene. Det norske språket består av både konkrete og abstrakte ord. Mens resultatene fra forskningen min viser at de konkrete ordene får stor plass i undervisningen, er det få eksempler på forklaringer av de abstrakte ordene slik som ulike metaforer, subjunksjoner, substantiver eller kompliserte verbformer. Determinativet *andre*, verbet *pleier* og substantivet *mellommåltid* er eksempler på abstrakte ord som blir forklart i undervisningen, men ord som *dersom*, *skulle* eller *tanke* blir ikke lagt vekt på. Dette er abstrakte ord som er viktige både for elevenes forståelse av de konkrete ordenes betydning i en setning, og for elevenes totale leseforståelse av tekstene.

Ifølge Golden (2014, s. 11), Heller (2021, s. 102) og Wold (2019, s. 56) må flerspråklige elever tilegne seg kunnskap om både ordets form, hvordan det brukes grammatisk og hva ordet betyr for at de skal få en fullstendig forståelse og kunnskap om et ord. Til tross for vektleggingen av ordenes innholdsdimensjon, viser resultatene fra forskningen min at læreren også arbeidet med ordenes form etter at elevene hadde lært om ordenes betydning. Et sentralt funn i masteroppgaven min er at læreren ofte benytter seg av orddelingsstrategier i møte med ukjente ord- og begreper. Når elevene møtte på ukjente ord hjalp læreren elevene til å pakke ut språket og dele det opp i mindre biter som gjorde språket mer tilgjengelig for elevene. Ifølge Lundetræ og Uppstad (2021, s. 133) er det viktig at elevene lærer seg ulike strategier for å lese og lære ord på, for å kunne oppnå automatisk ordgjenkjenning. I det norske språket vil arbeid med å lære elevene oppbygningen av sammensatte ord, og hvordan oppbygningen av hovedledd og forledd påvirker ordets betydning, være sentralt for ordinnlæringen (Golden, 2014, s. 51). Når læreren benyttet seg av orddeling som undervisningsstrategi, brukte hun stort sett strategien for å hjelpe elevene til å knytte mening til de ulike ordene. Hun hadde altså ikke så stort fokus på hvordan ordene var sammensatt og hvilke deler av ordet som hadde mest betydning for ordets mening.

Når det kommer til lærerens undervisning om ordenes bruksdimensjon, viser resultatene fra forskningen min noen eksempler på at læreren brukte arbeidsmåter hvor elevene måtte anvende de ukjente ord- og begrepene de hadde lært både muntlig og skriftlig. Dette står sentralt i det Golden (2014, s. 140–141) skriver om å kunne forstå, lagre og gjenfinne ord som en del av ordinnlæringen. Etter at elevene har lært om ordets betydning, må de lagre denne informasjonen, og kunne hente den frem igjen for å kunne bruke ordet enten for å snakke, skrive eller lese. Til tross for dette viser resultatene fra forskningen min likevel at læreren i stor grad vektla elevenes forståelses- og lagringsprosess i møte med ordlæringen. Det finnes kanskje ikke et fasitsvar på når og hvor mye man skal jobbe med form og bruk kontra ordenes innhold, men forskning viser at alle delene er viktig for elevenes leseforståelse. Slik Grøver og Bråten (2021, s. 16) fremhever handler leseforståelse om mer enn å bare kunne avkode og forstå enkelte ord, man må kunne forstå ordene i kombinasjon med andre ord i en tekst.

Resultatene fra forskningen min støttes på mange måter opp mot noen av funnene som Rangnes (2021, s. vi) fant i sin avhandling knyttet til å utvikle elevenes ordforråd. Læreren i forskningen min brukte mye tid på ordforklaringer knyttet til tekstenes tema, men forklaringene handlet stort sett om å knytte mening til ordenes innhold, heller enn hvordan

disse ordene ble brukt i sammenheng med andre ord. Når de arbeidet med ordenes bruksdimensjon handlet det for det meste om å kunne anvende ordene selv enten skriftlig eller muntlig. Selv om dette også er en viktig del av ordinnlæringen, kunne arbeidet i større grad blitt knyttet opp mot ordets funksjon i setninger i teksten, og hvordan ord påvirker hverandre sin betydning. Resultatene fra forskningen min gir dermed et godt bilde på hvordan man som lærer kan arbeide med ords betydning, noe som er viktig for å utvikle elevenes begrepsforståelse av ord. Derimot er det viktig å også inkludere ordenes form- og bruksdimensjon i ordinnlæringen dersom elevene skal utvikle det Mesmes et al (sitert i Rangnes, 2021, s. 16) kaller for det akademiske språket.

5.5 Bruk av morsmål som en ressurs i undervisningen for økt læringsutbytte og inkludering

Funnene fra forskningen viser at norsklærer og tospråklig lærer anerkjenner elevenes språkferdigheter, og tar i bruk hele det språklige repertoaret til elevene i undervisningen for at ukjente ord- og begreper i teksten skal bli mer tilgjengelig, og at de i større grad skal kunne skape mening ut av tekstens innhold. I lys av teori om transspråking er dette viktige momenter for å utvikle elevenes språkferdigheter og bedre deres læringsutbytte i undervisningen (Dewilde, 2019, avsn. 3; García, 2009, s. 44–47; García & Wei, 2019, s. 37). Inntrykket jeg fikk fra både norsklærer og tospråklig lærer, og som jeg observerte i undervisningen, var at begge to anså elevenes flerspråklighet som en viktig ressurs inn mot språklæringen. Dette er et viktig poeng hos Svendsen (2021, s. 16–17) som mener at man som lærer må ha et ressursperspektiv på elevene og se på deres flerspråklighet som et gode, og som et viktig hjelpemiddel for økt språklig forståelse. Først og fremst ble elevenes morsmål i undervisningen brukt ved at tospråklig lærer oversatte ord- og begreper og norsklærerens ordforklaringer fra norsk til elevenes morsmål, eller ved at norsklærer spurte om ord- og begreper på elevenes morsmål. Ut fra oversikten til Garcia og Wei (2019, s. 132–133), finnes det mange didaktiske strategier i lys av transspråking man kan anvende for å øke elevenes språkferdigheter på alle språkene. Mens oversettelse er en strategi for å differensiere og tilpasse undervisningen for elevene, og å spørre om flerspråklig ordforråd er en strategi for tverrspråklig overføring og metaspråklig bevissthet, finnes det derimot en rekke andre strategier man kan ta i bruk i møte leseprosessen til flerspråklig elever. Flerspråklig dialog, gruppediskusjon, flerspråklig skriving, lesing og sammenligning av flerspråklige tekster er eksempler på ulike strategier man kan bruke for å gjøre innholdet i tekstene mer tilgjengelig

for elevene (García & Wei, 2019, s. 132–133). Potensialet ved å ha en tospråklig lærer tilgjengelig i klasserommet er dermed større enn å bare oversette med tanke på å anvende elevenes språkkunnskaper til læring.

Lærernes bevissthet knyttet til bruk av elevenes morsmål i undervisningen kan også forklares ut fra Cummins (1981, s. 25) sin isbergmetafor (CUP-modellen) som påpeker at elevenes språkferdigheter er gjensidig påvirket av hverandre. Uansett hvilke språk elevene bruker vil språkferdighetene komme fra det samme mentale språkleksikonet. Som resultatene fra forskningen min viser, var tospråklig lærer til god hjelp for å forklare og eksemplifisere ukjente ord- og begreper på elevenes morsmål der de ikke forsto ordforklaringene på norsk. I tillegg la også norsklæreren ned aktivt arbeid med å inkludere elevenes morsmål i språklæringen ut fra egne språkforutsetninger. Slik Wold (1994, s. 52–53) skriver kan det være effektivt og positivt for språklæringen at elevene bruker språkkunnskaper på morsmålet for å lære et ord eller et begrep på andrespråket. Selv om elevene kanskje ikke forstår ordet eller ordets mening på norsk, kan de kanskje begrepet på morsmålet sitt. På den måten kan elevenes underliggende språkbase være en ressurs for språklæringen (Cummins, 1981, s. 25). På den andre siden viser funnene i masteroppgaven min at arbeid med ord- og begreper i lys av isbergmetaforen ikke bare er uten utfordringer. Selv om noen elever har begrepsforståelse for ukjente ord på morsmålet sitt, gjelder ikke dette alle elevene. Noen elever kan være tom for begrepsforståelse også på morsmålet eller andre språk de kan, noe som kan gjøre det utfordrende å drive undervisning på flere språk. Slik det kommer frem i intervjuet gjelder dette særlig det Golden (2014, s. 126) kaller for fagspesifikke ord, som av Gimbel (2010, s. 20) blir omtalt som førfaglige ord.

Bruk av elevenes morsmål i møte med ukjente ord- og begreper bidro ikke bare til økt forståelse, men også til å skape relasjoner og inkludere elevenes språkferdigheter i undervisningen. Resultatene fra forskningen min viser at læreren flere ganger inkluderte elevenes språkferdigheter eller flerspråklige erfaringer inn i arbeidet med ord- og begreper i tekstene. Ikke bare kan dette bidra til å lette stemningen i klasserommet, men det kan også være et godt hjelpemiddel for å inkludere elevenes språk i undervisningen. Som Myklebust (2020, s. 103) skriver handler inkludering som tilpasset opplæring om at flerspråklige elever skal oppleve at deres bakgrunn og erfaringer er viktig for læring og utvikling. Som funnene i masteroppgaven min viser, brukte læreren tid på både å spørre elevene hva ulike ord og uttrykk betydde på elevenes morsmål, men trakk også inn elevenes egne erfaringer og kulturer

i møte med ordlæringen. Dette kan ifølge Myklebust (2020, s. 103) bidra til at elevene opplevde sin bakgrunn som en ressurs for egen og andres læring.

5.6 Samtaler om tekst for elevenes leseforståelse

Resultatene fra forskningen min viser at læreren brukte mange ulike strategier både i førlese-, lese- og etterlesefasen knyttet til elevenes leseforståelse. I førlesefasen arbeidet læreren blant annet med å sette teksten i kontekst og forklare ukjente ord- og begreper for elevene, for å gjøre innholdet i selve teksten mer tilgjengelig. Dette er et viktig poeng hos både Golden (2014, s. 114), Kulbrandstad (2022, s. 46) og Wold (2019, s. 54) som skriver at elevenes ordforråd i stor grad henger sammen med elevenes leseforståelse. Dersom man har et lite utviklet ordforråd, vil man altså forstå mindre av det man leser. Lærens arbeid i førlesefasen knyttet til ordforklaringer og konkretiseringer av ukjente ord- og begreper vil dermed være viktige strategier i møte med elevenes leseforståelse. Likevel viser resultatene fra forskningen min at det aller meste av leseforståelsesarbeidet lå i selve lese- og etterlesefasen. I lys av Kulbrandstad (2022, s. 254–267) sine ulike lesefaser, skal førlesingsfasen forberede elevene på teksten, mens lese- og etterlesefasen skal hjelpe de til å bli mer aktive i egen lesing og skape mening ut av innholdet i teksten, noe som er viktig for økt leseforståelse.

Funnene i masteroppgaven min viser at læreren i stor grad knyttet arbeidet med leseforståelse opp mot å samtale om teksten og gi elevene rom til å kunne reflektere over det de hadde lest. Det gjaldt både i lese- og etterlesefasen, og i forkant av neste leseøkt. Hovedsakelig var disse samtalene basert på lesestoppspørsmålene i lærebøkene, hvor noen av spørsmålene var konkrete mens andre krevde refleksjon og ettertanke. Å stoppe underveis i lesingen er et viktig poeng hos Kulbrandstad (2022, s. 255), som mener at lesestopp kan hjelpe elevene til å tenke gjennom hva de har lest og hva denne informasjonen kan bety. Slik resultatene fra forskningen min viser, klarte de aller fleste elevene å svare på de konkrete spørsmålene knyttet til det de hadde lest. Utfordringen var ofte å måtte anvende informasjonen de leste til å reflektere og vurdere. Der trengte elevene ofte mer tid og lærerstøtte. Slike funn ser man også igjen i forskning knyttet til flerspråklige elevers leseforståelse og lesekompetanse, slik som resultatene på PIRLS 2016 undersøkelsen (Strand et al., 2017, s. 81). Det finnes flere teorier som kan være med å forklare slike utfordringer knyttet til flerspråklige elevers evne til å reflektere og vurdere innholdet i en tekst. Kulbrandstad (2022, s. 293) skriver at flerspråklige elever ofte leser langsommere, og forstår mindre av innholdet i det de leser. Årsaken kan også

knyttet direkte til elevenes ordforråd slik Golden (2014, s. 112) fremhever. Jo mer tid elevene må bruke på å avkode er ord, jo mer forsvinner meningen i teksten.

Uansett årsak er det viktig å arbeide med å utvikle elevenes evne til å vurdere, reflektere og trekke ut relevant informasjon fra det de leser, ifølge Kulbrandstad (2022, s. 46) er dette viktig for elevenes leseforståelse. Gjennom observasjonsarbeidet opplevde jeg at lesestoppspørsmålene som utfordret elevene både til å hente ut informasjon og ta stilling til eget standpunkt som regel ble stilt til elevene på nivå 2 og 3. Mye av bakgrunnen for dette kan blant annet forklares i at det var hos disse nivågruppene at tekstene og lesestoppspørsmålene i større grad la opp til refleksjon og ettertanke. Likevel kunne samtalene spesielt i etterkant av lesingen i større grad utfordret elevene i nivågruppe 1 til å ta stilling til for eksempel hvorfor man ofte bare spiser godteri og brus i helgene, eller hvorfor det er viktig å spise sunne og gode matpakker på skolen. Til tross for dette opplevde jeg at elevene, også i nivågruppe 1, var aktive og flinke til å ta stilling til lesestoppspørsmålene og aktivt bruke innholdet i teksten for å skape mening der det ga rom for dette.

6 Avslutning og videre forskning

Denne masteroppgaven har hatt som mål å kunne eksemplifisere hvordan man som lærer i den særskilte norskopplæringen kan arbeide med ord- og begreper for å utvikle elevenes leseforståelse. Det finnes nok ikke et fasitsvar på dette, men forskningen min viser noen eksempler som kan være med på å sette søkelyset på, skape diskusjon og reflektere rundt tematikken. Både observasjonene og intervjuet har gitt meg innsikt i ulike undervisningsstrategier, metoder og flerkulturelle pedagogiske tilnærminger som kan være til inspirasjon i møte med ord- og begrepslæring i den særskilte norskundervisningen. Overordnet funn fra forskningen min viser en lærer som er opptatt av elevene sine, som verdsetter de og som genuint bryr seg om deres språkkunnskaper, erfaringer og læring. Denne interessen for elevene smitter over i den særskilte norskundervisningen.

Funnene fra masteroppgaven min viser at valg av tekst som både skaper motivasjon og som er kognitivt utfordrende er viktig for elevenes språklige utvikling. Samtidig krever det aktiv og god lærerstøtte, noe den særskilte norskopplæringen ofte kan gi muligheter for. I møte med ordinnlæringen for bedre leseforståelse viser resultatene fra forskningen min ulike eksempler på ordforrådsundervisningsstrategier som kan gi elevene tilgang på innholdet i teksten. Det

handler blant annet om å bruke elevenes erfaringer, og aktivere deres bakgrunnskunnskaper og førforståelse i forkant av lesingen. Resultatene fra forskningen min viser at disse metodene kan være med på å forberede og gjøre elevene kjent med tekstens innhold. Andre metoder i møte med ordinnlæringen handler om å visualisere og konkretisere ukjente ord- og begreper gjennom bilder, videoer og fysiske objekter. På den måten får elevene i større grad utviklet sin begrepsforståelse og mentale bilde av ordene. En annen strategi handler om å anerkjenne elevenes språkkunnskaper som en ressurs i undervisningen for bedre og videre språklæring. I møte med ukjente ords ulike dimensjoner, viser resultatene fra forskningen min at arbeid med å forklare ordenes betydning gjennom synonymer kan bidra til økt forståelse, og bruk av orddeling kan bidra til å pakke ut språket og gjøre det mer tilgjengelig for elevene.

Som funnene i masteroppgaven viser, hadde alle disse undervisningsstrategiene, sammen med lesestopp og samtaler rundt tekstens innhold, betydning for elevene sin forståelse av teksten og bidro til at de kunne skape mening ut av innholdet de leste. Samtidig viser funnene fra forskningen et større potensial når det kommer til ordinnlæring og bruk av elevenes totale språkkunnskaper for videre læring. Et bredere utvalg av ulike ord- og begrepsforklaringer, både konkrete og abstrakte, og et større fokus på ordenes funksjon og bruk i konkrete setninger i teksten, kunne løftet elevenes leseforståelse fra å omhandle ord, til å omhandle både ord-, setnings- og tekstnivå. Også i møte med de ulike ordforrådsundervisningsstrategiene som er beskrevet i denne masteroppgaven, kunne bruk av elevenes morsmål eller andre språkferdigheter i lys av transspråking vært med på å gjøre innholdet i teksten enda mer tilgjengelig.

Denne masteroppgavestudien har intervjuet og observert en lærer på ungdomstrinnet som underviser i særskilt norsk. Jeg håper at forskningen og resultatene kan bidra inn i fagfeltet norsk som andrespråk, og være med på å skape diskusjon og refleksjon rundt sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse. Denne masteroppgaven, sammen med andre forskningsprosjekter på feltet, viser at systematisk arbeid med ord- og begreper som en del av leseprosessen er nødvendig og viktig dersom elevene skal få tilgang til innholdet i skolens tekstunivers. Det denne oppgaven ikke tar høyde for, er hvordan undervisningsstrategiene som læreren anvendte hadde fungert i en større klasse, eller i ordinær opplæring. Slik det kommer frem i intervjuet er læreren bevisst på at hun aktivt kan støtte og motivere elevene i møte med kognitivt utfordrende tekster, blant annet fordi hun har få elever å forholde seg til. Selv om resultatene fra forskningen min viser arbeidet i den særskilte norskopplæringen, viser

oppdaterte tall at flesteparten av elevene med rett på særskilt norskopplæring tilbringer store deler av skolehverdagen i ordinære klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2021b, pkt. E). Jeg tenker derfor at forskningen videre burde bygge på hvordan flerspråklige elever blir ivaretatt i ordinære språkheterogene klasserom, og hvordan man som lærer kan samarbeide med språk- og faglærere for å bedre elevenes språkferdigheter, med tanke på ordforråd og leseforståelse. Rangnes (2021) sin avhandling er et eksempel på slik type forskning. I lys av min egen masteroppgave, ville det vært interessant å se hvordan elevgruppene sin overgang var fra særskilt norskopplæring til opplæring i ordinært klasserom, både med tanke på språklæring og fagopplæring.

Jeg føler meg heldig som har fått lov til å gå i dybden og forsket på arbeid med ord- og begrepsforståelse i den særskilte norskopplæringen i skolen. Det siste halvåret har jeg utviklet egen lærdom og kunnskap knyttet til feltet, noe som har gitt meg både motivasjon og iver til å komme ut i arbeidslivet og bruke denne lærdommen i praksis.

Litteraturliste

- Alver, V. (2004). Å lese tekster på andrespråket: Et undervisningseksempel fra mellomtrinnet. I E. Selj, E. Ryen, & I. Lindberg (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 151–161). Cappelen Akademisk forlag.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider- et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119–144). Universitetsforlaget.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. utg.). Multilingual Matters.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Mæhlumshagen, E., Samuelsen, M., & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8: Fra Cappelen Damm*. Cappelen Damm.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 45–82). Cappelen Akademisk forlag.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 93(3), 401–417.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department of Education (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 3–51). California state Department of Education.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & kultur Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dewilde, J. (2019). *Transspråking – Hva i all verden er det?* Fagsnakk fra Cappelen Damm. <https://www.fagsnakk.no/norsk/transspraking/>
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. I G. Miller & R. Dingwall (Red.), *Context & Method in Qualitative Research* (s. 51–66). SAGE Publications.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal.
- Fagerheim, K., & Skjold, A. (2019). *På høyden: Grunnleggende norsk med fagundervisning*. Aschehoug undervisning.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fondevik, B. (2017). Kvifor skriv ikkje Dok? I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 203–220). Samlaget.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gimbel, J. (2010). Bakker og U-dale. *Sprogforum: Tidsskrift for Sprog- og kulturpædagogik*, 16(49–50), 18–25.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal akademisk.

- Golden, A., & Hvenekilde, A. (1983). *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*. Universitetet i Oslo.
- Grøver, V., & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utdfordringer og muligheter* (s. 15–27). Cappelen Damm Akademisk.
- Harsvik, T. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2010/mangfold-og-mestring.-flerspraklige-barn-unge-og-voksne-i-opplaringssystemet/>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Heller, M. (2021). Lærerens støtte til dypere ordforståelse hos minoritetsspråklige elever i barneskolen. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utdfordringer og muligheter* (s. 97–111). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenkins, J. R., & Dixon, R. (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 237–260.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal forlag.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess: En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 3(1), 55–79.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. Trinn. *NOA: norsk som andrespråk*, 35(2), 7–40.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Kulbrandstad, L. I., & Laursen, H. P. (2018). Flerspråklige elever møter skolens tekstunivers: Å utvikle litterasiet på andrespråket. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 289–311). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Utdanningsdirektoratet. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2021). Leseopplæring: Bevisstgjøring fram mot leseflyt. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 130–144). Gyldendal akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–120). Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordanger, M., & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 164–185). Cappelen Damm AS.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

NSD. (u.å.). *Informasjon til deltakerne*. Norsk senter for dataforskning.

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

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. 132–152). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. P., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rangnes, H. (2021). «Vi vet vi skal jobbe med begrep, men ikke så mye annet»: En studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.-7. Trinn [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2778647>

Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen: En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO.

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79811/Reda_Master-i-norskdidaktikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget.

Selj, E. (2019). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11–40). Cappelen Damm Akademisk.

- Strand, O., Wagner, Å. K. H., & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. Og 5. Trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75–96). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 29–55). Hans Reitzels Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Grunnskolen Informasjonssystem*.
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Leseinnsats og leseferdigheter: Den internasjonale undersøkelsen PIRLS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/#a166359>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Særskilt språkopplæring i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Wold, A. H. (1994). Tospråklig utvikling: Momenter til teoretisk forståelse. I E. Horn, L. Vedeler, & A. H. Wold (Red.), *Femte Nordiske symposium om barnespråk Lysebu, Oslo- 18.-12. November, 1994* (s. 40–60). Psykologisk institutt og Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54–78). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakelse i masterprosjektet, lærer i særskilt norsk.....	1
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakelse i masterprosjektet, foresatte.....	4
Vedlegg 3: Tilbakemelding om personvernsopplysninger NSD.....	6
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	8
Vedlegg 5: Observasjonsskjema.....	10

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakelse i masterprosjektet, norsklærer

Til norsklærere som underviser flerspråklige elever med særskilt norskopplæring

Vil du delta i masteroppgaven *«Norsklærerens arbeid med ord- og begrepsforståelsen til flerspråklige elever med særskilt norskopplæring»*

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i masteroppgaven «Norsklærerens arbeid med ord-og begrepsforståelsen til flerspråklige elever med særskilt norskopplæring». Jeg ønsker å finne ut hvordan norsklærere arbeider med ord-og begrepsforståelsen til flerspråklige elever med særskilt norskopplæring i møte med tekster, for å utvikle elevenes leseforståelse. I dette skrivet vil du få mer informasjon om målene for dette prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Leseundersøkelser viser at flerspråklige elever skårer dårligere på lesekompetanse og leseforståelse sammenlignet med elever som har norsk som morsmål. Mye av bakgrunn for disse resultatene kan forklares blant annet ved de har en mindre bredde i ordforrådet. Forskning viser at elever med et smalt ordforråd har mindre utbytte av undervisningen enn elever med bredt ordforråd. Særlig gjelder dette for flerspråklige elever.

I dette prosjektet ønsker jeg, Andrine Valderhaug Johansen, fra Høgskulen i Volda, å finne ut hvordan norsklærere arbeider med ord-og begrepsforståelsen til flerspråklige elever med særskilt norskopplæring i møte med tekster. For å få svar vil jeg intervju en norsklærer og deretter observere norskundervisningen når det arbeides med ord- og begreper. Jeg ser for meg at observasjonsperioden vil vare om lag 10 undervisningstimer, og intervjuet på om lag 60 minutter.

Hvem leder masteroppgaven?

Dette prosjektet er et masterprosjekt fra Høgskulen i Volda. Forskeren heter Andrine Valderhaug Johansen. Veileder for masteroppgaven er Birgitte Fondevik.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du underviser i særskilt norskopplæring for flerspråklige elever etter §2-8. Dersom det høres interessant ut og du ønsker å være med i masteroppgaven, må du skrive under på siste ark i dette skrivet, så vil jeg ta videre kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du har lyst til å delta i prosjektet innebærer det at du vil bli intervjuet av meg i forkant av en undervisningssituasjon det der arbeides med ord- og begrepsforståelse. Intervjuet vil bli

tatt opp på lydbånd som vil bli lagret konfidensielt, transkribert og deretter slettet. I intervjuet vil det være relevant å snakke om din bakgrunn/erfaring som lærer for elever med særskilt norskopplæring, dine tanker rundt flerspråklige elevers ordforråd og ordlæring, og hvordan du arbeider for å utvikle elevenes ordforråd i møte med skriftlig tekst. Her vil det også være relevant å få et innblikk i de flerspråklige elevenes språkbakgrunn og tidligere språkerfaringer, dersom foresatte har godkjent dette. Jeg ønsker også å samle inn de tekstene eller oppgavene dere arbeider med for å bruke i masteroppgaven.

I etterkant av intervjuet ønsker jeg å observere undervisningen din når dere arbeider med ord- og begrepslæring i møte med skriftlig tekst. Jeg vil ha en deltakende observasjonsrolle, hvor jeg kan bevege meg litt rundt, men samtidig være til minst mulig bry for deg og elevene. De observasjonene jeg gjør vil jeg notere for hånd, uten bruk av video eller lydbånd, og disse vil lagres adskilt og innelåst slik at de ikke blir tilgjengelig for andre.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med eller ikke. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene som blir samlet inn vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder ved Høgskulen i Volda, Birgitte Fondevik. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle data vil bli anonymisert og lagret på sikker datamaskin med kode.

Resultatene som blir publisert, vil ikke inneholde noe personlig informasjon. Verken du eller elevene du underviser skal kunne kjennes igjen i masteroppgaven, alle vil bli anonymisert og får oppdiktet nye navn. Informantene kan få lese gjennom tekstene og godkjenne dem før publisering dersom de ønsker dette.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter masteroppgaven?

Jeg er planlagt ferdig med masteroppgaven 20.juni 2022. Etter dette vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og lydopptak slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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:

- Forsker: Andrine Valderhaug Johansen, tlf: 41 47 31 31 / e-post: andrinej@ga.hivolda.no
- Prosjektveileder: Birgitte Fondevik, tlf: 70 07 50 39

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost () eller på telefon: 53 21 15 00.

Vennlig hilsen
Andrine Valderhaug Johansen
Høgskulen i Volda, HVO

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Norsklærerens arbeid med ord- og begrepsforståelsen til flerspråklige elever med særskilt norskopplæring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjonsarbeidet
- å delta i semistrukturert intervju
- å gi et innblikk i de flerspråklige elevene sin språkbakgrunn og erfaringer dersom foresatte har samtykket til dette

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakelse i masterprosjektet, foresatte

Invitasjon til deltakelse i masterprosjektet «Arbeid med ord- og begrepsforståelse»

Hei! Mitt navn er Andrine Valderhaug Johansen. Jeg er på mitt siste år som lærerstudent, og skal nå skrive en masteroppgave som handler om hvordan norsklærere arbeider med ord-og begrepsforståelsen til flerspråklige elever med særskilt norskopplæring i møte med tekster.

Hva vil det si å delta?

Jeg ønsker å undersøke hvordan norsklæreren til ditt barn arbeider med ord og begreper i ulike tekster.

Jeg kommer til å ha en samtale med barnet ditt sin norsklærer. Denne samtalen vil handle om hvordan læreren arbeider med å planlegge og gjennomføre undervisningen slik at alle får like muligheter til å lære. Fokuset mitt vil være på læreren sitt arbeid, men jeg vil også gjerne vite litt mer om hvilke språk ditt barn kan og kanskje hvor lenge barnet ditt har gått i norsk skole. Samtalen med læreren vil bli tatt opptak av, men ingen vil kunne kjenne igjen at det er ditt barn det prates om.

Jeg kommer også til å være til stede i noen norsktimer for å se på hvordan læreren underviser. Når jeg er til stede i klasserommet vil jeg skrive ned hvordan læreren jobber/underviser. Dersom det skulle oppstå andre interessante ting i klasserommet (for eksempel dersom barnet ditt spør læreren om noen ord eller andre ting) som vil være interessant for prosjektet, vil jeg gjerne ha tillatelse til å kunne skrive det ned og bruke det videre.

Jeg ønsker å samle inn denne informasjonen slik at jeg lettere kan forså hvordan og hvorfor læreren til ditt barn underviser slik han/hun gjør. Det er viktig for meg å få frem at det er læreren til barnet ditt som er mitt hovedfokus. Jeg skal ikke snakke med barnet ditt, og jeg er ikke ute etter å se hvor flink eller mindre flink barnet ditt er i norsk eller i andre skolefag.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å la barnet ditt være med på dette prosjektet. Det er bare du som kan velge om barnet ditt skal være med eller ikke. Dersom du ikke ønsker at barnet ditt skal være med, kan det hende jeg likevel er til stede i klasserommet, men vil jeg ikke kunne skrive ned eller bruke noen opplysninger om ditt barn videre i prosjektet.

Dersom du sier at barnet ditt kan være med, kan du når som helst ombestemme deg. All informasjon om ditt barn vil da bli slettet.

Personvern

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Alle opplysninger som blir samlet inn om ditt barn vil bli lagret sikkert slik at ikke andre skal kunne lese det. Navn og andre opplysninger vil bli anonymisert, det vil si at ingen skal kunne kjenne igjen barnet ditt i masteroppgaven. Barnet ditt vil få oppdiktet et nytt navn.

Spørsmål?

Dersom du har spørsmål, kan du ringe/sende melding til meg på telefon 41 47 31 31 eller e-post andrinej@ga.hivolda.no

Vennlig hilsen
Andrine Valderhaug Johansen
Høgskulen i Volda, HVO

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og gir tillatelse til at mitt barn deltar i studien, og at:

- Læreren til barnet mitt kan gi informasjon om hvilke språk barnet mitt kan og hvor lenge barnet mitt har gått i norsk skole

- Annen informasjon (slik som spørsmål eleven din stiller i klasserommet) kan brukes dersom det er interessant for prosjektet

(Foresattes signatur)

Skjemaet leveres tilbake til læreren

Vedlegg 3: Tilbakemelding om personvernsopplysninger NSD

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

521699

Prosjekttittel

Norsklærere arbeid med ord-og begrepsforståelsen til flerspråklige elever i norskundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Birgitte Fondevik , Birgitte.Fondevik@hivolda.no, tlf: 70075039

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrine Valderhaug Johansen , a-98-andrine@hotmail.com, tlf: 41473131

Prosjektperiode

01.01.2022 - 20.06.2022

Vurdering (1)

15.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

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.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 foresatte 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 og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide for Lykke ungdomsskole

Lærer i særskilt norskopplæring

Tema A Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du fortelle litt om din egen utdanningsbakgrunn?
 - Hvor lenge har du undervist i særskilt norsk for flerspråklige elever?
 - Hvilken erfaring knyttet til særskilt norskopplæring har du gjort deg gjennom disse årene?

Tema B Den flerspråklige elevgruppen

2. Hvor mange flerspråklige elever har du i de ulike undervisningsgruppene?
 - Hvilke språkbakgrunner/erfaringer har disse elevene?
3. Hvilken kunnskap har du om elevenes totale språkkompetanse og språkbakgrunn?
 - Hvordan bruker du denne kunnskapen inn mot elevenes ord og begrepsforståelse?

Tema C Den særskilte norskopplæringen

4. Hvordan organiseres elevenes rett til særskilt norskopplæring?
 - Hvilken læreplan følger de?
 - Hvor mange timer har de særskilt norskopplæring i løpet av en uke?
 - Samarbeider du med norsklæreren i ordinær klasse når det kommer til undervisning og opplæring?
 - Samarbeider du med tospråklig lærer når det kommer til undervisning og opplæring?
5. Hva vektlegger du i den særskilte norskopplæringen?
 - Hva synes du er viktigst for elevenes læring og utvikling?
6. Opplever du at du har fått tilstrekkelig kompetanse og opplæring i hvordan man kan undervise i særskilt norskopplæring med tanke på ord- og begrepsforståelsen til elevene?
 - Erfarer du at skolen har stort fokus på flerspråklige elevers læring og utvikling?

Tema D Å arbeide med tekst

7. Er det noe du tenker at flerspråklige elever trenger ekstra støtte til i møte med tekster i norskundervisningen?
8. Hvordan tilpasser du tekstutvalget når/dersom du har ulike nivå også innad i elevgruppen?

- Hvordan vurderer du læreboktekstenes vanskelighetsgrad for de flerspråklige elevene?

Tema E Å arbeide med ord- og begrepsforståelse

9. Hva er dine erfaringer knyttet til ord- og begrepsforråd og leseforståelsen til flerspråklige elever i møte med tekster i norskundervisningen?
 - Hvilke muligheter og utfordringer finnes?
10. Hvordan arbeidet du med den utvalgte teksten i forkant av undervisningen?
 - Hva tenker du er viktig å jobbe mer med i den utvalgte teksten?
11. Var det noen ord- og begreper som du tenkte kunne være utfordrende i forkant av undervisningen? Hvilke? Hvorfor?
 - Opplever du at det noen spesielle typer ord som kan være utfordrende, f.eks. fagord eller akademiske ord?
12. Var det noen andre ord- og begreper som elevene synes var utfordrende i undervisningen som du ikke hadde tenkt over på forhånd? Hvilke?
 - Opplever du at elevene klarer å lese og forstå ordene dere arbeidet med i førlesefasen når de leser de i selve teksten?
 - Opplever du at elevene bruker ordbanken i margen underveis som de leser?
13. Hvordan arbeider du med disse ordene og begrepene for at elevene skal kunne lære og forstå de?
 - Er du bevisst på at du visualiserer og konkretiserer begrepene for elevene, hvorfor?
 - Tenker du at å bruke elevenes morsmål i ord- og begrepslæringen kan være en ressurs? Hvorfor?
 - Vektlegger du at elevene skal lære alle sidene av et ord, både form, innhold og bruk eller er en side viktigere enn en annen for økt leseforståelse?
14. Hvordan arbeider du for å sjekke om elevene har lært og forstått disse ord- og begrepene?
15. Opplevde du at økt fokus på ord- og begreper i teksten hadde påvirkning på elevenes forståelse av teksten? Hvordan, hvorfor?

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Prosjekt: Arbeid med ord-og begrepsforståelsen til flerspråklige elever

Dato:

Klokkeslett:

Observatør:

Tema for timen:

Elever til stede:

- Hvilke tekster arbeides det med?
- Hvordan presenterer læreren tekstene for elevene?
- Hvordan legger læreren opp til at elevene skal arbeide med tekstene?
- Hvordan arbeider læreren med teksten i førlesefasen?
 - Hvilke ord og uttrykk blir vektlagt
 - Hvordan arbeider læreren med disse ordene?
- Hvordan arbeider læreren med teksten i lesefasen?
 - Ser elevene ut til å forstå det de leser?
 - Kommer det opp andre ord og begreper enn de som ble vektlagt i førlesefasen?
- Hvordan arbeider læreren med teksten i etterlesefasen?
 - Hvordan kan læreren vite om elevene har lært og forstått ordene og teksten i sin helhet?

Arbeidsmåte	Reelle observasjoner	Egne refleksjoner