



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Heidi Merete Wangen Larsen

## Bacheloroppgave

# Leseopplæring før mellomtrinnet

Hvordan arbeider leselærere med lesing på 4. trinn i to flerkulturelle klasser på Østlandet

Literacy education before the intermediate stage

How do reading teachers work with reading in fourth grade in two multicultural classes in Eastern Norway

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Norsk sammendrag

|   |                         |
|---|-------------------------|
| <b>Tittel:</b> Leseopplæring før mellomtrinnet  |                         |
| <b>Forfatter:</b> Heidi Merete Wangen Larsen  |                         |
| <b>År:</b> 2016   | <b>Sider:</b> 32 sider. |
| <b>Emneord:</b> Tospråklige elever, leseopplæring, tilpasset opplæring og klassestørrelse.  |                         |
| <p><b>Sammendrag:</b> Temaet for denne bacheloroppgaven er lesing på 4. trinn i flerkulturelle klasser. Problemstillingen er ”hvordan arbeider lærerne for å øke elevenes lesekompetanse på 4. trinn i to flerkulturelle klasser på Østlandet”. I oppgaven har jeg redegjort for hvordan lærerne på 4. trinn arbeider med leseopplæring i to ulike klasser, der det er en høy andel tospråklige elever.</p> <p>For å besvare min problemstilling har jeg gjennomført to semistrukturerte intervjuer med fire leselærere på 4. trinn på to ulike skoler, nærmere bestemt et fokusgruppeintervju med tre informanter og et enkeltintervju med en informant.</p> <p>Resultatene viser at leselærerne har fokus på leseforståelse og begrepslæring i leseopplæringen. De rapporterer om at de flerspråklige elevene i begge klasser har avkodningsferdigheten på plass, men at mangler forståelsen. Leselærerne i den ene klassen trekker frem klassestørrelse som en positiv faktor i arbeidet med ønsket leseopplæring. De mener de har nok ressurser til å få dekket alle elevenes behov når det gjelder tilpasset opplæring. I motsetning til den andre leselæreren i den andre klassen som trekker frem at klassen er for stor, slik at det gjør arbeidet vanskelig med å tilpasse til hver enkelt elev vanskelig. Likevel tyder det på at det arbeides for en inkludering av alle elevene, uansett om elevene er flerspråklige.</p> |                         |

---

## Engelsk sammendrag

|   |                        |
|---|------------------------|
| <b>Title:</b> Literacy education before the intermediate stage  |                        |
| <b>Author:</b> Heidi Merete Wangen Larsen   |                        |
| <b>Year:</b> 2016   | <b>Pages:</b> 32 pages |
| <b>Keywords:</b> bilingual pupils, literacy, adaptive education, and class size.  |                        |
| <p><b>Summary:</b> The theme of this bachelor thesis is literacy education in the fourth grade in two multicultural classes. The issue is “how do the teachers increase the pupils reading skills in the fourth grade in two multicultural classes in Eastern Norway”. In the thesis I reflect upon how teachers in two different fourth grades work with literacy, where there is a high amount of bilingual pupils.</p> <p>To answer the issue, I have conducted two semi-structured interviews with four reading teachers in the fourth grade at two different schools, i.e. a focus group interview with three informants and one single interview with one informant.</p> <p>The results show that reading teachers focus on reading comprehension and conceptual learning in the literacy education. They report that the bilingual pupils in both classes have the decoding skills in place, but lack understanding. The reading teachers in one of the two classes highlight the class size as a positive factor in the required literacy education. They mention that they have enough resources to do adapted education for all pupils. Unlike the other class, where the reading teacher say that the class is too big, and that makes it difficult to work with adapted education. Yet the study indicates that the teachers work for inclusion of all pupils, irrespective of them being bilingual or not.</p> |                        |

# Innhold

|   |           |
|---|-----------|
| <b>NORSK SAMMENDRAG</b>   | <b>2</b>  |
| <b>ENGELSK SAMMENDRAG</b>   | <b>3</b>  |
| <b>FORORD</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1. INNLEDNING</b>  | <b>6</b>  |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA                                       | 6         |
| 1.2 PROBLEMSTILLING   | 7         |
| 1.3 OPPGAVENS OPPBYGGNING OG STRUKTUR                             | 7         |
| <b>2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET</b>                 | <b>8</b>  |
| 2.1 HVA ER LESING?  | 8         |
| 2.2 HVA ER TOSPRÅKLIGHET?   | 9         |
| 2.3 MORSMÅLETS BETYDNING FOR ANDRESPRÅKSTILEGNELSE                | 9         |
| 2.4 LESEOPPLÆRING I SKOLEN  | 10        |
| 2.4.1 <i>Den første og den andre leseopplæringen</i>              | 10        |
| 2.5 LESESTRATEGIER  | 11        |
| 2.6 TILPASSET OPPLÆRING   | 12        |
| 2.7 SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE                                | 13        |
| <b>3. METODE</b>  | <b>14</b> |
| 3.1 KVALITATIV METODE   | 14        |
| 3.2 INTERVJU  | 14        |
| 3.3 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING                               | 15        |
| 3.4 OM INFORMANTENE   | 16        |
| 3.5 VALIDITET OG RELIABILITET                                     | 16        |
| <b>4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER</b>                  | <b>17</b> |
| 4.1 HVORDAN FOREGÅR LESEOPPLÆRINGEN I DE FLERKULTURELLE KLASSENE? | 18        |
| 4.2 HVORDAN BLIR PRINSIPPET OM TILPASSET OPPLÆRING IVARETATT?     | 21        |
| 4.3 HVORDAN ER LÆRERENS RESSURSTILGANG?                           | 23        |
| <b>5. BESVARELSE AV PROBLEMSTILLING</b>                           | <b>24</b> |
| <b>6. REFERANSELISTE</b>  | <b>26</b> |
| 6.1 VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA.                                    | 30        |
| 6.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE                                      | 32        |

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet våren 2015 og er en avslutning på tre år med pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar. I løpet av disse årene med pedagogikk har jeg ervervet mye kunnskap og fått innsikt i emner som er viktige for min fremtid som lærer i barneskolen. Særlig temaer som tilpasset opplæring og dagens flerkulturelle skole fenget min interesse, samt leseopplæring. Disse temaene opplever jeg som særlig viktig i min fremtidige skolehverdag, og derfor har jeg valgt å skrive min oppgave innenfor disse emnene.

Jeg vil gjerne få rette en stor takk til min meget dyktige veileder Dag Freddy Rød. Han har vist stor engasjement i min oppgave og hjulpet meg mye i arbeidet. Tusen takk for alle gode tips og all god veiledning underveis i skriveprosessen. I tillegg vil jeg takke mine fire informanter for at dere deltok i min forskning og bidro med tanker og synspunkter.

Hamar, 23. Mai 2016

Heidi Merete Wangen Larsen

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valgt tema

Jeg har valgt hovedtemaet lesing fordi jeg synes det er et interessant og viktig tema som jeg kommer til å møte i min jobbhverdag. Jeg har valgt et perspektiv på oppgaven min som ser på hvordan leseopplæringen foregår i dagens flerkulturelle skole. I de siste tjue årene har det vært et økende fokus på elevers leseferdigheter, særlig etter PISA (Programme for International Student Assessment)-sjokket i 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Resultatene fra PISA-undersøkelsen dette året viste at norske 15-åringer presterte på et middels nivå i lesing. I Stortingsmelding nr.31 kan vi lese at norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i hva leseferdigheter angår (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, kapittel 1). Også i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) undersøkelsene i 2001 og 2006 er de norske elevene svakest av de nordiske landene, men skårer gjennomsnittlig internasjonalt. (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Resultatene fra undersøkelsene viser at leseferdigheten til norske elever ikke er på det ønskete nivået. Dette er et alarmerende resultat. Astrid Roe skriver at ”samfunnsmessige og teknologiske endringer har gjort at kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldig” (2014, s. 11). Det har vært en massiv innvandring til Norge de siste årene, og jeg betrakter det som interessant å undersøke hvordan leseopplæringen foregår i en klasse der en stor andel av barna har en annen språkbakgrunn enn norsk. Flere forskere, blant annet Traavik (2013) og Hekneby (2011), påpeker viktigheten av lesing som et verktøy for læring også i andre fag enn norsk. Det å kunne lese er med andre ord en nødvendighet for å kunne fungere optimalt i dagens skole og samfunnsliv. Dette vil – ikke minst – gjelde for barn, som kommer til Norge med et annet språklig utgangspunkt enn de norske.

## 1.2 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan arbeider lærerne for å øke elevenes lesekompetanse på 4. trinn i to flerkulturelle klasser på Østlandet?*

Problemstillingen tar altså utgangspunkt i hvordan læreren jobber med lesing og leseopplæring på 4. trinn, i en klasse med stor andel tospråklige elever. Jeg ønsker å se nærmere på hva lærerne vektlegger i leseopplæringen, om hvordan leseopplæringen blir organisert, og om hvordan prinsippet for tilpasset opplæring blir ivaretatt.

For å finne ut av dette, har jeg valgt å intervju et utvalg lærere på skolen. Jeg har gjennomført et fokusgruppeintervju og et enkeltintervju.

## 1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Bacheloroppgaven har en struktur som følger retningslinjene. I innledningen har jeg begrunnet mitt valg av tema, og presentert oppgavens problemstilling. I kapittel 2 forankrer jeg oppgaven i teori jeg mener er relevant for problemstillingen min. Her vil jeg se nærmere på hva lesing er, definere begrepet tospråklighet, morsmålsopplæring, hvordan leseopplæringen foregår i skolen med den første og andre leseopplæringen, før jeg går over til å skrive om lesestrategier, tilpasset opplæring og hjem-skole samarbeid. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for mitt metodevalg, før jeg skriver om hvordan selve gjennomførelsen av datainnsamlingen foregikk. I kapittel 4 presenterer jeg mine funn som belyser oppgavens problemstilling og drøfter disse opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2, og forsøke å besvare på problemstillingen jeg har satt. Til slutt, i kapittel 5, vil jeg komme med en besvarelse av problemstillingen min.

## 2. Teori og tidligere forskning på området

### 2.1 Hva er lesing?

Det finnes mange definisjoner på hva lesing er. Greta Hekneby (2011) skriver i boken *Skrive-lese-skrive* at lesing består av to komponenter, ordavkoding og forståelse. Ordavkoding er den tekniske delen av lesingen, der skriftlige tegn blir omkodet til ord. Forståelse er å skape mening ut av det vi leser. Disse to komponentene virker gjensidig inn på hverandre. Dersom den ene komponenten er mangelfull, får det konsekvenser for resultatet (Hekneby, 2011, s. 52).

Leseforståelse er en kompleks prosess som er satt sammen av ulike komponenter, forkunnskaper, ordforråd, språklig bevissthet, kognitive evner og lesemotivasjon er komponenter i leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 45- 79). Disse komponentene er igjen påvirket av familiebakgrunn, jevnaldrende, undervisning, klassemiljø og andre sosiokulturelle forhold (Bråten, 2007, s. 46). På den ene siden kan forståelse defineres som det å skape mening i en tekst ved å gjennomføre og samhandle med teksten. På den andre siden kan forståelse defineres som å finne meningen som teksten formidler ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening (Bråthen, 2007, s. 45). Hvis vi tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori er leseforståelse knyttet til sosial kontekst. Det vil si at lesingens rolle i et samfunn påvirker lese måter og på den måten hvordan tekster forstås (Kulbrandstad & Snow, 2003, referert i Andreassen, 2014, s. 225). Tospråklige elever har ofte et mindre utviklet vokabular på andrespråket enn morsmålet, derfor kan det magre ordforrådet begrense leseforståelsen (Wagner & Walgermo, 2014, s. 100-101). Dette kan tenkes gjelder for barn som kommer til Norge med en annen språkbakgrunn, noe som er tilfelle for flere av barna i klassene til lærerne jeg har intervjuet.

I min oppgave tar jeg utgangspunkt i PISA sin definisjon av lesing, når jeg nevner lesebegrepet. Der blir lesekompetanse definert på følgende måte: ”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet” (Frønes og Narvhus` oversettelse 2010, sitert i Kjærnsli og Olsen, 2013, s. 178).



---

## 2.2 Hva er tospråklighet?

Elever med annet morsmål enn norsk blir ofte omtalt med ulike begreper som minoritetsspråklige, tospråklige eller flerspråklige. Noen av disse begrepene kan være litt diffuse, og de blir definert forskjellig. Engen og Kulbrandstad viser til Einar Haugen(1953), Diebold (1964) og Bloomfield (1933), som alle har ulik definisjon på begrepet tospråklighet (2004 s. 25).

Haugen mener at tospråklighet er når en person kan produsere meningsfulle ytringer på et annet språk en morsmålet. Diebold, mener at en person er i ferd med å bli tospråklig når personen forstår ytringer på det nye språket. Bloomfield, på sin side, mener at en person først kan kalles tospråklig når han eller hun behersker to språk på “morsmålsnivå”. Av disse definisjonene ser vi at tospråklighet forklares ulikt utfra personenes ferdigheter i det aktuelle språket.

Når jeg i denne oppgaven skriver om tospråklighet, legger jeg Østberg et al., (2010, s. 25) sin definisjon til grunn. Der blir en tospråklig person definert som en som vokser opp med, bruker og identifiserer seg med to førstespråk, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på begge språkene (Østberg et al., 2010, s. 25). Jeg legger med andre ord vekt på faktorer som ikke bare angår personens ferdigheter i språket, når jeg i denne oppgaven omtaler en tospråklig person.

## 2.3 Morsmålets betydning for andrespråkstilegnelse

I fagplanen *Morsmål for språklige minoriteter* (2001) står det at morsmålet til en tospråklig elev er en støtte for kunnskapstilegnelsen. Dette synet på morsmål har to perspektiver, et langsiktig, som ser på morsmålet som en del av elevens kognitive utvikling, og et kortsiktig som ser på morsmål som støtte for arbeid med fag (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189).

Mange forskere hevder at morsmålet er viktig i innlæringen av et andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004). Lev Vygotskij forsket på språkutviklingen hos tospråklige og fant ut at utviklingen av førstespråk og andrespråk påvirker hverandre gjensidig (Øzerk referert i Spernes, 2008, s. 106). Jim Cummins forsket også på tospråklige elever, han mente at en felles underliggende kompetanse er viktig for barn som lærer seg et andrespråk (Cummins referert i Wagner & Walgermo, 2014, s. 102). I den felles underliggende kompetansen er

begreper og tankemessige prosesser knyttet til forståelse. Dersom en elev har stor begrepsforståelse på førstespråket, vil det bli enklere å lære andrespråket. Hoel, Oxborough og Wanger (2011) påpeker også viktigheten av morsmålet i forhold til å lære andre språk. Dette begrunnes med at det finnes overføringsverdier mellom språk. « Desto bedre vi kan ett språk. Desto flere språknagger og erfaringsknagger har vi henge neste språk på» (s. 41)

## 2.4 Leseopplæring i skolen

Barn kommer til skolen med ulik bagasje og ulike forutsetninger for å lære. De har ulikt ordforråd og kan ulike begreper. Foreldrenes sosioøkonomiske status, om barna blir lest for og tilgang på litteratur hjemme er noen eksempler på hva som har innvirkning på elevens leseforutsetninger (Anmarkrud, 2007, s. 221). Barn som kommer til skolen med et godt språk, ser ut til å dra større nytte av det språklige opplæringstilbudet (Aukrust 2005 referert i Wagner & Walgermo, 2014). Dette er noe læreren må ta hensyn til i følge paragraf 1-3 om tilpasset opplæring (Lovdata, 1998). Opplæringen skal da tilpasses elevens forutsetninger og evner. For å tilrettelegge opplæringen slik at elevene blir gode skribenter og lesere, må læreren ha innsikt i språklige forutsetninger for å lese og skrive (Hauge, 2008). Tospråklige elever kan ha store problemer med å lese tekster på andrespråket, enn morsmål. Lesehastigheten kan også være lavere. Det skal også nevnes at språklige minoriteter i den norske skolen de samme rettighetene som majoriteten, men har i følge §2-8 rett til særskilt norskopplæring helt til de har kunnskaper nok til å følge den ordinære undervisningen (Lovdata, 1998). Det er tre læreplaner som gir utgangspunkt for tilrettelagt opplæring for tospråklige elever, *Læreplanen i grunnleggende norsk*, *Læreplan i norsk* og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Hauge, 2008, s. 275).

Vi skiller i hovedsak mellom den første og andre leseopplæringen. På 4. trinn vil den andre leseopplæringen være den mest aktuelle. For ordens skyld vil jeg kort presenterte begge to.

### 2.4.1 Den første og den andre leseopplæringen

Den første leseopplæringen dreier seg om å få på plass en av de to komponentene som er nevnt ovenfor, ordavkodning. Eleven skal klare å identifisere sammenhenger mellom bokstaver og bokstavlyder, før eleven setter disse sammen til ord som så blir til meningsfulle setninger. (Roe, 2014, s. 25). Når en elev klarer å stave seg igjennom ord og setninger har eleven knekt lesekoden og tilegnet seg fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet vil si at

---

eleven vet hvilken lyd som hører til hvilket bokstav, og hva bokstaven symboliserer (Roe, 2014, s. 25). Den andre leseopplæringen, også kalt videregående leseopplæring er den opplæringen som foregår når en elev har knekt lesekoden. Etterhvert som elevene blir eldre, skal eleven lære å lese for å lære. Det er med andre ord leseforståelsen som er det viktigste (Hekneby, 2011, s. 59).

Viktigheten av leseforståelse, kommer også tydelig fram hvis man ser på kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Etter 4. årstrinn skal elevene «lese tekster på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse». De skal også kunne «lese og reflektere over egne og andres tekster». Det er tydelig at disse kompetansemålene retter seg mot elevens leseforståelse. I Kunnskapsløftets generelle del står det presisert at eleven skal lese og reflektere over varierte utvalg av nyere og eldre tekster i ulike sjangere. Videre står det at lesing som grunnleggende ferdighet innebærer at elevene skal skape meninger fra tekster fra nåtid og fortid, reflektere, oppleve, engasjere, finne informasjon og kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de tekster eleven leser. Eleven skal også bli bevisst på sin egen utvikling som leser (Saabye, 2015).

Kort oppsummert kan vi si at elevene lærer å lese i den første leseopplæringen. Det er avkodingen som er i fokus. Når elevene har lært selve avkodingen, rettes fokuset mot leseforståelsen. Dette omhandler da den andre leseopplæringen, der elevene bygger videre på sin lesekompetanse. I den første leseopplæringen lærer elevene å lese, før de i den andre leseopplæringen leser for å lære. Dette er det Piaget (1955) kaller skjemateori. Elevene bruker det kjente som utgangspunkt for det ukjente (Lillejord, 2013).

## 2.5 Lesestrategier

I denne undersøkelsen ser jeg som nevnt tidligere på leseopplæringen i 4.trinn. Derfor ser jeg på det som relevant å skrive om lesestrategier, fordi dette er en vesentlig del av den andre leseopplæringen. Lesestrategier er en undergruppe læringsstrategier, og kan forklares som en form for læringsstrategi når elever skal lære seg et tekstinnhold (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s. 117). Allerede i 2.trinn skal elevene bruke enkle strategier for leseforståelse (Læreplan for Kunnskapsløftet, 2006). Lesestrategier kan deles inn i fire ulike kategorier ut fra hvilket formål lesingen har, minnestrategier, organiseringsstrategier, utdypingsstrategier og overvåkingsstrategier (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s. 117). Minnestrategier er for å huske ord eller innhold i teksten, organisering er å finne

sammenheng, utdypingsstrategier er for å knytte emnet til forkunnskaper og tilslutt er overvåkingsstrategier for å kontrollere forståelsen av et tema. Lesestrategier vil i hovedsak være like uansett hvilket språk eleven bruker. I arbeidet med tospråklige elever kan prosessorientert leseopplæring være en strategi (Kulbrandstad, 2003) Dette er noe jeg kommer tilbake til i drøfting av funn.

## 2.6 Tilpasset opplæring

I Opplæringsloven § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Lovdata, 1998). Dette betyr prinsipielt at alle elever i den norske skolen skal få mulighet til faglig og sosial læring både i grunnskole og videregående opplæring. Tilpasset opplæring er både et formål, et prinsipp og et virkemiddel. Formålet er at opplæringa skal tilpasses den enkelte elev, prinsippet er at tilpasset opplæring skal omfatte all undervisning, og det er et virkemiddel knyttet til metodevalg, arbeidsmåter og innholdsmessige valg i undervisningen (Nordahl, 2012, s. 4).

Det finnes to tilnærminger til tilpasset opplæring, en vid og en smal (Bachmann og Haug, 2006). I den smale tilnærmingen tilpasser man så mye som mulig til hver enkelt elevs behov. Her pekes det på eventuelle vansker eller problemer til den enkelte elev, dermed §5-1 elever med retten til spesialundervisning (Lovdata, 1998). Dette er da de elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen som skjer i klasserommet. Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring vektlegger felleskapet, og det tar utgangspunkt i at alle elevene skal få tilpasset opplæring innenfor skolen og klassens felleskap. Det legges større vekt på det kollektive i den vide tilpassingen enn den smale. Det er ikke slik at dette er to motpoler, men i stedet er spørsmålet hvor tyngdepunktet er. Torill Frafjord Hoem (2014) mener at man skal tenke felleskap så langt det er mulig når det kommer til leseopplæring (s. 246). Hun skriver videre at de elevene som trenger ekstra støtte i opplæringen, selvsagt skal få det, men at det kan være like viktig å tenke på hvorfor elevene trenger spesialundervisning.

Innenfor tilpasset opplæring, anser jeg det som relevant å vise til forskning som sier noe om klassestørrelsens betydning for læring. John Hattie (2009) har forsket på effekten av å redusere klassestørrelse og presenterer sine funn i boka *Synlig læring – for lærere*. Studiene til John Hattie viser at reduksjonen i klassestørrelser har en positiv effekt på elevenes læringsutbytte, men at effekten er liten. John Hattie mener at effekten er liten på grunn av at

lærerne ikke endrer sin måte å undervise på selv om de underviser i mindre grupper. Heinesen (2009) sin undersøkelse om hvordan variasjon i klassestørrelse påvirker danske elevers eksamensresultater, viser han at gutter og faglig svake elever har større fordel av mindre klasser enn jenter. Bonesrønning og Iversen (2010) analyserte resultater fra nasjonale prøver med tanke på klassestørrelse og elevenes bakgrunn. De finner ut at elever som har vært i store elevgrupper presterer dårligere enn elever som har vært i små elevgrupper.

## 2.7 Samarbeid mellom hjem og skole

I opplæringsloven § 1-1 står det at det skal være ett samarbeid mellom skole og hjem (Lovdata, 1998). Dette samarbeidet handler om at alle barna skal ha like muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent, oppleve mestring og trygghet på skolen og i hjemmet (Nordahl, 2007, s. 15). Videre står det i Kunnskapsløftet at hjemmet har hovedansvaret for oppdragelsen, men at det bør skje i samarbeid med skolen. Skolen har også et ansvar med å bistå foreldrene i barnets utvikling og trekke foreldrene med inn i opplæringen (Læreplan for Kunnskapsløftet, 2006, s. 17).

Grunnleggende prinsipper for hjem-skole samarbeid, gjelder både for majoritetsforeldre og minoritetsforeldre. Ulike kulturer, har ulike forventninger til skolen. I en rekke land er det ikke vanlig med et skole-hjem samarbeid (Nordahl, 2007, s. 163). Foreldrene betrakter læreren som en autoritet, som vet hva som er best for barnet i opplæringen. I dialogen med foreldrene er det viktig å se på foreldrene som en ressurs (Nordahl, 2007, s. 164). Det er viktig å gi foreldrene en stemme, og vise interesse i foreldrenes erfaringer og synspunkter.

### 3. Metode

I denne delen presenterer jeg hvordan jeg har samlet inn mine data til analyse. Jeg vil først skrive kort om kvalitativ metode. Deretter skal jeg begrunne mitt valg av metode, utvalg og gjennomføring av innsamling av data, dataanalyse og troverdighet i min studie. Til slutt i denne delen vil jeg redegjøre for mine etiske valg i denne prosessen.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Edvard Befring skriver dette om kvalitative forskningsmetoder:

Kvalitative forskningsmetoder er velegnet når målsettingen for eksempel er å få innsikt i barns og unges opplevelser av seg selv og sitt hverdagsliv. Det vil i første rekke kreve forskningsdata som bygger på ulike former for *selvrapport(...)* Kvalitative analyser har forankring i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner (Befring, 2015, s.109)

Gjennom denne metoden setter man fokus på menneskets forståelse av seg selv, deres erfaringer og opplevelser. Man vil med denne metoden forsøke å få svar på forskningsspørsmål rettet mot enkeltmennesker. Befring (2015) skriver videre at styrken med kvalitative metoder viser seg i forskning på enkeltpersoner eller institusjoner.

I min oppgave vil jeg undersøke hvordan lærerne på 4. trinn jobber med lesing. I denne sammenheng anser jeg derfor kvalitativ metode som en velegnet metode.

#### 3.2 Intervju

Jeg har i denne oppgaven valgt, som nevnt ovenfor, å gjennomføre to semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer er når spørsmålene er korte, presise og uten vanskelige ord, og svarene er åpne og frie uten noen form for avkryssing (Befring, 2015, s. 75). Jeg har på forhånd laget en intervjuguide (se vedlegg) med emner. Jeg begynner med to åpningsspørsmål eller innledningsspørsmål som er faste, men legger ellers opp til at jeg kan bevege meg fritt frem og tilbake i guiden med tanke på hvilke svar jeg får fra informantene mine (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 79).

Det første intervjuet jeg gjennomførte, var et fokusgruppeintervju med tre informanter. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at det er flere enn en informant, ikke-styrende

---

intervjustil der det er viktigst å få frem forskjellige synspunkter. Fordelen med et fokusgruppeintervju er at den kollektive ordvekslingen kan bringe frem mange flere synspunkter enn om man bruker individuelle intervjuer. En ulempe kan være at samspillet og samtalen kan medføre at intervjuuskriptene får et kaotisk preg, og at noen av informantene kan ta styringen i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Mitt inntrykk er at intervjuet gikk greit å gjennomføre, og at alle informantene fikk ytret det de ønsket å si. Grunnen til at jeg valgte et fokusgruppeintervju er at informantene jobber tett sammen til vanlig, og jeg ville at de skulle få sjansen til å spille på hverandres synspunkter og svar. Det andre intervjuet var et enkeltintervju av en person. Dette er fordi det bare var en lærer fra denne klassen som kunne stille til intervju. Dette intervjuet gikk også greit.

### 3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Før intervjuet fant sted, tok jeg kontakt med to skoler per mail. I mailen gjorde jeg rede for undersøkelsen min, og spurte om lærerne på 4. trinn kunne tenke seg å delta i et intervju om leseopplæringen på trinnet. Jeg kjente til at skolene hadde en stor andel tospråklige barn, og betraktet lærerne fra disse skolene som aktuelle informanter for oppgaven min. Flere lærere sa seg villig til å delta. Jeg kontaktet så disse lærerne på mail, hvor jeg fortalte om undersøkelsen jeg skulle gjennomføre. Vi avtalte så tidspunkt og sted for intervjuet.

I en empirisk forskning er det ofte at mennesker, gjerne barn og unge, deltar som informanter. Et grunnleggende prinsipp for forskningsetikken er at all deltakelse skal bygge på samtykke (Befring, 2015, s. 31). Før intervjuet startet, fikk derfor hver informant et samtykkeskjema (se vedlegg 1) som de leste igjennom og skrev under på. Videre informerte jeg om hvordan intervjuet ville utarte seg. Jeg presiserte også at alle uttalelser ville bli behandlet konfidensielt, og jeg i presentasjonen av undersøkelsen, ville anonymisere deres uttalelser.

Informantene fikk ikke se intervjuguiden (se vedlegg 2) min på forhånd fordi jeg ikke ville at informantene skulle ha tid til å forberede seg på spørsmål. Jeg startet intervjuet med å stille informantene spørsmål om hvor lenge de har jobbet som lærer og hvor mange ganger de har jobbet i 4. trinn, før jeg gikk over til spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg begynte med åpningsspørsmålene før jeg beveget meg nedover spørsmålslisten. Jeg stilte spørsmål og samtalte med informantene underveis. Jeg noterte på ark i tillegg til å ta opp samtalen på

lydopptak. Mitt inntrykk er at intervjuene gikk bra, og jeg fikk gode og utfyllende svar på mine spørsmål.

Når jeg i etterkant av intervjuet analyserte uttalelsene, delte jeg informantenes svar inn etter tre kategorier. Disse kategoriene er: hvordan foregår leseopplæringen i de flerkulturelle klassene? Hvordan blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt? Og til slutt hvordan er lærerens ressurstilgang? Når jeg senere i oppgaven presenterer resultatene, tar jeg utgangspunkt i disse kategoriene. Informantene svar vil så bli drøftet opp mot teori og forskning, som igjen vil bli brukt for å besvare problemstillingen min.

### 3.4 Om informantene

Mitt utvalg av informanter er fire lærere ved to forskjellige barneskoler. Disse lærerne har til felles at de har lærerutdanning og er leselærere på 4. trinn. Jeg mener disse kan gi nyttig informasjon til min oppgave ved at de har ulik kompetanse og erfaringer. Informantene mine kommer fra to forskjellige skoler på Østlandet, der skolene er relativt like i elevtall. Jeg har valgt å bruke bokstavkoder, der jeg snakker om informant A1, A2 & A3, og informant B. Informant A1 er kvinne, begynte å jobbe som lærer i 1998 og dette er fjerde gangen hun jobber som kontaktlærer i fjerde trinn. Hun har tidligere jobbet mest på mellomtrinnet. Informant A2 er kvinne, begynte å jobbe som lærer i 1997 og dette er andre ganger hun jobber som kontaktlærer i fjerdetrinn. Hun har tidligere mest erfaring med å jobbe på småtrinnet. Informant A3 er kvinne, begynte å jobbe som lærer i 1998, og dette er tredje gangen hun jobber som kontaktlærer i fjerdetrinn. Hun har tidligere mest erfaringer med å jobbe på mellomtrinnet. Klassen der informantgruppe A kommer fra har 27 elever der en tredjedel er tospråklige. Informant B er kvinne, begynte å jobbe som lærer i 2001, og dette er andre ganger hun jobber som lærer på fjerdetrinn. Hun har tidligere mest erfaring med å jobbe på småtrinnet. Klassen til informant B har 49 elever, og en tredjedel av denne klassen er også tospråklige.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet blir ofte definert som sannhet, riktighet og styrke, og sier noe om hvorvidt en metode er egnet for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Validitet handler da om gyldigheten i form av om dataene jeg har samlet inn er gyldige med



tanke på problemstillingen min. Gjennom å bruke en kvalitativ intervjuform slik jeg har gjort i min undersøkelse, kan man sikre større validitet, på grunn av en fleksibel intervjuform (Larsen, 2007, s. 80). Jeg mener at min intervjuguide inneholder spørsmål som er relevante for min problemstilling. Jeg fikk inntrykk av at informantene skjønnte hva jeg spurte om og ga utfyllende svar. Noe som viser at jeg ikke hadde lagt føringer og om det var et ja-nei spørsmål. Jeg opplevde alle svarene som troverdige.

Reliabilitet dreier seg om hvor vidt resultatene fra forskningen er troverdig (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 250). Med andre ord vil det reises spørsmål til hvilke resultater som brukes, hvordan de er analysert og hvordan de er samlet inn. For å sikre en høy reliabilitet må resultatene fra undersøkelsen behandles slik at man har orden på hvem som har sagt hva, (Larsen, 2007). I min oppgave har utvalget vært lite, i forhold til hvor mange leselærere i 4. trinn på Østlandet det finnes. Resultatene mine fra undersøkelsen kan ikke generaliseres, men på grunnlag av mine funn kan man se hva som skjer i leseopplæringen i to flerkulturelle klasser på Østlandet.

Slik sett betrakter jeg undersøkelsen som valid da den etter min syn undersøker det jeg ønsker å finne ut av. Den vil også være reliabel til å kunne antyde om hvordan det arbeides med leseopplæring i flerkulturelle klasser, selv om den ikke er egnet til å trekke allmenne beslutninger. Dette er heller ikke hensikten men en bacheloroppgave, så jeg betrakter derfor oppgaven som valid og reliabel

## **4. Presentasjon og drøfting av resultater**

I dette kapittelet skal jeg presentere et utvalg resultater i undersøkelsen og drøfte de opp mot relevant teori. Jeg velger å ha presentasjon av resultater og drøfting i samme kapittel i min oppgave fordi jeg mener dette passer oppgaves struktur. Utvalget av resultater i undersøkelsen har jeg sortert under tre hovedkategorier: hva er lærerens fokus i leseopplæringen i en flerkulturell klasse, hvordan blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt og hvordan er lærerens ressurstilgang.

## 4.1 Hvordan foregår leseopplæringen i de flerkulturelle klassene?

Alle informantene gav meg nærmest like svar på spørsmålene i kategorien ”hvordan arbeides det med lesing på klassenivå?”. Informantene forteller at det arbeides bevisst med lesing i alle fag og på tvers av fag, og at det er en stor variasjon angående leseferdigheten til elevene i klassen. Informant B forteller at elevene gjerne har leselekser i andre fag, de arbeider med begreper i fag som matematikk og samfunnsfag. Hun trekker særlig frem begrepslæring i matematikk, da hennes elever akkurat har begynt med tekstoppgaver. I klassen Informant B er lærer i er det en tredjedel av elevene som er tospråklige. Hun sier at disse er teknisk gode lesere, men at de strever med leseforståelsen.

Informant A1, A2 & A3 jobber for tiden med klasselesekurs, som er et kurs klassen har i en seksukers periode. Elevene jobber med den samme teksten i en uke. Teksten er tatt ut i fra en læringsstrategibok, og passer med temaer som blir gjennomgått i andre fag, som for eksempel religion og naturfag. Elevene velger ut ord de ikke forstår fra teksten og kommer med en forklaring selv. Læreren velger, sammen med klassen, ut åtte til ti ord som blir til ukens ordliste. Ordene og forklaringene må elevene kunne til «fredagsjekken». Denne måten å undervise på retter seg altså både mot elevene som har norsk som første – og andrespråk. Selv om informant A1, A2 & A3 forteller også at det er leseforståelsen som er i fokus i 4. trinn. Selv om de tospråklige elevene har større utfordringer med leseforståelsen, mener de at arbeidet med leseforståelse er viktig også for elevene med norsk som hovedmål.

Som beskrevet ovenfor arbeider informantene mine mye med leseforståelse og begrepslæring. De fortalte at de fleste elevene i de to klassene hadde automatisert avkodingen, og at det var leseforståelsesferdighetene som skapte en spredning i de to klassene. Slik sett, er det den andre leseopplæringen (se kapittel 2.4.1) lærerne arbeider mest med på trinnet. Fra informantgruppe A fikk jeg direkte informasjon om hvordan de arbeider med leseopplæring i klasserommet. Klasselesekurset kan vi se på som en prosessorientert leseopplæring. Læreren har på forhånd tenkt nøye igjennom hva slags temaer som skal tas opp, hva slags tekster som skal brukes og hvordan de skal leses. Dette er fordi tekstene ikke skal være for krevende for elevene og at noe av informasjonen de får av teksten skal være gjenkjennbart. Dette er i tråd med hva Bråten (2007) skriver om leseforståelse. Elevene må ha forkunnskaper om det de leser og i tillegg ha et ordforråd som tilsier at de kan ordene de leser (s. 45-79). I tillegg til å finne tekster som passer elevene, prøver leselærerne å utfordre

---

elevene ved finne tekster med noen ord som ikke er så høyfrekvente. På denne måten lærer leselærerne elevene lesestrategier. Ved at de må forklare hverandre og finne ut på egenhånd hva ordene betyr. Informantene arbeidet mye med kurset og hadde laget planer med hva elevene skulle gjøre underveis i arbeidet med teksten. Elevene fikk som nevnt lekser knyttet til teksten der de skulle utvikle den språklige bevisstheten, ved å arbeide med ordklasser, ulike typer oppgaver og begrepslæring. I etterarbeidsfasen ble elevene testet i ord og begreper på «fredagsjekken», og lærerne hørte elevene lese teksten individuelt.

Et slikt arbeid med leseopplæring kan hjelpe både tospråklige elever og elever med norsk som førstespråk med leseforståelse. Som nevnt er forståelse knyttet til forkunnskaper. Derfor er dette en måte det læreren kan hjelpe elevene i arbeidet med leseforståelse, ved bruk av lesestrategier. Leseforståelse påvirkes av forkunnskaper, noe som er viktig å huske når man jobber med tospråklige elever som har en annen bakgrunn enn majoriteten. De tospråklige kan ha en annen virkelighetsoppfatning, og dermed forstå tekster ulikt. Leselærere må være observante på dette og huske på at disse elevene kan få en annen forståelse av bøker enn majoriteten. Som nevnt ovenfor er leseforståelse, innenfor sosiokulturell læringsteori, knyttet til sosial kontekst og lesingens rolle i samfunnet påvirker lese måter og hvordan tekster forstås. Konteksten rundt lesingen og hvis lesing er verdsatt av hjemmet kan påvirke hvordan eleven ser på lesing.

Med tanke på morsmålsopplæring er dette noe kommunen som skolene ligger i, har valgt å bortprioritere til fordel for særskilt norskopplæring. Informant B forteller at de tospråklige elevene i klassen får særskilt norskopplæring, der elevene gjennomgår tekster, lekser og oppgaver de gjør på skolen, i mindre grupper, sammen med en lærer. Dette er en form for smal tilnærming til tilpasset opplæring (se kapittel 2.6). Elevene har, i følge §2-8, rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Informantgruppe A har bare én elev som bruker dette tilbudet. Når elevene får en form for undervisning der man tar dem bort fra ordinærtid, er det viktig at denne organiseringen ikke blir slik over en lengre periode. Organiseringen skal ikke til vanlig være etter kjønn, faglig nivå eller etnisk bakgrunn (Lovdata, 1998, § 8-2). Hvis elevene er organisert i grupper over lengre tid, er dette noe som går i mot loven. Da setter lærerne elever i situasjoner som kan hemme deres livsutfoldelse og læring (Hauge, 2008, s. 278). Vi lærer best språk i autentiske situasjoner, og det er ingen tvil om at elever som omgås jevnaldrende kan øke tilegnelsen av norskerferdigheter og få en bedre kompetanse i det norske språket (Hauge, 2008, s. 281). Informantene mine gav inntrykk for at de er enige med Torill Frafjord Hoems (2014) tanker

om at lærerne må tenke felleskap så langt det er mulig når det kommer til leseopplæring. Mine informanter er særlig opptatt av inkludering når det gjelder alle elever. I tillegg til at de som trenger spesialundervisning får det.

Hvorfor kommunen har valgt å fjerne morsmålsundervisning har jeg dessverre ikke svar på, men jeg synes det er interessant. Informantene har heller ikke sagt noe om hva de mener om denne ordningen, men jeg fikk inntrykk av at de mente morsmålsopplæring kunne brukes i et kortsiktig perspektiv der man ser på morsmål som støtte for arbeid med fag på skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189). Forskning viser at elever lærer best på et språk som de forstår, og elever som ikke behersker undervisningsspråket vil kunne ha dårligere forutsetninger for å lære (Selj & Ryen, 2008, s.15). Teoretikere mener at tospråklige elevene ikke får morsmålsopplæring, mister de mye av den felles underliggende kompetansen i begge språk, som kan knyttes opp mot leseforståelse (Cummins, 1976, referert i Wagner & Walgermo, 2014, s. 103). Dette er fordi, når de tospråklige elevene forstår ord og uttrykk på morsmålet, er det lettere å oversette til norsk. Men hva når barnet ikke har skolespråket som skal til i morsmålet? Er det da like effektivt med morsmålsopplæring og tospråklig opplæring? Dersom man kun stimulerer morsmålet uten å relatere det til norsken, slik det kan bli hvis man gir morsmålsundervisning kun for å utvikle lese- og skriveferdigheter på morsmålet, kan det få konsekvenser for utviklingen i andrespråket (Wagner & Walgermo, 2014, s.104).

Det er flere forskere som mener at tospråklige elever så raskt som mulig må lære seg norsk, med undervisning i og på norsk. Dette høres logisk nok ut, at vi må bruke all tid og ressurser på det språket eleven skal bruke i sin skolegang og kanskje som fremtidig norsk samfunnsborger. Likevel handler det om å bruke det kjente som utgangspunkt for det ukjente, slik som i Piaget (1955) sin teori om at kognitiv utvikling skjer i form av stadier, og bygger på og inkluderer hverandre (Lillejord, 2013). Lev Vygotskij (Spernes, 2008), Hoel, Oxborough og Wanger (2011) påpeker viktigheten av morsmålsundervisning, da dette støtter læringen i andrespråket. Vygotskij sin forskning viser at utviklingen av førstespråket og andrespråket påvirker hverandre gjensidig. Morsmålet kan være et godt utgangspunkt for læring av andrespråket, hvis eleven har tilstrekkelig kompetanse i det språket fra før.

---

## 4.2 Hvordan blir prinsippet om tilpasset opplæring ivare tatt?

Opplæringen skal, som nevnt ovenfor, tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Lovdata, 1998). Tilpasset opplæring er når læreren tilrettelegger undervisningen for elevene, med tanke på variasjon av metoder, vanskegrad og mengde i oppgaver og organisering av undervisningen. I §1-3 står det at kommunen skal sørge for tilpasset opplæring i norsk, noe som innebærer høy lærertetthet, særlig rettet mot elever med svak kompetanse i lesing (Lovdata, 1998). Det finnes ingen fasit på hvordan opplæringen skal tilpasses, men den skal organiseres på en slik måte at alle elever får et forsvarlig utbytte av opplæringen (Frafjord Hoem, 2014, s. 245). Barn kommer som sagt til skolen med ulik bagasje og forutsetninger for å lære (Anmarkrud, 2007, s.221). I begrepet bagasje legger jeg forkunnskaper, virkelighetsoppfatninger og utfordringer. Barna som kommer til skolen for å lære, enten i første klasse eller som minoritet til en klasse, kan forskjellige ting, de mestrer ulike oppgaver og kommer fra forskjellige kulturer.

Alle de fire informantene var enige om at det i en fjerde klasse er stor variasjon i elevgruppen, når det gjelder leseferdigheter. I begge klassene er en stor andel av elevene tospråklige, noe som kan være en faktor i den store spredningen. Informanter fra skole A forteller at alle elevene har tilpassede leselekser hver dag, og at foreldrene fører logg over hva elevene har lest og hvor lenge. Dette er noe de har gjort siden de gikk i første klasse. Informant A1, A2 og A3 har selv tilpasset leksene til sine elever ut i fra hvordan de selv kjenner dem og ut i fra tester og kartleggingsprøver. I tillegg har skolen en ordning der de svakeste leserne går på lesekurs med skolens lesepedagog, uavhengig av om eleven er tospråklig eller ikke. De tospråklige elevene har også, som nevnt tidligere, tilbud om særskilt norskopplæring. Resultatet av Intervjugruppe A viser at de tilpasser leseopplæringen til elevene individuelt, ved hjelp av lekser, lesekurs og særskilt norskopplæring. De gir ingen informasjon om at de tilpasser til elevene i klasserommet, men dette kan være tilfellet selv om jeg ikke har informasjon om det. Informantgruppe A bruker tid på den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring i klasserommet, i tillegg til å gi noen elever smal tilnærming.

Informant B forteller at elevens motivasjon er en faktor når hun skal drive tilpasset opplæring i klassen, og at lærertetthet og gruppestørrelse er tilpassingen de gjør daglig i klasserommet. Noe som for øvrig er i tråd med § 1-3 (Lovdata, 1998), der det står at det skal være særlig høy lærertetthet rettet mot elever med lav kompetanse i lesing. Hun forteller

videre at det er to elever som har tilpassede leselekser. Dette er for øvrig to elever som har spesialundervisning. Resten av klassen leser det de klarer av en felles tekst, og informanten trekker dette tilbake til motivasjon og forteller at *de fleste elevene vil være som alle andre*. Ofte kan lærere forstå tilpasset opplæring som noe individuelt (Frafjord Hoem, 2014, s.245). Læreren tilpasser en-til-en, i små grupper, eller ved differensiering av oppgaver og lekser. I følge Kunnskapsløftet er tilpasset opplæring knyttet til felleskap og inkludering (Læreplan for Kunnskapsløftet, 2006). Og alle elever skal ha like muligheter i opplæringstilbudet.

Informanten forteller videre at hun skulle ønske de hadde en god struktur på hvordan de skal tilpasse leseopplæringen i klassen, noe de nå ikke hadde. Den tilpassede opplæringen som er i klassen er to elever som har egen ukeplan med andre leselekser, og at de tospråklige elevene får særskilt norskopplæring. Når lærerne stiller spørsmål fra leseleksen forteller informanten at noen elever får færre spørsmål eller ”lettere” spørsmål. Lærerne på trinnet har laget en liste over hvilke elever som trenger mer oppfølging på skolen, så ,som informanten sier, hvis anledningen tilbyr seg kan lærere ta med seg noen elever på et grupperom å arbeide med ulike fag. Informant B forteller videre at lærerne på trinnet og hjemmet har vært i enighet siden første trinn om at hjemmet tilpasser leselekser for elevene, fordi informanten mener dagsformen spiller inn på hva eleven klarer å gjøre. Hun forteller at med noen foreldre går tilpassingen veldig bra, mens med andre betyr det å tilpasse at noen dager kan eleven slippe å lese fordi den har gjort så mye annet. Den tilpassede opplæringen skal, som beskrevet ovenfor, skje i samarbeid med hjemmet, men det finnes ingen direkte ”oppskrift” på hvordan dette skal gjøres. På en side kan informantens oppfatning av loven være at hjemmet og skolen skal komme til enighet om hvordan opplæringen til eleven skal tilpasses og hvem som skal gjøre det. På en annen side kan dette føre til at eleven ikke får den tilpasningen som skal til for å følge undervisningen på skolen. Det er derfor viktig at tilpasningen skjer i samarbeid mellom de to partene, for at det ikke skal virke som om skolen og hjemmet ikke har et samarbeid i det hele tatt.

Informant B forteller også at klassen hennes arbeider med veiledet lesing og dette er noe alle klassene på småtrinnet på den skolen arbeider med. Klæboe og Sjøhelle definerer veiledet lesing som en strukturert metode det læreren veileder små homogene grupper av elever i lesing, gjerne organisert som stasjonsundervisning (2013, s. 18). Dette er en form for tilpasset opplæring som lærerne arbeider med. Da kan læreren dele gruppen inn i nivåer og arbeide med hver gruppe, på deres nivå. Informant B er en sterk tilhenger av høytlesning i klasserommet, og bruker gjerne enhver anledning til å lese høyt for klassen sin. Toril

---

Frafjord Hoem skriver at høytlesning er en metode som gir alle elevene lik tilgang til teksten, uansett kompetansenivå (2014, s. 249). Derfor er dette en egnet metode for tilpasset opplæring, når elevene skal starte med ei ny bok, en ny tekst eller et nytt tema.

### 4.3 Hvordan er lærerens ressurstilgang?

Informantgruppe A forteller at de føler de har nok ressurser til å drive ønsket leseopplæring. De legger til at de mener et godt skole – hjem samarbeid er nødvendig for at elevene skal få best mulig leseopplæring, dette er noe som begge informantgruppene er enige om. Det som elevene lærer på skolen må øves på hjemmet, for at eleven skal få et godt læringsutbytte. Dette gjelder særlig leseferdigheten, som må trenes opp og øves helst hver dag, legger informantene til. Elevenes lesekompetanse blir aldri vurdert av bare leselærerne. På skolen til informantgruppe A har de ressurser i form av andre lærere på trinnet, ledelsen, spesialpedagoger og lesepedagoger. I tillegg er klassen til informantgruppe A, en liten klasse med stor lærertetthet.

Informant B mener at de ressursene hun bruker mest er egne erfaringer og selvstudie av leseopplæring. Det som begrenser hun i å drive ønsket leseopplæring er klassens rammevilkår i form av elevtall og organisering. Informanten forteller at hun føler hun har liten oversikt på grunn av for stor klasse. Klassen bruker mye tid på overganger, planlegging og organisering som kunne blitt brukt til tilpasset opplæring i lesing. Klassen er ofte delt i tre mindre grupper, på grunn av klasserommets arealet. Hadde alle elevene vært sammen i et rom hadde undervisningssituasjonen fått et forelesningspreg.

Jeg stilte spørsmål til informantene om de føler de har nok ressurser til å drive leseopplæringen i tråd med deres tanker om hvordan den bør være. Alle informantene trekker frem klassestørrelse som en faktor når de skal drive god leseopplæring. Informantene fra skole A er kontaktlærere i en elevgruppe med 27 elever der en tredjedel er tospråklig. Informant B er kontaktlærer i en elevgruppe med 49 elever, der også en tredjedel er tospråklig. Det var særlig informant B som følte at hun ikke strakk til som lærer. Det finnes mye norsk og internasjonal forskning på dette området om klassestørrelser. I teorikapittelet har jeg vist til Hattie(2009), Heinesen (2009) Bonesrønning og Iversen(2010) som skriver om dette. Som min undersøkelse viser, føler lærerne i den minste klassen, informantgruppe A, at de har ressurser i form av lærere, organisering og elevtall til å drive den ønskede leseopplæringen de ønsker. De var alle enige om at hvis det var noe som ikke fungerte som

det skulle i leseopplæringen, kunne dette lett fikses, som følge av stor lærertetthet og godt samarbeid med lærere og ledelse.

I motsetning til informantgruppe A, føler informant B at hun ikke har tid til å drive ønsket leseopplæring på grunn av elevantall og klasseromorganisering. Hun forteller at det som hadde vært det ideelle var å ha sin egen lille klasse, men organiseringen på skolen tilsier at dette ikke er mulig. Det informant B forteller om at hun ønsker seg sin egen lille klasse, kan vi trekke tilbake til Hattie (2009) sin forskning. Han mener at klassestørrelse ikke har noe å si, men at lærerne må legge om sin måte å undervise på. Så kanskje hvis informant B hadde organisert undervisningen, slik at den passer bedre i en større gruppe, hadde hun kanskje følt at hun strakk til som lærer.

## 5. Besvarelse av problemstilling

I denne oppgaven har jeg besvart problemstillingen:

*Hvordan arbeider lærerne for å øke elevenes lesekompetanse på 4. trinn på to flerkulturelle klasser på Østlandet?*

Jeg vil nå vise til resultater fra informantene, som sier noe om hvordan leseopplæringen foregår i en flerkulturell klasse. Det kommer tydelig fram at lærerne sørger for at alle elevene, med norsk som første eller andrespråk, **inkluderes så langt som mulig i den ordinære undervisningen**. Hele klassen arbeider med **leseforståelse**, og her jobbes det spesielt med elevenes ordforståelse. Lærerne jeg har intervjuet har alle sagt at de mener ordforrådet og ordforståelsen er viktig for leseforståelsen, og at dette ikke bare er viktig for de tospråklige elevene, men også elever med norsk som førstespråk. Det kommer imidlertid fram av intervjuet, at **det jobbes ekstra med begreper for de elevene som har norsk som andrespråk**. Videre forteller informantene at elevene med norsk som andrespråk, har tilbud om **særskilt norskundervisning**. Dette foregår i egne grupper, med en lærer. Begge skolene arbeider **bevisst med foreldresamarbeid med lesingen**. Informant B har valgt å la foreldrene ha ansvar for hva eleven leser av leseleksene hjemme, mens informantgruppe A ber hjemmet føre logg over hva elevene leser. Det som er en felles tanke blant de to informantgruppene er at lesekompetansen må trenes på hjemme, og ikke bare på skolen.



Kort oppsummert kan man si at klassens undervisning i størst mulig grad forsøker å bedrive inkluderende undervisning, med individuelle tilpasninger innenfor felleskapet. En smalere form for tilpasset opplæring forekommer imidlertid når elevene med norsk som andrespråk deltar på særskilt norskundervisning. Det arbeides bevisst med begreper og leseforståelse for elever med norsk som første- og andrespråk. I tillegg forteller informantene at et godt hjem-skole samarbeid er viktig for elevenes leseopplæring og utvikling.

## 6. Referanseliste

Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I. K. Lundtræ., F. E. Tønnessen (Red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 225). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Anmarkrud, Ø. (2007) Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I. Bråten, Ivar. (red.) (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring (Høgskulen i Volda Rapport nr. 62, 2006). Lokalisert på: [http://www.udir.no/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Bonesrønning, H., Iversen, J.M.V. (2010): Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008. SØF-rapport nr. 01/10. Senter for økonomisk forskning. Trondheim.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I. I. Bråthen (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet –teori og praksis*. (s. 45-79). Oslo: Cappelen forlag AS.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. (2004). Individuell tospråklighet. I. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (s. 25). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. (2004). Morsmålsopplæring i skolen. I. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (s. 189 - 191). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Frafjord, H, T. (2014). Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse. I. K. Lundtræ., F. E. Tønnessen (red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- 
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hauge, A., M. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I. E. Selj. & E. Ryen (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hauge, A., M. (2008). Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever. I. E. Selj. & E. Ryen (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hekneby, G. (2011). Den formelle lese- og skriveopplæringen i skolen. I. *Skrive – lese – skrive. Begynneropplæringen i norsk* (3.utg., s. 52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive. Begynneropplæringen i norsk* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heinesen, E., H. Skyt Nielsen og N. Smith (2010): Det er ikke riktig, at stor klasser er uten betydning for elevenes faglige utvikling. I *Politikken* 7. september 2010.
- Hoel, T. Oxborough, G-H & Wagner, Å.K.H (2011). Lesefrø: *Språkstimulering gjennom leseaktiviteter I barnehagen*. Oslo. Cappelen Damm.
- Klæboe, G. Sjøhelle. D. K (2013). Nye metoder i lese- og skriveopplæring. I. *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kulbrandstad, L. I (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet. (2001). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (St. Meld. nr. 31, 2007-2008). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). Intervjuvariasjoner. I. *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg. s. 162). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S (2013). *Læring som en praksis vi deltar i*. I. T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskaper: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Tilpasset opplæring- et ideologisk mistak i norsk skole*. I. Aamotsbakken, B (red.) *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1 -1. (2015).

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1- 3. (2015).

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 2-8. (2015).

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 5 -1. (2015).

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 8-2. (2015).

Roe, A. (2013). *Lesing*. I M. Kjærnsli & R. V. Olsen (red.) *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2014). *Lesingens rolle*. I. *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Saabye, M. (Red.). (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Grunnskolen*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Selj. E., Ryen. E (Red.) (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.

---

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Traavik, H. og Kolberg Jansson, B. (2013) *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget Kap 1 – 11

Ulland, G. Palm, K. Andreassen, R. (2014) Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I. H. Traavik., B. K. Jansson (red.) *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 117). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Temanotat 2011:2.

Lokalisert på:

[http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/temanotat/internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)

Wagner. Å. K. H., Walgermo, B. R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K. Lundtræ., F. E. Tønnessen (Red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 100-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Vol. NOU 2010:7). (s. 25). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

## 6.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema.

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Lesing på 4.trinn”*

#### *Tema*

Leseopplæring på 4.trinn.

#### *Bakgrunn og formål*

Jeg studerer grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark og skal skrive min bacheloroppgave som en avslutning med 3 år med Pedagogikk og elevkunnskaper faget. Oppgaven min vil handle om hvordan lærere jobber med leseopplæring i 4.trinn. Jeg er interessert i hvordan undervisningen foregår og hva lærerne gjør for å tilrettelegge for best mulig leseopplæring for elevene i klassen.

Jeg har valgt å spørre deg på grunn av at du er lærer i 4.trinn på en barneskole på Østlandet.

#### *Hva innebærer deltakelse i studien?*

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, derfor innebærer deltakelse i studien et intervju. Jeg vil stille spørsmål om hvordan leseopplæringen er organisert i din klasse, samt spørre om dine meninger på enkelte ting. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert. Generell informasjon om en 3. Person (elever) vil bli spurt om.

#### *Hva skjer med informasjonen om deg?*

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er jeg, student, og veileder, Dag Freddy Røed, som får tilgang på informasjonen jeg får. Intervjuopptak blir lagret på min pc og slettet når transkriberingen er ferdig. Jeg bruker navnekoder på informanter for å ivareta konfidensialitet. Informantene vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.16. Alle personopplysninger vil bli makulert og slettet når prosjektet er ferdig.

*Frivillig deltakelse*

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

**Student:**

Heidi Merete Wangen Larsen

Mail: [heidi.wangenlarsen@gmail.com](mailto:heidi.wangenlarsen@gmail.com)

**Veileder:**

Dag Freddy Røed

Mail: [dag.roed@hihm.no](mailto:dag.roed@hihm.no)

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 6.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide – Bachelor 2016**

#### **Åpningsspørsmål:**

- Hvilke trinn har du/dere arbeidet mest på som lærer?
- Hva mener du/dere kjennetegner den ”typiske” leser på 4.trinn?
- Hva mener du kjennetegner en god leser?

#### **Arbeid med lesing på klassenivå:**

- Arbeides det med lesing på en spesiell måte i din/deres klasse?
- Arbeides det med lesing på tvers av fag?
- Jobbes det bevisst med lesing i alle fag?
- Hvordan vil du/dere beskrive klassens leseferdigheter på nåværende tid?
  - o Hvordan blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt i leseopplæringen?

#### **Arbeid med lesing på skolenivå:**

- Hvordan er arbeidet med lesing forankret i skolens planer?

#### **Lærerens egne betraktninger:**

- Hvordan mener du/dere god leseopplæring bør foregå?
- Føler du/dere at du/dere har ressurser til å drive leseopplæring i tråd med dine/deres oppfatninger av hvordan den bør foregå?