

Lærernes tilrettelegginger for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Lene Alfarrustad Gjuvsland

MASPE Master i spesialpedagogikk / SPE3006

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Høgskolen i Innlandet

2023 Vår

Sammendrag

I dette kvalitative studie har jeg forsket på problemstillingen om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Mitt studium er plassert innen konstruktivt paradigme. Jeg har gjennom oppgavens norske kontekst, forsknings- og kunnskapsstatus samt teori, tolket ved hjelp av hermeneutikken kvalitative forskningsfunn fra fem semistrukturerte intervjuer med grunnskolelærere.

Studiet belyser to forskningsspørsmål.

Studiet første forskningsspørsmål dreier seg om hvordan lærere organiserer opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk i grunnskolen. Studiets funn tyder på at opplæringen av de minoritetsspråklige elevene organiseres både som tilrettelagt opplæring i ordinær klasse sammen med norskspråklige elever, i egne grupper med andre minoritetsspråklige elever, samt en kombinasjon av disse to. Videre tyder funn på at nivådeling av de minoritetsspråklige elevene er en vanlig form for elevsammensetninger som lærerne benytter for å utvikle elevenes leseforståelse i norsk.

Studiets andre forskningsspørsmål omhandler hvilke arbeidsmetoder som kjennetegner lærernes opplæring for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen. Studiets funn tyder på at lærerne har ulik tilnærming til avkoding og språkforståelse når de tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Funn tyder på at det er særlig fem arbeidsmetoder som kjennetegner lærernes opplæring for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen.

Den første arbeidsmetoden er knyttet til lærernes bruk av læreplaner, læremidler og tilpasninger. Studiets funn tyder på at lærerne hovedsakelig benytter læreplanene som er i henhold til Utdanningsdirektoratet sine føringer. Funn tyder på at lærerne bruker ulike læremidler og tilpasninger. Videre tyder funn på at flere lærere har utfordringer med å finne læremidler som imøtekommer elevenes behov og at noen av lærerne lager egenproduserte materiell og læringsmidler for å kunne tilpasse elevenes behov.

Den andre arbeidsmetoden kjennetegnes av at lærerne er positive til og opptatt av å benytte elevenes morsmål som en ressurs i opplæringen for å utvikle elevenes leseforståelse i norsk.

Videre viser funn at lærerne har ulike tilnærminger til hvordan de bruker elevenes morsmål og flerspråklige ferdigheter som en ressurs for å utvikle leseforståelsen i norsk.

Den tredje arbeidsmetoden kjennetegnes av funn som viser at flertallet av lærerne tilrettelegger for at de minoritetsspråklige elevene får opplæring i leseforståelsesstrategier for å utvikle leseforståelsen i norsk. Funn tyder på at lærerne i ulik grad og på ulike måter bruker leseforståelsesstrategier i opplæringen.

Den fjerde arbeidsmetoden kjennetegnes av funn som tyder på at lærerne på ulike måter og i varierende grad arbeider med ord, ordforråd og begreper for å utvikle leseforståelsen i norsk til de minoritetsspråklige elevene. Dernest kan funn tyde på at ikke alle lærerne har et klart skille mellom ord og begreper, og at dette er benevnelser som lærerne blander. Videre indikerer funn på at flere lærere opplever at de minoritetsspråklige elevene har utfordringer med kunnskapsspråket som brukes i skolen.

Den femte arbeidsmetoden kjennetegnes av at funn indikerer på at lærerne er opptatt av å tilrettelegge for samarbeid mellom elevene for at de skal utvikle leseforståelse i norsk. Funn tyder på at lærerne bruker ulike former for samarbeidsmetode. Videre indikerer funn på at noen av lærerne opplever at de minoritetsspråklige elevene er lite aktive i undervisningen for å utvikle leseforståelsen i norsk.

Oppsummert indikerer funn på at den måten lærerne organiserer opplæringen på, samt arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen av de minoritetsspråklige elevene kan bidra til utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Videre tyder funn på at det er en del variasjoner og ulik praksis i opplæringstilbudet som lærerne gir til de minoritetsspråklige elevene for å utvikle leseforståelsen i norsk i grunnskolen.

Abstracts

In this qualitative study have I researched the thesis on how teachers facilitate for development of reading comprehension in Norwegian for minority languages students in the Norwegian primary school and secondary school.

My study is placed within a constructive paradigm. Through the study's Norwegian context, research- and knowledge status as well as theory, have I interpreted with the help of the hermeneutics qualitative research findings from five semi-structured interviews with teachers from primary school and secondary school.

The study illuminates two different research questions.

The first research question is about how teachers organize education for minority speaking students to develop their reading comprehension in the Norwegian primary school and secondary school. The study's findings suggest that education of the minority language students organizes both as education in ordinary classes with other Norwegian speaking students, in separate groups with minority speaking students, and a combination of these two. Furthermore, findings suggest that level division of minority-language students are a common form of student grouping that teachers use to develop the student's reading comprehension in Norwegian.

The study's second research question deals with which working methods characterize the teaching methods used by teacher to develop minority-language students' reading comprehension in Norwegian in primary school and secondary school. The findings of the study indicate that the teachers have different approaches to decoding and language comprehension when facilitating the development of reading comprehension in Norwegian for minority-language students. Findings indicate that there are five working methods as characteristics of the education to develop minority-language students reading comprehension in Norwegian.

The first working method is linked to the teachers' use of curriculum, teaching aids and adaptations. The study's findings indicate that the teachers mainly use the curricula that are in accordance with the Utdanningsdirektoratets guidelines. The study's findings indicate that teachers use different and varied teaching aids and adaptations in the education. Furthermore,

findings indicate that several teachers have challenges in finding teaching aids that meet the pupils' needs.

The second working method characterized by the fact that the teacher focuses on using the student's already developed language competence and mother tongue as a resource in education.

The third working method characterized by the fact that teacher in the education use reading comprehension strategies to varying degrees and in different ways.

The fourth working method is characterized by the fact that the teacher works with developing the minority language student's words, vocabulary, and concepts. The teachers have different approaches to methods that they use in the education.

The fifth working method is characterized by the fact that the teachers to varying degrees and with different methods, facilitate cooperation between the students in the education, to facilitate that minority-language students develop reading comprehension in Norwegian.

In summary, findings indicate that the way teachers organize education, as well as working methods that characterize the education of the minority-language students, is a contribution to students' development of reading comprehension in Norwegian. Findings may indicate that there are some variations in the education offered by the teachers to the minority-language students to develop reading comprehension in Norwegian.

Forord

Denne masteroppgaven har for meg vært veldig lærerik og interessant å jobbe med, og jeg har fått mer og ny kunnskap om oppgavens tema. Jeg ønsker at dette studiet kan være en inspirasjonskilde til hvordan lærere i praksis kan tilrettelegge for en opplæring som utvikler leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg håper dette forskningsstudiet kan bidra til refleksjon og utvikling innen temaet.

Jeg vil først rette en stor takk til min dyktige og inspirerende veileder Natallia B. Hanssen, som gjennom hele prosessen har gitt meg god råd, oppmuntring og nyttig veiledning. Jeg vil også takke for at jeg har fått mulighet til at min masteroppgave inngår i prosjektet «VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers». Videre vil jeg takke mine informanter, som har delt sine erfaringer og kunnskap med meg.

Jeg retter også en takk til min tålmodige familie, som gjennom hele prosjektet har støttet og oppmuntret meg til å gjennomføre studiet.

Eidsvoll, 13. mai 2023

Lene Alfarrustad Gjuvsland

Innhold

Innhold

INNHOOLD	7
1. INNLEDNING	11
1.1 TILRETTELEGGINGER FOR UTVIKLING AV LESEFORSTÅELSE I NORSK FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER 11	
1.2 BAKGRUNN OG BEGRUNNELSER FOR VALG AV TEMA	11
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	16
1.3.1 <i>Problemstilling</i>	16
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	17
2. NORSK KONTEKST	19
2.1 LOV- OG REGELVERK	19
2.1.1 <i>Generell organisering av minoritesspråklige elever</i>	19
2.1.2 <i>Innføringstilbud til nyankomne minoritesspråklige elever</i>	21
2.1.3 <i>Rett til særskilt språkopplæring</i>	21
2.2 LÆREPLANVERKET.....	23
2.2.1 <i>Læreplaner for språklige minoriteter</i>	23
2.2.2 <i>Læreplanenes fokus på leseforståelse for språklige minoriteter</i>	23
2.3 OPPSUMMERING	26
3. FORSKNINGS- OG KUNNSKAPSSTATUS	27
3.1 ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅElsen TIL MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER.....	27
3.2 ARBEIDSMETODER SOM KJENNETEGNER OPPLÆRINGEN FOR Å UTVIKLE MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS LESEFORSTÅELSE.....	28
3.3 UTFORDRINGER TIL MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅELSE.....	31
3.4 OPPSUMMERING AV KUNNSKAPSGRUNNLAGET FOR MASTEROPPGAVEN	32

4. TEORI	34
4.1 SPRÅKUTVIKLING HOS MINORITETSSPRÅKLIGE	35
4.1.1 <i>Sammenheng mellom talespråket og skriftspråket i lys av leseforståelse</i>	35
4.1.2 <i>Isfjellmodellen</i>	37
4.1.3 <i>Cummins teori om hverdagsspråk (BICS) og kunnskapsspråk (CALP)</i>	37
4.2 LESEFORSTÅELSE FOR MINORITETSSPRÅKLIGE.....	39
4.3 ARBEIDMETODER FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅELSEN I NORSK HOS MINORITETSSPRÅKLIGE .	42
4.3.1 <i>Arbeidsmetoder som fremmer leseengasjement</i>	43
4.3.2 <i>Arbeid med ord og ordforråd</i>	46
4.3.3 <i>Lesestrategier</i>	46
4.3.4 <i>NEIS-modellen</i>	47
4.4 OPPSUMMERING AV TEORI.....	48
5. METODE	50
5.1 KVALITATIV TRADISJON.....	50
5.2 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER	50
5.3 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	51
5.4 METODE.....	53
5.4.1 <i>Semistrukturert forskningsintervju</i>	53
5.4.2 <i>Utvikling av intervjuguiden</i>	54
5.4.3 <i>Utvalg, rekruttering og informant presentasjon</i>	55
5.4.4 <i>Gjennomføring av intervjuet</i>	56
5.5 DATA, ANALYSE OG TOLKNING AV DATA	59
5.5.1 <i>Transkripsjon av intervjuet</i>	59
5.5.2 <i>Analyse av data</i>	59

5.6	STUDIETS RELIABILITET OG VALIDITET	61
5.7	FORSKNINGSETIKK.....	64
6.	STUDIETS FUNN	65
6.1	ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅELSE I NORSK	65
6.1.1	<i>Formen på organiseringen.....</i>	65
6.1.2	<i>Elevsammensetninger.....</i>	67
6.2	ARBEIDSMETODER SOM KJENNETEGNER OPPLÆRINGEN FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅELSE I NORSK	68
6.2.1	<i>Læreplaner, læremidler og tilpasninger</i>	68
6.2.2	<i>Betydning av elevenes flerspråklige ferdigheter</i>	71
6.2.3	<i>Arbeid med leseforståelsesstrategier</i>	73
6.2.4	<i>Arbeid med ord og begreper</i>	74
6.2.5	<i>Samarbeid mellom elevene.....</i>	77
6.3	UTFORDRINGER LÆRENE OPPLÆVER FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅELSEN I NORSK TIL MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	78
7.	DRØFTING	81
7.1	HVORDAN ORGANISERER LÆRERNE OPPLÆRINGEN FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER FOR Å UTVIKLE LESEFORSTÅELSEN I NORSK?	81
7.1.1	<i>Formen på organiseringen praktiseres ulikt.....</i>	81
7.1.2	<i>Elevsammensetninger etter nivå og behov.....</i>	82
7.2	HVILKE ARBEIDSMETODER KJENNETEGNER OPPLÆRINGEN FOR Å UTVIKLE MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS LESEFORSTÅELSE I NORSK?.....	84
7.2.1	<i>Ulike læreplaner, læremidler og tilpasninger.....</i>	84
7.2.2	<i>Lærernes tilnærminger til avkoding og språkforståelse.....</i>	86
7.2.3	<i>Bruk av elevenes flerspråklige ferdigheter og kultur</i>	88
7.2.4	<i>Arbeid med lesestrategier, ord og begreper.....</i>	91
7.2.5	<i>Samarbeid mellom elevene.....</i>	95

8. OPPSUMMERING / KONKLUSJON.....	98
8.1 HVORDAN TILRETTELEGGER LÆRERE FOR UTVIKLING AV LESEFORSTÅELSE I NORSK FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER?.....	98
8.2 BEGRENSNINGER VED MASTEROPPGAVENS RESULTATER	102
8.3 HVORDAN RESULTATENE AV MASTEROPPGAVEN KAN FØLGES OPP VIDERE	103
LITTERATURLISTE	105
VEDLEGG.....	
VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE.....	
VEDLEGG 2 – SIKT (NSD) GODKJENNING.....	
VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	

1. Innledning

1.1 Tilrettelegginger for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever

I denne masteroppgaven skal jeg forske på hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. I dette kapittelet gis det en begrunnelse for valg av forskningstema.

1.2 Bakgrunn og begrunnelser for valg av tema

De siste tiårene har elever i den norske skolen som er minoritetsspråklige økt betraktelig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Skolene og lærere må ta stilling til hvordan det pedagogiske arbeidet ovenfor minoritetsspråklige elever skal være (Utdanningsdirektoratet, 2016), og i det norske utdanningssystem har et viktig område blitt opplæring av minoritetsspråklige elever (Øzerk, 2009, s. 294).

Det er flere grunner til at jeg har valgt temaet om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Begrunnelsen min kan relateres til samfunns-, system-, forsknings- og personlig perspektiv.

Samfunnsperspektiv

Dagens informasjonssamfunn består i stor grad av skriftlighet. Å forstå skriftlig kommunikasjon er av betydning både for menneskets samfunnsdeltakelse, videreutvikling av demografiske verdier og for deltakelse i arbeidslivet (Gabrielsen, 2008, s. 146–147). Når det gjelder minoritetsspråklige elever tyder forskning på at en stor andel av disse elevene har utfordringer med lesing og innholdsforståelse (Øzerk, 2009, s. 307). Dermed er det trolig at en del minoritetsspråklige elever vil få et svakere utgangspunkt etter grunnskolen. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2013) viser at norskfødte personer har innenfor lesing et betydelig høyere ferdighetsnivå enn innvandrede personer (Statistisk sentralbyrå, 2013). Dernest viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2022) at færre innvandrere enn resten av den norske befolkningen fullførte videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2022), og færre innvandrere tar universitets- og høyskoleutdanning (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Videre viser tall at også arbeidsledigheten er større hos innvandrere enn resten av befolkningen (Statistisk sentralbyrå,

2021b). Det er trolig en rekke årsaker til disse tallene, men minoritetsspråklige er en gruppe som har utfordringer med lesing og innholdsforståelse, og utfordringer med lesing påvirker både læring i skolen og samfunnsdeltakelse (Frønes & Jensen, 2020, s. 248).

Gabrielsen (2011) skriver at gode ferdigheter i lesing er viktig slik at personer både kan få informasjon og gi uttrykk for meningene sine (Gabrielsen, 2008, s. 146). Frønes og Jensen (2020) mener at for samfunnsdeltakelse er lesing en portnøkkel, og at hver elev som får muligheten til å lære seg å bli en bedre leser får høyere leseglede, de vil oppleve bedre skolemestring og de er friere til å bestemme over sin egen fremtid (Frønes & Jensen, 2020, s. 248).

Punktene ovenfor belyser at det å forstå det man leser er sentralt i et samfunnsperspektiv. Videre kan det tyde på at det er et gap mellom leseforståelsesferdighetene til minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Samfunnets krav til å beherske skriftlig kommunikasjon, kan skape et klaseskille i befolkningen, mellom menneskene som har gode leseferdigheter og menneskene som har svake leseferdigheter (Gabrielsen, 2008, s. 146).

Systemperspektiv

Skolen har en sentral funksjon og blir betraktet som en samfunnsbyggende institusjon (Aakervik et al., 2006, s. 26). Å utvikle gode leseferdigheter er et mål som er høyt prioritert i skolen, og å lese er avgjørende for utvikling og læring i alle skolens fag (Meld. St. 21, (2016–2017), s. 71). I Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) står det at «stor informasjonstilgang, digital informasjons- og kommunikasjonsteknologi og høy grad av skriftlighet i samfunnet, gjør det avgjørende for elevene å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). For å forstå det man leser på norsk forutsetter dette gode nok norskferdigheter, og for minoritetsspråklige elever er et overordnet mål at de skal lære seg ferdigheter i norsk (Meld. St. 21, (2016–2017), s. 59–60).

Det er staten som har systemansvaret for skolesektoren (Meld. St. 21, (2016–2017), s. 11), og skolens regelverk kan ses ut fra elevperspektiv og samhandlingsperspektiv (Jakhelln & Møller, 2016, s. 30–31). Rettighetene i et samhandlingsperspektiv innebærer at det på skolen skal være samhandling mellom lederne, lærerkollegiet, elevenes foreldre og elevene selv (Jakhelln & Møller, 2016, s. 30–31). Rettighetene i elevperspektivet ivaretas blant annet av opplæringsloven. Sentralt her er opplæringsloven § 9a-1 som omhandler elevenes rett til et miljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1998, § 9a-1). Elevenes

rettigheter ivaretas også gjennom FNs barnekonvensjon, og et generelt prinsipp i skolen er hva som er best for barnet (FN-Sambandet, 1989). Gjennom Opplæringsloven (1998) § 2-8 reguleres rettighetene til minoritetsspråklige elever. Loven regulerer blant annet elevers rett til særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Dette lovverket er ifølge Monsen og Randen (2022) ganske åpent og krever en del tolkninger for at man skal kunne avgjøre minoritetsspråklige elevers rettigheter. Forfatterne formidler at dette trolig er en årsak til at det mellom skoler og kommuner er store variasjoner i hvilket opplæringstilbud elevene som er minoritetsspråklige får (Monsen & Randen, 2022, s. 18–19).

Et virkemiddel nasjonale myndigheter har for å ivareta elevenes opplæring er læreplaner, og læreplanene fastsettes av nasjonale myndigheter (Meld. St. 21, (2016–2017), s. 11). I læreplanverket er det flere prinsipper knyttet til skolens praksis som skal bidra til at elevene får læring og gode læringsmiljøer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Skolen som system og som en samfunnsinstitusjon blir berørt av politikk og ideologier. Man finner påstander om at i den norske skolen kan språk for minoritets elever være læringsbarrierer, og at årsakene til dette kan være flere og ofte komplekse. Dette synet ser man hos Krulatz og Iversen (2020) som skiver at den norske skolen tradisjonelt sett har hatt en enspråklig ideologi, med norsk som eneste undervisningsspråk, og hvor man har ignorert læring og undervisning med flerspråklige perspektiver (Krulatz & Iversen, 2020, s. 374). Dette står i kontrast med innholdet i læreplanverkets overordnede del hvor man finner budskap om at elevene i et mangfoldig og inkluderende fellesskap skal utvikle og ivareta sin identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre finner man i læreplanen at mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020b). At læring og undervisning med flerspråklig perspektiv blir ignorert kan tyde på at det kan være et gap knyttet til ideologi, politiske føringer, dagens læreplanverk og lærernes praksis.

Punktene ovenfor belyser at den norske skolen har flere lover og prinsipper som skal ivareta og utvikle elevers læring og lesing. Derimot kan det tyde på at det er et gap mellom ideologi, prinsipper og praksis knyttet til hvordan man har undervisning med flerspråklige perspektiver. En årsak til gapet kan være at lærere må ta stilling til hvordan det pedagogiske arbeidet ovenfor minoritetsspråklige elever skal være, men at det er begrenset med forskning som gir konkrete svar på hva skolene og lærere bør gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Forskningsperspektiv

Jeg har påpekt at lesing er sentralt i opplæringsløpet til elevene, men til tross for dette er leseresultatene til minoritetsspråklige elever svakere enn hos de majoritetsspråklige elevene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Øzerk (2009) skriver at innen utdanningsreformene har opplæring av minoritetsspråklige elever de siste tiårene vært et aktuelt tema og ulike tiltak er iverksatt. Videre formidler forfatteren at det i denne satsningen har være lite fokus på hvordan man utvikler leseforståelsen til elevene (Øzerk, 2009, s. 307).

Forskning tyder på at en stor andel av elever som er minoritetsspråklige har problemer med språklig- og faglig utvikling, lesing og innholdsforståelse (Øzerk, 2009, s. 307). Dette kan underbygges av tall fra Statistisk sentralbyrå (2022) som viser at når det gjelder mestringsnivåer på lesing er det flest innvandringsbarn som er på det laveste nivået, som er nivå en. Tallen for 2022 viser at på nasjonale prøver i lesing for 8. trinn var det 22,5% av innvandrere som lå på mestringsnivå en i lesing, av norskfødt med innvandrerbakgrunn var det 14,0%, mens den øvrige elevgruppen av befolkningen lå på 7,5% (Statistisk sentralbyrå, 2022). Forskning tyder også på at elevenes leseferdigheter påvirker elevenes kunnskapstilegnelse. Dette kommer frem hos Melby-Lervåg og Lervåg (2009) som formidler at på skolen foregår mye av læring gjennom tekstlesing, og dersom elevene har svake ferdigheter i lesing vil dette påvirke kunnskapstilegnelsen negativt, og bli tydeligere jo høyere opp elevene kommer i skolesystemet. Videre mener forskerne at elevenes språkferdigheter har betydning for elevenes leseferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 264).

I de siste tiårene har man fått en mer flerspråklig pedagogikk knyttet til språkundervisning (Krulatz & Iversen, 2020, s. 375), men forskning kan tyde på at en del lærere er usikre på hvordan de skal utvikle de minoritetsspråklige elevenes læring. Blant annet skriver Krulatz og Iversen (2020) at flere studier viser at både elever og lærere har et positivt syn på flerspråklighet i skolen, men at mange er usikre på hvordan de i klasserommet både skal fremme og inkludere elevenes flerspråklighet (Krulatz & Iversen, 2020, s. 374). Forskning belyser at hvordan lærere i klasserommet møter flerspråklighet, påvirker måten elevene utvikler seg på både emosjonelt og kognitivt, samt hvordan de konstruerer sin identitet (Krulatz & Iversen, 2020, s. 373). Gode ferdigheter i lesing knyttet til individnivå er viktig både med hensyn til individets selvbilde, relasjoner og livskvalitet (Gabrielsen, 2008, s. 147).

Forskningsperspektivene ovenfor tyder på at en stor andel av elever som er minoritetsspråklige har problemer med lesing og innholdsforståelse. Forskningen viser også at måten lærerne møter elevenes flerspråklighet på, påvirker hvordan elevene utvikler seg (Krulatz & Iversen, 2020, s. 373), og at lærere er usikre på hvordan de skal fremme og inkludere elevenes flerspråklighet (Krulatz & Iversen, 2020, s. 374). Dette er faktorer som jeg mener kan tyde på at det er behov for mer forskning knyttet til hvordan lærerne kan tilrettelegge for en opplæring som bidrar til å utvikle leseforståelsen til minoritets elever.

Personlige perspektiv

Jeg jobber på en skole som ligger i en kommune med stor befolkningsvekst og mange av skolens elever har et annet morsmål enn norsk. Jeg har derfor personlige perspektiver knyttet til valget av temaet i lys av min jobb. Som pedagog i skolen har jeg overordnede politiske rammer som jeg må forholde meg til, men innenfor disse rammene kan jeg som pedagog selv velge hvordan jeg praktiserer pedagogikken (Cummins, 2017, s. 8). Dette gjelder både hvordan man velger og organiserer samspillet i klasserommet, hvilke mål man har ovenfor hver enkelt elev samt hvordan man forholder seg til elevenes kultur og språk, samarbeid og involvering av foreldre (Cummins, 2017, s. 8–9).

Dette studiet bidrar til at jeg får nyttig forskningsbasert kunnskap om hvordan jeg i praksis kan tilrettelegge for en god opplæring for å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Dette kan ses i lys av litteraturen til Cummins (2017) som mener at dersom pedagoger bygger en undervisning på forskningsevidens har pedagogene større sjanse for å lykkes med å støtte elevenes kunnskapsutvikling (Cummins, 2017, s. 37).

Forskningsstudiet kan også være et bidrag til at jeg utvikler og endrer min praksis knyttet til utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk. Dette kan relateres til Kleven og Hjordemaal (2018) som skriver at både erfaringsbasert- og forskningsbasert kunnskap kan bidra til at man får innsikt om hva som kan virke, at man reflekterer over egen praksis og eventuelt endrer dagens praksis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 151–153). Ved å reflektere over den erfaringsbaserte kunnskap jeg har fått gjennom egen praksis i jobben, kan jeg via dette studiet få ny og nyttig kunnskap om temaet. Dette kan få betydning for min videre praksis i jobbsammenheng for å tilrettelegge for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk.

Denne masteroppgaven inngår i prosjektet «VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers» (Nord universitet, 2022, s. 1). VIOICE er et prosjekt som arbeider med utvikling av interkulturell kompetanse for å forberede lærerutdanningsstudenter til deres flerspråklige klasserom. Prosjektet gjennomføres i et nært samarbeid med lokale aktører i Nord-Norge, som lærerutdanningen på universitetet samt skoler, og spesielt de skolene som gir opplæring til minoritetsspråklige elever (Nord universitet, 2022). Jeg setter stor pris på å få mulighet til å ta del i VIOICES prosjektet, og håper at min masteroppgave kan være et positivt bidrag til utvikling av opplæring av minoritetsspråklige elever.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Beskrevet argumenter belyser at minoritetsspråklige elevers leseforståelse er sentralt både i lys av et samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og personlige perspektiv. Dette danner utgangspunkt for min problemstilling og to forskningsspørsmål.

1.3.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan tilrettelegger lærere for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen?

Forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvordan organiserer lærerne opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk i grunnskolen?
2. Hvilke arbeidsmetoder kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen?

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som omhandler opplæring og hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever (Alfarrustad Gjuvmland, 2022, s. 3), er videreutviklet i tråd med VIOICES prosjektets formål.

1.4 Begrepsavklaringer

I dette studiet er det tre begreper som operasjonaliseres. Dette er minoritetsspråklige, leseforståelse og leseforståelse for minoritetsspråklige.

Minoritetsspråklige

For å beskrive elever som har flere språk kan man bruke forskjellige betegnelser. Ifølge Cummins (2017) kan man blant annet bruke både flerspråklige, tospråklige, minoritets elever og elever med innvandrerbakgrunn (Cummins, 2017, s. 9). I tilknytning til offentlig bruk er minoritetsspråklige mye brukt om elever som har et annet førstespråk enn det som er opplærings språket (Egeberg, 2022, s. 21). Flerspråklighet er ifølge Egeberg (2022) en mestringfokusert og vid betegnelse som kan brukes til barn og unge som forholder seg til og bruker flere språk (Egeberg, 2022, s. 21). Betegnelsen hjemmespråket og morsmål knyttes til førstespråket og blir betraktet som språket elevene i oppveksten hovedsakelig har erfaring med (Egeberg, 2022, s. 21).

På bakgrunn av beskrevet definisjoner vil jeg i denne oppgave betegne skoleelever med et annet morsmål enn norsk som både minoritetsspråklige og flerspråklige. Elevens førstespråk knyttes til elevens morsmål og elevens andrespråk til norsk.

Leseforståelse for minoritetsspråklige

Leseforståelse for minoritetsspråklige kan forklares ut fra ulike perspektiv. Ut fra et bredt perspektiv kan for eksempel leseforståelse defineres som at «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med teksten» (Bråten, 2007a, s. 11). I skolen innebærer leseforståelse at skolelevne leser for å lære, at grunnleggende leseferdigheter beherskes samt at det er en samhandling med tekstene slik at det skapes mening (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322).

Ut fra et smalere perspektiv er lesing «avkoding x forståelse» (Frost, 1999, s. 39). For å oppnå leseforståelse er både avkoding og språkforståelse nødvendig (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304). Leseforståelse blir dermed i denne oppgaven følgende: leseforståelse = avkoding og språkforståelse.

Avkoding er leserens evne til å gjenkjenne de trykte ordene på en rask og nøyaktig måte og å forstå ordets betydning (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304). Språkforståelse er leserens evne til

å trekke ut, konstruere og utlede mening ut fra individets generelle språkferdigheter (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304).

I denne oppgaven velger jeg å støtte meg til både et bredt og et smalt perspektiv på leseforståelse. Disse perspektivene vil i oppgaven brukes på leseforståelse for minoritetsspråklige elever.

2. Norsk kontekst

Dette kapittelet dreier seg om studiets kontekst. Her gjennomgår jeg lov- og regelverk, forskrifter og veiledninger samt læreplanverket og læreplaner i lys av oppgavens problemstilling og to forskningsspørsmål.

2.1 Lov- og regelverk

I dette kapittelet undersøkes det hva lovverket generelt formidler om organisering av elever, innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever, samt elevers rett til særskilt språkopplæring. Gjennom kapittelet ser jeg på hva opplæringsloven sier om minoritetsspråklige elevers rettigheter, samt skolen og lærernes plikter og ansvar. For å belyse lov- og regelverket trekker jeg inn Kunnskapsdepartementet (2017) sin veiledning knyttet til opplæring av minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.1 Generell organisering av minoritetsspråklige elever

Uansett om elevene er minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige, har de rett på en opplæring som er tilpasset deres behov og evner. Dette er en rettighet som blir ivaretatt av opplæringsloven § 1-3 og § 1-4. I Opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at opplæringen som gis til elevene skal tilpasses hver enkelt elevs evne og behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I Opplæringsloven (1998) § 1-4 fremkommer det at elever på 1. til 4. trinn raskt skal få intensiv opplæring dersom de i lesing ikke oppnår en progresjon som er forventet (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

Opplæringsloven (1998) § 8-2 dreier seg om organisering av undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 8-2). I denne loven står det at «i opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Dernest står det at dersom det er et behov kan man i deler av opplæringen dele eleven inn i andre grupper. Videre påpekes det at «til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Jeg vil nedenfor redegjøre nærmere for punktene om organisering knyttet til sosial tilhørighet og organisering etter faglig nivå.

Kunnskapsdepartementet (2017) formidler at som en følge av opplæringsloven § 8-2 har Stortinget fastslått at et grunnleggende prinsipp er at «fellesskapet mellom elevene med ulik

bakgrunn og ulike forutsetninger skal ivaretas i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Her fremkommer det at det er i elevenes klasse eller basisgruppe at elevenes «behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Videre formidler Kunnskapsdepartementet (2017) at det kommer frem i loven at når stabilitet og sosial tilhørighet blir ivaretatt i skoleklassen, kan elevene i deler av tiden og ved behov deles inn i andre grupper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

I veilederen til Kunnskapsdepartementet (2017) fremkommer det at når det gjelder å organisere elevene etter faglig nivå er det teoretiske antakelser om at dette kan ha positiv effekt på læringsutbytte ved at læreren tilpasser opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Innvendinger Kunnskapsdepartementet (2017) har mot dette er at når elevene er i interaksjon med medelever i klassen kan de lære av hverandre, dette kaller de medeleveeffekten. Derneformidlers det at medeleveeffekten bli svekket dersom elever på et faglig nivå som er lavt settes i egne grupper med andre elever på et tilsvarende lavt faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at dagens forskning indikerer på at å organisere elevene etter faglig nivå har for elever med lave prestasjoner negativ effekt eller lav positiv effekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I Opplæringsloven (1998) formidles det at elevene til vanlig ikke skal organiseres etter deres faglige nivå (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at «uttrykket til vanlig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3) er hovedregel, men at det kan gjøres unntak dersom det foreligger elevhensyn som er tilstrekkelig tungtveiende og at skolen i hvert tilfelle foretar en forsvarlighetsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-4).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) trenger eleven ikke enkeltvedtak dersom de i deler av tiden tilhører andre grupper enn ordinær klasse, så lenge elevens behov for stabilitet og sosial tilhørighet blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kunnskapsdepartementet (2017) formidler at før organisatorisk nivåddifferensiering iverksettes må man vurdere hva som med andre tiltak kan oppnås. Dette kan være å vurdere allsidige metoder og arbeidsmåter, styrke ordinær gruppe med læringsressurser eller organisere mindre grupper hvor grunnlaget ikke er elevens faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at kravet om sammenholdte grupper i lys av opplæringsloven § 8-2 «legger til grunn at loven ikke legger begrensning på alternative organiseringsformer så langt dette er nødvendig for å ivareta andre bestemmelser i

opplæringsloven og forskriftene til loven» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette gjelder blant annet opplæringsloven § 2-8 «om særskilt språkopplæring og innføringstilbud for språklige minoriteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Jeg vil nedenfor redegjøre for innføringstilbud for språklige minoriteter og særskilt språkopplæring.

2.1.2 Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever

Elever som betraktes som nyankommen, er både elever som før opplæringspliktig alder har bodd en stund i Norge eller elever som sent kommer inn i grunnskoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at kommunene kan tilby et innføringstilbud for nyankomne elever slik at de så raskt som mulig lærer norsk og kan delta i ordinær opplæring. Derneft formidles det at dette er et frivillig tilbud til nyankomne elever, som kan organiseres i egne skoler, klasser eller grupper. Videre fremkommer det at det kan gjøres unntak fra læreplanverket om at elevene kan organiseres etter faglig nivå og etnisitet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Utdanningsdirektoratet (2022) påpeker at det skal fattes enkeltvedtak dersom elevene skal få opplæring i innføringstilbudet, i enkeltvedtaket er det både foresatte og elev som må samtykke. Videre formidles det at eleven kan ha behov for særskilt språkopplæring etter at hen er overført til ordinær klasse fra innføringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Barnets beste er sentralt i skolen. Utdanningsdirektoratet (2022) formidler at innføringstilbudet skal vurderes av kommunen om det er til det beste for elevene. Derneft fremkommer det at opplæringsens innhold og organisering må sikre at elevene får et godt og inkluderende skolemiljø. Videre påpekes det at nyankomne elever er en elevgruppe som raskest mulig skal inn i ordinær klasse og skole (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

2.1.3 Rett til særskilt språkopplæring

I Opplæringsloven (1998) står det om retten til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Utdanningsdirektoratet (2022) formidler at «Særskilt språkopplæring kan bestå av særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler» (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1).

Minoritetsspråklige elever kan ha rett på særskilt norskopplæring. I opplæringsloven (1998) formidles det at: «elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Når det gjelder særskilt norskopplæring skriver Utdanningsdirektoratet (2022) at dette er en forsterket opplæring i norsk som skal bidra til at elevene skal bli i stand til å følge ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det vil si at formålet med særskilt norskopplæring er at eleven skal få gode nok norskkunnskaper slik at de kan følge skolens undervisning hvor norsk er redskapsspråket (NOU 2019: 23, s. 433).

Videre i Opplæringsloven (1998) står det at eleven kan ha rett til tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring eller begge deler dersom dette er nødvendig (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Tospråklig fagopplæring dreier seg om at eleven både på morsmålet sitt og i norsk får opplæring i fag, slik at de får progresjon i fagene samtidig som de lærer seg norsk (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Morsmålsopplæring går ut på at språklige minoriteter får opplæring i sitt morsmål slik at forutsetningene til elevene styrkes når det gjelder beherskelse av det norske språket (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

Tilbudet om særskilt norskopplæring kan gis som «tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, eller i egne grupper» (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1). Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at det ikke er satt noen begrensning for hvor lenge særskilt språkopplæring kan gis til elevene. Særskilt norskopplæring skal tilbys elevene inntil de kan godt nok norsk til å følge den ordinære opplæringen. Elevene skal også få morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring så lenge det er behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

I innledningen formidlet jeg at opplæringsloven § 2-8 er et regelverk som er ganske åpent og som krever en del tolkninger. Monsen & Randen (2022) skriver at det er en del variasjoner i opplæringstilbudet som skolene gir til de minoritetsspråklige elevene, og at dette er variasjoner både knyttet til kvaliteten og omfanget av opplæringstilbudet (Monsen & Randen, 2022, s. 18–19). Også Skolelederforbundet har ifølge NOU (2019) uttrykt at regelverket i opplæringsloven §2-8 er noe uklart, og at bestemmelsene i opplæringsloven ikke alltid har en praksis som er til elevens beste (NOU 2019: 23, s. 436).

2.2 Læreplanverket

I dette kapitlet undersøkes læreplanverket for språklige minoriteter og hva læreplanverket formidler om leseforståelse for språklige minoriteter.

2.2.1 Læreplaner for språklige minoriteter

Nyankomne elever i grunnskolen og minoritetsspråklige elever kan «få opplæring med særskilte tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk, eller opplæring etter egne læreplaner» (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1). Det er kommunen som i enkeltvedtak avgjør hvilken læreplan som skal benyttes i særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Videre i kapitlet belyses ordinær læreplan i norsk og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at i læreplanene finner man elevenes kompetansemål, men at læreren og skolen sammen må finne ut av hvordan elevene skal nå kompetansemålene. Dernest står det at et av kjernespørsmålet er hvilken opplæring som er til det beste for eleven, og at dette er et spørsmål de som jobber med elevene i skolen hver dag må besvare (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Videre fremkommer det at siden både skoler, lokalsamfunn og elever er ulike, og fordi samfunnet til enhver tid er i endring er det handlingsrom i læreplanen slik at skolen og lærerne selv kan tilpasse elevenes opplæring på de ulike trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I læreplanen finner man ikke aktivitetslister som skal gjennomføres, det er lærerne som sammen med elevene må finne relevant læringsressurser, arbeidsmåter og aktiviteter som fører til læring (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

2.2.2 Læreplanenes fokus på leseforståelse for språklige minoriteter

I dette kapitlet redegjøres det for fokuset ordinær læreplan i norsk (NOR01-06) og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) har på leseforståelse.

Ordinær læreplan i norsk (NOR01-06)

Kunnskapsdepartementet (2019) skriver at ordinær læreplan i norsk har kompetansemål etter årstrinn. Dernest fremkommer det at elevene som følger ordinær læreplan i norsk, skal få underveisvurdering. Dette er en vurdering som skal fremme læring og være et bidrag for at elevene utvikler kompetanse i faget. Videre formidles det at lærerne skal gi veiledning til

elevene og tilpasset opplæring slik at de utvikler sin kompetanse i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kunnskapsdepartementet (2019) formidler at i ordinær læreplan i norsk (NOR01-06) er et av kjerneelementene «tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette omhandler at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Når det gjelder grunnleggende ferdigheter i NOR01-06 formidler Kunnskapsdepartementet (2019) at lesing i faget går ut på å lese både digitalt og på papir. Dette er lesing som innebærer reflektering over sakprosa og skjønnlitteratur, beherske lesestrategier samt kritisk vurdering av tekster. Videre innebærer lesing i dette faget å lese sammensatte tekster bestående av blant annet skrift, tegninger, bilder og tall (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4–5).

Leseopplæring er sentralt i norsk faget. Når det gjelder leseutviklingen går det fra «grunnleggende avkoding, til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulike lengder og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)

Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er nivåbasert og uavhengig av alder. Derneft fremkommer det at læreplanen har relativt åpne mål som lærerne selv skal fylle med et relevant faglig innhold og at det norske språket skal læres gjennom at elevene får mulighet til å utvikle evne til å tenke kritisk, reflekter og gå i dybden i faget. Videre formidles det at læreplanen skal tilrettelegge for at fagspråk læres i alle fagene på skolen og at språkopplæringen skal ses i sammenheng med undervisning i skolens ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det påpekes i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter at opplæringen har et vesentlig ansvar for at elevene skal kunne lese på norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at når det gjelder lesing i grunnleggende norsk for språklige minoriteter innebærer dette 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» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Videre fremkommer det at det å kunne lese innebærer at elevene øver «opp grunnleggende lesekompetanse på norsk, å lese for læring,

opplevelse og innlevelse, å øve opp gode lesestrategier, og å reflektere over teksters innhold, form og formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4).

Utdanningsdirektoratet (2020) formidler at leseutvikling dreier seg om å lære grunnleggende avkoding og videre til at enkle tekster skal forstås, til lesing av ulike tekstsjangere som er mer komplekse (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4).

En annen ferdighet i grunnleggende norsk som har betydning for lesing er at elevene utvikler digitale ferdigheter slik at dette kan benyttes i læringsarbeid og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4-5).

Læreplanenes fokus på flerspråklighet som en ressurs og identitet

Flerspråklighet som en ressurs og identitet, er faktorer som kan ha betydning for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse (Cummins, 2017; Egeberg, 2022). Både læreplanen NOR01-06 og NOR07-02 belyser ressursperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I læreplanen NOR07-02 står det at i opplæringen skal elevenes erfaring når det gjelder morsmål, kulturelle- og språklige ferdigheter brukes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette innebærer at en viktig ressurs både for individuell læring, medelevers læring, og skolens læring er det som elevene bringer inn i skolen av ferdigheter, erfaringer samt språk- og kulturkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I læreplanen NOR01-06 står det at faget skal medføre at elevene innenfor et fellesskap som er inkluderende skal bli bevisst på sin kulturelle og språklige identitet, og at flerspråklighet er en ressurs som blir verdsatt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

I både læreplanen i norsk (NOR01-06) og i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) er identitetsutvikling og kulturforståelse viktige verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at skolen skal bidra til å gi støtte til at elevene får sosial utvikling og læring. Sosial læring skal elevene få gjennom å arbeide med skolens fag, og elevene skal lære samarbeid. I samspill med andre elever utvikler eleven selvbilde og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3 Oppsummering

Gjennomgangen av lov- og regelverk, forskrifter og veiledninger viser at skolene både har plikter og anbefalinger knyttet til opplæringene av minoritetsspråklige elever.

Skolene har handlingsrom når det gjelder hvordan de organiserer opplæringen til minoritetsspråklige elever. Regelverket i opplæringsloven krever tolkninger, og en kritikk som kommer frem er at regelverket er noe uklart, og at bestemmelsene i opplæringsloven ikke alltid har en praksis som er til elevens beste (NOU 2019: 23, s. 436).

Skolene har også handlingsrom når det gjelder hvilke læreplaner som skal brukes til minoritetsspråklige elever. Både individuelle læreplaner og ordinære læreplaner med tilpasninger kan benyttes. Læreplanene har noe ulik tilnærming til lesing, men felles for begge planene er at tekster leses for opplevelse og refleksjon. Begge læreplanene betrakter flerspråklighet som en ressurs og dette er en faktor som kan ha betydning for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse.

Belyste forhold er faktorer som har betydning for hvordan lærere tilrettelegger for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

3. Forsknings- og kunnskapsstatus

I dette kapittelet belyses aktuell forskning og kunnskapsstatus innenfor tematikken minoritetsspråklige elever og leseforståelse. Litteraturgjennomgangens formål er at jeg får en utvidet forskningsbasert forståelse for hvordan lærere kan tilrettelegge for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Forskningen og kunnskapsstatusen relateres til mine to forskningsspørsmål. Først ser jeg på forskning som er relevant for forskningsspørsmål om hvordan lærerne organiserer opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse. Deretter viser jeg til forskning knyttet til hvilke arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Til slutt ser jeg på hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever kan ha når de skal utvikle leseforståelse.

3.1 Organisering av opplæringen for å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever

Gjennomgang av forskningslitteratur har gitt meg begrenset med forskning knyttet til hvordan lærere organiserer leseopplæringen til minoritetsspråklige elever. Jeg presenterer derfor forskning som generelt viser hvordan opplæringen av minoritetselever organiseres. Dette kan med forsiktighet overføres til å gjelde organisering av opplæring av leseforståelse til minoritetsspråklige elever.

En delrapport som NIFU (2022) har gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet viser kontraster i funn. På landsbasis viser forskningen fra NIFU (2022) sine analyser av registerdata og spørreskjemadata at nyankomne elever hovedsakelig har opplæring i ordinær klasse. Videre viser casematerialet fra forskningsprosjektet at opplæring av nyankomne elever i to av ti skoler gis i ordinær klasse (Lødding et al., 2022, s. 10).

At det er kontraster og variasjoner i hvordan opplæringen til minoritetsspråklige elever praktiseres underbygges av funn i en kvalitativ studie av Hanssen & Dørum (2018). Funn i studiet til Hanssen & Dørum (2018) viser at det er store variasjoner knyttet til hvordan GNO-lærere og tospråklig fagopplæringslærere i praksis organiserer leseopplæringen. GNO-lærerne baserte undervisningen knyttet til grupper etter elevenes alder og språklige nivå, mens de tospråklige fagopplæringslærerne underviste elevene individuelt. Deretter viser studiet at det

var variasjoner knyttet til lærernes kunnskap om læreplanverket for elever som er minoritetsspråklige. Undersøkelsen viste videre at det var variasjoner i timetall og timefordeling knyttet til leseundervisning. Det fremkom også at et hinder for god leseundervisning var at lærerne opplevde stramme tidsrammer (Hanssen & Dørum, 2018, s. 7–8).

3.2 Arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) har oppsummert empirisk forskning om hvordan morsmålsferdigheter har innvirkning på andrespråkferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 330). Et av utgangspunktet for prosjektet var hovedsynet til Cummins teori om at det er en avhengighet mellom morsmålet og andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 332). Studiets funn viser for det første at avkodingsferdigheter og fonologiske ferdigheter «kan overføres mellom morsmål og andrespråk» (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341). For det andre viser studiene at det er liten sammenheng mellom morsmålsferdigheter og andrespråkferdigheter når det gjelder språkforståelse (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341). For det tredje viser studiet at avkodingsferdigheter på elevens morsmål har betydning for leseforståelsen, men at språkforståelsen på elevens morsmål ikke har betydning for ferdighetene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 330). Forfatterne mener videre at deres metaanalyse ikke gir noen vesentlig støtte til at morsmålsundervisning er et viktig verktøy for å fremme elevenes begreps- og leseforståelse på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341).

Bøyese (2014) derimot kritiserer funnene til Melby-Lervåg og Lervåg. Bøyese (2014) mener at Melby-Lervåg og Lervåg (2011) feiltolker Cummins teori når det gjelder sammenheng mellom morsmålsferdigheter og andrespråkferdigheter (Bøyese, 2014). Bøyese (2014) mener at et viktig virkemiddel for å utvikle begreps- og leseforståelse er elevenes morsmål. Dette begrunner forskeren med at det på den ene siden skilles mellom språk og ord, og på den andre siden et tankeapparat som består av begreper. Forfatteren formidler videre at det å måle språk- og tekstforståelse i stor grad dreier seg om å måle ordforrådet (Bøyese, 2014, s. 286–297). Dernest mener Bøyese (2014) at man må skille mellom ferdigheter, og hun påpeker at Cummins skilte mellom begrep og språk. Forfatteren mener at det er begreper og kunnskaper som overføres, ikke ordene. Videre mener forskeren

at det er viktig å vite hvordan skoleelevene totale leseferdigheter fungerer på morsmålet for å kunne gi en god tilpasset opplæring (Bøyesen, 2014, s. 286–297).

Betydningen og bruk av elevenes morsmålsferdigheter i opplæringen underbygges av funn i rapporten til NIFU (2022) som viser at i innlæringen av norsk betrakter lærerne de minoritetsspråklige elevenes «tidligere tilegnede språk som en ressurs i innføringen av norsk» (Lødding et al., 2022, s. 178).

Rydland (2009) har forsket på hvordan minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever i 5. klasse forstår fagtekster om global oppvarming i naturfag (Rydland, 2009, s. 280). Studiets funn viser at temakunnskapen til elevene var en viktig forklaring til elevenes variasjon i leseforståelsen (Rydland, 2009, s. 291). Videre viser funn at en forklaring til forskjeller i elevenes leseforståelse kan knyttes til lesing på fritiden, både i den majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige gruppen. På fritiden leste begge gruppene relativt like mye. Funnene viste at sammenhengen mellom fritidslesing og leseforståelse forsvant når man kontrollerte temakunnskapene, noe som indikerer på at når elevene leser på fritiden tilegner de seg ulike temakunnskaper, som igjen bidrar til elevenes forståelse av tekstene om temaet global oppvarming (Rydland, 2009, s. 292). Rydland (2009) skriver at både temakunnskapen og leseforståelsen til elevene i stor grad kan knyttes til det opplæringstilbudet skolen gir til elevene (Rydland, 2009, s. 292).

NIFU (2022) sine funn viser at skoler utvikler egne læremidler som benyttes i undervisningen av minoritetsspråklige elever da relevant læreverk i liten grad finnes. I rapporten påpekes det at med tanke på å likhet og kvalitetssikring av opplæringen kan dette være problematisk (Lødding et al., 2022, s. 78). For å møte utfordringen med å tilby læremidler med kvalitet, kan dette ifølge rapporten sikres gjennom at lærerne som underviser elevene og som utvikler læremidlene har god kompetanse når det gjelder opplæring knyttet til norsk som andrespråk (Lødding et al., 2022, s. 79).

I et forskningsprosjekt av Øzerk (2009) benyttet lærerne NEIS-modellen for å «forbedre elevenes leseferdigheter og språklige ferdigheter gjennom å fremme forståelig opplæring» (Øzerk, 2009, s. 308). Øzerk (2009) skriver at resultatet fra prosjektet viste at systematisk pedagogiske ideer kan bidra til å forebygge minoritetsspråklige elevers vansker med lesing. Videre viser prosjektet at det er mulig gjennom lærenes systematiske arbeid og bruk av forskjellige representasjonsformer å fremme elevenes forståelse og læringsutbytte. Dette

gjelder blant annet ordforråd, akademiske begreper og innholdsforståelse (Øzerk, 2009, s. 308). NEIS -modellen er nærmere beskrevet i kapittelet 4.3.4.

En annen aktuell arbeidsmetode som kan være sentral for å utvikle leseforståelse er samhandling mellom elevene. I rapporten til NIFU (2022) formidles det at elevenes mulighet til å teste ut språket i samhandling med medelever og å motta en input foregår i sosial kontekst. Derneft fremkommer det at dette er sentralt når minoritetsspråklige elever skal lære norsk. Det påpekes videre at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for at den sosiale konteksten foregår på en meningsfull måte (Lødding et al., 2022, s. 20).

I sin tur tyder funn i rapporten til NIFU (2022) på at når det gjelder tilpasset opplæring til de nyankomne elevene indikerer det på at lærerne mener at minoritetselever har et opplæringsbehov som er annerledes enn det majoritetselevne tilbys innenfor norskfaget. Derneft kommer det frem i rapporten at lærerne mener at for å tilby en opplæring som er tilpasset, er det behov for annen kompetanse. Suksessfaktorer som blir trukket frem er tilgang til morsmålsstøtte, dette kan både være flerspråklige lærere og assistenter (Lødding et al., 2022, s. 178). Videre fremkommer det i rapporten at det som virkelig er avgjørende for å gi elever som er nyankomne en god opplæring er en godt begrunnet og forankret plan. Dette er en plan som for det første omhandler hva skolen skal være for elevene som er nyankomne. For det andre at de nyankomne elevene i skolefellesskapet blir fullverdige medlemmer, og for det tredje at skolens andre elever opplever at de nyankomnes deltakelse blir en berikelse i deres skolegang. I rapporten fremkommer det at en av suksesskriteriene er viktigheten av lærere som er flerspråklige (Lødding et al., 2022, s. 11).

Viktigheten av lærere knyttet til opplæring av minoritetsspråklige elever kan relateres til Iversen (2022) som har gjort en undersøkelse om hvordan førskolelærere posisjonerer seg selv ovenfor flerspråklige barn (Iversen, 2022). Iversen (2022) formidler at vi får opplevelser og erfaringer knyttet til språket. I Norge har vi et språklig mangfold da vi både har samisk, tegnspråk, dialekter og på skolen lærer elevene engelsk og andre fremmedspråk på ungdomsskolen og videregående skole. Til tross for dette formidler forfatteren at det kan tyde på at vi i skolen har en politikk og diskurs hvor minoritetsspråklige betraktes som personer med et annet morsmål eller personer som har mangelfulle norskkunnskaper (Iversen, 2022, s. 141). Resultatet fra studiet til Iversen (2022) viser at lærerstudentene posisjonerte seg som om at de tilhørte en bestemt gruppe hvor man bruker autentisk norsk. Videre posisjonerte de barn som var flerspråklige med en bakgrunn som ikke var norsk, som annerledes og som annerledes

enn det de selv var (Iversen, 2022, s. 149–150). Iversen (2022) skriver videre at funn i studiet indikerer på at lærerstudentene ikke tar i bruk sine egne språklige opplevelser og repertoarer. Dernest mener forfatteren at for pedagogisk praksis og for å betrakte flerspråklighet som en ressurs, kan det være nyttig at man selv identifiserer seg som flerspråklig. Videre formidler forfatteren at for å få økt bevissthet knyttet til språklig repertoarer og språklig mangfold, kan det være nyttig at man i lærerutdanningen setter søkelys på studentenes språkerfaringer når man forbereder lærerstudentene til flerspråklige klasserom (Iversen, 2022, s. 150–151).

3.3 utfordringer til minoritetsspråklige elever for å utvikle leseforståelse

Melby-Lervåg og Lervåg (2009) har forsket på ulikhetene i «muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse mellom en- og tospråklige» (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 264). Funnene viser at de elevene som var tospråklige hadde muntlige andrespråkferdigheter som var betraktelig svakere enn det de enspråklige elevene hadde. Dernest viser funnene at de elevene som var tospråklig hadde noe svakere leseforståelsesferdigheter enn de elevene som var enspråklig (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 275–276). Videre viser funnen til Melby-Lervåg og Lervåg (2009) at ulikhetene mellom de tospråklige- og enspråklige elevene når det gjelder leseforståelsesferdigheter, ble mindre når det var mindre ulikheter knyttet til elevenes muntlige ferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 276). Forfatterne skriver at det i studiet fremkommer at det er sammenheng mellom muntlig svake språkferdigheter og svake leseforståelsesferdigheter. Videre formidler forfatteren at studiets analyse tyder på at når tospråklige personer på andrespråket har svake muntlige ferdigheter er dette personer som også har en leseforståelse som er svak (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 277).

Melby-Lervåg og Lervåg (2009) formidler at forskjellen mellom en- og tospråklige er liten knyttet til ordavkodning. Studiene viser at når det gjaldt å lese teknisk er det små ulikheter mellom enspråklig og tospråklig, men forskjellene er tydelig når det gjelder å forstå det som leses. Forskerne påpeker at en dette kan medføre utfordringer knyttet til både kunnskapstilegnelse i skolen og samfunnet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 277). Forfatterne formidler at en retning som kan benyttes slik at gapet mellom enspråklig og tospråkliges skoleprestasjoner reduseres er større fokus på utvikling av muntlige andrespråkferdigheter til tospråklige (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 277).

Rydland (2009) har undersøkt minoritetsspråklige elevers prestasjoner i leseforståelse (Rydland, 2009, s. 280). Resultatene fra undersøkelsen viste at gruppen med minoritetsspråklige elever hadde en prestasjon som var betydelig under gruppen med majoritetsspråklige elever knyttet til leseforståelsesmålet og målet for temakunnskaper. Videre kom elevene som var minoritetsspråklige gjennom mindre tekster enn elevene som var majoritetsspråklige (Rydland, 2009, s. 287). Forfatteren skriver at studiene viser at det er store forskjeller i leseforståelsen til minoritets- og majoritetsspråklige elever (Rydland, 2009, s. 291).

I rapporten til NIFU (2022) påpekes det at opplæring av nyankomne i både ordinære klasser og egne klasser har utfordringer. En utfordring kan være at nyankomne elever som får ordinært tilbud kan bli glemt. Videre ser man utfordringer med relasjonsbygging mellom majoritets elevene og nyankomne elever, og at nyankomne elever «savner sosial omgang med det de kaller «norske» elever» (Lødding et al., 2022, s. 10). Flere nyankomne elever opplevde at det var vanskelig å bli kjent med medelever når de ikke forstår språket (Lødding et al., 2022, s. 184). NIFU (2022) skriver at en tolkning av dette er at de nyankomne elevene kan føle seg språklig underkvalifisert, og at de da ikke er likeverdige som klassens medelever (Lødding et al., 2022, s. 184).

3.4 Oppsummering av kunnskapsgrunnlaget for masteroppgaven

Oppsummert har jeg presentert forskning som generelt viser til opplæring av minoriteter og lesing. Funnene kan med forsiktighet overføres til hvordan lærere tilrettelegger opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Oppsummert er overnevnte forskninger relevant for masteroppgaven ut fra følgende aspekter:

For det første viser forskning at formen på organiseringen og sosial tilrettelegging for minoritetsspråklige elevers deltakelse i læringsprosessene har innvirkning på elevenes utvikling og læring av norsk språk. Dette danner grunnlag for at denne masteroppgaven har en tilnærming til andrespråklæring og utvikling av leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i lys av en sosial kontekst.

For det andre tyder forskningene på at arbeidsmetoder har betydning for utviklingen av leseforståelsen til minoritetsspråklige elever. Forskning presentert ovenfor indikerer på at hvordan lærerne bruker flerspråklighet som en ressurs og tilrettelegger for at minoritetsspråklige elever får brukt sine morsmålsferdigheter har innvirkning på elevenes språk- og leseforståelse. Forskning kan videre tyde på at samarbeid mellom elevene har betydning for læring og at tilpasset opplæring er sentralt i andrespråks læring. Forskning tyder på at delaktige læringsprosesser som NEIS modellen kan utvikle elevenes læring (Øzerk, 2009). Videre indikerer forskning på at arbeid med elevenes ordforråd, begrepsapparat og temakunnskap har innvirkning på leseforståelsen. Dette danner grunnlaget for at jeg i min studie ønsker å se nærmere på hvilke arbeidsmetoder lærerne bruker for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse.

For det tredje antyder forskning at minoritetsspråklige elever møter ulike utfordringer i språk- og leseopplæringen. Dette kan være hindringer som svake muntlige andrespråkferdigheter, elevens temakunnskap, tilgjengelig læreverk samt elevens opplevelse av likeverd i klassen. I min masteroppgave ønsker jeg å få ytterligere kunnskap om dette er faktorer som lærere mener har innvirkning på deres tilrettelegging for å utvikle leseforståelsen for minoritetselever.

4. Teori

Oppgavens teoretiske perspektiv baseres på studiets problemstilling, de to forskningsspørsmålene, beskrevet norsk kontekst samt forsknings og kunnskapsstatus. For å få en nyansert og relevant tilnærming til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål velger jeg i studiet følgende tre teoretiske rammeverk:

Jeg ser det som hensiktsmessig å først belyse grunnleggende teorier som omhandler generell språkutvikling hos minoritetsspråklige elever. Det redegjøres for sammenheng mellom utvikling av talespråket og skriftspråket for minoritetsspråklige elever (Aukrust og Rydland, 2007, s. 130). Dernest belyses teorier som forklarer sammenheng mellom utvikling av første og andrespråket. Dette ses i lys av Cummins sin teori fra 1984 om «common underlying proficiency, (CUP)» (Cummins, 2017, s. 139), også kalt isfjellmodellen, samt teorien om hverdagspråk (BICS) og kunnskapspråk (CALP) (Cummins, 1979).

Det andre som belyses er lesing. Her kommer jeg inn på hva lesing er og hvordan leseforståelse defineres ut fra et bredt og smalt perspektiv. Leseforståelse i et smalt perspektiv kan defineres som produktet av avkoding og språkforståelse (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304), og jeg gir en redegjørelse for hva avkoding og språkforståelse er for minoritetsspråklige elever. Når det gjelder språkforståelse tas det utgangspunkt i teorier om at ord, ordforråd og lesestrategier er sentralt for utvikling av leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever (Egeberg, 2022, Øzerk, 2009).

Det tredje som belyses er arbeidsmetoder lærere bruker for å tilrettelegge for å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever. Her kommer jeg inn på teorier om at andrespråklæring og utvikling av leseforståelse hos minoritetsspråklige elever foregår i sosial kontekst (Cummins 2017; Egeberg, 2022). I dette studiet tas det utgangspunkt i Vygotskij's sosiokulturelle teori (Vygotskij, 2001). Tilpasset opplæring er sentralt i læring av andrespråket (Lødding et al., 2022, s. 23). I studiet ses tilpasninger i lys av Vygotskij (2001) sin teori om «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotskij, 2001, s. 15). Teorier om arbeidsmetoder som det redegjøres for er metoder som fremmer leseengasjement, lesestrategier, arbeid med ord og ordforråd samt NEIS-modellen.

4.1 Språkutvikling hos minoritetsspråklige

4.1.1 Sammenheng mellom talespråket og skriftspråket i lys av leseforståelse

Lesing kan ses på «som en språkprosess» (Hagtvat et al., 2015, s. 127), og leseutvikling kan «ses i sammenheng med teori om språkutvikling» (Hagtvat et al., 2015, s. 127). I oppgaven betraktes lesing som en språkprosess, og språkforståelse og leseforståelse er komponenter som jeg tolker kan knyttes til hverandre.

Aukrust og Rydland (2007) skriver at sammenheng mellom talespråket og skriftspråket er sentral for barn som er minoritetsspråklige (Aukrust og Rydland, 2007, s. 130). Forfatterne formidler at faktorer som påvirker minoritetsspråklige elevers leseforståelse er «førstespråklese, talespråklige ferdigheter på førstespråket og talespråklige ferdigheter på andrespråket» (Aukrust og Rydland, 2007, s. 130).

Sammenheng mellom talespråket og skriftspråket kan ses i lys av språklig bevissthet. Språklig bevissthet er en bro mellom det skriftlige språket og det muntlige språket (Monsen & Randen, 2022, s. 94). Å jobbe med språklig bevissthet er viktig i forbindelse med leseopplæringen, og språklig bevissthet har betydning for utviklingen av andrespråklæring (Monsen & Randen, 2022, s. 94). Språklig bevissthet innebærer at man har fokus både på språkets form, språkets innhold og språkets bruk (Monsen & Randen, 2022, s. 94-95). Også Frost (1999) skriver at i lesing har vi de samme oppdelingene som i språket, man har avkodning som er en forside og forståelse som er en innholdsside (Frost, 1999, s. 39). Både språkets bruksside, forside og innholdsside må beherskes for at elevene bruker språket på en hensiktsmessig måte (Monsen & Randen, 2022, s. 25).

Kategoriene om språkets forside kan deles inn i «fonologi, morfologi, syntaks og tekst» (Monsen & Randen, 2022, s. 22). I den første leseopplæringen er fonologisk bevissthet sentralt, men når det gjelder videre leseutvikling er bevissthet omkring morfologi og syntaks vesentlig (Monsen & Randen, 2022, s. 101). Fonemer dreier seg om «bokstav-lyd-forbindelse» (Frost, 1999, s. 60), og fonemet knyttet til språklig bevissthet har betydning for utviklingen av skriftspråket (Hagtvat, 2004, s. 67). Morfologi omhandler orddanning og ordbøyning (Hagtvat, 2004, s. 78). Morfologisk bevissthet dreier seg om bevissthet på ordenes bøyningsendelser og meningen med ordet, og det er vesentlig for utvidelse av ordforrådet (Øzerk, 2009, s. 299). For leseforståelsen er det viktig å ha oppmerksomhet mot morfemene

(Monsen & Randen, 2022, s. 102), og det er flere undersøkelser som viser at for at man skal bli en god leser er det viktig med morfologisk bevissthet (Øzerk, 2009, s. 299). I starten av lesingen for minoritetsspråklige elever er det sentrale komponente ordavkodning (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 266).

Syntaks er «læren om hvordan ord settes sammen til meningsbærende setningsledd og setninger» (Hagtvet, 2004, s. 65). Monsen og Randen (2022) mener at det er vesentlig at lærere som underviser minoritetsspråklige elever har god kunnskap om syntaksreglene. Forfatterne formidler videre at hvordan teksten er bygd opp kan knyttes til tekstlingvistikk (Monsen & Randen, 2022, s. 23).

Språklig innhold dreier seg om semantikk (Monsen & Randen, 2022, s. 23). Betydningen og mening av ord- og setninger omhandler semantikk (Hagtvet, 2004, s. 65). Et grunnlag for leseforståelse er utvikling av ordforråd (Øzerk, 2009, s. 299), og ord og ordforråd er av stor betydning for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever (Egeberg, 2022, Lyster, 2008, Øzerk, 2009). Monsen & Randen (2022) skriver at semantikken kan relateres til elevers kulturelle erfaring, bakgrunnskunnskap og livserfaring og at dette påvirker hvordan en person tolker kommunikasjonen (Monsen & Randen, 2022, s. 23–24).

Språkets bruk omhandler pragmatikk, og hvordan språket tolkes og brukes påvirkes av en persons sosiale og kulturelle normer (Monsen & Randen, 2022, s. 24–25).

Når det gjelder lesere på første- og andrespråket er det både noen likheter og ulikheter. Aukrust og Rydland (2007) skriver at likheter er at begge leserne benytter sin kunnskap knyttet til lyd og grafisk symbol, at muntlig språkkompetanse benyttes, samt at tekstoppbyggingskunnskaper og forkunnskapene benyttes (Aukrust og Rydland, 2007, s. 131–132). Aukrust og Rydland (2007) skriver dernest at ulikheter blant annet er knyttet til fonologisk bevissthet, talespråklige ferdigheter og at andrespråklesere har begrenset med forkunnskaper om tekstens temaer. Videre formidler forfatterne at den største forskjellen knyttet til at andrespråklesere er at de møter ukjente ord i tekstene (Aukrust og Rydland, 2007, s. 132–133). Monsen & Randen (2022) mener at når minoritetsspråklige elever skal lære å lese på norsk kan de oppleve vansker med lydsystemet, lydene og stavelsesstrukturen, å oppfatte fonemene samt å forstå ordene som leses (Monsen & Randen, 2022, s. 111).

Å lære et nytt språk tar tid, og det tar for minoritetsspråklige elever ulike tid å lære hverdagspråket og kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 43). Hverdagspråket og

kunnskapsspråket kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.1.3. Hagtvet, Frost og Refsahl (2015) skriver at når elevene går i første- og andre klasse er minoritetsspråklige elever ofte språklige bevisste og leser bra, videre påpekes det at når elevene kommer på mellomtrinnet kan de få utfordringer knyttet til å beherske begreper i tekster som er avanserte, noe som kan medføre at de innen leseforståelse blir hengende etter (Hagtvet et al., 2015, s. 69).

4.1.2 Isfjellmodellen

Cummins (2017) skriver at forskning viser at det mellom tospråklighet og elevenes kognitive, språklige og kunnskapsmessige utvikling er en positiv sammenheng (Cummins, 2017, s. 136). Forhold og sammenheng mellom første- og andrespråket kan belyses gjennom Cummins (1984) sin isfjellmodell, «common underlying proficiency, (CUP)» (Cummins, 2017, s. 139; Cummins, 1984). Cummins (2017) formidler at modellen fortsatt er aktuell og forfatteren forklarer at isfjellmodellen viser doble fjelltopper over vannet. Disse to fjelltoppene representerer førstespråkets synlige trekk og andrespråkets synlige trekk. Under vann er det en større fjelltopp som representerer underliggende felles språkkompetanse (Cummins, 2017, s. 139–140). Underliggende felles språkferdigheter som kan overføres mellom språkene er begreper, spesifikke språkelementer som for eksempel beslektede ord, generell morfologisk bevissthet, fonologisk bevissthet samt læringsstrategier som er metalingvistiske og metakognitive (Cummins, 2017, s. 140).

4.1.3 Cummins teori om hverdagsspråk (BICS) og kunnskapsspråk (CALP)

I 1979 introduserte Cummins en modell som viser skillet «mellom grunnleggende mellommenneskelig kommunikative ferdigheter (basic interpersonal communicative skills, BICS)» (Cummins, 2017, s. 47) og «kognitiv kunnskapsrelatert språkkompetanse (cognitive academic language proficiency, CALP)» (Cummins, 2017, s. 47). Modellen er ifølge Cummins (2017) like relevant i dag (Cummins, 2017, s. 48).

Cummins (2017) formidler at BICS ser på fremgangen ved å anvende hverdagspråket, mens CALP ser på fremgangen elevene har når det gjelder å uttrykke og forstå ideer og begreper som er relevant for å få fremgang i skolen, dette benevnes som kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 48).

Cummins (2017) skriver at det er et tydelig skille mellom hverdagsspråket og kunnskapsspråket. I hverdagsspråket (BICS) har elevene evne til å ha en samtale med andre personer når de møtes direkte, og her støttes samtalens mening av kroppsspråk som øyekontakt, gester og ansiktsuttrykk. Forfatteren formidler at hverdagsspråket er i stor grad utviklet hos den største majoriteten når de starter på skolen, og at dette språket inneholder ord med enkle grammatiske konstruksjoner og høyfrekvente ord. Videre skriver forfatteren at elever raskt kan få flytende andrespråk hvis de kommer til et nytt land i begynnelsen av de første skoleårene og dersom de da blir nok eksponert for andrespråket. Det tar noe lengere tid for elever som starter på skolen i en høyere alder (Cummins, 2017, s. 54).

Cummins (2017) formidler at i kunnskapsspråket (CALP) ser man på i hvilken grad eleven kan bruke og forstå språk som forekommer i ulike fag og emner på skolen. Forfatteren skriver at betydningen av språket tydeliggjøres ved hjelp av et lavfrekvent ordforråd, begreper og ideer samt grammatiske strukturer som er kompliserte. Videre formidler forfatteren at kunnskapsspråket utvikles sammen med hverdagsspråket, men at kunnskapsspråket er et resultat av kunnskapsinnhenting på skolen og i hjemmet (Cummins, 2017, s. 54).

Cummins (2017) forklarer at formålet med modellen om hverdagsspråket og kunnskapsspråket var å bevisstgjøre lærere på ulike utfordringer og tidsperspektiver elever med andrespråk har før de språklig tar igjen majoritets elevene (Cummins, 2017, s. 48). Modellen kan brukes til å belyse hvilken type undervisningsstøtte som elevene har behov for når de skal lære seg både hverdagsspråket og kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 64). Når det gjelder undervisning som skal utvikle kunnskapsspråket, bør denne plasseres hos elevens utviklingszone som både gir eleven utfordring som er kognitiv samt en innlæringsstøtte som er sterk (Cummins, 2017, s. 44). I kapittel 4.3 redegjøres det nærmere for den nærmeste utviklingssonen.

Cummins (2017) mener at en årsak til at elever med innvandrerbakgrunn har lavere prestasjoner enn majoritets elever er at elever med innvandrerbakgrunn veksler mellom skolens og hjemmets språk, og dette krever at elevene må ta til seg kunnskap på et andrespråk. Forfatteren skriver at dette kan medføre at elevene har utfordringer med å forstå undervisningene grunnet ulikheter mellom hjemmets og skolens språk (Cummins, 2017, s. 27-29). Cummins (2017) formidler videre at innen forskning knyttet til flerspråklige elever har man kartlagt at det er store ulikheter mellom språket som gir fremgang i skolen og hverdagsspråket. Ifølge forfatteren bruker elever fem år på å lære seg skolens språk for å få

samme kunnskap som majoritetselevne og to år på å lære seg hverdagsspråket (Cummins, 2017, s. 41). Dette innebærer at skolen må være bevisst på hvilke undervisningsstrategier som kreves for å hjelpe elevene å lære skolens språk (Cummins, 2017, s. 29). Forfatteren mener at undervisningsmetoder som fremmer elevenes leseengasjement har en opplæring som innen alle fag og emner styrker kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 111).

4.2 Leseforståelse for minoritetsspråklige

Jeg har redegjort for at det å lære språk kan bidra til at minoritetsspråklige elever bedre lærer å lese og at de minoritetsspråklige elevene får en bedre forståelse for hva som leses.

Nedenfor belyses leseforståelse fra et bredt perspektiv til et smalt perspektiv.

En bred definisjon på leseforståelse finner man hos Bråten (2007) som skriver at «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med tekst» (Bråten, 2007a, s. 11). Bråten (2007) formidler at å «utvinne» innebærer å lete og å hente ut den meningen som står i teksten. Forfatteren skriver at i denne utvinningen må leseren på en fullstendig og nøyaktig måte gjennomføre teksten. Videre formidler forfatteren at leseren må samhandle med teksten slik at det som leses gir en mening. Dette innebærer at ved god leseforståelse både ivaretas innholdet i teksten, samt at leseren tilfører en ny mening til teksten (Bråten, 2007a, s. 12). Hvordan leseren samhandler med teksten påvirkes av sosiokulturell kontekst både i og utenfor klasserommet (Bråten, 2007a, s. 12). Bråten (2007) formidler at ordavkoding, leserens forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon har betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007a, s. 12).

En smalere definisjon på lesing er at det er «avkoding x forståelse» (Frost, 1999, s. 39). Et perspektiv på leseforståelse finner man i «The simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). I lys av dette perspektivet skriver Hoover & Tunmer (2018) følgende om leseforståelse: «reading comprehension is the ability to extract and construct literal and inferred meaning from linguistic discourse represented in print» (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304).

Hoover & Tunmer (2018) formidler at for leseforståelse er både avkoding og språkforståelse nødvendig (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304).

Avkodning er leserens evne til å gjenkjenne de trykte ordene på en rask og nøyaktig måte og å forstå ordets betydning (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304). Magnusson og Frønes (2020) skriver at steg nummer en for å forstå tekster som leses er å avkode teksten, noe som innebærer at leseren kobler tekstens innhold korrekt til ordene og setningene (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82). Når ordavkodningen er automatisert for leseren blir språkforståelse sentralt i leseforståelsen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 266). Språkforståelse er leserens evne til å trekke ut, konstruere og forstå meningen med det som kommuniseres ut fra individets generelle språkferdigheter (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304).

Magnusson & Frønes (2020) skriver at gode lesere aktiverer sine forkunnskaper om emnet og strukturen på teksten, slik at ny informasjon kobles til forkunnskapene. Forfatterne formidler at en vellykket lesing innebærer at leseren har oppfattet meningen med teksten (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82).

Ordkunnskap og ordforråd trekkes frem som viktige faktorer for leseforståelse (Egeberg, 2022; Lyster, 2008). Øzerk (2009) mener at ordforråd er den viktigste faktoren for språklig utvikling og forståelse for innholdet i fagtekster. Videre formidler forfatteren at for innholdsforståelsen er både antall ord og hvor godt man forstår betydningen vesentlig (Øzerk, 2009, s. 299).

Det er vanskelig å gi en klar definisjon på ord (Golden, 2022, s. 23), og man kan på ulike måter bruke betegnelsen «ord» (Golden, 2022, s. 37). Golden (2022) skriver at en definisjon som kan brukes er at «ord er det som står mellom to blanke tegn i en tekst» (Golden, 2022, s. 23). Dette knyttes til ordform, som er «sekvens av bokstaver mellom to mellomrom i en tekst» (Golden, 2022, s. 37).

Golden (2022) mener at når det gjelder sammenhenger som er faglige er det sentralt å være presis i hvordan man bruker betegnelsen ord. Forfatteren formidler at dersom en elev har lite ordforråd, kan dette bety at eleven har få leksemer eller få begreper. Leksemer dreier seg om «samling av ordformer som tilhører samme paradigme» (Golden, 2022, s. 37), mens begrep er «forestilling (abstrakt kategori) som kan leksikaliseres gjennom ord» (Golden, 2022, s. 37). Monsen & Randen (2022) skriver at det er viktig at læreren som har elever som har norsk som andrespråk har en bevisst oppfatning av hva ord og begreper er, samt at de er bevisst på forholdet mellom disse. Videre formidler forfatterne at det er stor forskjell om en elev skal

lære både ord og begreper, eller om man skal «lære et nytt ord for et begrep du allerede har» (Monsen & Randen, 2022, s. 81).

Egeberg (2022) skriver at ord er «fragmenter av språk- og tanke-systemet vårt» (Egeberg, 2022, s. 133). For å fungere bra må ordene ha et fundament som er godt og fundamentet består blant annet av «erfaringer og kunnskaper i det mentale begrepsapparatet» (Egeberg, 2022, s. 133). Videre formidler forfatteren at man kan assosiere ord til ideene, erfaringene, kunnskapene og mentale begreper som elevene har lært seg (Egeberg, 2022, s. 133).

Monsen og Randen (2022) skriver at i vårt språk klassifiserer vi ordene i ulike ordklasser, som igjen grupperes i kategorier. Forfattere formidler dernest at man skiller mellom innholds- og funksjonsord. Innholdsord er leksikale ord som i hodet vårt gir oss et slags bilde, og dette er ofte de ordene som er meningsbærende i teksten som leses. Dette er ord som tilhører åpne ordklasser, og som avleder til nye ordklasser. Eksempel på slike ord er verbet å løpe og substantivet gutt, også adjektiv og adverb knyttes ofte til innholdsord. Videre formidler forfatterne at funksjonsord er ord som er lette å lære og som det ikke er så mange av. Funksjonsord kan være preposisjoner, interjeksjoner og konjunksjoner (Monsen & Randen, 2022, s. 82–83).

Monsen og Randen (2022) skriver at å utvikle et ordforråd for minoritetsspråklige elever på andrespråket er en prosess som er tidkrevende. For det første må man for at språket skal brukes funksjonelt beherske mange ord. For det andre er ordlæring komplekst, både fordi hvordan ord forstås påvirkes av konteksten og fordi ord kan brukes med ulike betydninger. Forfatterne formidler videre at siden ordlæringen er en krevende prosess, bør ordlæring foregå i alle fagene på skolen og på ulike måter (Monsen & Randen, 2022, s. 84).

Når minoritetsspråklige elever skal lære ord på andrespråket formidler Monsen og Randen (2022) at elevene vil forstå en del av tekstens innhold dersom de forstår de ordene som er mest frekvente, og at dette ofte er ord som er enkle å lære da eleven både møter dem i tale og skrift (Monsen & Randen, 2022, s. 84). Videre formidler forfatterne at i starten av innlæringen kan det være vesentlig at læreren setter søkelys på høyfrekvente ord (Monsen & Randen, 2022, s. 88). Videre formidler forfatterne at for at elevene skal forstå en tekst ordentlig, må også noen ord som er lavfrekvente forstås (Monsen & Randen, 2022, s. 84). Monsen og Randen (2022) skriver at når det gjelder ordlæring er det viktig at man skiller mellom skolespråket og hverdagspråket (Monsen & Randen, 2022, s. 85). Hverdagspråket og skolespråket har jeg

redegjort for i kapittel 4.1.3 om Cummins (1979) sin teori om hverdagspråk og kunnskapsspråk (Cummins, 1979; Cummins, 2017).

Det er ulike elementer som påvirker leseforståelsen til minoritetsspråklige elever, som lesestrategier, ordforråd, fagkunnskaper og motivasjon (Bråten 2007; Frønes & Magnusson, 2020). Andre elementer er tekstens egenskaper, grunnleggende leseferdigheter, forkunnskap og bakgrunnskunnskap, kognitive evner samt lesingens hensikt og hvilken sosiokulturell ramme som lesingen foregår i (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322).

4.3 Arbeidmetoder for å utvikle leseforståelsen i norsk hos minoritetsspråklige

Oppgaven har en tilnærming til at opplæring av minoritetsspråklige elevers leseforståelse har en dimensjon som er sosial, og bygger på prinsippet om læring og utvikling i lys av sosiokulturell teori og teorien om nærmeste utviklingszone.

Vygotskijs (2001) kulturpsykologi går ut på at «menneskers utvikling finner sted i en sosial og kulturell sammenheng» (Vygotskij, 2001, s. 9) og at barnets utvikling påvirkes av kulturen som er rundt barnet (Vygotskij, 2001, s. 15). Vygotskij (2001) mener at bevisstheten til mennesker først utvikles i menneskelig fellesskap, for så å utvikle seg som en egenskap hos enkeltindividet (Vygotskij, 2001, s. 9).

Vygotskij (2001) formidler at en pådriver for barnets utvikling er læring. Forfatteren skiller mellom barnets faktiske- og potensielle utviklingsnivå. Det faktiske utviklingsnivået hos barnet innebærer allerede læring som har funnet sted, og viser hva barnet på egenhånd kan mestre. Barnets potensielle utviklingsnivå er begynnende læring, og omhandler hva barnet under veiledning av voksne eller i samarbeid med jevnaldrende som er på et høyere faglig nivå kan være i stand til å få til (Vygotskij, 2001, s. 15). Avstanden mellom barnets faktiske- og potensielle utviklingsnivå blir av Vygotskij (2001) kalt «sonen for den nærmeste utviklingen» (Vygotskij, 2001, s. 15). Vygotskij (2001) mener at barnets erfaringer fra samarbeid og kommunikasjon med andre påvirker barnets utvikling, og ikke bare barnets medfødte kapasitet (Vygotskij, 2001, s. 15).

Bråten (2007) skriver at den sosiale støtten elevene får er sentral for å fremme leseforståelse (Bråten, 2007, s. 189). Forfatteren formidler at eleven kan både få støtte fra læreren og

medelever. Læreren kan gi støtte gjennom «stillasbygging» som handler om at eleven av læreren får nok støtte slik at oppgaven mestres. Videre formidler forfatteren at gjennom kompetente medelever som er på et noe høyere faglig nivå, kan eleven få sosial støtte til å forstå tekster. Dette innebærer at både en støttende lærer og kompetente medelever kan være sosiale modeller og stillasbyggere slik at elevens leseforståelse utvikles (Bråten, 2007, s. 189–190). Dette kan ses i lys av Vygotskijs (2001) teori om den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001).

Aamodt (2017) skriver også at samarbeid mellom elever fremmer læring. Derneft formidler forfatteren at dersom det er elever i en klasse som ikke behersker norsk, er det avgjørende for disse elevene at de kan få mulighet til å samhandle om lærestoffet og oppgaven på språket som de behersker. Videre skriver forfatteren at elever som har likt morsmål bør kunne få anledning til å støtte hverandre og diskutere sammen. Forfatteren formidler også at minoritetsspråklige elever bør få mulighet til å settes i grupper som har forskjellige forkunnskaper om et tema (Aamodt, 2017, s. 32-33).

Utvikling av leseforståelse påvirkes av hvilken sosiokulturell ramme som lesingen foregår i (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322), og i litteraturen om andrespråklæring finner man flere begrunnelser som taler for fordeler med å være på arenaer hvor man bruker andrespråket (Cummins, 2017; Egeberg, 2022). En tilnærming til dette er at elever som kommer til et nytt land i begynnelsen av de første skoleårene raskt kan få flytende andrespråk dersom de blir nok eksponert for det i de nærmeste omgivelsene og på skolen (Cummins, 2017, s. 54).

4.3.1 Arbeidsmetoder som fremmer leseengasjement

Cummins (2017) skriver at elevens leseengasjement har stor betydning for leseprestasjonene. Derneft formidler forfatteren at leseengasjement er særlig sentralt for utvikling av kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 90).

Jeg vil redegjøre for fem arbeidsmetoder lærere kan bruke som fremmer elevenes leseengasjement.

For det første kan lærerne støtte elevens forståelse for språket (Cummins, 2017, s. 113). Cummins (2017) skriver at opplæringen i skolen bør lærere ha tilnærmet lik standard og høye forventninger til minoritetsspråklige elever som til majoritetsspråklige elever. Derneft formidler forfatteren at opplæringen av minoritetsspråklige elever krever en

undervisningsstrategi som er støttende, slik at læringsstoffet som eleven skal tilegne seg blir forståelig. Videre skriver forfatteren at elevene kan lære kunnskapsspråket når de får en undervisningsstrategi hvor de eksponeres for kunnskapsspråket. Forfatteren formidler at virkemidler som demonstrasjoner, bruk av førstespråket til eleven, oversettelsesprogram og ordbøker samt hjelp fra medelever kan bidra til at tekst gjøres forståelig (Cummins, 2017, s. 113–114).

For det andre kan læreren tilrettelegge for aktiviteter hvor elevens identitet bekreftes (Cummins, 2017, s. 114). Elevenes engasjement for lesing påvirker utvikling av leseferdigheter og en skole og lærere som bekrefter elevens identitet er avgjørende for at de skal engasjere seg i skolen (Cummins, 2017, s. 41-42). Egeberg (2022) skriver at læring kan påvirkes av at en person prøver å tilpasse seg en type identitet. Forfatteren mener at dersom man både lar elevene benytte førstespråket sitt, spesielle uttrykksmåter og slang kan man styrke språket. Dette kan bidra til større læring og bevissthet om skolespråket, samt større identitetsforståelse (Egeberg, 2022, s. 86-87). Et annet eksempel hvor elevene kan bruke språket sitt, er at elevene hver dag hilser på hverandre på ulike språk (Cummins, 2017, s. 250). Gjennom sammenligninger av flere språk kan man få større bevissthet omkring språkets innhold og oppbygging (Egeberg, 2022, s. 83).

For det tredje kan lærerne koble undervisningen til elevenes liv (Cummins, 2017, s. 114). Elevenes bakgrunnskunnskaper har stor betydning for å forstå tekstene som leses (Cummins, 2017, s. 114). Man kan bruke elevenes bakgrunnskunnskaper i opplæringen slik at elevenes forståelse for allmeninnholdet, elevenes førstespråkkunnskap og skolens språk styrkes (Cummins, 2017, s. 250-251). For at elevene skal forstå det de leser på et nivå som er høyt, er det vesentlig at elevene utvikler kunnskap om kulturen og verden som eleven i fremtidige lesning vil møte (Cummins, 2017, s. 114).

For det fjerde kan lærere maksimere elevenes engasjement for lesing (Cummins, 2017, s. 111). Når det gjelder lesing er det sammenheng mellom ferdigheter og engasjement (Cummins, 2017, s. 89). Mye av det kunnskapsrelaterte språket finnes i skrift, og elever som har engasjement for lesing, får større mulighet til å utvikle både ordforrådet og leseforståelsen enn de som leser mindre (Cummins, 2017, s. 89-90). Det å bli lest for virker positivt inn på utvikling av leseferdigheter, og ordforrådet styrkes når eleven leser selv og forstår meningen med det de hører og leser (Øzerk, 2009, s. 299-300). Cummins (2017) skriver at tilrettelegginger for å skape tilgang og engasjement i lesing hos minoritetsspråklige kan være

at elevene allerede i tidlig skolealder får lyttet til fortellinger, diskutere bøker, dramatisere bøker og at eleven lærer lesestrategier allerede fra skolestart. Dernest formidler forfatteren at skolebibliotek og samarbeid med lokale bibliotek kan gjøre bøker tilgjengelig for elevene (Cummins, 2017, s. 222-225).

God leseforståelsesopplæring handler også om tilpasset undervisning knyttet til ulike tekster (Anmarkrud, 2007, s. 225). Øzerk (2009) skriver at vesentlig for innholdslæring er at elevene leser tekster som er årstrinn adekvate slik at de utvikler perspektiv og kunnskap. Forskeren påpeker at et viktig mål i opplæringen er å tilrettelegge for pedagogiske forhold slik at flest mulig av elevene blir dyktige innholdslesere (Øzerk, 2009, s. 299).

For det femte kan man benytte seg av det flerspråklige repertoaret til minoritetsspråklige elever (Cummins, 2017, s. 111). Forskning tyder på at det er en rekke sosioemosjonelle og pedagogiske fordeler dersom man i skolen inkluderer elevenes språklige repertoarer (Iversen, 2020, s. 53). Jeg vil nå belyse noen områder hvor elevens flerspråklige repertoarer kan brukes.

Noen av de minoritetsspråklige elevene som kommer til Norge har gjennom et annet språk fått opplæring i skriftspråket, mens andre elever kan ha fått opplæring i skriftsystemer som er ulikt det alfabetet man bruker på skolen i Norge (Egeberg, 2022, s. 108). Ferdigheter i skriftspråk kan ha en overføringsverdi når minoritetsspråklige elever skal lære seg et skriftspråk som er nytt og dette kan bidra til bedre leseforståelse (Egeberg, 2022, s. 108).

Når det gjelder leseopplæring mener Monsen og Randen (2022) at en ideell situasjon er at leseopplæringen skjer ved at elevene får opplæring i språket som de mestrer best, hvor de både kan språkets lyder i det alfabetiske prinsippet og at ordene som avkodes gir mening. Videre formidler forfatterne at når eleven behersker lesekoden på førstespråket, kan læreren hjelpe eleven til å overføre lært kunnskap til andrespråket (Monsen & Randen, 2022, s. 108). Monsen og Randen (2022) skriver at begrensede ressurser på skolene kan gjøre det utfordrende å gi elevene leseopplæring på elevens førstespråk (Monsen & Randen, 2022, s. 112).

Elevene kan bruke sine flerspråklige ferdigheter til sammenligninger. Eksempler på hvordan elevene kan bruke språk til sammenligninger kan være gjennom for eksempel flerspråklige oversettelser, ordbanker og flerspråklig skriving (Iversen, 2020, s. 53). En utfordring med å bruke oppslagsverk for å lære nye ord eller for å få tekstforståelse, er det kan være vanskelig å få en sammenhengende lesing samt at man kan misforstå og feiltolke betydningen (Monsen

& Randen, 2022, s. 90). Det er derfor viktig at læreren veileder elevene når de bruker digitale eller fysiske oppslagsverk som verktøy (Monsen & Randen, 2022, s. 90).

4.3.2 Arbeid med ord og ordforråd

Egeberg (2022) mener at ved flerspråklige ordlæring er det vesentlig at man utnytter, bygger på og fører over ferdigheter eleven allerede har lært gjennom sitt førstespråk (Egeberg, 2022, s. 156). Videre er det sentralt at læreren tilrettelegger for at eleven på opplæringspråket bygger opp ny og vesentlig ordkunnskap (Egeberg, 2022, s. 156). Monsen og Randen (2022) formidler at minoritetsspråklige elever ofte vil trenge støtte når de leser lærebøkene for at de skal forstå ordene. Forfatterne skriver at både fagord, tverrfaglige ord, tekstbindere, samt uttrykk som metaforer kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever å forstå, og som de trenger støtte for å lære (Monsen & Randen, 2022, s. 85). Når det gjelder utvikling av ord kan dette skje gjennom sosiale kontakter hvor man har språklig innervasjon (Øzerk, 2009, s. 299).

Jeg vil kort redegjøre for hvordan prosessen med å lære ord kan foregå i et andrespråkperspektiv. Ordlæringsprosessen kan ifølge Golden (2022) deles inn i tre prosesser. Dette er forståelse-, lærings- og gjenfinningsprosessen. Vi leser eller hører ordet i forståelsesprosessen, og må knyttet formen til ordet til innholdet. I læringsprosessen utvikler man assosiasjoner til ordet gjennom at man får informasjon om ordet som både er semantisk, strukturell og pragmatisk. Her kan man i møte med ordet bruke sansene som for eksempel lukt og smak. Fase tre er gjenfinningsprosessen, og her skal ordet brukes muntlig eller skriftlig, og sannsynligheten for at man finner det igjen er knyttet til assosiasjoner som sammenhenger ordet ble møtt i (Golden, 2022, s. 136–138).

Egeberg (2022) skriver at gjennom erfaringer og aktiviteter som er meningsfulle læres ordkunnskaper. Forfatteren påpeker at man får best resultat når man bruker elevens kunnskaper og ved å bruke ulike metoder og aktiviteter i kombinasjon (Egeberg, 2022, s. 160). Eksempler på tilrettelegginger og aktiviteter kan være strategisk bruk av tankekart, dagens ord, spill og leker som ordkort, memory, lotto, brettspill og kryssord (Egeberg, 2022, s. 160–173).

4.3.3 Lesestrategier

Anmarkrud (2007) skriver at en undervisning som tar i bruk lesestrategier bedrer elevenes leseforståelse. Videre formidler forfatteren at en undervisning som er eksplisitt bedrer

lesestrategien, dette innebærer en undervisning hvor læreren gjennom modellering viser hvordan elevene skal bruke strategien (Anmarkrud, 2007, s. 223). Andreassen (2007) skriver at å lære seg lesestrategier er et verktøy elevene kan bruke for å oppnå forståelse (Andreassen, 2007, s. 275). Gode lesere bruker leseforståelsesstrategier og er aktive i leseprosessen (Bråten, 2007, s. 67), og gode lesere kan benytte forskjellige strategier både før lesing, under lesing og etter lesing (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84).

Bråten (2007) skriver at en definisjon på leseforståelsesstrategier er «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (Bråten, 2007b, s. 67). Bråten (2007) formidler videre at man kan dele inn strategiene i fire kategorier. For det første er det hukommelsesstrategier som leseren bruker for å gjenta eller repeterer informasjonen som finnes i teksten. Eksempel på dette kan være å skrive nøkkelord eller å skrive fraser eller setninger fra teksten. Den andre er organiseringsstrategi hvor leseren ordner eller grupperer informasjonen som fremkommer i teksten. Eksempel på organiseringsstrategi kan være å bruke begrepskart eller å sammenfatte teksten. Den tredje er elaboreringsstrategier som leseren bruker for at teksten som leses skal bli mer meningsfull. Her bearbeides ny informasjon, forbedres og utdypes på bakgrunn av leserens førkunnskaper. Eksempel på dette kan være at leseren bruker egne erfaringer til sammenligninger. Den fjerde er overvåkingsstrategi som leseren benytter for å forsikre seg om at det som leses virkelig forstås. Eksempel på dette kan være at leseren under lesingen evaluerer og sjekker egen forståelse, og endrer strategi dersom leseforståelsen er mangelfull (Bråten, 2007b, s. 67–68).

Bråten (2007) påpeker at det er sentralt at leseforståelsesstrategiene brukes på en fleksibel måte slik at de er tilpasset elevenes leseformål og lese situasjon (Bråten, 2007b, s. 68–69).

4.3.4 NEIS-modellen

Øzerk (2009) mener at et undervisningsopplegg som er metodisk og systematisk kan styrke utviklingen og læringen til minoritetsspråklige elever (Øzerk, 2009, s. 294). Dette underbygges av (Egeberg, 2022) som skriver at når elever skal lære et språk som er nytt, tyder det på at det er sammenheng mellom tilrettelegging og et systematisk og bevisst arbeide med språk og kunnskaper (Egeberg, 2022, s. 83). En bra tilrettelegging som fremmer mestring og forståelse kan gi en positiv flerspråklig utvikling og redusere elevenes utfordringer (Egeberg, 2022, s. 83).

Øzerk (2009) har utformet NEIS-modellen på bakgrunn av minoritetsspråklige elevers vansker med lesing. Metoden er utviklet for å styrke elevenes læringsutbytte ved å utvikle leseferdighetene, innholdsforståelsen og den språklige utviklingen (Øzerk, 2009, s. 294). Modellen kan benyttes som en pedagogisk verktøykasse, idebank og bevisstgjøringskilde for lærerne (Øzerk, 2009, s. 305).

Hovedfokuset for modellen er «Lesing og læring gjennom forståelse og deltakelse» (Øzerk, 2009, s. 302). Øzerk (2009) formidler at modellens metodiske perspektiv og pedagogiske praksis er følgende: For det første at eleven alltid skal få anledning til å oppnå forståelse av både det skriftlige og muntlige språket. For det andre skal elevene skal få anledning til å delta i læreprosessen gjennom å få hjelp av representasjonsformer. Dette er representasjonsformene «Naturlig representasjon, En aktiv representasjon, Ikonisk representasjon og Symbolsk representasjon» (Øzerk, 2009, s. 302).

Øzerk (2009) skriver at i undervisningen kan læreren minst benytte seg av en av representasjonsformene, men helst alle fire. Forfatteren formidler at de ulike representasjonsformene kjennetegnes for det første av en konkret naturlig representasjonsform hvor bruken av språket knyttes til gjenstander, konkrete eller naturlige ting. Den andre representasjonen er en aktiv, hvor man fremmer elevenes forståelse av det talte- og skriftlige språket gjennom handlinger, demonstrasjoner og aktiviteter som for eksempel drama og demonstrasjoner. Den tredje representasjonsformen er den ikoniske hvor man kan ta i bruk læremidler som er audio-visuelle som bilder, filmer og illustrasjoner. Den fjerde representasjonsformen er den symbolske, hvor språket brukes for å forklare språk. Eksempel på dette er synonymer og antonymer. Dette er relevant når bøkens lærestoff, temaer, begreper og faglige uttrykk blir vanskelige. Forfatteren skriver videre at man i NEIS-modellen har fokus på at elevene utvider ordforrådet både i norskopplæringen og i andre fag. Her er det viktig med mulighet for bruk av biblioteket, samhandling og samarbeid, gode relasjoner samt samspill og samvirke mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Øzerk, 2009, s. 302-303).

4.4 Oppsummering av teori

I dette kapittelet har jeg redegjort for begreper og perspektiver som skal bidra til å beskrive og belyse analysene og drøftingen i denne masteroppgaven.

For det første er det gitt en redegjørelse for sammenheng mellom talespråket og skriftspråket, og talespråkets betydning for leseforståelsen. Derneft er det redegjort for at minoritetsspråklige elevens språkferdigheter og leseforståelse påvirkes av komponentene språkets forside, innholdsside og bruksside (Monsen & Randen, 2022). Videre er det gjort rede for at elevenes morsmålskunnskaper og flerspråklige repertoarer i opplæringen kan betraktes som en ressurs ved tilegnelse av et annet språk (Cummins, 2017; Egeberg, 2022). Cummins (1984) isfjellmodell belyser førstespråkets betydning for andrespråklæring (Cummins, 1984). Cummins (2017) sin teori om hverdagsspråket og kunnskapsspråket er relevant for å gjøre pedagoger oppmerksom på hvordan læring av andrespråk, og da spesielt kunnskapsspråket foregår (Cummins, 2017, s. 48).

For det andre er det redegjort for leseforståelse fra et bredt til smalt perspektiv. Et smalt perspektiv på leseforståelse er at leseforståelse består av avkodning og språkforståelse (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304). Videre er det gjort rede for hvordan leseforståelse hos minoritetsspråklige elever utvikles. Her fremkommer det at minoritetsspråklige elevens ord, ordforråd og lesestrategier er sentralt for utvikling av leseforståelsen i norsk (Egeberg, 2022; Øzerk, 2009).

For det tredje er det beskrevet ulike arbeidsmetoder som kan bidra til å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Oppgaven har en tilnærming til at opplæring av minoritetsspråklige elevens leseforståelse har en dimisjon som er sosial, og bygger på teorien til Vygotskij (2001) om læring og utvikling i lys av sosiokulturell teori og teorien om nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 2001). Videre er det beskrevet ulike arbeidsmetoder lærerne kan benytte i undervisningen for å utvikle leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever. Dette er arbeidsmetoder som fremmer leseengasjement, metoder som bidrar til utvikling av ord og ordforråd, metoder for lesestrategier samt NEIS-modellen.

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metoden som er anvendt i studiet. Jeg vil først gjøre rede for valget av kvalitativ tradisjon, her kommer jeg inn på konstruktivt paradigme og studiets hermeneutiske tilnærming. Deretter beskrives forskningsprosessen knyttet til metode som er brukt for å få forskningsdata. Her inngår beskrivelse av det semistrukturerte forskningsintervjuet, utvikling av intervjuguiden, utvalg, rekruttering og informantpresentasjon samt hvordan intervjuet er gjennomført. Videre redegjøres det for transkribering av intervjuet og analyse av data. Kvaliteten på studiet drøftes gjennom validitet og reliabilitet. Til slutt belyses studiets forskningsetikk.

5.1 Kvalitativ tradisjon

I studiet ønsker jeg å få kunnskap om hvordan læreren i skolen tilrettelegger for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk. Problemstillingens spørsmål danner utgangspunktet for min forskning.

Tufte (2018) skriver at hensikten med forskning er å svare på spørsmål som handler om virkeligheten og at den skal frembringe kunnskap som vi mangler. Dernest formidler forfatteren at for å få tak i denne kunnskapen kan man bruke kvalitativ eller kvantitativ metode (Tufte, 2018, s. 19). I studiet har jeg valgt kvalitativ metode da dette er en metode som egner seg til å studere hendelser eller prosesser, samt meningsaspektet til mennesker (Jakobsen, 2021, s. 260). I studiet er jeg interessert i å få kunnskap om lærernes meninger knyttet til prosessen om hvordan de tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å «forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom kvalitativ tradisjon kan jeg få innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer ut fra deres perspektiv.

5.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Dette studiet er innenfor konstruktivt paradigme. Dette innebærer at de menneskene som er involvert i mitt forskningsstudium er med på å konstruere virkeligheten (Nilssen, 2012, s. 25). Her konstrueres kunnskap gjennom forforståelse, erfaringer og teoretisk rammeverk (Nilssen,

2012, s. 25-26). I studiet konstruerer jeg kunnskap gjennom tidligere forskning, teori fra relevant litteratur, lov- og regelverk, samt resultater fra min forskning. Ved at studiet er innenfor konstruktivt paradigme kan jeg få ulike perspektiver og nyanser på hvordan det jobbes med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Konstruksjonene er erfaringsbasert i samspill mellom meg som forsker og lærerne som intervjues, og vi påvirkes av vårt miljø. Forutsetning er at «kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne» (Nilssen, 2012, s. 25). I dette studiet får jeg kunnskap i mitt møte og samhandling med lærerne som jeg intervjuer. Dette innebærer at både informantene og jeg som forsker bidrar med individuelle sannheter og erfaringer. Kunnskapen som produseres er dynamisk, og kan endres ved tilsvarende undersøkelser.

5.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Metodologisk posisjonerer jeg oppgaven innenfor hermeneutikken. Hermeneutikken dreier seg om «fortolkninger av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Innen hermeneutisk tradisjon spiller tekst og samtale en sentral rolle, hvor man vektlegger forhåndskunnskapen om temaet i teksten til tolkeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). I denne masteroppgaven handler hermeneutikken om at jeg tolker tekster og forsøker å finne frem til hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelse i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

I hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel sentral ved tolkning av tekster (Dalland, 2020; Kleven & Hjordemaal, 2018). Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at man kan tolke tekster hvor man veksler mellom del og helhet. Dette omhandler at vi «forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Dalland (2020) skriver at den hermeneutiske sirkelen kan forstås som en sluttet enhet, men at den hermeneutiske spiralen illustrerer noe som hele tiden utvides og som ikke tar slutt. Videre formidler forfatteren at tolkning av tekster handler om å forstå, en ny tolkning og en forståelse som er ny. Dette innebærer «deler i en helhet som stadig vokser og utvikles» (Dalland, 2020, s. 49). Befring (2020) skriver at den hermeneutiske spiral omhandler at man har en pendling mellom tolkning og tekst slik at man kontinuerlig søker etter en innsikt som er mer helhetlig. Videre formidler forfatteren at i denne sammenheng er grunnlaget og et sentralt begrep forforståelse (Befring, 2020, s. 20). Inspirert av den hermeneutiske spiral har jeg i tolkningen pendlet mellom del og helhet. Jeg forsøker å forstå det informantene formidler og pendler mellom kunnskap, litteratur

og funn, slik at jeg får en ny forståelse for hvordan lærere tilrettelegger for å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever.

Forforståelse er sentralt i hermeneutikken (Kleven & Hjordemaal, 2018; Dalland, 2020). Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at forforståelsen i klassisk hermeneutikk og nyhermeneutikk har noen ulikheter. I klassisk hermeneutikk mener man at man kan skille mellom forutsetninger som er nødvendige for forforståelsen, dette kan være at våre fordommer kan fordreie fortolkningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189–190). Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at i nyhermeneutikken innebærer forforståelse at tolkeren av teksten tar med seg visse forutsetninger i tilnærmingen til teksten. Dette innebærer at man i fortolkningsprosessen, med basis i hele sitt forforståelsesgrunnlag, danner en forståelseshorisont eller fortolkningsramme. Noe som ifølge forfatterne vil si at en persons personlighet, historiske bakgrunn, kulturelle bakgrunn samt sosiale bakgrunn legger premisser for forståelsen av det som formidles. Forfatterne formidler videre at dette innebærer at i tolkningsprosessen vil man gå inn i teksten for så å gå tilbake til egne referanserammer knyttet til forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189–190). Relatert til mitt studium tolker jeg dette dithen at dette innebærer at min forforståelse både knyttet til min personlighet, oppvekst, utdanning, sosioøkonomisk- og sosiokulturelle bakgrunn har innvirkning på hvordan jeg tolker det informantene kommuniserer.

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at denne type fortolkningsprosess har møtt kritikk knyttet til hva som betraktes som valid tolkning. Videre formidler forfatterne at forsvarere av metoden hevder at man ved en bevisstgjøring på hva forforståelse innebærer for tolkninger i enkeltsituasjoner, kan man skille mellom tolkninger som er reflekterende og de som er vilkårlige og tilfeldige (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 191). Relateres denne tilnærmingen til min oppgave innebærer det at jeg gjennom å være bevisst og reflekterende i tolkningen knyttet til personlige erfaringer, kunnskap, litteratur og funn, forsøker jeg å få en ny forståelse om hvordan lærere tilrettelegger opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

Når det gjelder forståelseshorisont og fordommer skriver Jakobsen (2021) at det er viktig at man er bevisst på hvordan tekstene forstås og hva som involveres i det å forstå tekster. Dermed formidles det at en utfordring knyttet til å ikke forstå, er at man kan mistolke eller forvrengte det som prøves å forstå. Forfatteren formidler at dette kan knyttes til «forståelseshorisont», som dreier seg om fordommer som skaper hinder for forståelse (Jakobsen, 2021, s. 118).

Jakobsen (2021) skriver videre at når det gjelder forståelseshorisont så er bakgrunnskunnskap vesentlig, som innebærer at vår forståelse av verden allerede er forankret i oss. Når vi kommuniserer eller leser tekster har man en «forutforståelse» som har innvirkning på hvordan vi tolker teksten eller kommunikasjonen. Forfatteren formidler at man kan både være forutinntatt, fordomsfull eller misforstå det man prøver å tolke, noe som innebærer at man ikke får tilgang til tekstens eller kommunikasjonens opprinnelige mening (Jakobsen, 2021, s. 118–119).

Kleven og Hjordemaal (2018) formidler at i nyhermeneutikken hvor man har en sammensmelting av forståelseshorizonten, krever det at den som tolker teksten er empatisk og åpen for ting som er forskjellige. Dette skal bidra til at man ikke har sterke motforestillinger mot det som formidles i teksten slik at det hindrer utviklingsprosessen knyttet til forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189–190). I dette studiet etterstreber jeg og ikke være fordomsfull, men er bevisst på å være empatisk og åpen for det som kommuniseres. Videre er jeg klar over at jeg både har en jobb i skolesystemet, utdanning innen spesialpedagogikk og erfaringer som blant annet trebarnsmor som har innvirkning på min forståelseshorisont.

5.4 Metode

5.4.1 Semistrukturert forskningsintervju

Med utgangspunkt i mitt konstruktivt paradigme og metodologisk posisjon har jeg i dette studiet valgt semistrukturert forskningsintervju. Et semistrukturert forskningsintervju er hverken «en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturert intervju utføres ofte i samsvar med en intervjuguide som omhandler et bestemt tema, og som har forslag til spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I kapittel 5.4.2 kommer jeg nærmere inn på temaene og spørsmålene i studiets intervjuguide.

Ved innsamling av data er et sentralt instrument forskeren (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 22), og kunnskap produseres gjennom «interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Kvalitativt intervju kan ses på som et håndverk knyttet til personlige ferdigheter, hvor kvaliteten på produsert kunnskap blant annet påvirkes av intervjuerens kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83-84). Dette innebærer at mine personlige ferdigheter og kompetanse har betydning for kvaliteten på intervjuet, produsert kunnskap og resultatet.

5.4.2 Utvikling av intervjuguiden

Intervjuguiden i denne masteroppgaven er inspirert av Kvale & Brinkmann (2015) som formidler at intervju spørsmålene bør være enkle, korte og lett forståelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Jeg brukte ulike typer intervju spørsmål som introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og strukturerende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). I intervjusituasjonene benyttet jeg hovedsakelig hva og hvordan spørsmål med ulik type formuleringer. Hva spørsmål ble brukt for at jeg skulle få informantens oppfatning av et tema, mens hvordan spørsmål ble brukt for at samspillet mellom meg som intervjuer og intervju personen fungerte positivt og for at intervju personen skulle snakke om opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Jeg har hatt en utvidet intervjuguide siden jeg har samlet data i regi av VOICES prosjektet. I denne oppgaven har jeg brukte deler av data som omhandler mine to forskningsspørsmål.

Bakgrunnene og konteksten for intervju spørsmålene er tidligere forskning, litteratur, lov- og regelverk samt politiske føringer. I intervjuguiden utviklet jeg forslag til spørsmål basert på mine to forskningsspørsmål. De første spørsmålene omhandler bakgrunnsopplysninger om intervjuobjektene som utdanningen og undervisningserfaring. Tre av spørsmålene dreier seg om organisering av leseopplæringen for å utvikle minoritetselevs leseforståelse og tar for seg organisering av leseopplæringen, elevgruppens sammensetninger og bruk av læreplaner. Seks spørsmål er om arbeidsmetoder knyttet til tilrettelegging, undervisningsmetoder og gjennomføring av undervisningen. Her ønsker jeg å få kunnskap om hva lærerne setter søkelys på i opplæringen, hvordan lærerne jobber, læringsressurser som benyttes, hvordan lærerne forholder seg til elevenes morsmål og kultur, hvordan lærerne i undervisningen tilrettelegger for samarbeid mellom elevene og utfordringer lærere møter i opplæringen. De siste spørsmålene omhandler samarbeid mellom lærere samt samarbeid mellom lærere og hjemmet til minoritetsspråklige elever, og er samlet inn i regi av VOICES prosjektet. Intervjuguiden har avsluttende spørsmål hvor lærer kan komme med andre relevante kommentarer og tanker. Intervjuguiden ligger som vedlegg 1.

Testintervju

Testintervjuet i denne oppgaven er inspirert av Kvale & Brinkmann (2015). Før intervjuene ble gjennomført satte jeg meg godt inn i temaene som jeg ønsket å få kunnskap om, samt teknikker som jeg kunne bruke i intervjuet. Videre trente jeg på intervjuet og

intervjuspørsmålene ovenfor familiemedlemmer som har god erfaring med intervjuing. Dette bidro til at jeg både ble bevisst på hvordan spørsmålsformuleringene kunne utbedres, samt hvordan jeg kunne bruke ulike teknikker som lytting, stemmebruk, pauser og kroppslig kommunikasjon. Dette er i tråd med litteraturen til Kvale & Brinkmann (2015) som skriver at for å lykkes med forskningsintervju av høy kvalitet kreves det trening, og at man kan lære å intervju ved å samarbeide med erfarne intervjuere. Forfatterne formidler også at i et intervju er spørsmålsformulering, verbal kommunikasjon, følsom lytting, stemmebruk, pauser og god dialog knyttet til erfaring og læring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88-89). En annen fordel med å trene før intervjuet er at man blant annet lærer å beherske lydopptak og å sikre god lyd kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88-89).

5.4.3 Utvalg, rekruttering og informant presentasjon

Studiet handler om å identifisere hvordan lærere tilrettelegger for å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Valg av informanter og rekrutteringsprosessen ble gjennomført av Nord universitet, da denne masteroppgaven inngår i prosjektet «VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers» (Nord universitet, 2022, s. 1). I tilknytning til dette prosjektet er det flere skoler som har sagt ja til å delta.

De første kriteriene for valg av informanter som ble etablert var at lærerne burde ha grundige kunnskaper og erfaring i opplæring av minoritetsspråklige elever. I tillegg ble det også satt opp kriterier for utvelgelse av skolene for lærerne. I utgangspunktet var ønsket å benytte lærere som jobbet med minoritetsspråklige elever på mottaksskoler, da typisk for disse skolene er at de har høy andel av minoritetsspråklige barn, og lærere med variert erfaring og interesse for å arbeide med andrespråk.

I prosessen med å få informanter møtte vi på noen utfordringer. Den største utfordringen har vært at lærere ikke responderte på henvendelser, mangel på tid, lærerstreik høstsemesteret 2022, samt andre mulige årsaker til at de ikke ville delta.

Først i prosessen knyttet til å rekruttere informanter ble det sendt henvendelser til skolene som er med i prosjektet. Her ble mottaksskolene kontaktet via e-post og telefon til rektor for å skaffe lærere. Men på grunn av lærerstreik høsten 2022 var responsen lav. Dernest ble Nord universitets eget nettverk brukt. Her ble andre skoler i ulike kommuner kontaktet, noen ganger direkte med lærere som de kjente, eller de fikk navn gjennom nettverk. Dette førte til litt respons. Resultatet var at jeg fikk fire lærere med godkjent lærerutdanning, med variert

erfaring med å arbeide med minoritetsspråklige elever, og som jobbet både i innføringsklasser, ordinære klasser som norsklærer og ordinære klasse som faglærer, samt lærere fra barneskolen og ungdomsskolen. I tillegg kontaktet jeg en lærer jeg kjenner som arbeider i et annet fylke enn det jeg gjør. Dette er en erfaren lærer som jobber både med minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever.

Presentasjon av informantene

Alle informantene som presenteres har fått fiktive navn slik at de er anonyme i studiet.

Ava er utdannet allmennlærer. Hun har videreutdanning innen pedagogisk arbeid i småskoletrinnet 1 og 2. Hun har også utdanning innen andrespråkspedagogikk og norsk som andrespråk for elever med lite eller ingen norskerfaring. Ava har undervist i norsk i over tjue år, og har i over femten år undervist i norsk for språklige minoriteter Hun har særlig erfaring med elever fra 1. til 4. trinn.

Siv er utdannet grunnskolelærer 1-6 med seksti studiepoeng i norsk. Siv har undervist i norsk og i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i nærmere ti år. Hun arbeider i dag blant annet som norsklærer for minoritetsspråklige elever.

Lea har fire års adjunkt utdanning. Lea har undervist i norsk i over ti år. Hun jobber nå som kontaktlærer og norsklærer i 10. trinn, i en klasse med flere minoritetsspråklige elever.

Aina har en fireårig grunnskolelærerutdanning opp til 10. trinn. Hun har undervist i norsk i over fem år. Hun har undervist i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i tre år. Nå er hun naturfaglærer for elever som er minoritetsspråklige. Aina formidler at de i naturfag hele tiden jobber med leseforståelse.

Heidi er utdannet adjunkt med opprykk. I tillegg har hun tretti studiepoeng i norsk som andrespråks pedagogikk. Hun har undervist i norsk i nærmere førti år. Heidi har jobbet som SNO lærer i to år.

5.4.4 Gjennomføring av intervjuet

Jeg gjennomførte fem intervjuer i løpet av en seks ukers periode. Intervjuene ble gjennomført over tid, da jeg tok hensyn til tidspunkter som passet best for lærerne. Alle lærerne ble individuelt intervjuet av meg. På grunn av store geografiske avstander mellom meg som

intervjuer og de lærerne som ble intervjuet foregikk fire av intervjuene på Teams. Et intervju foregikk over telefon da læreren som ble intervjuet ikke fikk Teams til å fungere. Møtested kan ha betydning for konteksten og forskningskvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129), og når møtestedet med lærerne var på Teams og over telefon kan dette trolig ha innvirkning på kunnskapsproduksjonen. Dette kan ses i lys av Kvale & Brinkmann (2015) som mener at hvordan intervjuet konstrueres og materielle faktorer har innvirkning på kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 131).

Før hvert intervju sendte jeg ut informasjonsskriv til hver enkelt deltaker, med en kort beskrivelse av prosessen, samt beskrivelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg gjorde også informantene oppmerksom på samtykke og at intervjuet ville ta mellom 25 og 40 minutter. I vedlegg 3 ligger informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Før og i starten av hvert intervju sjekket jeg at kamera og lyd kvaliteten på Teams fungerte som ønsket, samt at lydopptakeren var i orden.

Iscenesettelsen og oppmerksomheten under intervjuet er inspirert av Kvale og Brinkmann (2015). Ved alle intervjuene var jeg bevisst på at ved iscenesettelsen av intervjuet er de første to minuttene avgjørende. Jeg var oppmerksom på å prøve å skape god kontakt med intervjupersonene ved å smile, ha øyekontakt, vise interesse, lytte samt vise respekt og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161).

Jeg benyttet meg av anbefalingene til Kvale & Brinkmann (2015) om å starte intervjuet med en briefing. Her fikk lærerne som ble intervjuet opplysninger om intervjuets formål, lydopptakingens formål og om det var spørsmål som de ønsket å få avklart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161). Videre informerte jeg om anonymitet og konfidensialitet, noe som innebærer at informantene og alt som ble formidlet i samtalen behandles konfidensielt (Befring, 2020, s. 33).

Intervjuguiden som er beskrevet i kapittel 5.4.2 ble brukt som utgangspunkt for intervjuene. Jeg har brukt Kvale & Brinkmann (2015) sin tilnærming om at intervjuguiden skal fungere som et manuskript for å hjelpe meg med å strukturere intervjuet og å holde meg til temaene. Intervjuguiden ga også rom for skjønn slik at jeg kunne følge opp svarene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

I selve gjennomføringen av intervjuene brukte jeg Kvale & Brinkmann (2015) sine forslag til ulike typer spørsmål og spørsmålsformuleringer. Jeg brukte introduksjonsspørsmål som «Kan du fortelle meg om ...?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166), slik at jeg fikk en rikere beskrivelse fra lærerne. Jeg benyttet også oppfølgingsspørsmål for å få lærerne til å utdype sine svar. Her var jeg bevisst på å vise interesse ved å nikke og bruke pauser. Inngående spørsmål ble benyttet for å utforske ytterligere lærenes svar, og spørsmål som da ble stilt var «Kan du si noe mer om det?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg benyttet meg også i noen tilfeller av strukturerende spørsmål slik at intervjuet gikk i riktig retning og for å avbryte svar som ikke var relevant for oppgaven. Eksempelvis sa jeg til en lærer som begynte å snakke om andre temaer at «Jeg ønsker nå å ta opp et nytt tema om ...». I noen tilfeller var jeg usikker på hva lærerne formidlet, og jeg stilte da fortolkende spørsmål hvor jeg prøvde å klargjøre hva læreren sa som «Du mener altså at ...?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). I alle intervjuene var jeg bevisst på å bruke taushet for å skape refleksjon og assosiasjon hos intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

Et intervju er ikke bare verbal kommunikasjon, men også kroppslig kommunikasjon. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det mye av folks meninger som ikke formidles verbalt, men gjennom kroppen som tegn og gester. Forfatterne formidler at dette dreier seg om at kroppen er med på å definere forskningsintervjuet. Dette innebærer at intervjueren må være bevisst på kroppsspråket knyttet til blant annet plassering og øyekontakt, og formidle kroppsspråket i forskningsrapporten dersom det har innvirkning på konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125-127). I intervjuene som foregikk på Teams var det mulig å se på lærenes ansiktsuttrykk og å ha øyekontakt, men resten av kroppsspråket til lærerne som blant annet armplassering og måten de satt på var vanskelig å tyde. I intervjuet som foregikk over telefon fikk jeg ikke observert lærerens kroppsspråk, men jeg lyttet til stemmebruk, pauser, mumling, samt uttalte ord, uttrykk og setninger.

Etter hvert intervju gjorde jeg en oppsummering og noterte skriftlig ned hovedpunkter fra intervjuet. Her skrev jeg ned inntrykk, observasjoner og refleksjoner knyttet til hva og hvordan lærerne kommuniserte både verbalt og med kroppsspråket. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine anbefalinger om at etter hvert intervju har intervjueren en debriefing. Forfatterne formidler at debriefingen kan være en oppsummering og refleksjoner av noen av hovedpunktene fra intervjuet som kommuniserte meninger, kroppsspråk, stemmebruk og ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161).

5.5 Data, analyse og tolkning av data

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for fasene transkripsjon av intervjuet og analyse av data.

5.5.1 Transkripsjon av intervjuet

I transkripsjonen av intervjuene transformerer jeg den muntlige samtalen til tekst basert på anbefalingene til Kvale & Brinkmann (2015).

I dette studiet er det som formidlet tidligere i kapittelet gjort lydopptak av alle intervjuene. Alle lydopptakene hadde god lyd kvalitet, og de ble lagret på min datamaskin og spilt av ved transkribering.

I tolkningsprosessen var jeg bevisst på ulikhetene mellom skriftspråket og talespråket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg var bevisst på at intervjuene hadde foregått på Teams og et på telefon, og at i transkripsjon til tekst ville noe av det sosialt samspill når det gjelder kroppsspråk, stemmeleie, åndedrett og intonasjon svekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). For å få med mest mulig av det sosiale samspillet som foregikk mellom meg som intervjuer og læreren som ble intervjuet valgte jeg å transkribere selv. Dette er relatert til litteraturen om at forskeren da kan vektlegge formen på kommunikasjonen og stilen på språket, slik at man får med seg detaljer som kan være vesentlig i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Videre har jeg bruk lik skriveprosedyrer på alle intervjuene som ble transkribert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg omformet intervjuet til en skriftlig stil som er noe mer formell. Begrunnelsen for dette er for det første at det intervjuobjektene uttalte blir lettere å lese og for det andre kan det dersom man publiserer ordrette intervju skriptjoner være uetisk stigmatiserende ovenfor intervju personen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213-214). Den tredje begrunnelsen er at dersom man ordrette transkriberer intervjuet får man hybrider som man kan risikere ikke er dekkene hverken for den muntlige intervjusamtalen eller for teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

5.5.2 Analyse av data

I analysen av dataen har jeg valgt å bruke koding og kategorisering. Koding og kategorisering er en form som er vanlig å bruke når man analyserer data i kvalitative intervju (Kvale og

Brinkmann, 2015, s. 226). I denne oppgaven ses analysen i lys av hermeneutikken og den hermeneutiske spiral.

Første steg i oppgavens analyseprosess var å finne koder. Ved koding leser forskeren igjennom utskriftene først, koder avsnitt som er relevante og finner nøkkelord (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at i grounded-theory er koding vesentlig, og i lys av denne teorien er kodene korte og umiddelbare og de definerer intervjupersonens beskrivelser av erfaringer og handlinger. Dernest formidler forfatterne at data sammenlignes kontinuerlig for å se etter likheter og ulikheter, og at dette igjen leder til nye datautvalg. Forfatterne formidler videre at formålet med koding i lys av grounded-theory er at man kan utvikle kategorier som fullt ut fanger studerte handlinger og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226-227). Inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) sin tilnærming til koding samt grounded-theory startet jeg første i analyseprosessen med å sortere mitt datamateriell. Jeg leste gjennom materialet flere ganger og relevante avsnitt ble kodet, videre prøvde jeg å identifisere og finne navn på mønstre i materialet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg benyttet markeringer i ulike farger for å merke det jeg mente var nøkkelord og relevante setninger i teksten. I materialet fant jeg nøkkelord som flere av lærerne satte søkelys på. Dette var blant annet nøkkelord som organisering, nivåer og læreplaner. Videre fant jeg nøkkelord som arbeidsmetoder, morsmål, begreper, ord, språklyder, leseforståelsesstrategier, lærebøker, læringsressurser, eget materiell, visualisering, tilpasninger og samarbeid.

Andre steg i prosessen var å se på og absorbere kodene. Jeg gikk gjennom materialet flere ganger for å se etter likheter og ulikheter og jeg gransket kodene. Videre prøvde jeg å finne foreløpige kategorier for så å redusere disse til færre kategorier (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226-227). Jeg lette etter resultater og temaer i hver kategori og jeg ønsket å få ytterligere klarhet i fellestrekk hos lærerne og organiserte datamaterialet knyttet til underkategorier og temaer. Jeg fant underkategorier som formen på organiseringen, elevsammensetninger, læreplaner, læremidler, tilrettelegginger, flerspråklige ferdigheter, morsmål som en ressurs, samarbeid, ord, begreper og leseforståelsesstrategier.

Tredje steg var å ende med endelige kategorier. Når koding fører til kategorisering, reduseres meningene som kommer frem i intervjuene til få og enkle kategorier (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 228). For å se om det er en mening i funnene og koder, og for å se om det er sammenhenger mellom lærenes utsagn kan man se på teori (Nilssen, 2012, s. 99). Videre kan kategoriene på forhånd være utviklet, de kan fremkomme i analyseprosessen eller fra ord hos

intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 228). Jeg satt igjen med relativt vide begreper og for å få et «nytt syn» på mitt datamateriell valgte jeg å se om jeg kunne dra nytte av relevant beskrevet litteratur samt temaer i intervjukjemaet.

På bakgrunn av grundige vurderinger og refleksjon over datamaterialet, erfaringer og teori endte jeg med følgende to hovedkategorier: Organisering og arbeidsmetoder.

Tabellen nedenfor viser oversikt over analysens hovedkategorier og underkategorier.

Hovedkategori:	Organisering	Arbeidsmetoder
Underkategorier:	Formen på organiseringen	Læreplaner, læremidler og tilpasninger
Underkategorier:	Elevsammensetninger	Flerspråklige ferdigheter som en ressurs
Underkategorier:		Leseforståelsesstrategier
Underkategorier:		Arbeid med ord og begreper
Underkategorier:		Samarbeid mellom elevene

5.6 Studiets reliabilitet og validitet

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at det alltid er ulike grader av usikkerhet knyttet til forskningsresultater, og at det er vesentlig å få frem hvilke kilder som bidrar til at det blir usikkerhet rundt forskningsresultatene. Videre formidler forfatterne at i forbindelse med både forskningen og resultatene til forskningen, er et sentralt spørsmål reliabilitet og validitet (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 11).

Reliabilitet betyr pålitelighet og i pedagogisk forskningsmetode betyr god reliabilitet at dataen er lite påvirket av målingsfeil som er tilfeldige (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 99). Forskningsresultatets troverdighet og konsistent kan knyttet til reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at i pedagogisk forskning er data subjektive vurderinger. Videre formidler forfatterne at når datagrunnlaget er subjektivt vurdert, er det viktig at de som leser resultatene får informasjon om dette (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 105). I studiet har jeg vektlagt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. For det første har jeg i kapittel om teori synliggjort oppgavens teoretiske ståsted. For det andre har jeg gitt en beskrivelse av metode, hvordan dataen er samlet inn og analysert. Her er det redegjort for utvalget og rekruttering av informanter, gitt en presentasjon av informantene, beskrevet gjennomføringen av intervjuet, forklart hvordan transkripsjonen av intervjuet er foregått samt redegjort for analyseprosessen.

Intervjuerens reliabilitet kan knyttes til at intervjupersonen er bevisst på intervjuteknikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke min intervjuteknikk og sikre god reliabilitet under intervjuene foretok jeg først testintervjuer på familiemedlemmer som har mange års erfaring med intervjuing. Her ble jeg bevisst på ordvalg og spørsmålsformuleringen som blant annet å ikke stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88-89).

Møtested kan ha betydning for konteksten og forskningskvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). Som følge av at intervjuene i dette studiet har foregått på Teams og over telefon er det sannsynlig at noe av det sosiale samspill når det gjelder kroppsspråk, stemmeleie, åndedrett og intonasjon kan svekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125-126). At intervjuene har foregått på Teams og telefon kan trolig kan ha innvirkning på kunnskapsproduksjonen.

Validitet er «styrken og gyldigheten til et utsagn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Forskningens validitet er både avhengig av hvilken kvalitet det er på dataene som resultatet bygger på samt hvilken holdbarhet det er på de slutningene som man trekker ut fra dataen (Kleven og Hjørdemaal, 2018, s. 27).

I dette studiet betraktes validitet som «metoden undersøker det den er ment til å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne oppgaven har jeg redegjort for tema, problemstilling og begrepsavklaringer. Dernest har jeg belyst at jeg ønsker gjennom kvalitativ metode basert på semistrukturert intervju å undersøke og få kunnskap om hvordan lærerne tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Videre har jeg formidlet at dette studiet har en tilnærming i lys av hermeneutisk metode, noe som innebærer at jeg gjennom tolking av tekster forsøker å finne frem til hvordan lærere tilrettelegger for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

Kvale & Brinkmann, (2015) argumenterer for at i intervjuforskning bør validering prege alle studiets faser, fra tematiseringen til rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Inspirert av Kvale & Brinkmann (2015) vil jeg kort redegjøre for hvordan jeg har sikret validiteten i fasene tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering og analysing.

Knyttet til tematiseringen har jeg etterstrebet å ha et solid teoretisk fundament (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har belyst eksisterende forskning knyttet til temaet, redegjort for lov- og regelverk, rammebetingelser og føringer samt redegjort for teoretiske perspektiver.

I forbindelse med planleggingen har jeg vært bevisst på at forskningsstudiet skal bidra til kunnskap som kan være til nytte for andre lærere og som ikke bidrar til skadelige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). For at mitt studium skal bidra til kunnskap har jeg blant annet undersøkt eksisterende forskning og kunnskapsstatus omkring temaet. Jeg har også satt meg inn i norsk kontekst og teori knyttet til temaet. For at studiet ikke skal bidra til skadelige konsekvenser har jeg tatt hensyn til forskningsetikk.

Under intervjuet har jeg vært opptatt av å sikre validiteten knyttet til mine håndverksmessige kvaliteter og troverdighet. Å sikre håndverksmessig kvalitet og troverdighet innebærer både forskerens moralske integritet og praktisk klokskap knyttet til forskeren som person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Inspirert av Kvale & Brinkmann, (2015) har jeg i forbindelse med intervjuene vært opptatt av å skape god kontakt med intervjupersonene ved å vise interesse, lytte, vise respekt og forståelse. Videre startet intervjuene med en briefing om blant annet intervjuets formål, lydopptakingens formål samt om anonymitet og konfidensialitet. Under intervjuene hadde jeg en kontroll av det lærerne formidlet ved blant annet å stille oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

For å etterstrebe å gjøre transkriberingen valid har jeg forklart hvordan intervjusamtalene er transkribert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Videre har jeg valgt å omformulere intervjuet til en litt mer skriftlig formell stil som gjør teksten enklere å lese og for å unngå at det ikke er stigmatiserende ovenfor intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213-214). All transkriberingen ble foretatt av meg og det er brukt lik skriveprosedyrer på alle intervjuene som ble transkribert.

Under analyseringen har jeg prøvd å gjøre fortolkningene logisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Ved analyse av data har jeg benyttet meg av koding og kategorisering (Nilssen, 2012, s. 78). Ved hjelp av litteratur som et rammeverk har jeg analysert og tolket hva forskningsdeltakerne har fortalt i intervjuene.

I rapporten etterstreber jeg å gi en valid beskrivelse av studienes hovedfunn. Jeg har fulgt Kvale & Brinkmann, (2015) sine retningslinjer for hvordan man kan rapportere intervjusitater. Dette innebærer blant annet at jeg har etterstrebet å kontekstualisere sitatene, tolket sitatene, relatert sitatene til teksten samt å bruk de beste sitatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

5.7 Forskningsetikk

I dette kapittelet belyses forskningsetiske hensyn som studiet bygger på.

Forskningsprosjektet har fulgt Norges retningslinjer for forskningsetikk og forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av SIKT. I vedlegg nummer 2 ligger kopi i PDF format av SIKT godkjenning av VOICES prosjektet, samt leselig tekstkopi av innholdet i SIKT godkjenningen.

Jeg har fulgt forskningsetiske normer og retningslinjer som omhandler at deltakerne er informert om prosjektet, at de har gitt fritt samtykke, konfidensiell behandling og lagring av data (Befring, 2020, s. 31). Dataene som jeg har samlet inn er beskyttet og datamaterialet er lagret på serveren på min PC.

I studiet har lærerne som er forskningsdeltakerne gitt fritt samtykke til å delta. Før intervjuet informerte jeg informantene om hvordan intervjuene skal benyttes i masteroppgaven og publiseres. Videre fikk jeg samtykke fra informantene om å ta opp intervjuene på lydbånd. Lydbåndfilene ble kun lagret på min PC og slettet etter transkribering. I vedlegg 3 ligger informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Informasjon fra intervjuene med lærerne er anonymisert, og jeg bruker fiktive navn. Under transkribering og i rapporten har jeg valgt å ikke publisere ordrette intervjutranskripsjonene da dette ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan være uetisk stigmatiserende ovenfor intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

I studiet har jeg vært oppmerksom på asymmetriske maktforhold mellom meg som forsker og informantene som kan oppstå i intervjusituasjonen når jeg har dialog med lærerne, ved at jeg har forskningsinteresser og et mål om å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51).

6. Studiets funn

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av det empiriske datamaterialet som jeg gjennom intervjuer med lærere i grunnskolen har samlet inn. Funn belyser problemstillingen om hvordan lærerne tilrettelegger for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen.

Analysen av datamaterialet deles inn hovedkategorier og underkategorier som er beskrevet i kapittel 5.5.2 om analyse av data. I tillegg vises funn knyttet til utfordringer som lærerne opplever når de arbeider med å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever.

Jeg benytter fiktive navn på intervjupersonene da jeg ønsker å ivareta forskningsetiske prinsipper om anonymitet. Jeg illustrerer noe av lærerens perspektiver ved at jeg gjengir noe av det lærerne formidlet i intervjuet gjennom sitater. Sitatene er skrevet om slik at de ikke kan identifiseres til lærerne.

6.1 Organisering av opplæringen for å utvikle leseforståelse i norsk

Denne hovedkategorier ser på funn om hvordan lærerne organiserer opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Underkategoriene er formen på organiseringen og elevsammensetninger.

6.1.1 Formen på organiseringen

Ava som er lærer i en innføringsklasse formidler at de nyankomne elevene har egen klasseundervisning, med to ulike lærere. Dernest forteller hun at i innføringsklassen blir de minoritetsspråklige elevene vanligvis delt i to grupper ut fra elevenes nivå, mellom de to lærerne. Videre sier Ava at når elevene får gode nok norskkunnskaper hospiterer de til klassene de på sikt skall inn i.

I klassen til naturfaglærer Aina har de minoritetsspråklige elevene undervisning både i klasserom og i grupperom avhengig av elevenes nivå. Funnene viser at hvis det er mye tekstarbeid som skal gjennomgås i timen, tar Aina ut de elevene som trenger det, mens noen av elevene blir igjen i klassen.

Siv som er norsklærer har i utgangspunktet minoritetseleven i klasserommet, men elevene blir også tatt ut i grupper. Siv formidler at:

I utgangspunkt i klasserom, men vi tar selvfølgelig ut i grupper der vi ser at det er et behov for det. Det er ikke alle som har behov for det, men noe har det.

SNO lærer Heidi tar for det meste elevene ut i grupper. I intervjuet formidler Heidi at:

Vi hadde flere i klassen som var flerspråklige elever. Vi tok dem for det meste ut i gruppe. Vi var også inne i klasserommet, men jeg synes jeg fikk mest utbytte når jeg tok dem ut.

Videre formidler Heidi at:

Når du tar elevene med ut, skulle du også gjerne hatt med deg det som skjer i klasserommet. Jeg vet at det er litt ulik praksis og at noen velger å være inne i klasserommet. Jeg synes at det er vanskelig når man har ansvaret for fem stykker. Når det er SNO en til to timer synes jeg det er lettere å ta dem med ut, det blir mer effektivt.

Lea som er norsklærer i 10. trinn formidler at formen på organiseringen varierer avhengig av elevenes bakgrunnskunnskap, norskkunnskaper, hvor lenge eleven har vært i Norge og hvilken opplæring eleven har fått på barneskolen. Hoveddelen av de minoritetsspråklige elevene er hovedsakelig i klasserommet, men elever som kommer rett fra en innføringsklasse er ofte i flere fag i en egen liten gruppe med egen lærer. Lea sier at elevene er i klassen når det er hensiktsmessig, og da med egen lærer som følger dem tett opp. Lea formidler følgende i intervjuet:

Jeg har to elever i klassen som er i en liten gruppe med egen lærer i veldig mange fag. Og så er de i klassen når det er hensiktsmessig, og da er også læreren deres sammen med dem i klassen. For blant annet å forklare begreper. Elevene jobber dermed på en måte sammen med oss i klasserommet.

Funnene fra intervjuene viser at lærerne organiserer de minoritetsspråklige elevene både ved at de får tilrettelagt opplæring i ordinær klasse sammen med norskspråklige elever, og i egne grupper sammen med andre minoritetsspråklige elever. De fleste lærerne kombinerer på å ha

elevene i klassen og i egne grupper. Flere av lærerne påpeker at elevenes nivå og behov har betydning for hvordan undervisningen organiseres.

6.1.2 Elevsammensetninger

Denne underkategorien ser på funn om hvordan lærerne setter sammen elevene for å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk.

I innføringsklassen til Ava er det en aldersblandet elevgruppe som er på omtrent samme faglige nivå. Ava formidler at gruppene ikke blir satt sammen ut fra morsmål eller nasjonalitet.

Norsklærer Lea i 10. trinn opplyser at det er ulike variabler som påvirker gruppesammensetningene som blant annet elevenes nivå og antall år i Norge.

Naturfaglærer Aina i 10. trinn forteller at de elevene som har særskilt norskundervisning og de som er minoritetsspråklige er satt sammen i en klasse. Aina vektlegger at elevene skal være mye i klasserommet med medelevene. Hun er opptatt av at det ikke skal oppstå en elevgruppe som av de andre blir betraktet som «de minoritetsspråklige elevene». Aina formidler at:

Jeg ønsker jo og at elevene ikke skal bli ei gruppe med de som er minoritetsspråklige, og at de skal være i lag, for de trenger jo å kommunisere med de andre og få bryne seg på norsk.

Videre formidler Aina at hun har observert at dersom man setter de minoritetsspråklige mye sammen, så prater de for eksempel bare på arabisk. Hun forteller at hun varierer på gruppesammensetningene, slik at de minoritetsspråklige elevene hele tiden skal få nye elever å prate med og bli trygg på.

SNO lærer Heide formidler at skolens ressurser påvirker gruppesammensetningene, antall timer elevene får SNO undervisning og hvordan elevene blir fordelt på de ulike trinnene. Heidi gir følgende kommentarer:

Nå jobbet jeg på en skole med mange flerspråklige elever, og vi har jo ikke veldig mye ressurser, så det ble på en måte jevnt fordelt utover trinnene. To timer på hvert trinn. Og da var det litt forskjellig, på noen trinn så var det kanskje fem elever, og på andre trinn så var det kanskje enda flere eller litt færre. Jeg hadde en god stund fem elever, og jeg synes det var stor forskjell på dem, så det er en utfordring. Det er stor

forskjell på hva de kan både i forhold til norsk språket og leseferdigheter. Det blir en utfordring når du skal lage et opplegg.

Norsklærer Siv formidler at hun har best erfaring med å gruppere de minoritetsspråklige elevene etter nivå. Hun forteller følgende i intervjuet:

Jeg har vært borte i to forskjellige måter å gjøre det på, de årene jeg har jobbet. Akkurat nå så er jeg veldig opptatt av at vi er sammensatt av det nivået de er på, og ut fra det behovet de har. Men før så har jeg og vært borte i organisering der det var organisert etter hvilke typer morsmål de hadde, men den organiseringen ga mindre effekt enn å ha det på samme nivå.

Funnene viser at lærerne har ulik praksis knyttet til elevsammensetningene for å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk. Funnene tyder på at flertallet av lærerne setter sammen elevgruppene ut fra elevenes nivå.

6.2 Arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen for å utvikle leseforståelse i norsk

Denne kategorien ser på lærerens arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen.

6.2.1 Læreplaner, læremidler og tilpasninger

Funnene viser at lærerne bruker ulike læreplaner i opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

Ava formidler at for innføringsklassen benyttet hun læreplan i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige i henhold til kunnskapsløftet, nivå 1, 2 og 3.

Funn viser at naturfaglærer Aina i 10. trinn har individuelle læreplaner for elevene.

Både SNO lærer Heidi og norsklærer Siv benytter ordinær læreplan med tilpasninger. Under samtalen formidler Heidi følgende:

Det var ordinære læreplan, men tilpasset selvfølgelig. Ja, vi gikk ut fra vanlig læreplan.

Siv forteller at hun både bruker ordinær læreplan samt andre læreplaner som komplement. Siv formidler at:

I utgangspunktet ordinære læreplaner, men vi bruker de andre læreplanene som et komplement der det er behov.

Norsklærer Lea i 10. trinn har i klassen noen elever som har egen SNO lærer. I samtalen kommer det frem at Lea ikke vet hvilken læreplan to av de minoritetsspråklige elevene bruker. På dette spørsmålet formidler hun følgende:

Det vet jeg faktisk ikke, for det er ikke jeg som har dem fast. De har på en måte egne lærere som lager deres ukeplan, læreplan og læringsmål.

Funn viser at lærerne bruker ulike læremidler og tilpasninger i opplæringen for å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk.

Ava forteller at for innføringsklassen bruker hun ulike digitale læremidler. Hun bruker SALABY, NRK Super og ser på korte filmer som for eksempel «villmarks barna». Ava opplyser at dette er filmer som elevene kanskje kan kjenne seg litt igjen i. Ava sier at alle elevene har fått egen I Pad av skolen. På I Pad'en er det ulike apper, som for eksempel en skatteapp hvor elevene trener på lydene og staver ordene.

Aina forteller at skolen jobber med å bli en dysleksivennlig skole, og at de dermed har en del lese- og skrive teknologi som de støtter seg til i undervisningen. Aina formidler at skolen jobber med å se på hvordan de kan bruke hjelpemidlene til å styrke elevenes leseforståelse i klasserommet. Videre formidler hun at det er ganske mange programmer som kan være nyttig og som oversetter teksten.

Aina påpeker at hun synes det er en utfordring at de har et litt lite utvalg av lærebøker, og at dette gjør det vanskelig å finne tilpasset stoff til de minoritetsspråklige elevene slik at de utvikler leseforståelse i norsk. Aina formidler at hun hele tiden i de ulike fagene jobber med elevenes leseforståelse i norsk. Dette gjør hun ved å tilpasse undervisningen til hver elev. I intervjuet formidler Aina følgende:

Det er jo ikke alltid at de får en vanlig tekst, altså sånn som resten av klassen vil møte. Det kan være en som er ganske mye forenklet for at du skal kunne trekke ut det viktige, også innholdet av teksten.

I samtalen med Heidi kom det frem at hun lager mye undervisningsmateriale selv, som ordkort, bilder og memory. Heidi sier hun finner ting på nettet som hun benytter. Blant annet bruker hun nettsiden mormål.no, samt nettsider hvor man kan finne ord på elevens morsmål og på norsk. I undervisningen bruker Heidi eventyr både på elevens morsmål og norsk. Heidi formidler også at lettleste bøker på norsk ikke alltid er lettleste for minoritetsspråklige elever. Heidi formidler følgende:

Så synes jeg at lettleste bøker ikke alltid er så lettlest, hverken vanlige lettleste bøker eller fagtekster som er beregnet for å være lettere, fordi de inneholder en del ord som er vanskelige.

Siv formidler at hun bruker et læreverk som hun synes er ganske bra som heter «Arbeid med ord». Dette læreverket har ulike temaer om blant annet skole, kjøkken og familie. Andre bøker Siv bruker er «Norsk start». Siv formidler at hun lager mye læremidler selv. Hun forteller at:

Så må jeg innrømme at jeg lager mye selv. Det er mye lettere, for da kan du tilpasse det til nivåene elevene er på. Så henter jeg jo litt fra alle disse lærebøkene, men også her tilpasser jeg litt da.

Lea som er lærer for 10. trinn forteller at hun ofte bruker Google translate, filmer, videosnutter og elevsamarbeid når elevene skal lære ord og begreper. Lea formidler at Google translate brukes når eleven skal oversette tekst mellom norsk og morsmålet.

Lea formidler også at de i alle fag jobber med leseforståelse i norsk. I fag som for eksempel KRL forteller Lea at de gjør ulike former for tilpasninger ut fra elevens nivå slik at eleven skal forstå temaet og innholdet i det som leses. Lea sier at en måte hun gjør tilpasninger på er at de elevene som har vært få år i Norge og som har vansker med språket, jobber med samme tema som resten av klassen, men på lavere klassetrinn nivå. Lea forteller følgende:

Eleven undervises i temaet, men på et lavere trinn. For eksempel skal eleven jobbe ut fra femteklasse mål, og man tilrettelegger for at eleven får opplæring på femte klassenivå.

Oppsummert viser funnene at det er forskjell i hvilke læreplaner, læremidler og tilpasninger som blir benyttet av lærerne for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Noen av læreren oppgir at de bruker ordinær læreplan med ulike tilpasninger, mens andre

bruker læreplanen i grunnleggende norsk for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Det kommer også frem at en lærer er usikker på hvilken læreplan de minoritetsspråklige elevene bruker.

Funnene viser at lærerne benytter ulike og varierte læremidler i undervisningen for å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk. Flere lærere lager eget materiell selv for å kunne tilpasse stoffet til elevene. Funn viser at flere av lærerne gjør ulike individuelle tilpasninger for å utvikle leseforståelsen i norsk til de minoritetsspråklige elevene.

6.2.2 Betydning av elevenes flerspråklige ferdigheter

Denne underkategorien ser på hvordan lærerne i opplæringen benyttet elevenes flerspråklige ferdigheter og morsmål for å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk.

Siv formidler at hun mener at elevens morsmål er viktig i undervisningen og at elevene bruker morsmålet som et hjelpemiddel for å oppnå leseforståelse. Siv formidler følgende:

Jeg mener at morsmålet er noe av det viktigste. Hvis vi er så heldig at elevene kan lese på morsmålet, så har det blitt kjempehjelp til dem for å forstå det de leser, og det at vi kan bruke morsmålet, det å oversette til hverandre og sånt er jo gull.

Videre sier Siv at hun har hatt best utvikling med elever som kan oversette begreper til sitt eget morsmål. Siv formidler følgende:

De elevene som jeg har hatt best utvikling med, er de elevene som kan oversette begrepene til sitt eget morsmål, for da har de gjerne noen tanker om det.

Lea formidler at når elevene arbeider med begreper, oversetter elevene begreper fra norsk til morsmålet. Her opplyser Lea at elevene støtter seg på sitt morsmål, slik at de klarer å se en større helhet. Videre fortalte Lea at de i undervisningen setter søkelys på å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene får bruke sin bakgrunnskunnskap. Hun viser til følgende eksempel med en jente hun har i klassen.

Vi leste en novelle fra Syria og da fikk eleven lov til å fortelle hvordan det var å være flyktning. Jeg spurte selvfølgelig først om elevene hadde lyst. Gjennom egen fortelling

fikk eleven lov å vise sin historie, så fikk de andre forståelse for hvordan det er å være flyktning, samtidig som eleven på en måte kunne være den som eide kunnskapen denne gangen. Så på ulike måter, kan man flette elevenes erfaringer inn, slik at de kan føle mestring og få vist at de også er viktige.

Lea viser også til andre eksempler på hva hun gjør for at elevene får bruke sine bakgrunnskunnskaper. Blant annet formidler hun at en av hennes minoritetsspråklige elever liker å tulle og lære bort noe av sitt språk. Lea sier at dette ikke er faglig språk, men mer sosiale og litt «jusie» (saftige) ord som eleven lærer bort til de andre elevene.

Aina formidler at hun ønsker at hun fikk brukt mer av elevenes bakgrunnskunnskaper i undervisningen. Videre kommer det frem i intervjuet at hun ønsker at hun hadde enda mer kunnskap om elevenes kultur og morsmål.

SNO lærer Heidi forteller at gjennom morsmållæreren til enkelte av elevene får hun informasjon om elevenes kultur, og at dette er noe de knytter til ulike temaer elevene jobber med. Videre formidler Heidi at hun bruker elevenes morsmål i noe av undervisningen. Heidi sier at:

Vi hadde kanskje ti forskjellige måter å si god morgen på eller velkommen.

Både Heidi og Ava formidler at deres skole har søkelys på elevenes kultur. Heidi forteller at hennes skole vektlegger å være en flerkulturell skole. Blant annet har hele skolen morsmåls dag og kafe lignende aktiviteter hvor foreldre tar med mat.

Ava som er lærer for innføringsklassen forteller at hun til tider bruker elevenes morsmål eller kultur i undervisningen. Videre forteller hun at skolen har en internasjonal uke hvor det settes søkelys på elevens land, kultur og ulike feiringer.

Oppsummert tyder funn på at lærerne benytter elevenes morsmål og kultur for å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk. Flere av lærer påpeker at elevens morsmål er en ressurs i opplæringen, blant annet for at de minoritetsspråklige elevene skal å få begrepsforståelse og leseforståelse.

6.2.3 Arbeid med leseforståelsesstrategier

I denne underkategorien presenteres funn om hvordan lærerne jobber med ulike leseforståelsesstrategier for å utvikle leseforståelse til minoritetspråklige elevene.

SNO lærer Heide forteller at hun synes strategier er veldig viktig. Hun formidler følgende:

Strategier er veldig viktig. Slik som hvordan lærer man ord og begreper, hva gjør du hvis du støter på noe du ikke skjønner. Det å bruke ordbøker og bilder, og få ordet i kontekst, og ulike lesestrategier som BISON. Førforståelse er kjempeviktig og tankekart. Det å jobbe systematisk med språk er også viktig.

I tillegg forteller Heidi at hun jobber med at elevene skal skrive seg til lesing. Heidi formidler følgende:

Jeg synes på en måte at skriveopplæring og leseopplæring går litt sånn hånd i hånd. Man snakker om å skrive seg til lesing, så vi kunne også skrive til bilder for eksempel.

Siv forteller at de både jobber med lesestrategier, grammatikk og med å forklare ordene i teksten. Siv forteller følgende:

Vi leser og gjenforteller mye, og så jobber vi mye med adjektiver, substantiver, verb og det å kunne plassere dem og bruke dem i setninger og sånt.

Siv påpeker viktigheten av lesestrategier. I intervjuet formidler hun at:

Vi bruker jo lesestrategier på lik linje som vi jobber med strategier for andre elever, og da starter vi gjerne med BISON som utgangspunkt. Og så er det jo dette med tankekart og så lager vi ordkart.

Aina påpeker også viktigheten av å lære elevene leseforståelsesstrategier. Aina forteller også at når det er mye tekstarbeid som skal gjennomgås i timen, jobber de seg gjennom teksten i fellesskap. Aina sier at:

Vi jobber med strategier om hvordan vi møter en tekst, hvordan vi angriper den, og hva gjør vi for å skape forståelse.

Ava som er lærer i innføringsklassen forteller at elevene som har knekt lesekode jobber med et lese- og skriveopplegg. Ava forteller følgende:

De som hadde knekt lesekode fikk lese oppgaver og tilrettelagt lesing med mye bilder og lite skrift.

Ava forteller at når hun jobber med lesestrategier bruker hun ordkort. Dette forklarer hun slik:

Vi hadde lesekort med for eksempel to-lyds ord. Det var språklyder som vi hadde gått igjennom og kjente grafemer. Da hadde vi for eksempel bilde av is, så stod det is, så sto det pil i leseretningen. Når de klarte dette fikk de tre lyder, og da var det også bilder av for eksempel bil og sil. Det var fokus på repetert lesing på en måte.

Ava forteller også at de ofte gikk på biblioteket og lånte bøker. Ava forteller følgende:

Vi brukte å gå på biblioteket, vi pleide på høsten å få lånekort, og der har de en del bøker som de aller fleste kunne låne på sitt morsmål. Mye var på polsk og arabisk som de kunne låne. Dette fikk også de som hadde knekt lesekode lese i timen.

Oppsummert viser funnene at det er variasjoner og ulike tilnærminger til hvordan læreren jobber med leseforståelsesstrategier for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Flere lærere påpeker at de mener at lesestrategier er viktig for å utvikle leseforståelsen. Av leseforståelsesstrategier nevnes blant annet BISON, tankekart samt hvordan elevene skal møte og angripe en tekst for å skape forståelse.

6.2.4 Arbeid med ord og begreper

Denne underkategorien ser på hvordan lærerne arbeider med ord og begreper for å utvikle leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene.

Aina som har elever i 10. trinn forteller at hun i naturfag jobber mye med begreper og påpeker at elevene ofte har utfordringer med abstrakte ord. Dette forklarer hun på følgende måte:

For eksempel i naturfag, så jobbes det veldig mye med begrepsforståelse. Ja, det er spesielt utfordrende at det er mange abstrakte ord for dem. Så da er det nok noen timer hvor de jobber litt mer individuelt, altså at jeg skreddersyr egne opplegg til dem. Det kan være for eksempel sånn at vi på forhånd jobber med begrepet, og at de jobber

videre med teksten og sporer nye begreper, både på egen hånd og sammen med andre og meg.

Også 10. trinns lærer Lea har søkelys på begreper og ord. Lea forteller at for å lære ord og begreper benyttes blant annet google translate, filmer, videosnutter og elevsamarbeid. Lea forklarer noe av undervisningen knyttet til begreper slik:

Jeg legger til rette for at de forstår begrepene. Og da er det begrepsforståelsen som jeg er jeg opptatt av. At man gjerne må snakke, forklare og kanskje vise bilder. Vi har akkurat jobbet med FN rollespill i klassen. Der er det jo veldig mange begreper, som FNs sikkerhetsråd, altså en liste med begreper som ikke de norske elevene engang klarer å tilegne seg. Da har vi vist små videosnutter, filmer, vi har snakket om de viktigste begrepene og prøvd å forklare hva vi holder på med. Da sitter de minoritetsspråklige elevene sammen med de andre elevene, og på en måte får de være en del av samtalen, selv om de kanskje ikke henger med på alt.

Også SNO lærer Heidi forteller at hun jobber med begreper og ord i undervisningen. Heidi sier at å arbeide med begreper og ord er fast i hver undervisning, og som det brukes mest tid på. De jobber både med vanlige ord og fagord knyttet til tema. Heidi forteller et hun jobber med ord og begreper på følgende måte:

Jeg lagde meg ordskjema med bilde med ordet på norsk, engelsk og morsmålet. I den grad jeg klarte å få til samarbeid med foreldre da. Kanskje brukte vi ord i en setning. Jeg valgte ut ord å jobbe med, så jeg brukte både det skjemaet som jeg laget og ulike spill slik som memory. Jeg brukte quiz let som er et program på data.

Heidi forteller at hun også legger vekt på visualisering, konkretisering, repetisjon og motivasjon. Hun formidler at når de jobber med spill, så er det ikke bare for moro skyld, men at det bidrar til motivasjon. Videre sier hun at spill bidrar til at elevene får øvd på ord.

Heidi formidler også at hun i opplæringen jobber med verbbøying, sammensatte ord og ordtak, samt antonymer og synonymmer.

Norsklærere Siv forteller at hun jobber mye med lydene i alfabetet. Blant annet sier Siv at:

Der jeg starter fra grunn av, fokuser jeg på hvordan de faktisk skal uttale alfabetet, for det er mange som glemmer det i leseopplæringa. Altså lydene i alfabetet og det å sette sammen lyder. Jeg sammenligner det egentlig litt med sånn som når vi driver med vanlig norskopplæring i første, andre klasse og tredje klasse.

Siv sier at for å utvikle og utvide elevenes ordforråd jobber de med ordkort samt spill som Scrabble og memory. Videre formidler Siv at de jobber med høyfrekvente ord. Siv sier at:

Vi jobbet mye med høyfrekvente ord. For får elevene de på plass, så får de jo faktisk et ganske bra ordforråd.

Siv forteller også at de jobber med å forklare ordene i teksten. Siv formidler følgende:

Så dukker det opp ord som er vanskelig å forstå. Da finner vi forklaringen på de ordene og forklarer de for hverandre, så blir tekstene lettere å forstå, sånn at de for økt leseforståelse.

Ava som er lærer i innføringsklassen jobber med språklig bevissthet. Ava forteller at elevene jobber med språklydene, rim, første lyd, midterste lyd og siste lyd samt begreper. Ava forteller følgende:

Vi hadde først et strukturert opplegg med språklig bevissthet, som var et 8 ukers kurs. Da tok jeg utgangspunkt i et opplegg som gikk ut på grunnleggende begrepsopplæring.

Ava formidler at hun ønsker hun hadde en morsmålslærer som kan hjelpe elevene med å lære ord og begreper. Hun forteller videre at hun synes «sveitserost metaforene» til Kamil Øzerk er viktig når elevene skal lære ord og begreper. Dette forklarer hun på følgende måte:

Elevene kan mange ord og begreper på morsmålet. Men du må ha så mye visuelt for at de skal skjønne. En språkhjelper kunne hjulpet dem både for å berike deres eget språk og det norske, slik at de ikke får hull i grunnmuren.

Oppsummert viser funn at lærerne mener at det er viktig å arbeide med ord og begreper for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Lærerne har ulike måter å jobbe på for å utvikle elevenes ordforråd og begreper. Enkelte av lærerne formidler at de jobber med abstrakte ord og en jobber mye med høyfrekvente ord. Metodikker som lærere bruker for å

utvikle elevenes begreper og ord er elevsamarbeid, visualisering og konkreter som bilder og ordkort, spill, samt digitale hjelpemidler som apper og filmer.

6.2.5 Samarbeid mellom elevene

Funn viser at flere av lærerne er opptatt av samarbeid mellom elevene for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

SNO lærer Heidi forteller at elevgruppen samhandler hele tiden. Elevene sitter ofte sammen rundt et bord og jobber med ord, begreper, lesing og spiller spill. Hun sier videre at det er lite elevene kan gjøre hver for seg. Heidi formidler at hun legger til rette for læringspartner slik at elevene lærer av hverandre. Hun sier at:

I klasserommet har man veldig god nytte av læringspartner og å jobbe med læringspartnere. Når man setter sammen grupper, så setter man sammen forskjellige barn slik at de kan lære av hverandre og hjelpe hverandre. Det med læringspartner tror jeg er veldig viktig.

Norsklærer Siv formidler at når man jobber med språkopplæring må man samarbeide. Også Siv er opptatt av at de minoritetsspråklige elevene skal ha læringspartnere. Hun forteller at:

Fokus på læringspartnere, og gjerne kanskje ikke like mye skifte av læringspartner fordi at man blir jo litt kjent med partnerne på en måte. Uansett hva slags språk man har, så kan man dra nytte av i læringspartneren.

Tiendeklasselærer Lea forteller at hun er opptatt av å få elevene til å jobbe sammen. Hun bruker mye tid på relasjonsbygging mellom elevene, at elevene blir godt kjent, og at de minoritetsspråklige elevene opplever seg som likeverdige.

Ava i innføringsklassen formidler at hun fokuserer mye på elevsamarbeid og sosial kompetanse, og at hun benytter seg av belønningssystemer. Ava formidler at:

Jeg tok utgangspunkt i PALS, som jeg har kurs på. Jeg hadde superkort som jeg ga til elevene. De fikk belønning hvis de jobbet godt, hvis de var høflige eller hjelpsomme, og viste omsorg for hverandre.

Oppsummert viser funn at lærerne er opptatt av samarbeid mellom elevene for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Former for samarbeid som nevnes er læringspartnere og samarbeid i grupper.

6.3 utfordringer lærerne opplever for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever

Denne kategorien setter søkelyset på utfordringer læreren opplever i tilknytning til å tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever utvikler leseforståelse i norsk i grunnskolen.

Lea forteller at hun opplever at når elevene har ulik kulturell bakgrunn, så har de ikke like mange referanser knyttet til temaer og tekster. Lea forteller følgende:

Elevene har ulike kulturell bagasje, de har ikke like mange referanser. Altså, hvis du ser for deg en lesebok vil de kanskje ikke relatere seg til bildene som er i boka, teksten eller innholdet som er skrevet om. Altså fordi de ser ganske forskjellig ut fra der de kommer fra. Interesseområder kan være forskjellig, kanskje kan det være vanskelig å finne tekster eller innhold som treffer like godt.

Videre formidler Lea at det kan være vanskelig å få frem nyansene i språket som skaper leseforståelse. Lea sier følgende:

Det å få frem de små nyansene i språket synes jeg er vanskelig, fordi kanskje nyansene kommer frem på en annen måte enn på ens eget språk.

Under intervjuet fremkommer det at Lea ofte synes det er vanskelig å integrere minoritets elevene. Hun formidler at årsaker til dette er at de andre elevene opplever de minoritetsspråklige elevene som annerledes og kanskje de også føler seg annerledes. Videre sier Lea at det kan være vanskelig å få de minoritetsspråklige elevene aktive i undervisningene. Lea kommuniserer at:

Det kan være vanskelig å få minoritets elevene til å bidra i undervisningen, da de kan være litt tilbaketrukkne i forhold til de elevene som har norsk som morsmål.

Både Ava, Aina og Heidi formidler at de opplever utfordringer knyttet til elevenes nivå, utviklingsstadier og læring. Ava forteller at hun opplever at noen elevgrupper er sene til å lære og huske, som følge av tidligere mangelfull skolegang og bakgrunn fra konfliktområder.

Aina formidler videre at hun synes det er en utfordring at elevene er på veldig ulike stadier.

Aina sier at:

Det kan blant annet være at de er på veldig ulike stadier. For eksempel noen som klarer seg veldig fint, og du vil å ha noen som strever, som trenger veldig støtte og mye en til en støtte.

Heidi forteller at hun opplever det som enklere å utvikle leseforståelsen i norsk til elevene i småtrinnet.

Jeg synes det er lettere i småskoletrinnet fordi eleven da har mer tid å bruke på ord og begreper i klasserommet. Når de kommer på femte, så blir det mye mer tekst å lese, slik som fagtekster.

Heidi formidler at det kan utfordrende for foreldre å hjelpe elevene med lesing og at noen foreldre er analfabeter. Heidi kommuniserer videre at hun ser det som utfordrende å få foreldrene til å forstå at det er viktig at elevene jobber med skolearbeidet hjemme. Heidi forteller at ofte er det elevene selv som er mest motivert.

Både Heidi og Siv betrakter begrenset med ressurser som utfordringer. Heidi formidler at den største utfordringen opplever hun at er tid. Videre påpeker Heidi at det er en utfordring på skolen at SNO timene ikke prioriteres og blir borte dersom lærere er syke.

Heidi påpeker også at det er en utfordring at de går for fort faglig frem. Heidi formidler under intervjuet at:

For å lære språk så må vi gjenta ganske mange ganger. Vi går jo egentlig for fort frem faglig, til at de klarer å følge med.

Siv ser på det som en utfordring at skolen har lite penger. Hun ønsker at skolen kjøper inn mer undervisningsmateriell. Videre ønsker hun at lærerne får mulighet til ukentlige samtaler med elevene. Siv sier at:

Jeg kunne gjerne tenkt meg en samtale med mine elever en gang i uka med tolk for å få vite ordentlig hvordan de synes at ting går, sånn at de kan være med å vurdere seg selv på en ordentlig måte For det er faktisk kjempevanskelig når man ikke har et godt

nok språk, så klarer man heller ikke å si hva man synes eller hvordan man lærer best eller hva man vil.

Oppsummert viser funnene at læreren har ulike og varierende utfordringer i tilknytning til å tilrettelegge for å utvikle leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever. Flere av lærerne opplever knapphet på ressurser som en utfordring. Knapphet på ressurser som nevnes er tid, begrenset penger til læringsmidler samt bemanning.

Andre utfordringer som nevnes av enkelte lærere, er at ulik kulturell bakgrunn kan medfører at minoritetslevne ikke har like referanser knyttet til temaer og tekster, samt at det kan være vanskelig å få elevene til å delta aktivt i undervisningen. Nivåforskjeller på elevene blir også nevnt som en utfordring.

7. Drøfting

I dette kapitlet drøftes oppgavens to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene belyses i lys av aspektene studiets funn, oppgavens kontekst, beskrevet forskning og kunnskapsstatus samt teori (Dysthe et al., 2010, s. 168).

7.1 Hvordan organiserer lærerne opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle leseforståelsen i norsk?

I dette kapitlet drøftes forskningsspørsmålet om hvordan lærerne organiserer opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk i grunnskolen. For å belyse spørsmålet drøftes underkategoriene formen på organiseringen og elevsammensetninger.

7.1.1 Formen på organiseringen praktiseres ulikt

Studiets funn tyder på at lærerne har ulik praksis knyttet til formen på organiseringen for at minoritetsspråklige elever utvikler leseforståelse i norsk.

For de minoritetsspråklige elevene praktiserer lærerne både tilrettelagt opplæring i ordinær klasse sammen med norskspråklige elever, i egne grupper samt kombinasjon av disse to. På den ene siden er denne praksisen i tråd med Opplæringsloven (1998) hvor det står at elever som får særskilt språkopplæring kan få dette i egne grupper eller i ordinær klasse som tilrettelagt opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2.8). I Kunnskapsdepartementet (2017) sin veileder knyttet til opplæringsloven fremkommer det at når elevens behov for stabilitet og sosial tilhørighet blir ivaretatt i klassen, kan elevene i deler av tiden og ved behov deles inn i andre grupper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). På den andre siden krever opplæringsloven tolkninger for at man skal kunne avgjøre minoritetsspråklige elevers rettigheter (Monsen & Randen, 2022, s. 18–19). Tolkninger som lærerne må gjøre er blant annet hva som er «elevens behov» for stabilitet og sosial tilhørighet, samt hva som er deler av tiden og ved behov.

I funnene formidler lærerne ulike argumenter for at elevene blir delt inn i grupper. En årsak som noen av informantene forteller er at de opplever at undervisningen blir mer effektiv og at elevene får større læringsutbytte. Flere av lærerne påpekte også viktigheten av å ha eleven i klasserommet sammen med de norskspråklige elevene. Når det gjelder utvikling av

leseforståelse påvirkes den av hvilken sosiokulturell ramme som lesingen foregår i (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322). Dette kan ses i lys av at elever som kommer til et nytt land i begynnelsen av de første skoleårene raskt kan få flytende andrespråk dersom de blir nok eksponert for det i de nærmeste omgivelsene og på skolen (Cummins, 2017, s. 54). Denne praksisen kan knyttes til teorien om at et inkluderende og aksepterende miljø hvor minoritets elever møter språket er av stor betydning for læring (Øzerk, 2009, s. 299-300). I lys av drøftingen er det rimelig å anta at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk ved å være på en skole arena hvor de eksponeres for andrespråket gjennom samhandling og inkludering med majoritetsspråklige elever. Dette er i tråd med funn i rapporten til NIFU (2022) om at en god opplæring ovenfor minoritetsspråklige elever, er at de i skolefelleskapet blir sett på som fullverdige medlemmer (Lødding et al., 2022, s. 11).

7.1.2 Elevsammensetninger etter nivå og behov

Studiets funn viser at informantene mener at elevenes nivå og behov har innvirkning på elevsammensetninger når lærerne tilrettelegger for å utvikle leseforståelsen i norsk. Dette gjelder både for minoritets elever innenfor ordinær opplæring, elevene i innføringsklassen og elevene som får særskilt norskopplæring.

I funnene fremkommer det at lærerne har ulike måter å sette sammen elevene på, men flere av lærerne setter sammen grupper ut fra elevenes nivå. På den ene siden står det i Opplæringsloven (1998) § 8-2 at organisering av elevene «til vanleg ikkje skal skje etter faglig nivå, kjønn, eller etnisk tilhørighet» (Opplæringslova, 1998, § 8-2). På den andre siden påpekes det i veilederen til Kunnskapsdepartementet (2017) at «uttrykket til vanleg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), er hovedregel og lovens utgangspunkt, men at det kan gjøres unntak dersom det foreligger elevhensyn som er tilstrekkelig tungtveiende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Også her tyder det på at opplæringsloven krever tolkninger. Det er rimelig å anta at lærerne må tolke både hva som er «til vanlig» og «elevhensyn», noe som trolig kan ha betydning for hvilken opplæring som gis for å utvikle leseforståelsen i norsk til de minoritetsspråklige elevene.

Lærenes begrunnelser for å dele de minoritetsspråklige elevene inn i nivå for å utvikle deres leseforståelse er blant annet begrenset med ressurser på skolen, vurderinger ut fra elevens behov, utfordringer med å finne riktige tilpasninger til elevene samt at noen hadde best erfaring med nivådeling for å utvikle leseforståelsen i norsk. Kunnskapsdepartementet (2017)

formidler at før organisatorisk nivå-differensiering iverksettes må man vurdere om andre tiltak som for eksempel allsidige arbeidsmetoder, læringsressurser eller organisering i mindre grupper hvor grunnlaget ikke er elevens faglige nivå kan gi effekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I veilederen fra Kunnskapsdepartementet (2017) påpekes det at dersom lærere velger å organisere elevene etter faglig nivå må det i hvert tilfelle foretas en forsvarlighetsvurdering, og at dette er en vurdering som skal foregå jevnlig, slik at man får en fleksibel og tidsbegrenset organisering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I dette studiet ble det ikke stilt spørsmål om hvorvidt lærerne hadde tatt en forsvarlighetsvurdering knyttet til nivådeling i grupper. Men funn tyder på at når lærerne gjør en forsvarlighetsvurdering av elevene, krever også dette at lærerne foretar subjektive tolkninger. Når det gjelder elever i innføringsklasser kan det gjøres unntak fra læreplanverket om at elevene kan organiseres etter faglig nivå og etnisitet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Funn viser at flere av lærere påpeker at de ønsker at de har mer kompetanse om hvordan de utvikler leseforståelsen til minoritetsspråklige elever. Andre studier tyder på at lærere er usikre på hvordan de i klasserommet både skal inkludere og fremme elevenes flerspråklighet (Krulatz & Iversen, 2020, s. 374). Jeg vil med forsiktighet antyde at en tilnærming til hvordan lærere kan fremme elevenes flerspråklighet i opplæringen kan ses i lys av Iversen (2022) som formidler at vi i Norge har et språklig mangfold, og at man får opplevelser og erfaringer knyttet til språket som dialekter, samisk, læring av engelsk og andre fremmedspråk på skolen (Iversen, 2022, s. 141). Iversen (2022) mener at dersom lærere identifiserer seg som flerspråklig, kan lærere være bedre i stand til å betrakte flerspråklighet som en ressurs (Iversen, 2022, s. 150).

I forskning finner man begrunnelser som taler både for og imot å organisere elevene etter nivå. På den ene siden finnes argumenter som antyder at nivådeling kan ha positiv effekt på læringsutbytte ved at læreren tilpasser opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). På den andre siden tyder dagens forskning og kunnskapsoversikt på at det å organisere elevene etter faglig nivå har for elever med lave faglige prestasjoner negativ effekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Begrunnelsen for å unngå nivådeling er at når elevene er i interaksjon i klassen lærer de av hverandre og man får medeleveeffekten, denne blir svekket dersom elever settes i egne grupper med relativt likt lavt faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Dette kan ses i lys av Vygotskij (2001) sin teori om «sonen for den nærmeste utviklingen» (Vygotskij, 2001, s. 15), som går ut på at dersom eleven samarbeider med elever som er noe over elevens faglige nivå, vil dette ha positiv påvirkning på læringen (Vygotskij, 2001, s. 15). På bakgrunn av begrunnelsene vil jeg antyde at ved at de minoritetsspråklige

elevene samarbeider med majoritetsspråklige elever som er noe over deres faglige nivå i norsk kan dette være positivt for de minoritetsspråklige elevenes utvikling av leseforståelsen i norsk.

7.2 Hvilke arbeidsmetoder kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk?

I dette kapittelet drøftes forskningsspørsmålet om hvilke arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen og undervisningen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen.

For det første drøftes arbeidsmetoder knyttet til læreplaner, læremidler og ulike former for tilpasninger. Dernest hvilken tilnærming lærerne har til avkoding og språkforståelse. Videre belyses hvordan lærerne bruker elevenes morsmål og flerspråklige ferdigheter som en ressurs. Det drøftes også hvordan lærerne arbeider med lesestrategier samt ord og begreper. Til slutt drøftes samarbeid mellom elevene.

7.2.1 Ulike læreplaner, læremidler og tilpasninger

Ulike læreplaner benyttes

Studiets funn viser at lærerne bruker ulike læreplaner for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk. En antydning til dette kan være at gruppen som ble undersøkt ikke er homogen knyttet til klassetrinn og elevgruppen. Læreren i innføringsklassen benyttet læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Noen av informantene benyttet ordinær læreplan med tilpasninger, men det var også lærere som uttrykket usikkerhet knyttet til hvilken læreplan som ble benyttet i opplæringen.

At lærere benytter ulike læreplaner, er i henhold til Utdanningsdirektoratet (2022) sine føringer. For nyankomne elever i grunnskolen og for minoritetsspråklige elever som har krav på en opplæring som innebærer særskilte tilpasninger er det mulig å gi «opplæring med særskilte tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1), eller «læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1). Studiets funn viser at en av lærerne var noe usikker på hvilken læreplan som ble benyttet til enkelte av de minoritetsspråklige elevene. Også forskning fra Hansen og Dørum (2018) viser at lærere er usikre på læreplanene for minoritetsspråklige

elever. Blant annet viser forskning at lærernes kunnskap om læreplanverket for elever som er minoritetsspråklige varierer (Hanssen & Dørum, 2018, s. 7).

Læremidler og tilpasninger

Studiets funn viser at lærerne benytter ulike og varierte læremidler i undervisningen for å tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever utvikler leseforståelse. Funn tyder på at lærerne både tilpasser læringsmidler, læringsressurser og lager eget materiell selv.

Funn viser at en lærer i undervisningen blant annet bruker «Norsk start» og «Arbeid med ord». Norsk start er et læreverk i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som er en digital og fysisk ressurs for elevene (Cappelen Damm, 2022). Dette er en læreplan som ifølge Cappelen Damm (2022) følger læreplanens kompetansemål (Cappelen Damm, 2022). Videre viser funn at ulike pedagogiske digitale programvarer og applikasjoner, samt oversettelsesprogrammer ble brukt i opplæringen. En lærer i en innføringsklasse brukte «Salaby». Salaby er et digitalt læreverk beregnet for barneskolen (Gyldendal, 2022). Dette er et læreverk som følger den ordinære læreplan (Gyldendal, 2022).

Studiets funn viser at flere av lærerne lager eget materiell selv og forenkler tekstene for å tilpasse stoffet til elevenes nivå, slik at de minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelsen i norsk. Ifølge Anmarkrud (2007) handler god leseforståelsesopplæring blant annet om tilpasset undervisning knyttet til ulike tekster (Anmarkrud, 2007, s. 225). At læreren lager eget materiell selv kan tyde på at lærerne har utfordringer med å finne læreverk som imøtekommer elevenes behov. Funn viser at en lærer synes at det er en utfordring at skolen har et lite utvalg av lærebøker, og at dette gjør det vanskelig å finne tilpasset stoff til de minoritetsspråklige elevene. I rapporten til NIFU (2022) har de gjort tilsvarende funn om at skoler og lærere utvikler egne læremidler som benyttes i undervisningen til minoritetsspråklige elever, da relevant læreverk i liten grad finnes (Lødding et al., 2022, s. 78). På den ene siden kan det å lage eget materiell selv og forenkle tekster være i tråd med føringer fra Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at i læreplanene finner man elevenes kompetansemål, men at skolen, læreren og elevene sammen må finne relevante læringsressurser, arbeidsmåter og innhold som fører til læring for at eleven skal nå fagets kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2022a). På den andre siden påpekes det i rapporten til NIFU (2022) at med tanke på likhet og kvalitetssikring av opplæringen kan det være problematisk å lage mye materiell selv og å bruke læremidler som ikke er kvalitetssikret (Lødding et al., 2022, s. 78).

Funn tyder på at lærerne gjør en rekke tilrettelegginger og tilpasninger for å utvikle leseforståelsen til minoritetsspråklige elever. Dette er i tråd med funn i rapporten til NIFU (2022) om at lærere formidler at minoritetsspråklige elever har behov for en annerledes tilpasset opplæring enn det norskspråklige elever får (Lødding et al., 2022, s. 178).

7.2.2 Lærernes tilnærminger til avkoding og språkforståelse

Funnene tyder på at lærerne har ulik tilnærming til avkoding og språkforståelse når de tilrettelegger for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. For leseforståelse er både avkoding og språkforståelse nødvendig (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304). Jeg tolker funnene dithen at en årsak til at lærerne har ulik tilnærming til avkoding og språkforståelse kan være at lærerne som deltok i studiet ikke er homogen knyttet til klassetrinn og elevgruppene, og at elevene er på ulike nivåer i leseforståelsesprosessen og dermed har ulike behov i opplæringen for å utvikle leseforståelsen. Også funn i rapporten til NIFU (2022) tyder på at minoritetsspråklige elever har ulike opplæringsbehov innenfor norskfagets rammer (Lødding et al., 2022, s. 178).

Avkoding

Funn tyder på at ingen av læreren formidler direkte at de spesifikk bruker termen avkoding når de snakker om å utvikle de minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk. Derimot tyder funn på at noen av lærerne jobber med språklydene og grafemer. Å jobbe med avkoding i begynneropplæringen er vesentlig. Begrunnelse for dette finner man i litteraturen om at minoritetsspråklige elever kan ha utfordringer med språklydene i det norske språket og at fonologisk bevissthet er sentralt i den første leseutviklingen (Monsen & Randen, 2022, s. 101). Ulikheter når det gjelder første- og andrespråklesere er blant annet fonologisk bevissthet og oppmerksomhet mot fonologiske meningsbærende distinksjoner (Aukrust og Rydland, 2007, s. 132).

Funn viser at flere av lærerne jobber spesifikt med språklydene. Å jobbe med språklyden er sentralt da minoritetsspråklige elever kan oppleve vansker med lydsystemet, lydene og stavelsesstrukturen i det norske språket (Monsen & Randen, 2022, s. 111). Funn viser at en av læreren jobber med språklydene ved å bruke lesekort med to- og tre lyds ord, og at elevene da jobber med språklyder og kjente grafemer. En annen lærer som arbeider med språklydene, forteller at i starten med å utvikle leseforståelsen fokuseres det på hvordan elevene skal uttale

alfabetet. Dette er i tråd med litteraturen om at i starten i lesingen er det sentrale komponente ordavkodning da «mye av lesing dreier seg om å forstå hvilke lyder (fonemer) som representerer de ulike bokstavkonstellasjonene (grafemer) og å automatisere forholdet dem imellom» (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 266).

Språkforståelse

Funn tyder på at ingen av lærerne nevnte spesifikk begrepet språkforståelse når de formidlet hvordan de arbeidet for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Men funnene tyder på at lærerne i ulike former og grader jobber med språkforståelse. Språkforståelse er nødvendig for leseforståelsen, og dreier seg om leserens evne til å trekke ut, konstruere og utlede mening fra teksten (Hoover & Tunmer, 2018, s. 304).

Funn tyder på at flertallet av lærerne arbeider med å utvikle elevenes ord, ordforråd og begreper samt leseforståelsesstrategier. Ordforråd og leseforståelsesstrategier er elementer som påvirker leseforståelsen (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82), og strategier har betydning for leseforståelsen (Aukrust og Rydland, 2007, ss. 132–133).

Funn viser at flere lærere opplever utfordringer knyttet til å utvikle leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene. En lærer påpeker at når elevene har ulik kulturell bakgrunn, har de ulike referanser å knytte til temaer, tekster og bilder som skal bidra til leseforståelse. Dette kan relateres til at elevenes forkunnskap og bakgrunnskunnskap samt hvilken sosiokulturell ramme som lesingen foregår i er faktorer som påvirker leseforståelsen (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322). Aukrust og Rydland (2007) mener at den største forskjellen mellom første- og andrespråklere er at andrespråklere møter ord i tekstene som de ikke kjenner til samt at de har begrenset med forkunnskaper om tekstens temaer (Aukrust og Rydland, 2007, s. 132–133). Når elevene har ulike referanser knyttet til temaer og tekster, er opplæringen lærerne gir vesentlig. Begrunnelse for dette kan ses i lys av at elevenes temakunnskap i stor grad kan knyttes til det opplæringstilbudet skolen gir til elevene og elevenes temakunnskap har betydning for leseforståelsen (Rydland, 2009, s. 292).

Funn i studiet tyder på at flere lærere opplever at de minoritetsspråklige elevene har utfordringer med språkforståelsen knyttet til blant annet fagtekster. En lærer formidler at hun synes det er enklere å oppnå leseforståelse hos elevene som går i småskoletrinnet, enn på mellomtrinnet der tekstmengden øker og det blir mer fagtekster. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning som formidler at på skolen foregår mye av læring gjennom tekstlesing,

og dersom elevene har svake ferdigheter i lesing vil dette påvirke kunnskapstilegnelsen negativt, og bli tydeligere jo høyere opp elevene kommer i skolesystemet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009, s. 264). Videre kan det relateres til litteraturen om at ofte er minoritetsspråklige elever i småskolen ofte er språklige bevisste og leser bra, men når disse elevene kommer på mellomtrinnet kan de få utfordringer knyttet til å beherske avanserte begreper, noe som kan medføre at de innen leseforståelse blir hengende etter (Hagtvet et al., 2015, s. 69). Dette kan trolig relateres til Cummins (2017) sin teori om hverdagsspråk (BICS) og kunnskapsspråk (CALP) (Cummins, 2017, s. 48). I lys av studiets funn er det dermed trolig å anta at når læreren synes det er enklere å oppnå leseforståelse i småskoletrinnet, kan dette relateres til at i elevene møter mer av hverdagsspråket i de første årene på skolen (Cummins, 2017, s. 43). Når elevene kommer høyere opp i skolesystemet får de mer avanserte tekster med fagrelatert språk, og det tar for minoritetsspråklige elever lengere tid å lære kunnskapsspråket som brukes i skolen (Cummins, 2017, s. 43).

Funn og drøfting tyder på at mange av de minoritetsspråklige elevene har utfordringer med kunnskapsspråket man har i skolen. En måte lærerne kan tilrettelegge opplæringen på for å utvikle elevens kunnskapsspråk er å ha undervisningsstrategier som setter søkelys på elevens leseengasjement da dette er særlig sentralt for utvikling av kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 90). Dette innebærer at lærerne har en undervisningsstrategi som er støttende, hvor eleven eksponeres for kunnskapsspråket og at stoffet som eleven skal tilegne seg blir forståelig (Cummins, 2017, s. 113).

7.2.3 Bruk av elevenes flerspråklige ferdigheter og kultur

Funn i dette studiet tyder på at lærerne er positive til å bruke elevens morsmål som en ressurs i opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Dette er i tråd med senere forskning som tyder på at når man i opplæringen bruker elevenes flerspråklige ferdigheter og betrakter elevens morsmål som en ressurs, har dette positiv innvirkning på utviklingen av leseforståelsen (Cummins, 2017; Egeberg, 2022, Iversen, 2020).

Videre viser funn at lærerne har ulike tilnæringer til hvordan de bruker elevenes morsmål og flerspråklige ferdigheter som en ressurs for å utvikle leseforståelsen i norsk. Når man underviser minoritetsspråklige elever er det spesielt viktig at man på skolen har god tilrettelegging knyttet til at elevene får mulighet til å bruke sine flerspråklige ferdigheter og kunnskaper (Cummins, 2017; Egeberg, 2022). Videre stilles det krav til lærernes kompetanse

og tilrettelegginger for å skape en undervisningspraksis hvor elevenes totale språkkompetanse benyttes og verdsettes (Monsen & Randen, 2022, s.105-106).

På den ene siden tolker jeg funnene i dette studiet slik at lærerne gjennomgående er opptatt av å benytte elevenes allerede utviklet språkkompetanse og morsmål som en ressurs for å utvikle elevenes leseforståelse i norsk. Lærernes syn på elevenes morsmål som en ressurs, er i tråd med læreplanene. Både ordinær læreplan i norsk (NOR01-06) og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoritet (NOR07-02) har fellestrekk som belyser at flerspråklighet som en ressurs er faktorer som kan ha betydning for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a). På den andre siden tyder studiets funn på at lærerne har ulike arbeidsmetoder og i varierende grad tilrettelegger for at elevene kan bruke tidligere tilegnet språk i opplæringen. Tilsvarende funn finner man i rapporten til NIFU (2022), hvor det påpekes at lærerne bruker elevenes tidligere tilegnede språk som en ressurs, men i ulik grad i undervisningen (Lødding et al., 2022, s. 178). For at elevene i opplæringen skal ta i bruk sin språklige bevissthet som er utviklet i morsmålet stilles det krav til skolens kompetanse og tilrettelegginger for at man skaper en undervisningspraksis hvor elevenes totale språkkompetanse benyttes og verdsettes (Monsen & Randen, 2022, s.105-106).

Funn viser at flere lærer påpeker at bruk av morsmål i opplæringen er en hjelp i utviklingen av ord, begrepsforståelse og leseforståelsen. På den ene siden er dette i tråd med forskning som tyder på at det er en rekke pedagogiske fordeler dersom man i skolen inkluderer elevenes språklige repertoarer gjennom for eksempel flerspråklige oversettelser og ordbanker (Iversen, 2020, s. 53). I litteraturen fremkommer det at i flerspråklig ordlæring er det vesentlig å unytte mulighetene de minoritetsspråklige har for å overføre ferdigheter og bygge på ord som de allerede har lært på førstespråket (Egeberg, 2022, s. 156). Også Bøyese (2014) mener at et viktig virkemiddel for å utvikle begreps- og leseforståelse er elevenes morsmål (Bøyese, 2014, s. 286–297). På den andre siden viser Melby-Lervåg & Lervåg (2011) til studier som tyder på at det er liten sammenheng mellom morsmålsferdigheter og andrespråkferdigheter når det gjelder språkforståelse (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341).

Funn viser at flere av lærerne bruker oversettelsesprogram for at elevene skal oversette ord mellom norsk og morsmålet. Funn tyder på at noen av lærerne opplever at bruk av oversettelsesprogram bidrar til forståelse og utvikling av ord og begreper, noe som igjen fører til leseforståelse. På den ene siden er det å anta at når elevene gjennom oversettelser av ord

mellom norsk og morsmålet, utnytter de sine morsmålskunnskaper om ordet, får de en mer helhetlig forståelse av teksten. Dette kan ses i lys av at når man bruker flere språk til sammenligninger kan man få større bevissthet omkring språkets innhold og oppbygging (Egeberg, 2022, s. 83). På en annen side er det også utfordringer med at elevene bruker oversettelsesprogrammer eller oppslagsverk. En utfordring med å bruke oppslagsverk som er fysiske eller digitale for å lære nye ord eller for å få tekstforståelse, er det kan være vanskelig å få en sammenhengende lesing samt at man kan misforstå og feiltolke betydningen (Monsen & Randen, 2022, s. 90). Både elevens kulturelle erfaring og bakgrunnskunnskaper har betydning for hvordan eleven tolker betydningen av ord, begreper og setninger (Monsen & Randen, 2022, s. 23–24). Det er derfor viktig at læreren veileder elevene når de bruker verktøy som oversettelsesprogram (Monsen & Randen, 2022, s. 90).

Funn fra studiet tyder på at en lærer tilrettelegger for at minoritetsspråklige elever får bruke sitt morsmål knyttet til «jusie» språk. Et eksempel på dette er en minoritetsspråklig elev som liker å tulle og lære bort noen av sine litt «jusie» (saftige) ord på morsmålet. Denne type tilrettelegging kan kobles til litteraturen om at dersom man både lar elevene benytte førstespråket sitt, spesielle uttryksmåter og slang kan man styrke både språklig kunnskap og bevissthet, noe som igjen bidrar til større læring (Egeberg, 2022, s. 86-87). En annet tilrettelegging som er å finne i studiet er at en lærer bruker elevenes morsmål i noe av undervisningen. Et eksempel læreren kommer med er at hver morgen sier alle «god morgen» på en rekke forskjellige språk. Dette er i tråd med litteraturen om at å hilse på ulike språk i klasserommet er å bruke elevens morsmål som en ressurs (Cummins, 2017, s. 250). Dette tyder på at lærere tilrettelegger for aktiviteter hvor elevens identitet bekreftes (Cummins, 2017, s. 114). Elevenes engasjement for lesing påvirker utvikling av leseferdigheter og en skole og lærere som bekrefter elevens identitet er avgjørende for at de skal engasjere seg i skolen (Cummins, 2017, s. 42).

Funn viser at tilrettelegging for å verdsette elevenes kultur og bakgrunn blir av flere lærere trukket inn i opplæringen og undervisningen. Flere skoler har ulike aktiviteter som blant annet internasjonal uke, morsmåldag og flerkulturell kafe. Denne type tilrettelegging tolker jeg dithen at skolen har et undervisningsmiljø hvor man verdsetter elevens kulturelle- og personlige identitet (Cummins, 2017, s. 9). At skolen og lærere bekrefter elevens identitet er avgjørende for at minoritetsspråklige elever skal engasjere seg i skolen (Cummins, 2017, s.

42), og når det gjelder lesing er det er det sammenheng mellom ferdigheter og engasjement (Cummins, 2017, s. 89).

7.2.4 Arbeid med lesestrategier, ord og begreper

Arbeid med leseforståelsesstrategier

Funn viser at flere lærere påpeker at de mener at lesestrategier er viktig får å utvikle leseforståelsen. Dette er i tråd med læreplan NOR01-06 og NOR07-02 hvor det står at lesestrategier er sentralt i leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a). En undervisning som tar i bruk lesestrategier bedrer elevenes leseforståelse (Anmarkrud, 2007, s. 223) og gode lesere bruker leseforståelsesstrategier under hele leseprosessen (Bråten, 2007, s. 67).

Videre tyder funnene på at lærerne har ulik tilnærming til hvordan de jobber med lesestrategier. Blant annet nevnes BISON lesestrategi. En lærer formidler spesifikk at hun jobber med lesestrategier som omhandler hvordan elevene skal møte teksten, hvordan de skal angripe den og hva som skal gjøres for å skape forståelse. I litteraturen formidles det at gode lesere kan benytte forskjellige strategier både før lesing, under lesing og etter lesing (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84). Å lære elevene lesestrategier kan bidra til å maksimere elevens engasjement for lesing (Cummins, 2017, s. 224).

Funn viser at noen av lærerne formidler at de spesifikk jobbet med forforståelsen i tekstene. Å jobbe med forforståelsen er sentralt da elevens forkunnskaper er et element som påvirker leseforståelsen i tekst (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322). Dette kan relateres til leseforståelsesstrategier og kategorien elaboreringsstrategier som lesere kan bruke for at teksten som leses skal bli mer meningsfull og hvor leseren tar i bruk egne erfaringer til sammenligninger (Bråten, 2007b, s. 68). Elevenes forforståelse er en faktor som har innvirkning på hvordan teksten tolkes (Monsen & Randen, 2022, s. 112), og elevens forkunnskaper og bakgrunnskunnskaper er elementer som påvirker leseforståelsen i tekst (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 322).

Funn viser at flere lærere formidler at de i forbindelse med lesingen bruker nøkkelord og tankekart. Dette er relevant i opplæringen da bruk av nøkkelord kan knyttes til hukommelsesstrategier som leseren kan bruke for å gjenta eller repetere informasjonen som finnes i teksten (Bråten, 2007b, s. 67–68). Videre kan bruk av tankekart relateres til

organisierungsstrategi hvor leseren ordner eller grupperer informasjonen som fremkommer i teksten (Bråten, 2007b, s. 67–68). Både hukommelsesstrategier og organisierungsstrategier er kategorier knyttet til leseforståelsesstrategier (Bråten, 2007b, s. 67–68).

Arbeid med ord og ordforråd

Å arbeide med ord, ordforråd og begreper for å tilrettelegge for å utvikle leseforståelse til minoritetsspråklige elever i norsk var gjentagende funn i studiet.

På den ene siden tolker jeg dette som at lærerne er bevisst på at det å arbeide med ord og begreper, og det å utvikle minoritetslevers ordforråd er sentralt for å utvikle leseforståelsen. Dette er i tråd med flere forskninger og litteratur som formidler at elevenes ordforråd har innvirkning på leseforståelsen (Bøyese, 2014; Hoover & Gough, 1990; Lervåg & Melby-Lervåg 2009; Lyster, 2008; Øzerk, 2009). I både læreplan NOR01-06 og NOR07-02 står det at ordforråd og begrepsapparat er sentralt i leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

På den andre siden var det uttalelser hos noen av lærerne som jeg tolker slik at ikke alle lærerne har et klart skille mellom ord og begreper, og at dette er benevnelser som de blander. Dette til tross for at jeg var bevisst på å ha oppfølgingsspørsmål hvor jeg spesifikk brukte termen «ord». Golden (2022) mener at det er sentralt å være presis i hvordan man bruker betegnelsen ord (Golden, 2022, s. 37). Det er stor forskjell om en elev skal lære både ord og begreper, eller om det for et kjent begrep skal læres et nytt ord (Monsen & Randen, 2022, s. 81–82). I faglitteraturen skilles det mellom ord og begreper og Monsen & Randen (2022) mener det er viktig at læreren som har elever som har norsk som andrespråk har en bevisst oppfatning av hva ord og begreper er og forholdet mellom disse (Monsen & Randen, 2022, s. 81–82). Funn og litteratur kan tyde på at dersom ikke lærerne skiller mellom ord og begreper i undervisningen, vil dette kunne påvirke utviklingen av leseforståelsen i norsk til de minoritetsspråklige elevene.

Jeg tolker funnene slik at flere lærere opplever at de minoritetsspråklige elevene har utfordringer med språket som brukes i skolen. Funn viser at for å utvikle skolespråket jobber lærerne med elevenes ordforråd og begreper. Funn tyder på at flere av lærerne arbeidet både med ord som kan ses i lys av hverdagsspråket, samt fagord og abstrakte ord som man finner i kunnskapsspråket på skolen.

Funn viser at noen av lærerne formidler at de jobber med høyfrekvente ord for å utvikle leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever. Høyfrekvente ord er relevant å jobbe med. Dette kan relateres til at i starten av innlæringen kan det være vesentlig at læreren setter søkelys på at høyfrekvente ord forstås (Monsen & Randen, 2022, s. 88).

Funn tyder på at flere lærere formidler at de opplever at minoritetsspråklige elever har utfordringer med abstrakte ord i for eksempel naturfag eller matte. Abstrakte ord i skolens fag kan relateres til Cummins (2017) teori om kunnskapsspråket (Cummins, 2017, s. 48). Kunnskapsspråket er et resultat av kunnskapsinnhenting på skolen og i hjemmet, samt lesing og skriving (Cummins, 2017, s. 54). På bakgrunn av teorien om at kunnskapsspråket er et resultat av innhenting av kunnskap som skjer på skolen, vil jeg antyde at når lærere skal utvikle elevenes kunnskaps språk for å bedre leseforståelsen vil dette trolig påvirkes av hvordan læreren tilrettelegger opplæringen. Funn viser at en lærer tar med elevene til biblioteket og låner bøker. Dette er i tråd med litteraturen om at når ordforrådet skal utvikles kan bruk av biblioteket og å låne bøker være et tiltak (Øzerk, 2009, s. 302-303). Videre kan det å låne bøker på biblioteket være et bidrag til at læreren maksimere elevenes engasjement for lesing, og spesielt det kunnskapsrelaterte språket som finnes i skrift (Cummins, 2017, s. 89-90).

Arbeidsmetoder med bruk av forskjellige representasjonsformer i lys av NEIS modellen

I studiets funn finner jeg flere eksempler på at lærerne tilrettelegger for å bruke forskjellige representasjonsformer for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Dette er blant annet bruk av visualisering og konkrete som bilder, ordkort og spill samt digitale hjelpemidler og audio-visuelle læremidler. Funn viser at lærere også bruker aktiviteter som rollespill. Begrunnelser for bruk av representasjonsformer finner man i litteraturen til Ozerk (2009) som mener at lærenes systematiske arbeid og bruk av forskjellige representasjonsformer fremmer elevenes forståelse og resultater knyttet til ordforråd (Øzerk, 2009, s. 308).

Studies funn tyder på at i undervisningen for å tilrettelegge for utvikling av leseforståelsen i norsk blir hovedsakelig minst en av representasjonsformene benyttet av alle lærerne. Det er også noen av lærerne som bruker flere av formene. Ozerk (2009) sin pedagogisk-praktisk metodikk går ut på at elevene skal være deltakere i læringsprosessen gjennom fire ulike representasjonsformer. I undervisningen kan læreren minst benytte seg av en av representasjonsformene, men helst alle fire (Øzerk, 2009, s. 302-303).

Funn viser at noen av lærerne bruker visualisering og konkreter som bilder og ordkort. En av lærerne begrunnet dette med at elevene kan mange ord på morsmålet, men at man i undervisningen må ha mye visuelle læremidler for at de skal forstå ordets betydning. Dette kan ses i lys av den første formen knyttet til tanken om en konkret naturlig representasjonsform hvor bruken av språket knyttes til konkreter, gjenstander eller naturlige ting (Øzerk, 2009, s. 302-303). Lærenes bruk av bilder som visualiseringer og konkreter kan relateres til ordlæringsprosessen. Ifølge Golden (2022) må man når man hører et ord i forståelsesprosessen knytte formen til ordets innhold, og i neste steg som er læringsprosessen kan man bruke sansene for å utvikle assosiasjoner til ordet. Når ordet skal brukes i gjenfinningsprosessen er det sannsynlig at eleven gjennom assosiasjoner ser sammenheng mellom ord og sansene som ble brukt (Golden, 2022, s. 136–138). I lys av funn kan dette tolkes dithen at når den minoritetsspråklige eleven hører et ord i forståelsesprosessen, gjennom konkreter i form av et bilde bruker eleven sansene i læringsprosessen, og i gjenfinningsprosessen er det sannsynlig et eleven assosierer bildet med ordet.

Flere av lærerne i studiet formidler at de bruker spill og rollespill i opplæringen for å utvikle elevens ord, ordforråd, begreper og leseforståelsen i norsk til de minoritetsspråklige elevene. Lærernes bruk av spill og rollespill kan knyttes til den andre formen for representasjon hvor man fremmer elevenes forståelse av det talte- og skriftlige språket gjennom handlinger, demonstrasjoner og aktiviteter (Øzerk, 2009, s. 302-303). Ifølge Cummins (2019) kan bruk av virkemidler som demonstrasjoner gjøre tekst forståelig, og dersom kunnskapsspråket blir eksponert er dette særlig av betydning (Cummins, 2017, s. 113–114).

Funn viser at flere av lærerne bruker digitale hjelpemidler som apper og filmer i opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Dette kan knyttes til den ikoniske representasjonen hvor man kan ta i bruk læremidler som er audio-visuelle som bilder, filmer og illustrasjoner (Øzerk, 2009, s. 302-303). Funn viser at en lærer jobber med synonymer og antonymer i leseopplæringen. Dette kan knyttes til den fjerde presentasjonsformen som er den symbolske, hvor språket brukes for å forklare språk ved hjelp av for eksempel synonymer og antonymer (Øzerk, 2009, s. 302-303).

Funn og drøfting tyder på at alle læreren i en eller annen form jobber med forskjellige representasjonsformer i undervisningen, og drøftingen tyder på at et verktøy for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse kan være bruk av forskjellige representasjonsformer (Øzerk, 2009, s. 308). Imidlertid tolker jeg funn i lys av drøftingen dithen at flere av lærerne

mangler en metodisk og strategisk tilnærming til denne type undervisning. Forskning viser at systematiske arbeid fremmer elevenes forståelse samt forbedre elevenes læringsbytte og resultater. (Øzerk, 2009, s. 308). Jeg vil på bakgrunn av funn og drøftingen med forsiktighet antyde at dersom lærerne jobber mer systematisk i undervisningen vil dette ha positiv innvirkning for utviklingen av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

7.2.5 Samarbeid mellom elevene

Funnene viser gjennomgående at lærerne mener at samarbeid mellom elevene er viktig for å utvikle leseforståelsen i norsk. Å utvikle leseforståelse i norsk gjennom samarbeid med andre elever er i tråd med litteraturen om at andrespråk læres i samhandling med andre (Cummins 2017, Egeberg, 2022,). Dette kan relateres til sosiokulturell teori om at «menneskers utvikling finner sted i en sosial og kulturell sammenheng» (Vygotskij, 2001, s. 9).

Funn tyder på at lærerne har ulike arbeidsmetoder for å tilrettelegge for samarbeid mellom elevene. I funnene fremkommer det at noen av lærerne tilrettelegger for læringspartnere og ulike former for samarbeid med andre elever. Å bruke læringspartnere kan ses i lys av teorien til Vygotskijs (2001) om «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotskij, 2001, s. 15). Teorien om «den nærmest utviklingssone» (Vygotskij, 2001, s. 15), omhandler hva barnet under veiledning av voksne eller i samarbeid med jevnaldrende som er på et høyere faglig nivå kan være i stand til å få til (Vygotskij, 2001, s. 15). På bakgrunn av teori vil jeg antyde at det er viktig at når lærerne praktiserer læringspartnere eller samarbeid mellom eleven for å utvikle minoritetsspråklige leseforståelse, må de være bevisst på elevenes nivå.

Funn tyder på at en lærer opplever at de minoritetsspråklige elevene ofte har utfordringer med abstrakte ord i naturfag. Minoritetsspråklige elever kan som formidlet tidligere i oppgaven ha utfordringer med kunnskapsspråket som forekommer i ulike fag på skolen (Cummins, 2017, s. 54). Funn viser at for å møte utfordringene de minoritetsspråklige elevene har med kunnskapsspråket knyttet til ord og begreper i naturfag tilrettelegger læreren for samarbeid mellom elevene. Funn tyder på at først jobber elevene i fellesskap med «begreper», så jobbet elevene videre med teksten og å spore «begreper» både på egenhånd, sammen med andre elever og læreren. Basert på Vygotskijs (2001) teori om «sonen for den nærmeste utviklingen» (Vygotskij, 2001, s. 15), og funn er det sannsynlig at de minoritetsspråklige elevene med hjelp av medelever som er mer kompetent når det gjelder ordforråd og forståelse av temaet, når et nytt nivå og utvikling når det gjelder leseforståelse i norsk. Elevens utfordringer med abstrakte

ord i naturfag kan ses i lys av Cummins (2017) som mener at når det gjelder å utvikle kunnskapsspråket til eleven bør opplæringen plasseres hos elevens utviklingszone (Cummins, 2017, s. 44). Basert på funn og drøfting er det å anta at læreren med denne tilretteleggingen bidrar til at den minoritetsspråklige eleven utvikler leseforståelse ved hjelp av en jevnaldrende som er mer kompetent.

Funn tyder på at samarbeid mellom elevene er positivt knyttet til utvikling av leseforståelse i norsk. Når elevens samarbeid med andre påvirker det utviklingen (Vygotskij, 2001, s. 15) og den sosiale støtten elevene får er sentralt for å fremme leseforståelse (Bråten, 2007, s. 189). Funn og drøfting tyder på eleven både får støtte fra lærer og medelever. Både en støttende lærer og kompetente medelever kan være sosiale modeller og stillasbyggere slik at elevens leseforståelse utvikles (Bråten, 2007, s. 189–190). Videre er det også relevant å være bevisst på at for elever som ikke behersker norsk, er det av betydning at elevene kan få mulighet til å samhandle om lærestoffet på språket som de behersker, og at elever som har likt morsmål får anledning til å støtte hverandre og diskutere sammen (Aamodt, 2017, s. 32).

Funn og drøfting tyder på at når den minoritetsspråklige eleven samarbeider med andre elever eller lærer som er noe mer kompetente bidrar dette til utvikling av leseforståelsen i norsk. I lys av samarbeid mellom elever er det vesentlig at lærere er bevisst på at for å utvikle kunnskapsspråket slik at eleven utvikler leseforståelse krever dette kyndig oppfølging av læreren (Monsen & Randen, 2022, s. 34). Det er også sentralt å være bevisst på at lærerens veiledning og oppfølging ved elevsamarbeid trolig har påvirkning på utviklingen av leseforståelsen. Dette kan ses i lys av at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for at den sosiale konteksten foregår på en meningsfull måte (Lødding et al., 2022, s. 20).

Flere av lærerne formidler at de er opptatt av at de minoritetsspråklige elevene føler seg inkludert i klassen, har gode relasjoner og et godt samarbeid med de majoritetsspråklige elevene. Til tross for at lærere er opptatt av samarbeid og relasjonsbygging tyder funnene på at noen av lærerne opplever utfordringer med at det kan være vanskelig å få de minoritetsspråklige elevene aktive i undervisningen. En årsak til dette kan relateres til tolkning i NIFU (2022) sin rapport om at nyankomne minoritetsspråklige elever ikke ser på seg selv som likeverdige som medelevene, da de betrakter seg som språklige underkvalifisert (Lødding et al., 2022, s. 184). Jeg vil med forsiktighet antyde at en måte å møte denne utfordringen på kan være at læreren tilrettelegge for aktiviteter hvor elevens identitet bekreftes. Dette kan relateres til teorien om at elevenes engasjement for lesing påvirker utvikling av leseferdigheter

og lærere som bekrefter elevens identitet er avgjørende for at de skal engasjere seg i skolen (Cummins, 2017, s. 41-42). Jeg vil også med forsiktighet antyde at lærernes bevissthet omkring hvordan de posisjonerer seg ovenfor de minoritetsspråklige elevene i opplæringen kan ha betydning for utviklingen av leseforståelsen i norsk. Dette kan ses i lys av Iversen (2022) som formidler at studie viser at lærerstudentene i undervisningspraksis i skolen posisjonerte «de flerspråklige» med en bakgrunn som ikke var norsk og som noe annerledes enn det de selv var (Iversen, 2022, s. 149–150).

8. Oppsummering / Konklusjon

Jeg vil i dette kapittelet først forsøke å besvare min problemstilling om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Spørsmålet besvares ved hjelp av oppgavens to forskningsspørsmål. Videre vil jeg belyse begrensninger ved masteroppgavens resultater samt komme med innspill på hvordan resultatene av masteroppgaven kan følges opp videre.

Jeg har gjennom oppgavens norske kontekst, forsknings- og kunnskapsstatus samt teori tolket ved hjelp av hermeneutikken de kvalitative forskningsfunnene fra fem semistrukturerte intervjuer med grunnskolelærere.

Jeg ønsker at oppgaven kan være en inspirasjonskilde og et bidrag til relevant kunnskap om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg håper studiet kan føre til nyttig kunnskap som innen pedagogisk praksis kan bidra til refleksjon og utvikling knyttet til temaet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 151).

8.1 Hvordan tilrettelegger lærere for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever?

Det første forskningsspørsmålet som jeg ønsker å besvare er hvordan lærere organiserer opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk i grunnskolen.

Funn tyder på at opplæringen av de minoritetsspråklige elevene organiseres både som tilrettelagt opplæring i ordinær klasse sammen med norskspråklige elever, i egne grupper med andre minoritetsspråklige elever, samt en kombinasjon av disse to. Videre indikerer funn på at nivådeling av de minoritetsspråklige elevene er en vanlig form for elevsammensetninger som lærerne benytter for å utvikle elevenes leseforståelse i norsk. Funn og drøfting tyder på at hvordan lærere organiserer opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk er i tråd med opplæringsloven. Videre indikerer drøftingen på at opplæringsloven har et noe uklart regelverk. Opplæringslovene krever en del tolkninger av lærere, noe som kan føre til en praksis som ikke alltid er til elevens beste (NOU 2019: 23, s. 436). Funn og drøfting antyder at når elevene er i interaksjon i klassen med majoritetsspråklige

elever lærer de av hverandre, videre tyder drøfting på at dette er en medeleveeffekt som blir svekket dersom elever settes i egne grupper med relativt likt lavt faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). På bakgrunn av dette vil jeg med forsiktighet antyde at det å organisere minoritetselevne sammen med klassens majoritetsspråklige elever kan ha positiv effekt for utvikling av leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever. Dette er en antydning som trolig har behov for ytterligere forskning.

På bakgrunn av mine resultater knyttet til det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å komme med en implikasjon knyttet til at funn tyder på at dagens lovverk krever en del tolkninger av lærerne. En implikasjon er at lærere får kompetanseheving knyttet til lovverket, slik at man får en opplæringspraksis som er til elevens beste og som bidrar til god opplæring i lys av hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk.

Det andre forskningsspørsmålet som skal besvares er hvilke arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen. Funn tyder på at lærerne i ulik og variert grad jobber med avkoding og språkforståelse i leseforståelsen. I dette studiet viser funn at det er særlig fem arbeidsmetoder som kjennetegner opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk.

Den første arbeidsmetoden er knyttet til læreplaner, læremidler og tilpasninger som lærerne bruker for å tilrettelegge for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Funn og drøfting tyder på at lærerne til de minoritetsspråklige elevene benytter læreplanene som er i henhold til Utdanningsdirektoratet sine føringer. Både læreplan NOR07-02 og NOR01-06 blir benyttet. Funn og drøfting tyder på at lærerne bruker ulike læremidler, arbeidsmetoder og tilpasninger. Det er rimelig å anta at dette er i henhold til læreplanverket hvor det står at lærerne sammen med elevene må finne aktiviteter, læringsressurser og arbeidsmåter, da dette ikke finnes i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Funn og drøftingen indikerer på at lærere har utfordringer med å finne læremidler som imøtekommer elevenes behov når de skal tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever utvikler leseforståelse i norsk. Videre viser funn at flere av elevene får undervisning med lærenes egenproduserte materiell og læringsmidler. I drøftingen fremkommer det at å undervise elevene med egenprodusert materiell kan være problematiske når det gjelder kvalitetssikring av opplæringen (Lødding et al., 2022, s. 78). På bakgrunn av dette vil jeg med forsiktighet antyde at kvaliteten på undervisningsmateriellet som brukes i opplæringen kan ha påvirkning på utviklingen av leseforståelsen i norsk for de minoritetsspråklige elevene.

For det andre tyder funn på at lærerne er positive til å bruke elevens morsmål som en ressurs i opplæringen, og at dette er i tråd med senere forskning som indikerer på at å betrakte elevens morsmål som en ressurs i opplæringen kan ha positiv innvirkning på utviklingen av leseforståelsen (Cummins, 2017; Egeberg, 2022, Iversen, 2020). Videre viser funn at lærerne har ulike tilnærminger til hvordan de bruker elevenes morsmål og flerspråklige ferdigheter som en ressurs for å utvikle leseforståelsen i norsk. Drøfting tyder på at lærernes kompetanse og tilrettelegginger er viktig slik at elevene får mulighet til å bruke sine flerspråklige ferdigheter og kunnskaper (Cummins, 2017; Egeberg, 2022; Monsen & Randen, 2022).

For det tredje er det gjentakende i funnene at flertallet av lærerne tilrettelegger for å arbeid med leseforståelsesstrategier for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Dette er i tråd med læreplan NOR01-06 og NOR07-02 hvor det står at lesestrategier er sentralt i leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a) og litteratur om at leseforståelsesstrategier bidrar til å utvikle elevenes leseforståelse (Bråten, 2007; Anmarkrud, 2007). Funn tyder på at lærerne har ulik tilnærming til hvordan de jobber med leseforståelsesstrategier og drøfting indikerer på at hvordan man jobber med leseforståelsesstrategier kan ha innvirkning på utviklingen av leseforståelsen i norsk.

For det fjerde viser funn at alle lærerne i studiet på ulike måter og i varierende grad tilrettelegger for ha en opplæring som setter søkelys på å styrke elevenes ord, ordforråd og begreper for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. I både læreplan NOR01-06 og NOR07-02 er arbeid med utvikling av ordforråd og begrepsapparat sentralt i leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er i tråd med flere forskninger og litteratur som formidler at ordkunnskap og ordforråd er viktig for leseforståelsen (Egeberg, 2022; Lyster, 2008; Øzerk, 2009). Funn kan tyde på at ikke alle lærerne har et klart skille mellom ord og begreper, og at dette er benevnelse som de blander. Drøfting indikerer på at det i andrespråklæring er vesentlig at lærere skiller mellom ord og begreper og er bevisste om forholdet mellom disse (Monsen & Randen, 2022, s. 81–82). Jeg vil med forsiktighet antyde at når lærere ikke har et klart skille mellom ord og begreper kan dette ha innvirkning på utviklingen av leseforståelsen i norsk hos minoritetsspråklige elever.

Jeg tolker funnene slik at flere lærere opplever at de minoritetsspråklige elevene har utfordringer med språket som brukes i skolen. Funn viser at for å utvikle skolespråket jobber lærerne med elevenes ordforråd og begreper. Funn tyder på at flere av lærerne arbeider med

høyfrekvente ord som kan ses i lys av Cummins (2017) teori om hverdagspråket, samt fagord og abstrakte ord som kan relateres til kunnskapsspråket på skolen (Cummins, 2017).

Funn tyder på at lærerne i ulik og varierende grad tilrettelegger for en opplæring hvor det tas i bruk forskjellige representasjonsformer i undervisningen. Drøftingen tyder på at bruk av forskjellige representasjonsformer fremmer elevenes læring knyttet til ordforråd og akademiske begreper (Øzerk, 2009, s. 308). På bakgrunn av funn og drøfting vil jeg antyde at lærernes arbeid med utvikling av elevens ordforråd og bruk av forskjellige representasjonsformer kan ha positiv innvirkning på utviklingen av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

For det femte tyder studiets funn og drøftingen på at lærerne er opptatt av å tilrettelegge for samarbeid mellom elevene for at de skal utvikle leseforståelse i norsk. Drøftingen tyder på at å utvikle leseforståelse i norsk gjennom samarbeid med andre elever er sentralt da andrespråk læres i samhandling med andre (Cummins 2017, Egeberg, 2022,) og at i sosiale sammenhenger utvikles mennesket (Vyotskij, 2001, s. 9). Funn og drøfting indikerer på at lærerne bruker ulike former for samarbeidsmetode. Videre tyder funn og drøftingen på at den støtten elevene får fra lærer og medelever er sentralt for å fremme leseforståelse (Bråten, 2007, s. 189), og at dersom den minoritetsspråklige eleven får riktig støtte i «sonen for den nærmeste utviklingen» (Vyotskij, 2001, s. 15), kan eleven nå et nytt nivå og utvikling når det gjelder leseforståelse i norsk.

Funn viser at flere av lærerne ønsker at elevsamarbeid skal bidra til trygghet og gode relasjoner mellom elevene. Til tross for dette viser funn at lærere opplever at de minoritetsspråklige elevene er lite aktive i undervisningen for å utvikle leseforståelsen i norsk. For å få mer innsikt i årsaker til at elevene ikke er aktive i undervisningen vil jeg antyde at det er behov for mer forskning.

På bakgrunn av mine resultater knyttet til det andre forskningsspørsmålet ønsker jeg å komme med en implikasjon. Implikasjonen knyttes til funn som tyder på at det er en del ulikheter og variasjoner i opplæringstilbudet som gis til de minoritetsspråklige elevene. En implikasjon kan være kompetanseheving av lærere som har opplæring av minoritetsspråklige elever, slik at elevens opplæringsbehov imøtekommes når lærerne tilrettelegger for å utvikle deres leseforståelse i norsk.

Oppsummert tyder funn og drøfting på at den måten lærerne tilrettelegger opplæringen på i lys av organiseringen og arbeidsmetoder kan bidra til at minoritetsspråklige elevene utvikler leseforståelse i norsk. Funn kan tyde på at det er en del variasjoner i opplæringstilbudet som lærerne gir til de minoritetsspråklige elevene for å utvikle leseforståelsen i norsk. Variasjoner på opplæringen kan påvirke kvaliteten og omfanget av opplæringstilbudet de minoritetsspråklige elevene får (Monsen & Randen, 2022, s. 18–19). På bakgrunn av dette vil jeg med forsiktighet antyde at variasjoner knyttet til kvaliteten og omfanget av opplæringstilbudet som læreren tilrettelegger for har innvirkning på utviklingen av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

8.2 Begrensninger ved masteroppgavens resultater

Denne masteroppgaven har noen begrensninger som kan påvirke forskningens kvalitet.

For det første har det vært noen utfordringer i prosessen med å få informanter til å delta. Dette har medført til at jeg har informanter som er lærere som både jobber i innføringsklasse, med særskilt norskundervisning, samt i ordinær klasse i barneskolen og i ungdomsskolen. På bakgrunn av dette vil jeg med forsiktighet antyde at dersom informantene hadde vært mer homogene knytte til et bestemt klassetrinn, kan dette ha innvirkning på masteroppgavens resultater.

For det andre har mine informanter og jeg har ulik personlighet, erfaringer samt kulturell- og sosial bakgrunn som legger premisser for forståelsen av det som formidles (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.190). I fortolkningsprosessen har jeg etterstrebet å være bevisst på hvordan tekstene forstås og hva som involveres i det å forstå tekster, slik at jeg ikke mistolker, har fordommer eller forvrenger det som informantene formidler (Jakobsen, 2021, s. 118). I kvalitativ metode stilles høye krav til min fagkompetanse og integritet som forsker (Befring, 2020), og siden jeg har lite erfaring med tolking og analyse av data er det trolig at dette kan påvirke validiteten.

For det tredje vil jeg antyde at hvordan jeg gjennomførte intervjuene kan ha innvirkning på kvaliteten på masteroppgavens resultat. Grunnet store geografiske avstander mellom meg som intervjuer og de lærerne som ble intervjuet foregikk fire av intervjuene på Teams og et på telefon. Møtested kan ha betydning for konteksten og forskningskvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129), og når møtestedet med lærerne var på Teams og over telefon er det

å anta at dette kan ha innvirkning på kunnskapsproduksjonen. Videre er jeg en uerfaren intervjuer, noe som jeg antyder kan ha innvirkning på kvaliteten. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) påvirkes kvaliteten på intervjuet og tolkningen av den håndverksmessige dyktigheten til intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

8.3 Hvordan resultatene av masteroppgaven kan følges opp videre

I dette studiet kommer det frem flere resultater som det kan være interessant å få mer kunnskap om og som det kan forskes mer på. På bakgrunn av mine funn og drøfting har jeg forslag til resultater som kan følges opp videre.

For det første har studiet belyst fem lærere sine opplevelser og meninger om hvordan de tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg vil antyde at flere av resultatene fra dette kvalitative studiet kan følges opp av et kvantitativt forskningsstudiet. Gjennom kvantitativ metode kan man få målbare variabler om sosiale fakta, ferdigheter og kompetanse samt oppfatninger og meninger (Befring, 2020, s. 104). Jeg har med forsiktighet antydnet at det å organisere minoritetselevne etter faglig nivå sammen med andre minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk, kan ha mindre effekt enn å organisere elevene sammen med klassens majoritetsspråklige elever. Dette kan det være interessant å forske mer på. Blant annet hvor mange elever som organiseres etter samme faglig nivå som andre minoritetsspråklige elever kontra hvor mange av de minoritetsspråklige som organiserer sammen med klassens majoritetsspråklige elever. Videre kan det forskes på hvilken av disse organisasjonsformene som har mest effekt for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever.

For det andre kan det være interessant å få de minoritetsspråklige elevenes perspektiv på noen av funnene. I dette studiet har vi fått lærerperspektiv på hvordan lærere kan tilrettelegge for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever. Det kan være interessant å få en tilnærming til elevenes meninger og holdninger om hvordan de ønsker at tilretteleggingene skal være. Blant annet tyder funn og drøfting på at lærerne opplever utfordringer med at det kan være vanskelig å få de minoritetsspråklige elevene aktive i undervisninger. En årsak som antydes er at minoritetsspråklige elever ikke ser på seg selv som likeverdige som medelevene og at de betrakter seg som språklige underkvalifisert (Lødding et al., 2022, s. 184). Det kan være relevant å forske mer på hvordan elevene selv mener at de kan bli mer aktive i klassen

og hvordan de ønsker at lærerens tilrettelegginger skal være for at de utvikler leseforståelse i norsk. Metode som kan benyttes kan for eksempel være en «mixed»-metode av både kvalitativ og kvantitativ metode (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23).

For det tredje fremkommer det i funn og drøfting at elevenes ordforråd har stor betydning for leseforståelsen. Det kan være interessant å få mer forskningsbasert kunnskap om hvordan lærere jobber med å utvikle ordforrådet til minoritetsspråklige elever. Metode som kan benyttes er en kombinasjon av observasjoner i klasserom etterfulgt av intervjuer med lærere. Dette er metoder som utfyller hverandre, da observasjoner kan gi forutsetninger som kan brukes i intervjuet og intervjuet kan gi mer utfyllende bilde av det som blir observert (Dalland, 2020, s. 100–101). Med observasjoner kan man studere hva lærerne gjør og hvordan de samhandler med elevene (Dalland, 2020, s. 102).

Jeg har samlet inn data om samarbeid i regi av VOICES prosjektet. Jeg anbefaler at det forskes mer på aspektene om samarbeid mellom lærere og samarbeid mellom lærere og elevens hjem for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk i grunnskolen.

Litteraturliste

- Alfarrustad Gjuvsland, L. (2022). Eksamen oppgave 1 i PED4001 - Vitenskapsteori og forskningsmetode.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 252-282). Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning-med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 221-251). Cappelen Akademisk Forlag.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 128-146). Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse—Innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 1-19). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket - En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel. Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 286–297. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-07>
- Cappelen Damm. (2022). *Norsk start 5–7 (LK20)*. <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/norsk-start-57-lk20-160938>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121–129.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon. Multilingual matters, 1984.0.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dysthe, O., Hoel, T. L., & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt Forlag.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- FN-Sambandet. (1989). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis: På teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse* (s. 145–157). Hertervig Akademisk: Stiftelsen psykiatrisk opplysning.

- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring: I et andrespråksperspektiv* (5. utgave.). Gyldendal.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. Doi:10.1177/074193258600700104.
- Gyldendal. (2022). *Salaby—Digitalt læringsunivers for barnetrinnet*.
<https://www.gyldendal.no/grs/salaby/c-184969/>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hanssen, N., & Dørum, V. (2018). Organisering av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. *Psykologi i kommunen (PIK)*. 53, 39–51.
<https://psykisk-kommune.no/organisering-av-leseopplaringen-for-minoritetsspraklige-elever-i-barneskolen/19.71>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.
<https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312.
<https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers' translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway. *Language and Education*, 34(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1682599>
- Iversen, J. Y. (2022). Pre-service teachers' narratives about their lived experience of language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(2), 140–153.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1735400>
- Jakhelln, H., & Møller, J. (2016). Retten i skolen-styring og sikring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 29-40). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krulatz, A., & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene. Opplæringsloven § 8-2 m.m.*
https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdater-april-2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvanser – generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvanser: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 147-164). Cappelen Akademisk Forlag.

-
- Lødding, B., Takvam Kindt, M., Tveit Randen, G., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S. og Grøgaard, J.B. (2022). Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever (NIFU Rapport 26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFURapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 79-103). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 264–279. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-04>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 330–343. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-02>
- Meld. St. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nord universitet. (2022). *VOICES*. Vocational Intercultural Education for Schoolteachers.
<https://site.nord.no/voices/about/>
- Nordlie, R., & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 321–333.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-02>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 280–293.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-05>
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 8. oktober). *Norske voksne har gode ferdigheter*.
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/piaac/hvert-10-aar/2013-10-08>

- Statistisk sentralbyrå. (2021a). *Befolkningens utdanningsnivå*.
<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). *Registrerte helt arbeidsledige*.
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvarbl/kvartal/2021-02-11>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 17. november). *Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen*.
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole>
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del. 2.1 Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *PISA 2018 – dybderapport om lesing*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018--dybderapport-om-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Hvordan ta i bruk læreplanene?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Innføringsstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 93(4), 294–309.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-06>
- Aakervik, A. O., Haugaløkken, O. K., Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2006). *Samarbeid i skolen: Pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker* (4. rev. utg.). Pedagogisk psykologisk forlag.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990612961984702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Aamodt, M. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde og S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-37). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du undervist i norsk?
3. Hvor lenge har du undervist minoritetsspråklige elever?

Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk.

4. Hvordan organiseres opplæringen for å utvikle leseforståelsen i norsk til minoritetsspråklige elever?
5. Hvordan er evt. elevgruppene sammensatt?
6. Hvilken læreplan benyttes?

Arbeidsmetoder, tilrettelegginger, kjennetegn og gjennomføring av opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk.

7. Hva setter du søkelys på i opplæringen for å utvikle minoritetsspråklige elevers leseforståelse i norsk?
8. Kan du gi en beskrivelse av din opplæring av minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk?
9. Hvilken læringsressurs og verktøy benytter du i undervisningen for å utvikle elevenes leseforståelse i norsk?
10. Hvordan forholder du deg til elevenes morsmål og kultur for å utvikle elevenes leseforståelse i norsk?
11. Hvordan tilrettelegger du for samarbeid og samhandling mellom elevene i undervisningen?
12. Hvilke utfordringer møter du i opplæringen av minoritetsspråklige elever for å utvikle deres leseforståelse i norsk?

Samarbeid

13. Hvordan samarbeider du med de andre lærerne for å tilrettelegge for elevenes utvikling av leseforståelse i norsk?
14. Hvordan foregår samarbeid og involvering av foreldre i utviklingen av elevenes leseforståelse i norsk?

15. Hvordan samarbeider du med de minoritetsspråklige elevene for å utvikle deres leseforståelse i norsk?

Avslutning

16. Har du noen andre kommentarer rund utvikling av leseforståelsen i norsk for minoritetsspråklige elever?

17. Har du noen spørsmål omkring temaet?

Vedlegg 2 – SIKT (NSD) godkjenning

20.08.2022, 16:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers](#) - / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
844688	Standard	22.08.2022

Prosjektittel

VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Natalla B Hansen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.01.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2025.

[Meldeskjemaet](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personvernjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personvernjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for sporeskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.1.2025.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Mindreårige kan selv gi samtykke til deltagelse dersom de er fylt 16 år; dersom de er under 16 år, innhentes også samtykke fra foreldre.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

<https://meldeskjema.sikt.no/844688-f883-4d47-a20c-84864993/vurdering>

1/2

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innryk (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personvern tjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spesialkjernetilgjengelighet, skylagring, videoamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forhindre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandling ansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nid.no/personvern/tjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

SIKT godkjenning (kopi av innhold i PDF filen)

VURDERING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Referansenummer: 844688

Vurderingstype: Standard

Dato: 22.09.2022

Prosjekttittel

VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Natallia B Hanssen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.01.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2025.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.1.2025.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Mindreårige kan selv gi samtykke til deltakelse dersom de er fylt 16 år; dersom de er under 15 år, innhentes også samtykker fra foreldre.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

-
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
 - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
 - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skal i samarbeid med en forskningsgruppe fra Nord universitet forske på lærernes interkulturelle kompetanse, og har valgt å se spesifikt på den tilpasset opplæringen for flerspråklige elever. Prosjektet jeg skal være en del av er «VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers». Dette prosjektet går ut på å utvikle et utdanningskurs om interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det flerspråklige klasserommet vi møter i norsk skole i dag. Vårt bidrag er at vi skal skrive masteroppgaver knyttet til dette tema, og vi ønsker å få kunnskap om hvordan lærerne legger opp til god tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, og hvordan tilrettelegger lærere for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever.

Ut fra dette er foreløpige problemstillinger:

- Hvordan beskriver lærere gjennomføring av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever på 1.-4. trinn?
- Hvordan tilrettelegger lærere for utvikling av leseforståelse i norsk for minoritetsspråklige elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet, og prosjektleder for VOICES er Natallia B. Hanssen.

Det er vi masterstudenter som skal analysere lydfiler og datamaterialet som samles inn. Dette skal transkriberes og anonymiseres slik at det ikke blir mulig å identifisere deg eller andre som er en del av prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det lærere som jobber på grunnskole som vil bli spurt om å delta, samt at de må jobbe med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi vil intervju deg. Intervjuet vil innebære åpne spørsmål innenfor tema, dine erfaringer knyttet til dette. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vi har samlet skal beskyttes mot at uvedkommende får tilgang til dette. Informasjon fra intervju vil bli anonymisert ved hjelp av koder og eventuelt fiktive navn. Datamaterialet blir lagret på forskningsserver og utstyr blir innelåst.

Informanter i denne forskningen vil ikke kunne identifiseres, da informasjon som alder, bostedskommune ol. ikke vil være relevant for min forskning, og dermed vil det ikke bli samlet slik informasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. august 2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata 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:

- Lene Måsøy Balseth (masterstudent), epost: lene.balseth@student.nord.no
- Lene Alfarrustad Gjuvsland (masterstudent), epost: lealfar@online.no
- Natallia B. Hanssen (veileder, og prosjektleder av VOICES), e-post: natallia.b.hanssen@nord.no

Nord Universitet sitt personvernombud er Toril Irene Kringen.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lene Måsøy Balseth, Lene Alfarrustad Gjuvsland

(Masterstudenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *VOICES*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)