

**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Marianne Gundersborg**

**Masteroppgave**

**Læreres erfaringer med å tilpasse leseopplæringen for flerspråklige elever som strever  
med lesing.**

Teacher`s experiences with adapted education for multilingual students with reading  
difficulties.

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2D

**2024**

## Sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring gjennomført ved Høgskolen i Innlandet.

Oppgaven tar utgangspunkt i at det er en økende andel flerspråklige barn som snakker et annet morsmål enn undervisningsspråket i skolen, og at de flerspråklige elevene har betydelig svakere prestasjoner i lesing sammenlignet med majoritetsspråklige elever (PIRLS 2021). På en flerkulturell skole kan det være utfordrende å tilpasse opplæringen i språklig og kulturelt heterogene elevgrupper.

Dette danner grunnlaget for valgt tema for min oppgave og problemstillingen til prosjektet er;

*«Hvilke erfaringer har lærere med å arbeide med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing?»*

Oppgaven er en undersøkelse av fem lærere som jobber på fem forskjellige skoler med en høy andel flerspråklige elever. Gjennom kvalitativ forskningsmetode vil oppgaven undersøke læreres erfaringer fra sitt arbeid med flerspråklige elever, og hvordan de tilpasser opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing.

Resultatene viser at lærerne jeg intervjuet har ulike erfaringer og måter å arbeide med leseopplæring på, som bidrar til diskusjonen om arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Undersøkelsens funn viser at lærerne synes det er utfordrende å tilpasse leseopplæringen i språklig- og kulturelt heterogene klasser, at det krever kompetanse og endringer i både holdninger og praksis. Et interessant funn var hvordan noen av lærerne organiserte opplæringen i den ordinære undervisningen, og hvilke metoder de benyttet for å få til dette på en god og inkluderende måte.

## Abstract

This is a master's thesis in adapted education conducted at the Inland Norway University of Applied Sciences. The thesis is based on the increasing proportion of multilingual children who speak a mother tongue different from the language of instruction in schools, and that multilingual students have significantly lower reading performance compared to majority-language students (PIRLS 2021). In a multicultural school, it can be challenging to adapt teaching in linguistically and culturally heterogeneous student groups. This forms the basis for the chosen theme of my thesis, and the research question for the project is:

"What experiences do teachers have when working with adapted education for multilingual students who struggle with reading?"

The thesis is a study of five teachers working at five different schools with a high proportion of multilingual students. Through a qualitative research method, the thesis explores teachers' experiences from their work with multilingual students and how they adapt education for multilingual students who struggle with reading.

The results show that the teachers I interviewed have different experiences and approaches to working with reading instruction, which contributes to the discussion about working with adapted education for multilingual students who struggle with reading. The findings of the study indicate that the teachers find it challenging to adapt reading instruction in linguistically and culturally diverse classes, and that it requires expertise and changes in both attitudes and practices. An interesting finding was how some of the teachers organized the instruction in regular classes and the methods they used to achieve this in an inclusive way.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en spennende og lærerik reise gjennom fire år på studiet tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Arbeidet med oppgaven har vært lang og utfordrende, men også interessant og givende, og det har gitt meg muligheten til å fordype meg i et emne jeg finner svært interessant. Oppgaven er inspirert av min egen arbeidspraksis som spesialpedagog på en flerspråklig skole. Studiet har ført til at jeg har lært mer om hvordan jeg kan arbeide med å tilpasse opplæringen på en bedre måte for flerspråklige elever som strever med lesing i egen praksis. Det er viktig at lærere og skoleledelse anerkjenner behovet disse elevene har for tilpasset opplæring, og at de har nok kompetanse på flerspråklighet i skolen. Jeg er veldig stolt over å kunne presentere oppgaven og håper at den kan være til nytte for andre som er interesserte i det samme feltet.

Først ønsker jeg å takke deltakerne, som var villig til å ofre litt av tiden sin på meg og som har bidratt med sine erfaringer. Samtidig vil jeg takke mine dyktige veiledere for hjelp og støtte gjennom prosessen. Veiledningen har helt klart vært avgjørende for utviklingen av denne oppgaven. Tusen takk for faglige og konstruktive tilbakemeldinger. Samtidig vil jeg takke mine medstudenter og kollegaer som har bidratt med diskusjoner og hjelp underveis. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min familie og venner, som har gitt meg motivasjon og støtte hele veien. Oppmuntringen fra dere har vært helt uvurderlig for meg i de intense periodene med skriving.

Lørenskog, september 2024

Marianne Gundersborg

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	9
1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.3. BEGREPSAVKLARING .....	10
1.4. OPPGAVENS OPPBYGNING .....	11
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING.....</b>	<b>12</b>
2.1. FLERSPRÅKLIGHET .....	12
2.2. ORDFORRÅDETS BETYDNING FOR ORDAVKODING OG LESEFORSTÅELSE .....	13
2.3. TOSPRÅKLIG OPPLÆRING.....	16
2.4. INTERNASJONAL LESEUNDERSØKELSE PIRLS.....	18
<b>3. TEORI .....</b>	<b>19</b>
3.1. FLERSPRÅKLIGHET OG NORSK SOM ANDRESPRÅK .....	19
3.2. TOSPRÅKLIGHET.....	21
3.2.1 BALANSERT OG IKKE-BALANSERT TOSPRÅKLIGHET.....	22
3.3 CUMMINS TEORI OM TOSPRÅKLIGHET.....	22
3.3.1 ISFJELLMETODEN OG TERSKELHYPOTEBEN .....	22
3.4 GARCIAS TEORI OM TOSPRÅKLIGHET .....	24
3.4.1 TRANSSPRÅKING .....	25
3.5 LESING I ET ANDRESPRÅKS PERSPEKTIV.....	26
3.6 TILPASSET OPPLÆRING.....	30
3.6.1 SMAL OG BRED FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	30
3.6.2 TILPASSET OPPLÆRING I ET ANDRESPRÅKSPERSPEKTIV.....	31
3.6.3 INKLUDERING .....	33
3.7 DIFFERENSIERING .....	33
3.7.1 KARTLEGGING.....	35
<b>4. METODE.....</b>	<b>36</b>
4.1 KVALITATIV METODE.....	37
4.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	37
4.2.1 FENOMENOLOGI .....	38
4.2.2 HERMENEUTIKK .....	39

<b>4.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....</b>	<b>40</b>
4.3.1 UTVALG .....	41
4.3.2 INTERVJUGUIDE .....	43
4.3.3. GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSINTERVJU: .....	44
<b>4.4 ANALYSE.....</b>	<b>45</b>
4.4.1 TRANSKRIBERING .....	45
4.4.2 KODING.....	46
<b>4.5 ETISKE VURDERINGER .....</b>	<b>49</b>
<b>4.6 RELIABILITET OG VALIDITET .....</b>	<b>50</b>
<b><u>5. RESULTATER OG FUNN.....</u></b>	<b><u>50</u></b>
<b>5.1. MULIGHETER OG UTFORDRINGER I ARBEID MED TILPASSET OPPLÆRING AV FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING. ....</b>	<b>51</b>
5.2.1 ORD OG BEGREPER .....	51
5.2.3 TEKSTER OG LESEOPPLÆRING .....	54
5.2.4 LEK OG PRAKTISKE UNDERVISNINGSMETODER.....	58
<b>5.3. STRATEGIER OG METODER LÆRERNE BENYTTET FOR Å TILPASSE OPPLÆRINGEN FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING.....</b>	<b>59</b>
5.3.1 KARTLEGGING.....	60
5.3.2 OPPLÆRING I MINDRE GRUPPER.....	63
5.3.3 OPPLÆRING I ORDINÆR UNDERVISNING .....	65
5.3.4 TOSPRÅKLIG OPPLÆRING .....	67
5.3.5 PLANLEGGING OG SAMARBEID .....	70
5.3.6 KOMPETANSE .....	73
<b><u>6. DRØFTING OG REFLEKSJONER .....</u></b>	<b><u>75</u></b>
<b>6.1 UTFORDRINGER OG MULIGHETER LÆRERE MØTER I ARBEID MED TILPASSET OPPLÆRING AV FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING. ....</b>	<b>75</b>
6.1.1 BEGREPSOPPLÆRING.....	76
6.1.2 TEKSTER OG LESEOPPLÆRING .....	77
6.1.3 LEK OG PRAKTISKE ARBEIDSMETODER.....	80
<b>6.2 HVILKE STRATEGIER OG METODER BENYTTET LÆRERNE FOR Å TILPASSE OPPLÆRINGEN FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING? .....</b>	<b>81</b>
6.2.1 KARTLEGGING.....	81
6.2.2 MINDRE GRUPPER .....	83
6.2.2 ORDINÆR UNDERVISNING .....	84
6.2.3 TOSPRÅKLIG OPPLÆRING .....	85
6.2.4 PLANLEGGING OG SAMARBEID .....	87
6.2.5 KOMPETANSE .....	88
<b><u>7. AVSLUTNING .....</u></b>	<b><u>89</u></b>
<b>7.1 SENTRALE FUNN.....</b>	<b>90</b>
<b>7.2 TANKER OM VIDERE FORSKNING.....</b>	<b>91</b>

<b><u>LITTERATURLISTE.....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>VEDLEGG 1: GODKJENNING SIKT .....</u></b>	<b><u>95</u></b>
<b><u>VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA .....</u></b>	<b><u>96</u></b>
<b><u>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE .....</u></b>	<b><u>99</u></b>

## 1. Innledning

Dagens skole er preget av mangfold, også når det gjelder språk og kulturell bakgrunn. Det kan være store forskjeller i barnas språkferdigheter ved skolestart. Skolens oppgave er å møte hver enkelt elev og tilpasse opplæringen slik at alle elever får mulighet til utvikling og læring. I et flerkulturelt samfunn, er det en økende andel flerspråklige barn som snakker et annet morsmål enn undervisningsspråket i skolen. I denne oppgaven har jeg intervjuet lærere som jobber på skoler hvor mer enn 50% av elevene er flerspråklige. I klasserommene deres sitter elever med ulike morsmål og norskkunnskaper. For mange lærere er dette hverdagen som møter dem. Hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring, er et av de viktigste samfunnsspørsmålene i vår tid. På en flerkulturell skole kan det være utfordrende å tilpasse undervisningen i språklig og kulturelt heterogene elevgrupper. Læreren trenger kunnskap om hvordan elever lærer et andrespråk, og om hvilke vansker som kan være forbundet med å tilegne seg fagkunnskap på et språk en ikke behersker fullt ut (Lindberg et al., 2004). Vi lærer best på et språk vi forstår. Språkopplæring er derfor viktig for å få best mulig utbytte av undervisningen. Nasjonale kartleggingsprøver (PIRLS, 2021), viser en nedgang i leseferdigheter for elever på 5. trinn. I læreplanens overordnede del, kapittel 2.3, er det beskrevet fem grunnleggende ferdigheter som skal ivaretas i alle fag. En av disse ferdighetene er å kunne lese. Utvikling av de grunnleggende ferdighetene har betydning for hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster. Det å kunne lese er en kritisk ferdighet som er essensiell for akademisk suksess og deltakelse i samfunnet. Vi vet at det er en sammenheng mellom lesevansker og språkferdigheter. Elever som strever med lesing, har ofte et lavere ordforråd enn andre barn. De kan i tillegg streve med visse lyder i språket og med grammatikkforståelse (Lekang & Moen, 2021). Disse utfordringene kan føre til redusert selvtillit og interesse for skolearbeidet, samt svekke deres evne til å nå sitt fulle potensial. Å møte behovene til flerspråklige elever som strever med lesing er derfor en viktig pedagogisk oppgave. Det kreves nye pedagogiske tilnærminger og fornyet kunnskap hos lærere som skal sørge for at alle elever får mulighet til å bruke sine ressurser (Selj & Ryen, 2008).

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere arbeider med å tilpasse opplæringen til flerspråklige elever som strever med lesing. Disse elevene står overfor utfordringer i skolesystemet. Mange av disse elevene skal tilegne seg leseferdigheter på et



språk de ikke mestrer godt nok. Det er viktig at elevene ikke skal måtte tilpasse seg skolens opplæringstilbud, men at skolen tilpasser opplæringen for at de flerspråklige elevene skal klare å mestre skolens krav. Jeg vil undersøke hvilke tilnærminger og metoder som benyttes for å støtte disse elevene i leseopplæringen. Videre vil jeg vurdere hvordan denne tilpasningen kan bidra til å styrke leseopplæringen av flerspråklige elever i klasserommet med bakgrunn i valgt teori og tidligere forskning.

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for valg av tema for min masteroppgave er min egen erfaring med å jobbe som lærer og spesialpedagog på en flerspråklig skole. I jobben min har jeg møtt mange flerspråklige elever som strever med lesing. Som spesialpedagog får jeg ofte henvendelser fra andre lærere som strever med å tilpasse opplæringen for denne elevgruppa. Dette gjelder elever som er oppvokst i Norge, elever som er innvandret og elever med kort botid i Norge. Noen av elevene kan ha krav på forsterket opplæring i norsk, og følger en tilrettelagt læreplan i grunnleggende norsk. Det er viktig å merke seg at flerspråklige elever som strever med lesing ikke er en homogen gruppe, da deres utfordringer kan variere avhengig av deres språklige og sosiale bakgrunn, individuelle styrker og svakheter. Derfor er det viktig at lærere utvikler en differensiert og helhetlig tilnærming til undervisningen for å imøtekomme disse elevenes ulike behov. Jeg har selv erfart at mange flerspråklige elever strever med lesing, og de får svake resultater på kartleggingsprøver. Elevenes språkferdigheter er ikke gode nok til at de mestrer tekstene på sitt aldersnivå. Hvis ikke elevene får de tilpasningene de har krav på i undervisningen, føler de på lite mestring og motivasjonen til å jobbe med skolearbeidet blir lav. Så hvordan kan vi forsikre oss at elevene får de tilpasningene de trenger for å følge med på det faglige nivået i undervisningen? Hvordan kan vi utvikle språk- og leseferdighetene slik at de klarer å lese og forstå faglige tekster? Dette er noe jeg håper på å få svar på med denne masteroppgaven. Jeg ønsker å lære mer om og dra nytte av læreres erfaringer med å arbeide med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Derfor har jeg også valgt å intervjuere lærere som jobber på skoler med en høy andel flerspråklige elever, da de har mer erfaring med arbeid med elevgruppa.

## 1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i denne bakgrunnen blir problemstillingen for denne masteroppgaven formulert som følgende;

«Hvilke erfaringer har lærere med å arbeide med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing?»

I tillegg har jeg utformet to forskningsspørsmål som vil hjelpe meg med å få svar på problemstillingen jeg har valgt.

1. Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne at de møter i arbeid med tilpasset opplæring av flerspråklige elever som strever med lesing?
2. Hvilke strategier og metoder benytter lærerne for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing?

## 1.3. Begrepsavklaring

Jeg velger å benytte begrepet flerspråklige elever fordi jeg er ute etter å undersøke hvilke tilpasninger som blir gjort for akkurat denne elevgruppa. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet flerspråklig på en slik måte at det omfatter elever som har vokst opp i et hjem der mor eller far har et annet morsmål enn norsk. Elevene har store variasjoner i språklig, kulturell og sosial bakgrunn og de har tilbrakt kortere eller lengre tid i Norge. Felles for flertallet av elevene er at de møter større utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål. Begrepet flerspråklige elever brukes ofte synonymt med minoritetsspråklige elever og tospråklige elever. Jeg har valgt å ikke bruke definisjonen tospråklig, siden flere av elevene kan flere enn to språk. Mange av elevene har foreldre med to forskjellige førstespråk, og de kan ha et språkrepertoar som inneholder flere språk som de har vært i kontakt med i oppveksten. Derfor er det mer dekkende å omtale elevene som flerspråklige. Jeg vil likevel ha med teori om tospråklig, siden denne teorien også definerer den elevgruppen jeg har valgt. Jeg vil noen steder omtale elevene som minoritetsspråklige, som defineres som barn med en annen språk og kulturbakgrunn enn norsk og begge foreldrene har et annet morsmål enn norsk. En annen grunn til å velge betegnelsen flerspråklig er at det oppfattes som mer positivt, da ordet «fler» viser en kompetanse (at man kan flere språk) og at det sees på som en ressurs. Noen vil hevde at flerspråklig kan omfatte de fleste i befolkningen, da mer enn halvparten av verdens befolkning lærer engelsk eller andre språk enn morsmålet i skolen. Begrepene

flerspråklig, tospråklig og minoritetselev beskrives her som elever som har et annet førstespråk enn andrespråket (majoritetsspråket) som skolene benytter i undervisningen.

Når det gjelder tilpasset opplæring er begrepet vidt, og handler om det meste som skjer i skolen. Jeg vil redegjøre for hva tilpasset opplæring innebærer, men hovedfokuset mitt vil være den tilretteleggingen læreren kan gjøre for flerspråklige elever, ved hjelp av didaktiske og pedagogiske grep i undervisningen. Derfor vil inkludering og differensiering også være sentrale begreper innenfor tilpasset opplæring.

I august 2024 kom den nye opplæringsloven. Paragrafer og navn på begreper har blitt endret under den tiden jeg har skrevet denne oppgaven. Særskilt språkopplæring har blitt endret til forsterket opplæring i norsk. Spesialundervisning har blitt endret til individuelt tilrettelagt opplæring. I oppgaven vil jeg referere til tidligere forskning som benytter de gamle begrepene, så derfor vil jeg i deler av oppgaven, spesielt under kapittelet tidligere forskning, benytte begrepene spesialundervisning og særskilt språkopplæring.

#### 1.4. Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å dele masteroppgaven inn i syv hovedkapitler. I det første kapittelet, innledningen, introduserer jeg valget av tema for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål. I det andre kapittelet viser jeg til tidligere forskning som omhandler mitt tema for studien. I kapittel tre redegjør jeg for relevant teori for oppgaven og studien. Først vil jeg presentere teori som belyser teoretiske perspektiver på flerspråklighet og tospråklighet. Jeg vil ta for meg teorien om den tospråklige isfjellmetoden og terskelhypotesen, til den kjente teoretikeren Jim Cummins. Teorien hans vil jeg bruke for å belyse hvordan språket henger samme med leseutviklingen. Jeg vil også i denne sammenheng ta for meg teorien til Garcia om dynamisk tospråklighet og transspråking, da dette er interessant og aktuell teori angående opplæring av flerspråklige elever. I kapittel fire vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt. Det innebærer å presentere valgt vitenskapsteori, forskningsmetode og hvordan datagenereringen er innhentet. I kapittel fem presenterer jeg funn og resultater fra lærerne jeg intervjuet, som skaper grunnlaget for videre drøfting. I kapittel seks vil jeg drøfte resultatene opp mot det teoretiske rammeverket sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene. I det siste kapittelet kommer avslutning på oppgaven. I kapittel syv

vil problemstillingen bli besvart gjennom en oppsummering av de sentrale funnene. Jeg vil samtidig komme med noen avsluttende ord og tanker om videre forskning.

## 2. Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres forskning som har blitt gjennomført angående temaene flerspråklighet og leseopplæring. Jeg har plukket ut enkelte studier som belyser temaet for mitt prosjekt. Jeg har i tillegg valgt å ta for meg rapporten av leseundersøkelsen PIRLS, som viser resultater og sammenligninger når det gjelder leseprestasjonene til minoritets- og majoritetsspråklige elever. Siden denne undersøkelsen viser hvorfor temaet mitt er aktuelt.

### 2.1. Flerspråklighet

Gunnerud m.fl. (2022) gjennomførte en studie om utvikling av språklige ferdigheter og leseutvikling hos flerspråklige elever. I doktorgrad avhandlingen til Hilde Lowell Gunnerud ved lesesenteret i Stavanger, 2021, skriver hun om en studie kalt Stavangerprosjektet. Dette er en studie som viser at 5. klassinger som ble flerspråklige før toårsalderen har svakere språklige ferdigheter på norsk enn sine enspråklige jevnaldrende. Studien sammenlignet 91 flerspråklige elever med 196 enspråklige elever i 5. klasse. Alle de flerspråklige elevene hadde blitt eksponert for andrespråket, norsk, før to års alder. Studien viste at de flerspråklige elevene hadde svakere språklige ferdigheter på norsk enn sine enspråklige jevnaldrende. De enspråklige elevene har bedre lytteforståelse, ordforråd og leseforståelse. Resultatene fra studien støttet tidligere funn fra lignende studier når det gjelder språklige ferdigheter. De flerspråklige elevene strevde med språket, selv om de hadde blitt eksponert for norsk siden to års alder, hadde gått i norsk barnehage og var fra familier med en middels til høy sosioøkonomisk bakgrunn. Studien viste også at de flerspråklige elevene hadde svakere resultater når det gjaldt leseforståelse, men ingen resultater av betydning når det gjaldt avkoding. Studien forklarer dette med at elevene går i 5. klasse og at de fleste elever på den tiden har lært det alfabetiske prinsipp og kan å avkode. Det viktigste funnet i studien er at selv om de flerspråklige barna hadde blitt eksponert for norsk, siden to års alder, og gått i norsk barnehage og skole, hadde de fortsatt ikke jevngode språklige ferdigheter med den enspråklige kontrollgruppen da de startet i 5 klasse. De lavere språkferdighetene utgjør en så stor forskjell at det går utover elevenes leseforståelse. Ifølge Gunnerud m.fl. bør fokuset rettes mot å øke elevenes språkforståelse. Derfor er det et behov for å rette oppmerksomheten mot

hvordan lærere underviser flerspråklige elever med svake språkferdigheter på opplæringspråket, samtidig som lærerne også setter inn tiltak som styrker leseferdighetene.

## 2.2. Ordforrådets betydning for ordavkoding og leseforståelse

En studie gjennomført av Lervåg og Aukrust (2010) undersøker hvilken rolle avkoding og ordforråd har for utviklingen av leseforståelse hos enspråklige og minoritetsspråklige elever som ble fulgt gjennom 1. og 2. trinn. Ordforrådet påvirker elevenes leseforståelse, og gjennom studien fant de ut at de enspråklige hadde en bedre leseforståelse ved oppstart enn de flerspråklige elevene. Studien viste at ordforrådet er en kritisk faktor for utvikling av leseforståelse, og at det er viktig å øke ordforrådet for elever som strever med lesing (Hagtvet et al., 2011). Det er viktig å skille mellom ordforråd og avkodingsferdigheter når elevenes leseutvikling vurderes. Ordavkoding handler om evnen til å lese et ord, mens ordforråd handler om mengden ord barnet har tillært seg. Videre har vi leseforståelsen, som betyr at vi både kan lese og forstå ordet. Flere studier peker på at ordforrådet påvirker både avkoding og leseforståelse (Frost et al., 2005; Hagtvet, 1996; Lyster, 1996; Oullet, 2006, Perfetti, Landi & Oakhill), mens andre studier ikke viser noen signifikans (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). De ulike resultatene av funn i disse studiene kan skyldes flere ulike forhold. Men det ser ut til at et godt ordforråd kan kompensere for svake avkodingsferdigheter og støtte ordavkodingsprosessen, selv om det er vanskelig å underbygge hypotesen rent empirisk. Det er likevel godt underbygget i teorien. (Hagtvet et al., 2011). Studien til Lervåg og Aukrust viser at kvaliteten på selve ordavkodingen er viktigst for leseforståelsen i den tidlige leseutviklingen, men at ordforrådet spiller en gradvis viktigere rolle. Både forskning på norske barn (Lyster 2000) og amerikansk forskning (Cunningham og Stanovich, 1997) bekrefter at ordforrådet ved skolestart (7 år) var den faktoren som best forklarte forskjellen mellom gode og dårlige lesere 10 år senere (Hagtvet et al., 2011).

Rydland et al. (2012) undersøkte sammenhengen mellom ordavkoding, ordforrådet på første- og andrespråket og forkunnskaper, og hvilken påvirkning hver enkelt av disse faktorene har på leseforståelsen. Studien omfattet 67 minoritetsspråklige elever med urdu og tyrkisk som førstespråk fra 21 forskjellige 5. trinns klasser i to større byer i Norge. I tillegg til at ett av måleinstrumentene også ble benyttet på enspråklige elever. Det ble benyttet to forskjellige kartleggingstester i studien. En av testene ble gitt ut til hele klassen, både til de enspråklige og

tospråklige elevene. Den andre testen ble kun gjennomført individuelt av de utvalgte tospråklige elevene. Et interessant funn fra studien var hvor mye avkodingsferdigheter faktisk hadde å si for resultatet på begge testene. Til tross for at lignende studier har vist store ulikheter i hvor viktig avkoding er for leseforståelsen. Studien viste også at avkodingsferdigheter var like viktig både ved lesing av kortere og lengre tekster. At elevenes avkodingsferdigheter var så viktig for prestasjonene når det gjaldt leseforståelse også i 5.klasse, kan være fordi de minoritetsspråklige elevene som deltok i studien strevde mer med lesing enn de majoritetsspråklige elevene. Et annet interessant funn var at elevenes forkunnskaper var den enkeltstående faktoren som hadde størst innvirkning på hvor godt de forstod tekstene de leste. Resultatene viste at elevene hadde få forkunnskaper på temaet som de tre tekstene i studien tok for seg, som var global oppvarming. For at elevene skulle forstå tekstene som ble benyttet i studien, krevdes et godt utviklet ordforråd på andrespråket, da tekstene inneholdt mange lavfrekvente akademiske ord og begreper. Flere andre studier (Garcia, 1991; Droop & Verhoven, 1998), påpeker at minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet strever med å ta i bruk forkunnskaper når de skal forstå en tekst de leser, på grunn av begrenset kunnskap på andrespråket. Videre viser funn i studien at det er en interaksjon mellom ordforråd og forkunnskaper. Elevene med begrensede semantiske representasjoner av ord på andrespråket, var mindre flinke til å benytte forkunnskaper for å forstå tekstene som ble brukt i studien. Et begrenset ordforråd i seg selv hemmer leseforståelsen, men et begrenset ordforråd har i tillegg en effekt på bruken av forkunnskaper når man leser. Disse funnene viser hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever møter når de skal tillære seg kunnskap fra en tekst på et andrespråk. Ved å øke elevenes semantiske representasjoner av ord på andrespråket, kan vi styrke elevenes mulighet til å benytte seg av sine forkunnskaper når de skal lese og forstå en tekst. Denne studien viser at alle de tre enkeltstående faktorene avkoding, ordforråd og forkunnskaper har innvirkning på leseforståelsen, og at det er interaksjon mellom de ulike faktorene. Studien viser også at elevenes forkunnskaper både på første- og andrespråket hadde en stor betydning for forståelsen av innholdet i tekstene som ble benyttet i studien (Rydland et al., 2010).

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) gjennomførte en metaanalyse av studier som sammenlignet leseforståelse og dens underliggende faktorer (språkforståelse, avkoding og fonologisk bevissthet), hos andrespråkelever. Formålet med studien var for det første å identifisere hvilke styrker og utfordringer andrespråkelevne hadde sammenlignet med førstespråkelevne. For

det andre, identifisere hvilke faktorer som kunne forklare forskjeller og likheter mellom de to gruppene. Resultatene viste større forskjeller av betydning på språk- og leseforståelse, enn når det gjaldt avkoding og fonologiske ferdigheter. Når det gjelder avkoding og fonologiske ferdigheter kan andrespråkelevne overføre disse ferdighetene fra førstespråket sitt, men det er ikke mulig på samme måte når det gjelder leseforståelsen. Når det gjelder språkforståelse, var det størst forskjell mellom første- og andrespråkelever i studier med prøvepersoner fra lav sosioøkonomisk bakgrunn og de som kun brukte førstespråket hjemme. Når det gjelder avkoding viste canadiske studier forskjeller mellom gruppene, mens amerikanske studier viste det motsatte. Generelt viser studier som tar for seg forskjeller mellom første- og andrespråkelever når det gjelder avkoding, variable resultater. Konklusjonen er at med mindre spesifikke avkodingsvansker oppdages, bør tiltak som tar sikte på å forbedre vansker når det gjelder språk- og leseforståelsen prioriteres.

Hege Rangnes (2021) har skrevet en doktorgrad hvor hun har gjort en studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5-7 trinn. I studien retter hun oppmerksomheten mot det akademiske språket som elevene møter i lesing av tekster i skolen. Hun intervjuet 15 lærere for å finne ut av hvilken forståelse de hadde for akademisk språk utover arbeid med ord og begreper, og hvordan de tilpasser opplæringen for å støtte flerspråklige elevers tekstforståelse. Rangnes refererer i sin doktorgrad til flere studier (Hellgren et al., 2019; Stevens, 2020; Danbolt & Kulbrandstad, 2012; Wedin & Aho, 2019) som viser at lærere har kunnskap om at flerspråklige elever trenger støtte til å utvikle ordforrådet på andrespråket. Studiene viser at lærernes oppmerksomhet er rettet mot fagord, men når det gjelder akademiske ord er lærernes kunnskap mindre kjent. Rangnes skriver at lærere kan ha mindre kunnskap og forståelse om akademiske ord og at det er mulig at lærere tar for gitt at elevene kan disse ordene. Rangnes referer til Mesmer et al., 2012, som sier at akademisk språk lenge har vært forstått som at det dreier seg om ordforråd, men forskningsfeltet har i de senere årene endret retning mot at akademisk språk innebærer utfordringer på alle tekstlige nivå, ord- setnings- og tekstnivå. Hun referer videre til forskning (Ragde et al., 2019; Wright & Cervetti, 2017) som sier at det har vært et behov for å se utover ordnivået, for å identifisere andre språklige tekstutfordringer som har betydning for leseforståelse. Da er mangelfullt akademisk språk er en utfordring for flerspråklige elevers tekstforståelse. I studien hennes kom det fram at lærerne opplevde språket i tekster som ble benyttet i undervisningen, som utfordrende for mange flerspråklige

elever. Rangnes skriver i sin avhandling at lærerne på et generelt grunnlag mangler kompetanse i å avdekke de flerspråklige elevenes språkutfordringer (Rangnes, 2021).

### 2.3. Tospråklig opplæring

Opplæringsloven gir elever fra språklige minoriteter rett til forsterket opplæring i norsk i og på morsmålet i en overgangsperiode. I opplæringsloven paragraf § 3-6, særskilt språkopplæring i grunnskolen, står det skrevet;

«Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild språkopplæring til dei kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa. Særskild språkopplæring skal omfatte forsterka opplæring i norsk og, om det trengst, morsmålsopplæring, tospråkleg opplæring i fag eller begge delar.»

Mange elever mottar forsterket opplæring i norsk, men langt færre får opplæring i morsmålet i form av tospråklig støtte. I en artikkel hentet fra norsk pedagogisk tidsskrift, 2011, har Melby-Lervåg & Lervåg oppsummert empirisk forskning på hvilken betydning morsmålsferdigheter har for utviklingen av leseferdigheter på andrespråket. Hensikten med artikkelen var å undersøke hvordan ferdigheter på morsmålet påvirker andrespråks ferdigheter. Resultatene viste at det er en moderat til stor grad av sammenheng mellom ferdigheter knyttet til avkoding på morsmålet og andrespråket. Men når det gjelder språk- og leseforståelse var sammenhengen liten (Lervåg, 2011). Studier med ulikt design har blitt brukt for å belyse sammenhengen mellom morsmål og andrespråks ferdigheter. Når det gjelder studier av effekten av bruk av tospråklig undervisning og opplæring på morsmålet, nevnes en studie gjort av Francis, Lesaux, og August (2006). Studien tar for seg tidligere studier som har sammenlignet tospråklig og enspråklig undervisning. Alle studiene er gjort av spansk-amerikanske barn. Hvis man generaliserer resultatene til å gjelde norske forhold, er det et viktig moment at alle barna har det samme morsmålet. Mens norske tospråklige oftest har et større mangfold i morsmål. Derfor kan ikke disse studiene relateres til norske forhold i dag. Jeg har likevel valgt å ta det med, da det sier noe om hvilken betydning tospråklig opplæring kan ha for leseutviklingen til flerspråklige barn. Ifølge opplæringsloven har elever rett til tospråklig opplæring hvis dette er nødvendig. Men få elever mottar denne støtten i dag. Resultatene fra studiene angående sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråks ferdigheter, viser at når det gjelder undervisningspraksis har morsmålsundervisningen liten relevans for språk- og leseforståelse på andrespråket. Når det



gjelder avkodning viser studiene at barna som mottok tospråklig opplæring hadde noe bedre resultater, men forskjellen er ikke signifikant og av stor betydning. Men i artikkelen påpekes det at morsmålsundervisning kan støtte identitetsutvikling og være nyttig i en overgangsfase for barn som holder på å lære seg norsk og som ikke kan følge ordinær undervisning (Lervåg, 2011).

Liv Bøyese (2014) har skrevet en artikkel som kritiserer Melby-Lervåg og Lervåg (2011) og deres konklusjon om at morsmålet ikke er et viktig redskap i opplæringen. Hun mener at de underkjenner betydningen av elevenes språkferdigheter på morsmålet i kartlegging og utredning av elevenes ferdigheter, og at dette fører til dårligere tilpasset opplæring. I artikkelen nevner hun politiske holdninger angående innvandring som har tatt avstand fra bruk av morsmålet, og ment at all opplæring skal foregå på norsk. Det har også vært et rådende perspektiv at morsmålsferdigheter kan virke negativt inn på læringen av andrespråket. Hun mener at utvalget av studier som har blitt inkludert i metastudiene, ikke er nøytrale, og at det foregår debatter om kriterier og metodikk. Melby-Lervåg og Lervåg sin studie viser først til en positiv effekt av tospråklig opplæring, som de i neste omgang går bort i fra. Bøyese viser til annen forskning som viser til positiv effekt av tospråklig opplæring, som ikke er nevnt i Melby-Lervåg og Lervåg sin studie. Hun mener også de har misforstått og feiltolket en modell for sammenhengen av språk. Hun forsvarer sin kritikk ved å benytte Cummins isfjellmetode i sin forklaring, som jeg skal gå nærmere inn på i teoridelen. Hun mener de har forstått Cummins teori på en feil måte. Han hevder at ferdigheter på morsmålet kan ha positiv innvirkning på læring av andrespråket. I teorien hans skiller han mellom språk og begrep. Det er ikke ordene som overføres, men kunnskap og begreper. En utvikling av ordforråd på andrespråket tar tid, og er ikke en ferdighet som automatisk overføres fra et språk til et annet. Av de leserelaterte ferdighetene som overføres, nevner Cummins begrepsmessig kunnskap, fagkunnskap, lesestrategier, tenkning på et høyere nivå og organisering av tekst. Videre skriver Bøyese i sin artikkel at elever kan ha blitt satt inn i en andrespråklig skolehverdag der det aldri er blitt gjort noe forsøk på å koble kunnskap og erfaringer på morsmålet sammen med andrespråket. Da kan en lett se for seg at bruk av andrespråket går på bekostning av morsmålet og gjør at ferdighetene i det ene øker, men minker i det andre – spesielt om det sistnevnte er et minoritetsspråk.

Anders Bakken (2007) har sett på skandinaviske forskningsresultater når det gjelder betydningen av morsmålsundervisning for barns språklige og faglige utvikling. Studiene viser til sprikende resultater, men felles for alle er at de ikke viser til noen negative resultater for bruk av morsmålsundervisning i skolen. De minste studiene viser en språklig og faglig stimulerende effekt av morsmålsundervisning, mens de store undersøkelsene viser ingen eller noe positiv effekt. Mest trolig har morsmålsundervisningen på barnetrinnet på 80- og 90-tallet virket positiv. Likevel er det usikkert å si noe om effekten av bruk av morsmålsundervisning i skolen, da det er flere faktorer som spiller inn. Studiene som er gjort går også langt tilbake i tid. Undersøkelsene viser at de skolene som oppnår suksess legger vekt på at barna blir tospråklige innenfor en språklig berikende ramme hvor det er et sterkt fokus på at barna skal bli faglig sterke. Det innebærer at elevenes morsmål ikke svekkes på bekostning av utviklingen av andrespråks ferdigheter. En annen faktor er at elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer tas på alvor og trekkes inn i undervisningen. En tredje faktor er foreldrenes bidrag og aktive rolle i å følge opp barna sine i skolen. Her inngår skole-hjem samarbeid og sosioøkonomiske forutsetninger (Bakken, 2007).

## 2.4. Internasjonal leseundersøkelse PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy study) er en internasjonal leserundersøkelse som gjennomføres i Norge hvert 5 år. Studien ledes av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). For å følge med på utviklingen i elevenes leseferdigheter deltar Norge sammen med flere andre land i leserundersøkelsen. I følge PIRLS sin kortrapport fra 2021 er det et større språklig mangfold blant elevene i 2021 enn i 2016. Rapporten viser også til at minoritetsspråklige elever har svakere gjennomsnittlige prestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Tekstutvalget i prøven skal fungere på tvers av kulturer og språk. Det er en nedgang i leseprestasjoner i de fleste landene som har deltatt. Den største nedgangen ser vi i de nordiske landene og nedgangen er størst i Norge. En større andel elever skårer på lavt mestringsnivå enn tidligere, ca. dobbelt så mange som i 2016. Det er også en større spredning i leseprestasjonene. Når det gjelder forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever viser resultatene at minoritetsspråklige elever har en betydelig svakere resultat sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Men selv om antallet minoritetsspråklige elever har økt, har ikke leseprestasjonene mellom gruppene økt. Når det gjelder elevsammensetningen på skolene som

har deltatt, er det 11% av elevene som går på skoler som har 50% eller færre elever som har norsk som morsmål. 6% av elevene går på skoler som har 25% eller færre elever med morsmål som norsk. Rapporten nevner at det er særlig viktig å ha fokus på denne type skoler fremover, da andelen skoler med svært få elever med norsk som morsmål har økt. Resultater fra PIRLS 2021 viser at barn av foresatte som leser på fritiden og har positive holdninger til lesing, har bedre leseprestasjoner enn barn med foresatte som er mindre interessert i lesing. Når det gjelder forskning på lesevanene til elever fra språklige minoriteter, vet vi at de langt sjeldnere enn øvrige elever ble lest høyt for da de var små (Hvistendahl, 2009, s.23). Elever fra språklige minoriteter har ulike tradisjoner for lesing, og har ofte færre bøker og pedagogiske ressurser hjemme. Årsakene til dette kan være at flere av verdens språk mangler et eget skriftspråk og ca. 20% av verdens befolkning kan verken lese eller skrive (Hvistendahl, 2009, s.23). Vilkår for litteratur er svært varierende i verden. Det kan finnes litteratur for voksne, men barne- og ungdomslitteraturen er mangelfull og av varierende kvalitet. Det er nærmest umulig å få tak i bøker til barn og ungdom i store deler av Asia, Afrika og Midtøsten. Den litteraturen som finnes, f.eks. på urdu eller arabisk, fremstår ofte som svært oppdragende og moralsk (Hvistendahl, 2009, s. 25). Barn som vokser opp i et miljø der de blir eksponert for språk, begreper og litteratur, møter bedre rustet til skolestart enn de som ikke har blitt eksponert for en litterær kultur. Dette avhenger også av kognitive ferdigheter og interesse, men barnets ordforråd ved skolestart er av stor betydning for leseutviklingen (Haugen & Haugen, 2020).

### 3. TEORI

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket jeg har valgt som relevant for min studie. Dette vil legge grunnlaget for drøftingen av studiets empiri senere i oppgaven. Jeg starter med å redegjøre for flerspråklighet, norsk som andrespråk og tospråklighet. Deretter vil jeg belyse Cummins og Garcia sine teorier om tospråklighet, samt transspråking. Videre vil jeg ta for meg lesing i et andrespråksperspektiv. Til slutt vil jeg komme inn på temaet tilpasset opplæring og differensiering, og beskrive ulike undertemaer innenfor dette.

#### 3.1. Flerspråklighet og norsk som andrespråk

I forskningslitteraturen pleier man å skille mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og på individnivå (Hvistendahl, 2009, s.32). Studiet av flerspråklighet på individnivå handler om

hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig, hvordan språkene er lagret i hjernen, forholdet mellom de ulike språkene, på hvilke måter et av språkene kan være sterkere eller mer dominant enn det andre og hvordan man bruker de ulike språkene man kan. En måte å definere flerspråklighet på individnivå på er å ta utgangspunkt i hvordan man tilegner seg språkene. Noen tilegner seg de ulike språkene samtidig, fra fødselen av, som kalles simultan flerspråklig tilegnelse. Andre lærer seg språk etter at førstespråk er tilegnet, som kalles suksessiv språktilegnelse. Språk som læres etter at førstespråket er tilegnet, betegnes som andrespråk. En elev som kommer til Norge i løpet av skolealder og skal lære seg norsk etter at førstespråket er tilegnet, vil ha norsk som andrespråk (Hvistendahl, 2009, s. 35). Det er vanlig å dele språkferdigheter inn i fire delferdigheter, å lytte, å snakke, å lese og skrive

Mange flerspråklige elever opplever språkbarrierer i klasserommet, spesielt når undervisningen hovedsakelig foregår på majoritetsspråket. De kan ha problemer med å følge med i undervisningen og ha en begrenset forståelse av instruksjoner og faglig innhold. Formidling av kunnskap i skolen er i stor grad tekstbasert. Derfor er lesing viktig for å lære i alle fag. For flerspråklige elever vil det ofte si lesing på andrespråket. Det er flere faktorer som avgjør hvor raskt eleven tilegner seg andrespråket. Språkstimulering, alder, erfaringer, sosioøkonomiske forhold, samt likheter og forskjeller mellom morsmålet og andrespråket. Det er også vanlig å skille mellom tilegnelse av et hverdagspråk og et akademisk språk på andrespråket. Cummins (2000), skiller mellom de muntlige og akademiske aspektene ved språkferdigheter. Han deler språkferdigheter inn i BICS (basic interpersonal communicative skills), som er hverdagspråket, og CALP (cognitive academic language proficiency), som er akademiske språkferdigheter. Selv om det er individuelle forskjeller, bruker barn mellom tre og fem år på å beherske hverdagspråket, mens de bruker mellom fire og sju år på å lære det akademiske språket (Grøver & Bråten, 2021, s.99). Det vil si at noen elever begynner på skolen uten å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å forstå og tilegne seg kunnskapen som formidles i klasserommet. De er i en situasjon der de skal lære seg å mestre et nytt språk, samtidig som at de skal tilegne seg kunnskap på et språk de ikke kan godt nok. Enspråklige elever starter på skolen med et helt annet utgangspunkt når det gjelder språklige ferdigheter. De har allerede lært de grunnleggende grammatiske ferdighetene i språket, og vet når og hvordan de bruker språket riktig i alle kjente, sosiale kontekster. I skolen lærer de å utvikle akademiske språkferdigheter på bakgrunn av dette. Elever med norsk som andrespråk har et helt annet utgangspunkt, der de må lære grunnleggende språkferdigheter samtidig som de skal

utvikle kognitive og akademiske ferdigheter (Cummins, 2000). Mangelfulle språkferdigheter har konsekvenser for elevenes læringsutbytte. De har ikke nok knagger å henge den nye kunnskapen på. Når en elev ikke har et adekvat språk på norsk ved skolestart, kan man allerede da bli hengende etter medelevene. Det er viktig å «bygge bro» mellom hverdagslige ord og akademiske ord for at elevene skal få tilgang til kunnskapen som formidles i klasserommet. Undervisningen som gis i skolen må være tilpasset elevenes språklige forutsetninger (Grøver & Bråten, 2021). Læreren må være klar over elevenes språklige mangfold og tilpasse deretter for å sikre at alle elever har like muligheter til å lære. Det kan være en utfordring å gi lærere tilstrekkelig kompetanse og støtte for å håndtere flerspråklige klasserom. Mangelen på kompetanse kan påvirke lærernes evne til å støtte og motivere flerspråklige elever på en effektiv måte (Enever & Lundgren, 2017). Konsekvensen kan være at de flerspråklige elevene ikke klarer å følge opplæringen som foregår i klasserommet.

### 3.2. Tospråklighet

Det å være tospråklig innebærer å snakke og forstå mer enn ett språk. En stor del av Norges befolkning kan til en viss grad snakke og forstå mer enn ett språk i dag, siden engelsk er et obligatorisk språk i grunnskolen. Einar Haugen som er en norsk-amerikansk språkforsker skriver at tospråklighet begynner når en person som snakker et språk, kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk. En annen teoretiker på feltet, Richard Diebold (1964) mener at det å bare kunne forstå uten selv å kunne si noe, betyr at man er i ferd med å bli tospråklig. (Engen & Kulbrandstad, 2021, s. 25). Det finnes også definisjoner som krever at man må beherske begge språkene på innfødt nivå. Som definisjonen til Leonard Bloomfield, en internasjonal teoretiker innen lingvistikk, «native-like control of two languages», ferdigheter på nivå med personer som har hvert av språkene som morsmål. De ulike definisjonene krever ferdigheter i språkene, altså hvor godt en person må kunne et språk i tillegg til morsmålet for å bli betraktet som tospråklig. Det dreier seg også om i hvilke situasjoner og til hvilke formål man bruker språkene, og hvilke holdninger man har til dem. En person kan f.eks. beherske et språk muntlig uten å være i stand til å lese og skrive det. En annen variant kan være at personen er i stand til å forstå språket når andre snakker det, og kunne lese det, men mangler evnen til å snakke selv og skrive på språket. En tredje variant er kun lytteferdigheter. De to siste variantene kalles passiv eller reseptiv tospråklighet. (Engen og Kulbrandstad 2021, s. 26). På bakgrunn av disse definisjonene kan man konkludere med at en person kan være tospråklig på flere måter og i større eller mindre grad.

### 3.2.1 Balansert og ikke-balansert tospråklighet

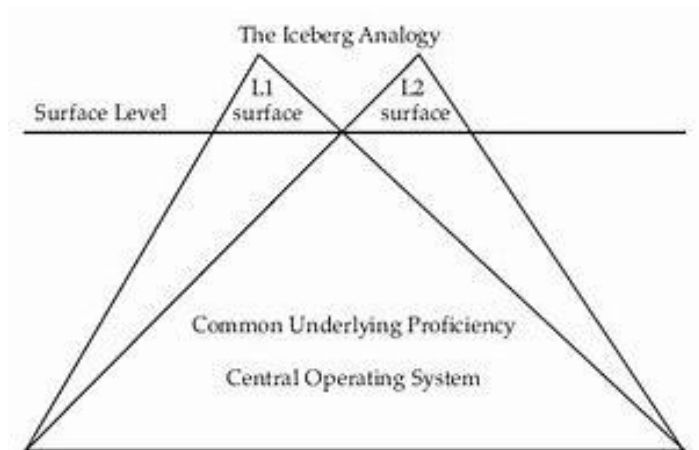
Disse begrepene reiser spørsmålet om balanseforholdet mellom de to språkene hos en tospråklig person. Her snakker vi igjen om ferdigheter og hvor godt en person behersker begge språkene. Ved en balansert tospråklighet behersker personen begge språkene like godt, mens ved en ikke-balansert tospråklighet behersker personen det ene språket bedre enn det andre. Enten er personen flinkere i førstespråket enn i andrespråket, eller så er personen flinkere i andrespråket enn i førstespråket. Ved en balansert tospråklighet er nivået på ferdighetene i begge språkene høyt, og befinner seg på et aldersadekvat nivå. Det betyr at språkbrukeren kan bruke språket til de formål som er normalt for alderstrinnet. Det skal godt gjøres å være like dyktig i begge språkene i alle situasjoner og sammenhenger. Dessuten er det problematisk å sammenligne språkferdighetene til en balansert tospråklig person som har et annet morsmål enn norsk som førstespråk og en enspråklig norsktalende person.

### 3.3 Cummins teori om tospråklighet

En sentral teoretiker innenfor tospråklig utdanning er Jim Cummins. Hans arbeid har vært retningsgivende for å forstå og støtte flerspråklige elevers læring. Cummins er kjent for å ha utviklet den såkalte tospråklige isfjellmetoden, som har til hensikt å illustrere de ulike aspektene av en flerspråklig elevs språklige kompetanse, og hvordan disse påvirker elevenes akademiske utvikling. Jeg vil bruke denne metoden for å forklare hvordan språket påvirker leseutviklingen til flerspråklige elever. Cummins mener det er viktig å skille mellom de muntlige og akademiske aspektene ved språkferdigheter.

#### 3.3.1 Isfjellmetoden og terskelhypotesen

Cummins utviklet en teori som han kalte en «Common Underlying Proficiency Model» for tospråklighet (CUP). Modellen kan beskrives som et isfjell med to topper over vannoverflaten og en felles basis under (Engen & Kulbrandstad, 2021, s. 168).



Modellen består av to hovedkomponenter; det synlige og det skjulte. Den synlige delen av isfjellet representerer elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter på andrespråket, som i denne studien vil være majoritetsspråket på skolen, som all undervisning og opplæring i skolen og i samfunnet generelt er bygget på. Det skjulte området i isfjellet består av elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter på førstespråket, samt kulturell kompetanse og erfaringer. Dette området er ofte mindre synlig og er ikke alltid åpenbart for lærere og andre elever. Cummins argumenterer for at den kulturelle og kognitive kompetansen som flerspråklige elever har med seg fra sitt førstespråk, har stor betydning for deres læring og utvikling på andrespråket. Han understreker at utviklingen av førstespråklige ferdigheter er fundamentale for å oppnå suksess på andrespråket. Forskning har vist at når elever har en sterk forankring i førstespråket, har de en solid base å bygge videre på når de skal lære seg et nytt språk (Cummins, 2000).

Cummins` teori har blant annet bidratt til å gi flerspråklige elevers morsmål høyere status (Monsen & Randen, 2022). Det er viktig å presisere at tospråklighet ikke er en fordel for alle elever, da eleven må ha aldersadekvate ferdigheter i et av språkene. Et av Cummins bidrag til å forstå flerspråklige ferdigheter er den såkalte terskelhypotesen. Den sier noe om i hvilken grad flerspråklighet er en ressurs for enkeltelever. Den beskriver sammenhenger mellom tospråklighet og kognitiv utvikling i lys av to terskler eller grenser som hver for seg representerer språknivåer som har konsekvenser for elevens mulighet til å bruke språkene sine hensiktsmessig. Cummins sier at det trolig er et terskelnivå for andrespråksferdigheter som eleven må nå for at kognitive fordeler ved det å være flerspråklig kan gjøre seg gjeldene. På det første nivået har ikke eleven aldersadekvate ferdigheter hverken på første- eller andrespråket. Elevene kan ikke noen av språkene godt nok til å bruke de som redskap for faglig utvikling. Det andre terskelnivået beskriver at eleven har aldersadekvate ferdigheter på

ett språk. Her er det hverken en fordel eller ulempe å være tospråklig. Språkferdigheter på det øverste terskelnivået kjennetegnes av at begge språk er utviklet til et aldersadekvat nivå, som Cummins kaller en balansert tospråklighet. Denne typen tospråklighet gir ifølge Cummins kognitive fordeler. Hypotesen innebærer at eleven må ha aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene før tospråklighet vil representere en fordel i innlæringen av et nytt språk (Monsen og Randen, 2022, s. 40).

### 3.4 Garcias teori om tospråklighet

Garcia fremsatte en teori om tospråklighet som noe dynamisk. Hans teori er beslektet med Cummins sin teori om språklig gjensidig avhengighet, men strekker seg forbi tanken om at det finnes to gjensidig avhengige språk, slik Cummins så det. I stedet tar teorien utgangspunkt i at det bare finnes ett språksystem med trekk som er gjennomgående integrert (Garcia & Wei, 2021). Garcia bruker et Banyan-tre som bilde på dynamisk tospråklighet.



Banyan trær blir til ved at frø spirer i sprekker og hull i et vertstre. Så sender det røttene sine ned i bakken rundt vertstreet, samtidig som det utvikler horisontale røtter. Disse horisontale røttene vokser så sammen med de nedadgående og legger seg rundt vertstreet, noen ganger som en egen stamme, som står når vertstreet dør. Dynamisk tospråklighet utvikler seg på samme måte, i sprekker og hull i kommunikasjonen med andre som benytter et annet språk, og gjennom komplekse kommunikasjonsinteraksjoner blir det gradvis og av seg selv en annen måte å bruke språket på. Språket er ikke et enkelt system av strukturer som er uavhengig av menneskenes samhandling med hverandre (Garcia & Wei, 2021, s.33).



### 3.4.1 Transspråking

Det finnes flere definisjoner på transspråking og ordet oppstod på 90-tallet og ble formulert av Cen Williams. Ordet er utledet av det walisiske ordet trawsieithu. Opprinnelig ble det brukt som en pedagogisk praksis der elevene blir bedt om å veksle språk avhengig av om de skulle ta til seg eller produsere. Som f.eks. å lese noe på engelsk og skrive om det på walisisk. Senere har termen blitt videreutviklet av mange forskere. Garcia mener at transspråking er en tilnærming til tospråklighet som ikke er sentrert rundt språk, men rundt de tospråkliges praksis. «*Transspråking er mangfoldige diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener*» (Garcia & Wei, 2021, s. 39). I tospråklige eller flerspråklige klasserom kan transspråking være en måte å kommunisere på. Elevene har forskjellig språkpraksis og for å kommunisere velger de ut visse trekk fra sitt språkrepertoar og velger bort andre. Avhengig av situasjonen og emnet vil alltid visse trekk i det flerspråklige repertoaret være mer relevant enn andre. I en samtale kan eleven velge trekk som er forbundet med språket som er dominerende i skolen, men velge helt andre trekk når han eller hun samtaler med venner på fritiden eller familie.

Transspråking er ikke begrenset til muntlig samhandling, det er også mulig å transspråke skriftlig. Språkblandede tospråklige tekster har blitt mer utbredt i dag. Flere forfattere har gitt ut bøker hvor bruk av transspråking blir brukt for å skape litterære effekter, der f.eks. spansk og engelsk blir brukt i samme setning. Samme effekt blir også brukt i reklamer der de som står bak reklamen ønsker å forsikre seg om at budskapet oppfattes av personer som bruker forskjellige språkpraksiser. Digital teknologi har også gitt det mulig å produsere tekster med et mer flytende språk. E-post og tekstmeldinger har synliggjort transspråking i multimodal skriving. Transspråking muliggjør den kreativiteten som Li Wei definerer som;

*«evnen til å velge mellom å følge eller bryte med regler og normer for adferd, også i forbindelse med språkbruk, og til å flytte og bryte grenser mellom det gamle og det nye, de tradisjonelle og det originale og det akseptable og det utfordrende.»*

(Garcia & Wei, 2021, s. 48).

Skoler rundt om i verden har blitt mer flerspråklige, men likevel blir opplæringen for det meste gitt på det språket som dominerer i staten. Flerspråklige får undervisning i det dominerende språket uten at det blir tatt hensyn til språket de praktiserer hjemme. Tospråklig

opplæring har blitt gitt til elever med et annet morsmål enn det dominerende språket. Men det har blitt lagt vekt på å holde språkene atskilt fra hverandre. På 90-tallet var metoden å ha opplæring i fremmedspråk, altså på morsmålet. Andre språk ble sett på som fremmede og skulle holdes atskilt fra det rådende språket i nasjonalstaten. Det ble senere satt et skille mellom førstespråket og andrespråket. Et strengt skille skulle gjøre at språkene ikke smittet hverandre, så det ble lettere for barnet å ta i bruk et nytt språklig system ved å internalisere det språket som det ble undervist i. Denne praksisen med å skille språkene er det Cummins kaller de to ensomhetene (Garcia & Wei, 2021, s.71). Den såkalte parallelle språkopplæringen pågår fortsatt, der bare ett språk benyttes i perioder, det vil si at det ikke foregår oversettelse eller språkblanding. Denne type språkopplæring betviles stadig mer etter hvert som globaliseringen har tredd frem i samfunnet. Cummins snakker om pedagogiske strategier innenfor tospråklighet som skal bekjempe de «to ensomhetene». Han kaller det ikke transspråking, men det handler om å veksle mellom å bruke to eller flere språk samtidig i opplæringen, også kalt kodeveksling. Der elevene bryter språkskillene for å skaffe seg kunnskap. Flere forskere har undersøkt potensialet i å bruke elevenes parallelle språkkunnskaper i lese- og skriveopplæringen. Studier viser hvordan en dynamisk språklig interaksjon mellom tospråklige elever i klasserom gir potensial for læring. Transspråking i opplæring innebærer bruk av ett språk for å forsterke det andre ved å styrke forståelsen og øke elevens aktivitet på begge språk. Ifølge Williams måte å bruke begrepet på, er transspråking en pedagogisk teori der elevene lærer to språk gjennom en prosess med dyp kognitiv tospråklig deltakelse (Garcia & Wei, 2021, s. 79). Tospråklighet må brukes som en ressurs i opplæringen. De tospråklige elevenes språkpraksiser må anerkjennes, men også brukes som nyttige verktøy, ivaretas og utvikles. Hele det språklige repertoaret til tospråklige elever skal brukes fleksibelt og strategisk i opplæringen for å engasjere elevene kognitivt, akademisk, emosjonelt og kreativt. Et flerspråklig miljø må støttes i hele skolen. Språk må benyttes parallelt og flerspråklige tekster bør være lett tilgjengelig. Elevene må oppmuntres til å ta med bøker hjemmefra eller finne tekster på internett.

### 3.5 Lesing i et andrespråks perspektiv

Kunnskapsformidlingen i skolen er i stor grad tekstbasert, og dette gjelder på tvers av fag. Lesing er derfor nødvendig for å tilegne seg kunnskap i alle fag. For mange flerspråklige elever vil det si lesing på andrespråket, norsk. Termen andrespråk brukes oftest om et språk som en person ikke har som førstespråk, altså morsmålet, man lærer eller har lært i et miljø

der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Engen og Kulbrandstad, 2021, s. 27). Flere undersøkelser, blant annet PIRLS 2021, viser en klar forskjell på leseprestasjonene hos første- og andrespråks lesere. Mange elever med et annet morsmål enn norsk leser langsommere og har mindre forståelse for det de leser enn elever med norsk som morsmål (Selj et.al, 2004, s.152). Barn møter skolen med ulike forutsetninger som får betydning for hvordan de utvikler seg innen lesing. De ulike forutsetningene avgjør i hvilken grad de lykkes med å lære å avkode (lese ord riktig og hurtig) på den ene siden, og i hvilken grad de utvikler god leseforståelse på den andre siden (Grøver & Bråten, 2021). Lesing innebærer å identifisere bokstaven og mobilisere lyden og forstå sammenhengen mellom dem (grafem – fonem). Deretter settes disse enhetene sammen til stavelser, ord og setninger. Koblingen mellom grafem og fonem må automatiseres. For at dette skal kalles lesing må det foreligge en forståelse av hva man har avkodet. Lise I. Kulbrandstad definerer lesing som avkodning kombinert med mening. Mange elever kan ha problemer med å oppnå gode leseferdigheter til tross for gode tekniske avkodingsferdigheter. Årsaken kan i slike tilfeller være at elevene har et for dårlig ordforråd og manglende ferdigheter i norsk. Ordforrådet er summen av ordene vi forstår og/eller bruker (Øzerk, 2016). Disse elevene har da ofte primært problemer med leseforståelsen. Andre elever har problemer med den tekniske delen av leseprosessen, men har et godt nok ordforråd og øvrige ferdigheter i norsk. Disse elevene har behov for hjelp med den fonologiske prosesseringen. Det vil si å oppfatte og høre forskjell på enkeltlyder, dele opp ord i språklyder, trekker lyder sammen til ord og koble lydene til bokstaver. Det er viktig å legge vekt på forståelsen i leseopplæringen fra skolestart, slik at ingen elever blir bare tekniske lesere, som kan avkode tekst, men ikke forstå den. Manglende språkbeherskelse kan bli forvekslet med manglende leseferdigheter. Elever som strever får tilpasset opplæring i lesing, men det de trenger istedenfor er språkopplæring. Lesehastigheten er lavere når man leser på et språk man ikke mestrer. En oppstykket og langsom leseprosess vil også påvirke leseforståelsen (Kulbrandstad, 2017). Lise I. Kulbrandstad påpeker også at hvis elevene ikke forstår det de leser, forstår de neppe hensikten med å lese. De opplever da heller ikke gleden ved å lese, noe som igjen påvirker elevens motivasjon for å lese. Dermed får de heller ikke den nødvendige lesetreningen.

Veslemøy Rydland skriver om kodefokuserte og meningsfokuserte ferdigheter knyttet til tidlig lesing (Grøver & Bråten, 2021, s. 30). For å kunne avkode ord i en tekst må barn gjenkjenne bokstavene og de ulike lydene enkeltbokstaver og sammensetninger av bokstaver

representerer. Meningsfokuserte ferdigheter deles ofte inn i kunnskap om ord og begreper (vokabular), og evnen til å skape sammenhenger i en fortelling (narrativ forståelse), og kunnskap om hvordan morfologi og syntaks bidrar til meningsinnholdet (grammatisk forståelse). Kodefokuserte ferdigheter avgjør om et barn lærer å lese riktig og effektivt, mens meningsfokuserte ferdigheter er viktig for å forstå og skape mening i møte med en tekst. Forskningen til Lervåg og Aukrust (2010) som jeg har referert til tidligere i oppgaven, viste at både enspråklige- og flerspråklige elevers utvikling av leseforståelse i andre og tredjeklasse, ble forklart fra forskjeller i elevenes meningsfokuserte ferdigheter. Det å støtte elever i kodefokuserte ferdigheter er helt nødvendig, men langt fra tilstrekkelig for å bidra til elevers forståelse av tekstene de skal lese i skolen. Et barn kan ha gode avkodingsferdigheter, men likevel ikke forstå teksten de leser, eller omvendt. (Grøver & Bråten, 2021, s.30). Tidligere forskning jeg har referert til tidligere i oppgaven, viser også at flerspråklige barn som gruppe ikke har spesielle utfordringer med å utvikle god avkoding på andrespråket, og de kan også nyttiggjøre seg av de kodefokuserte ferdighetene de har på førstespråket. Dermed er det de meningsfokuserte ferdighetene som skaper utfordringer for flerspråklige elever når de får sin opplæring i enspråklige opplærings situasjoner.

Teksten har en sentral plass i undervisning av fag i skolen. Det er viktig å arbeide med ulike typer tekster for å videreutvikle norskspråklige ferdigheter for elever med norsk som andrespråk. Førlesingsfasen er en viktig del av arbeidet med tekster (Lindberg et.al, 2004). Det å snakke om språk og innhold i teksten i forkant, er viktig for leseforståelsen. En tekst kan inneholde mange lavfrekvente ord og nye begreper. Det er viktig å kartlegge hva elevene kan om temaet teksten handler om før de leser, og hvilke ord og begreper de ikke kan. Tidligere forskning viser også at det er et samsvar mellom generelle språkferdigheter og leseferdigheter. Den skolefaglige- og språklige utviklingen er to sammenhengende utviklingsområder. Forskning (bl.a. Lervåg & Aukrust; Rydland mfl.) viser at det er funnet et samsvar mellom generelle språkferdigheter og leseferdigheter på andrespråket (Sand et al., 2013). Det å ha opparbeidet seg gode muntlige ferdigheter er et godt utgangspunkt for å utvikle gode leseferdigheter (Lunde & Aamodt, 2017). Flerspråklige elevers språkutvikling vil påvirke lesetillegnelsen, derfor må man sikre at elevene forstår det de leser. Kravet til leseferdigheter øker gjennom skolegangen. Thor Ola Engen (2004) snakker om et skifte etter 4. trinn. I denne overgangen vil elever som har norsk som andrespråk få problemer med å forstå innholdet i fagene. Det henger sammen med at faglige tekster inneholder et vanskeligere og mer abstrakt

språk og flere lavfrekvente ord (Hvistendahl, 2009, s.78). Mange av fagtekstene er også informasjonstette, ofte er det ny informasjon i hver setning. For de flerspråklige elevene kan det være mange ukjente ord og uttrykk fordi de sjelden forekommer i dagligspråket. Ofte tar læreren det for gitt at elevene forstår innholdet og fokuserer lite på ordene i undervisningen (Selje & Ryen, 2008). Elever må ha et forholdsvis stort ordforråd for å få best mulig utbytte av leseopplæringen. Ordforrådet vil ha en stor innvirkning på hvor mye elevene forstår av det de leser, den tekniske delen av lesingen og på lesehastigheten. Jo bedre elevene mestrer det språket de skal lære å lese på, desto større muligheter har de for å bli gode lesere. Mange elever har ikke utviklet tilstrekkelige ferdigheter i norsk før de forventes å bruke norsk som alfabetiseringspråk. Mange elever lærer å lese før de har nødvendig muntlig kompetanse i norsk. Man lærer et språk ved å bruke det. Elevene utvikler sine kommunikative ferdigheter gjennom samhandling og dialog med andre. Skolen må være forberedt på at mange barn som har minoritetsbakgrunn, vil starte på skolen med et svakt ordforråd i norsk. Problemene følger elevene oppover i skolen (Selje & Ryen, 2008). Når det gjelder elever som har kort botid i Norge vil disse elevene føle en egen læreplan i norsk. Mange av elevene går først i en mottaksklasse eller innføringsklasse i et år før de starter i ordinære klasserom. Når de kommer i ordinær klasse har de fortsatt ikke et godt nok språk slik at de kan følge ordinær undervisning uten tilpasninger. Når minoritetsbarn plasseres direkte i ordinære klasser sammen med et flertall av majoritetsbakgrunn som behersker opplæringspråket, uten å motta noen form for særskilt hjelp, er språkdrukning den mest dekkende betegnelse. Språkdrukning med overgangsstøtte innebærer at barna får kompenserende undervisning i en eller annen form og grad. De kan få støtteopplæring i majoritetsspråket i egne grupper over et avgrenset tidsrom, forenklet faglig opplæring eller leksehjelp. Øzerk kaller dette «ta-ut-modellen» som han mener er en segregerende opplæring. I opplæringsloven står det at elever har rett til morsmålsopplæring. Dette betyr at elever kan midlertidig få undervisning på morsmålet sitt for en viss periode. Morsmålsopplæringen skal vare til barna oppfattes som flinke nok i majoritetsspråket til å følge ordinær undervisning. Tospråklig opplæring forklares av Kamil Øzerk som en klasse der like mange minoritets- og majoritets elever danner en klasse, og der begge språkene er jevnbyrdige opplæringspråk ut ifra målet om å utvikle balansert tospråklige individer (Engen og Kulbrandstad, 2021, s. 207).

### 3.6 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har blitt et sentralt pedagogisk begrep for å imøtekomme mangfoldet av elevers behov i dagens grunnskole. Det er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i norsk skole. Prinsippet innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger (Holmberg & Ekeberg, 2016). Dette er nedfelt i opplæringsloven § 11-1, tilpassa opplæring, der det står at;

*«Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine.»*

Det gjelder alle elever og for all opplæring. Tilpasset opplæring er en pedagogisk tilnærming der undervisningen er utformet for å møte individuelle elevers ulike behov, styrker og utfordringer. Denne tilnærmingen anerkjenner at elever kommer til klasserommet med ulike læringsstiler, ferdighetsnivåer, kulturell bakgrunn og interesser. Den tar sikte på å skape et inkluderende læringsmiljø der hver enkelt elev får den nødvendige støtten og utfordringen eleven trenger for å utvikle seg faglig, sosialt og emosjonelt. Tilpasset opplæring har to perspektiver, både den individuelle læringen og læringen i fellesskapet. Det innebærer ikke at hver enkelt elev har krav på sin egne individuelle plan og individuelt arbeid, men at det skal skje innenfor rammen av fellesskapet. Opplæringen må legges opp slik at eleven kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt felleskap, der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (Holmberg & Ekeberg, 2016).

#### 3.6.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

Mange lærere synes det er vanskelig å omsette prinsippet om tilpasset opplæring til praktisk handling. Lærere knytter ofte begrepet til et krav om at alle elevene skal ha sitt eget undervisningsopplegg (Bachmann og Haug, 2006). Noe som oppleves som et utopisk krav og gir en følelse av å ikke strekke til som lærer. Dette kan sees i sammenheng med en smal og individualistisk forståelse av tilpasset opplæring. Det legges vekt på konkrete individrettede tiltak og metoder. Men en slik forståelse er for snever, og presiseres i Melding til Stortinget nr.18;

*Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18 2010-2011, 2011 s. 9).*

En bred forståelse av tilpasset opplæring rettes mot kvalitetene i all opplæring, for alle elever, mens en smal forståelse retter oppmerksomheten mer mot den enkelte elev. Det er viktig å vektlegge at en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring ikke må sees på som motsetninger, men mot en forståelse av hva tilpasset opplæring er. Tilpasset opplæring er en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachmann & Haug, 2006, s.7). Flere studier viser at lærernes manglende kompetanse i å forstå og praktisere tilpasset opplæring, kan bidra til å øke omfanget av spesialundervisning (Lekang & Moen, 2021).

### 3.6.2 Tilpasset opplæring i et andrespråksperspektiv.

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever i skolen, også de som har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn den norske. Skolen har som mål å gi alle elever like muligheter for læring og utvikling. Opplæringen skal også ivareta elevens sosiokulturelle bakgrunn og de språklige og kulturelle erfaringene elevene har med seg til klasserommet. Uten en undervisning som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, vil retten til tilpasset opplæring bli et krav om tilpasning til opplæringen, ikke en tilpasning av opplæringen (Skrefsrud, 2015). For at skolen skal kunne møte elever med språklig minoritetsbakgrunn ut fra deres forutsetninger, skal elevene gis tilbud om tospråklig opplæring. Tospråklig opplæring er en del av den tilpassede opplæringen (Lindberg et.al, 2004). Opplæringsloven paragraf 3-6 sier at elever har krav på forsterket opplæring i norsk, til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Hvis nødvendig har de også rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det viktigste er at de får et tilbud som er tilpasset deres forutsetninger. Elever som kommer rett fra utlandet til norsk skole kan ha behov for et separat tospråklig tilbud i en periode. Flere kommuner har etablert mottaks- eller innføringsklasser for å møte deres behov for tilpasset opplæring. Vurderingen av elevenes språklige ferdigheter vurderes av det pedagogiske personalet på

skolen. Det er mange forhold som spiller inn og det foretas en individuell vurdering av hver enkelt elev. Ulike typer kartleggingsmateriell benyttes, noe jeg vil komme mer innpå senere i kapitlet kartlegging. Det benyttes også pedagogisk skjønn som mye innenfor tilpasset opplæring er basert på (Lindberg et.al, 2004). Skolene trenger lærere som har kunnskap og kompetanse innenfor norsk som andrespråk. For at flerspråklige elever skal få en god nok tilpasset opplæring innenfor det ordinære klasserommet, må norsklærere være kvalifisert til å undervise i norsk som andrespråk. Det bør etableres arenaer for erfarings- og kompetanseutvikling i personalet der lærerne har mulighet til å få faglig input fra fagpersoner innen fagområdet (Lindberg et.al, 2004). Noen elever har behov for opplæring lagt til en egen gruppe. Da blir læreren faglærer i norsk som andrespråk i egne grupper. Andre elever kan følge ordinær undervisning, men ha behov for noe støtte. For å klare å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever kan tospråklige lærere være en ressurs i skolen. De skal gi tospråklig fagopplæring og kan organiseres ved at de er lærer i egen gruppe eller bidra i den ordinære opplæringen. Utgangspunktet er den enkelte elevens behov og organiseringen kan variere med ulike læringsoppgaver. Den tospråklige læreren skal gi leseopplæring på morsmålet. Det er viktig at den tospråklige fagopplæringen inngår i en pedagogisk sammenheng som elevene erfarer er helhetlig. Læreren kan gi en innføring i temaet på forhånd, sjekke at de kan begrepene på morsmålet, og bidra til at elevene får en førforståelse av temaet. Dersom skolen ikke har en tospråklig lærerressurs tilgjengelig, kan eldre elever med samme språk ta en samtale med eleven eller be foreldrene hjelpe til. Samarbeidet mellom skole og hjem er viktig og har større mulighet for å lykkes dersom skolen ser betydningen av og etterspør foreldrenes kompetanse, verdier og ressurser. Hvis skolen viser at de anerkjenner foreldrenes kompetanse på morsmålet, kan foreldrenes motivasjon for å gå inn i samarbeid med skolen bli større (Lindberg et.al, 2004, s. 288). Foreldrene kan for eksempel samtale med barna sine på morsmålet hjemme om temaer klassen gjennomgår. Barna får da mulighet til å lære mer om temaet og kan bidra i klassefellesskapet med utfyllende informasjon. Dette kan være spesielt viktig på skoler der man ikke har tospråklige lærere. Skole og hjem samarbeid er også avhengig av at kommunikasjon når frem. Skriftlige beskjeder bør gis på et språk de forstår. Tolk er et annet tiltak som er nyttig på for eksempel foreldremøter og andre møter på skolen der viktige beskjeder gis. Deltakende tiltak der foreldre er aktivt med kan ha en god virkning på økt deltakelse blant foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn (Lindberg et.al., 20024).



### 3.6.3 Inkludering

Tilpasset opplæring må håndteres i samsvar med inkluderende opplæring. Inkludering gjelder alle elever og er knyttet til utvikling av en skole for alle. Målet er å utvikle et læringsmiljø der alle elever kan lære og utvikle seg innenfor rammen av det ordinære klassefellesskapet (Lekang & Moen, 2021, s.134). At den individuelt tilpassede opplæringen skal foregå i en inkluderende kontekst som gir læring og vekst, er en utfordrende oppgave for læreren som skal tilrettelegge. En viktig oppgave for lærere er å utvikle et læringsmiljø som gir elevene gode opplæringsbetingelser (Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 61). I opplæringslovens kapittel 12, §12-2, retten til et trygt og godt skolemiljø, står det skrevet;

*«Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring.»*

Det er viktig at skolen utvikler gode læringsmiljøer og kultur for læring, hvor alle elever blir anerkjent og verdsatt. En likeverdig opplæring fordrer at lærere og medelever har forståelse og toleranse for forskjeller som en berikelse for fellesskapet. Forskning har vist at et godt systematisk samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger er en forutsetning for å lykkes i å realisere en tilpasset, inkluderende og differensiert undervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 134).

### 3.7 Differensiering

Kravene til pedagogisk differensiering av undervisningen har økt i takt med at nye elevgrupper er blitt inkludert i en og den samme skolen. Dagens klasserom er fylt med et mangfold av elever. Disse elevene er forskjellige med tanke på styrke og begrensninger, læreforutsetninger og kulturell bakgrunn. I presentasjonen av Kunnskapsløftet står det at alle elever har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger. Differensiering er et rammeverk som gjør det mulig for alle elever å utvikle sitt potensial i skolen (Idsøe, 2020, s. 14). Det er en relasjon mellom begrepene tilpasset opplæring og differensiering. Man kan si at differensiering er et virkemiddel for tilpasset opplæring, såkalt differensiert tilpasning (Dale & Wærness, 2003, s.46). I en skole med et godt undervisningstilbud tilrettelegges opplæringen differensiert, med utgangspunkt i den enkeltes elevens forutsetninger og opplæringsbehov innenfor fellesskapets rammer (Holmberg & Ekeberg, 2016, s.26). Men at opplæringen tilrettelegges differensiert, betyr ikke bare at

opplæringen er differensiert ut fra elevens evner, men at arbeidsmetoder som benyttes er varierte og eleven har tilgang til ulike læringsarenaer. Differensiering innebærer derfor at lærestedet systematisk tar i bruk forskjellige metoder kombinert med ulike læringsarenaer og lærerressurser (Dale & Wærness, 2003, s.49). Elever opplever mestring på ulike læringsarenaer hvor det blir brukt forskjellige arbeidsmåter og metoder for å arbeide mot en helhetlig kompetanse. Dale og Wærness (2003) deler differensiert opplæring inn i sju kategorier;

1. Elevens læreforutsetninger og evner
2. Læreplanmål og arbeidsplaner
3. Nivå og tempo
4. Organisering av skolehverdagen
5. Læringsarenaer og læremidler
6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder
7. Vurdering

Disse kategoriene skiller mellom ulike funksjonsområder av en opplæring. For at en differensiert opplæring kan realiseres må de tilrettelagte forskjellene innenfor og mellom kategoriene gjensidig stå i relasjon til hverandre (Dale og Wærness, 2003, s.49). Til tross for at forskning understreker at differensiering er viktig, opplever lærerne utfordringer når de skal gjennomføre differensiering i praksis, og at lærerutdanningen mangler søkelys på dette (Idsøe, 2020). Læreren bør benytte seg av varierte metoder for å motivere elevene med læringsarbeidet og for at de får arbeide på en måte som passer dem. Disse metodene eller arbeidsmåtene kan være tilpassede lære- og hjelpemidler og bruk av IKT, samarbeid i grupper, temaundervisning og prosjektarbeid, stasjons- og verkstedundervisning, undervisning i naturen og uteskole. Arbeidsmåter handler om den måten elevene arbeider med lærestoffet på, og måten læreren legger til rette på. Variasjon i arbeidsmåter er en viktig del av differensiert opplæring (Holmberg & Ekeberg, 2016). Varierte arbeidsmåter når det gjelder leseopplæring kan være høytlesing, parlesing, søkelesing, ord og begreper og bruk av lesestrategier. (Lunde & Aamodt, 2017, s.71). Hvis læreren har kompetanse til å tilrettelegge opplæringen i et

andrespråksperspektiv vil flerspråklige elever profittere mer på å delta i norskopplæringen sammen med majoritetsspråklige enn om læreren ikke har slik kompetanse.

### 3.7.1 Kartlegging

For å tilrettelegge for tilpasset opplæring må læreren identifisere den enkelte elevens læreforutsetninger og læringsmiljøets betingelser. Å kartlegge elever fra språklige minoriteter er en plikt for skoleeiere og står beskrevet i opplæringsloven (Lunde & Aamodt, 2017, s.108). En definisjon av kartlegging i pedagogisk sammenheng er; «å kartlegge er å systematisk undersøke og få seg en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogiske verktøy der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassede tiltak» (Lunde & Aamodt, 2017, s. 110). Kartlegging er en metode for å finne ut hvilke tiltak som gjør undervisningen bedre og som påvirker læringsprosessen i en positiv retning. Kartleggingen kan finne ut av en elevs utvikling på det personlige, faglige, sosiale og kulturelle plan. Det er viktig at læreren får tak i hvordan eleven tilegner seg kunnskap og hvilke strategier som tas i bruk.

Kartleggingen kan foregå på flere måter; observasjon, samtale, screening og prøver. For å få en god oversikt bør det benyttes flere kartleggingsmetoder. De forskjellige metodene og verktøyene kan ha sine fordeler og ulemper. Uavhengig av metode, er det viktig å ha et mål for det eller de områdene som skal kartlegges (Holmberg & Ekeberg, 2016). Hensikten med å kartlegge flerspråklige elever er å sikre elevene like muligheter og tilpasset opplæring.

Kartleggingen skal fastslå om elevene har krav på retten til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Lunde & Aamodt, 2017). Formuleringen tilstrekkelige ferdigheter er vag og upresis, og det vil være lærerens subjektive vurdering som legges til grunn for vurderingen av elevens språkferdigheter. Derfor er kartleggingen avhengig av lærerens kompetanse. Det er en risiko at elevene kan bli overvurdert eller undervurdert når det gjelder muligheten til å følge den vanlige undervisningen. Kartleggingsverktøyet «Grunnleggende språkkompetanse i norsk» er basert på kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk. Den er delt inn i tre nivåer på seks forskjellige språklige områder: lytte, tale, lese, skrive, språklæring og språk og kultur. Her måles det eleven kan, og eleven må være på nivå 3 for å greie seg i en vanlig opplæringssituasjon (Lunde & Aamodt, 2017). Mange lærere savner en mer presis veiledning i hvordan bestemme nivået som elevene er på i språkutviklingen sin. Det er et stort rom for subjektiv tolkning. Leseprøver som benyttes i lesekartlegging av flerspråklige elever brukes

overfor alle elever i en klasse for å finne ut hvem man tror havner i risiko for å få problemer med lesing utover skoleløpet. Spørsmålet er da om man gjennom slike prøver kan avgjøre hvor langt en flerspråklig elev har kommet i sin språklige og faglige utvikling. Det begrenser seg hva man får vurdert av elevens språk- og leseferdigheter gjennom en slik prøve som er utviklet for majoritetsspråklige elever. Mange flerspråklige elever blir feilaktig fanget opp ved bruk av slike prøver, og kommer under bekymringsgrensene. Derfor kan kartlegging på morsmålet være relevant for å undersøke om elevene har tilegnet seg leseferdigheter på morsmålet. Her kan man sjekke om eleven har samme type avvik både på norsk og på morsmålet. Det finnes leseprøver utviklet fra Utdanningsdirektoratet på 17 forskjellige morsmål (Lunde & Aamodt, 2017, s.124).

#### 4. METODE

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodiske valgene som jeg har foretatt gjennom oppgaven. Jeg vil benytte meg av samfunnsvitenskapelig metode fordi mitt forskningsfelt inneholder studier av menneskers oppfatninger og meninger. Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten, nærmere bestemt den virkeligheten folk opplever – i den virkelige hverdagen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.31). Jeg ønsker å samle informasjon fra læreres hverdag i skolen og få høre deres erfaringer og opplevelser av å undervise flerspråklige elever som strever med lesing. Samfunnsforskeren lever selv i det samfunnet man studerer og kommuniserer med dem man ønsker informasjon fra (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.27). Jeg jobber selv i skolen og møter disse elevene i min undervisning hver dag. Mitt ønske er at elevene skal få den beste opplæringen som mulig. Jeg er ute etter andre læreres erfaringer med å legge til rette for tilpasset opplæring for denne elevgruppa. Ved å innhente erfaringer fra andre lærere, ønsker jeg å kunne påvirke mitt eget og andres arbeid med å tilpasse opplæringen på best mulig måte for flerspråklige elever som strever med lesing. Jeg vil starte med å beskrive valgt forskningsmetode og vitenskapsteoretisk forankring for mitt prosjekt. Deretter vil jeg presentere valgt forskningsdesign og beskrive dette. Videre vil jeg gå nærmere inn på utviklingen og utformingen av intervjuguiden, utvalg av deltakere og gjennomføringen av intervjuene. Jeg beskriver deretter analysen. Avslutningsvis vil jeg forklare etiske valg og gjøre en vurdering av reliabilitet og validitet.

## 4.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å kunne svare best mulig på min problemstilling. Min forskning inneholder studier av menneskelige fenomener. Jeg skal intervju lærere som jobber i skolen og er opptatt av deres erfaringer og opplevelser med å arbeide med tilpasset opplæring i skolen, med tanke på elevgruppa jeg har valgt å studere. Forskere som bruker en kvalitativ tilnærming, setter lys på å forstå hvordan informantene erfarer og tolker verden rundt seg og hvordan de uttrykker seg om disse erfaringene. Dette er i motsetning til kvantitativ forskning, som heller retter seg mot å måle og analysere numeriske data. En kvalitativ forskningsmetode er mindre rigid og mer fleksibel. Forskeren kan bevege seg fram og tilbake mellom teoriplan og empiriplan og justere sine tilnærminger basert på det de lærer fra informantene. (Kvarv, 2021 s. 52). Forskeren gis mulighet til å fange opp forskjellige erfaringer som ikke nødvendigvis kan måles eller kvantifiseres.

Dette er en kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider med å tilpasse leseopplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. Jeg har valgt intervju som metode for å samle inn data på, siden det vil gi meg fyldigere beskrivelser og svar som jeg kan benytte for å få svar på det jeg spør om i problemstillingen. Jeg ønsker å høre om hva deres erfaringer er når det gjelder å arbeide på en skole med en høy andel flerspråklige elever og hvordan de tilpasser leseopplæringen på skolen de jobber på. Ifølge Postholm (2010, s. 21-23) innebærer kvalitativ forskning et nært samarbeid mellom forsker og informanter. Målet er å beskrive et fenomen som er knyttet til den aktuelle problemstillingen. Innenfor kvalitativ forskning er fokuset å få fram informantenes perspektiv på problemstillingen, og dette vil i mitt tilfelle være lærerens perspektiver. Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange forskjellige måter. Intervjuer er det designet som er mest brukt innenfor kvalitativ forskning. Jeg vil redegjøre for forskningsintervju som design, samt presentere hvordan jeg har utført mine intervjuer senere i kapitlet.

## 4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Mitt prosjekt har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det er en empirisk undersøkelse der jeg gjennom problemstilling og forskningsspørsmål belyser og behandler de fenomenene som informantene beskriver. Jeg er ute etter læreres erfaringer og deres subjektive opplevelser. På bakgrunn av mitt valg av kvalitativ metode og intervju som design,

vil jeg benytte en hermeneutisk tilnærming ved videre fortolkning av tekst og forskningsdata. Min studie kan beskrives som hermeneutisk fenomenologi, da datamaterialet består av fenomenologiske beskrivelser, som blir fortolket med utgangspunkt i hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45)

#### 4.2.1 Fenomenologi

Edmund Husserl innførte begrepet fenomenologi rundt 1900-tallet, og regnes som fenomenologiens grunnlegger (Kvarv, 2014, s.87). I fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnhold, for eksempel hva en informant forteller i et intervju (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.171). Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik folk oppfatter den. Målet er å gi en presis beskrivelse av aktørens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 78). En fenomenologisk tilnærming betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Et fenomen er det som hvert enkelt menneske erfarer og det som viser seg for subjektet gjennom deres bevissthet. Det handler om hvordan hvert enkelt menneske oppfatter et fenomen og fortolker dette. Fenomenologi betyr læren om det som viser seg (Kvarv, 2014, s.87). I fenomenologisk forskning studerer man førstepersons erfaringer i eksperimentsituasjoner. Fenomenologer mener vi bare kan forholde oss til de erfaringene det enkelte mennesker har, og studerer dette. Utgangspunktet i fenomenologien er at det vi kan studere, ikke er verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte. Postholm & Jacobsen (2018) definerer det slik: «I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger av verden sanne for den enkelte.» (s. 50). Det interessante er å forstå den enkeltes oppfatning. Målet i en fenomenologisk forskningstradisjon er å få økt forståelse og innsikt i folks livsverden. «For å forstå verden må vi forstå mennesket.» (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2016, s. 171). Jeg som forsker ønsker å få innblikk og økt forståelse for hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik folk oppfatter den. Det er individets subjektive erfaring med fenomenet som er målet for studien. I denne prosessen må derfor forskeren sette sine egne meninger, holdninger og forventninger knyttet til forskningsprosjektet i parentes, kjent som epochè. Fenomenologene studerer individene ut fra deres væremåte og subjektive virkelighetsoppfatning. Et menneske kan ikke studeres på samme måte som en ting, men som et handlende, følende, menende, opplevende og forstående

individ. Det er viktig å merke seg at ett og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver persons interesser, bakgrunn og forståelse (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2016). Fenomenologi settes ofte i sammenheng med hermeneutikk. Men i hermeneutikken tolker man tekst ved hjelp av egen førforståelse og setter en sammenheng mellom oss selv som forsker og teksten som analyseres. I motsetning til fenomenologien hvor man skal sette seg selv og egne erfaringer i parentes.

#### 4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk som begrep betyr å forstå, fortolke eller å tyde. Formålet med den hermeneutiske praksis er å oppnå forståelse gjennom fortolkning. Tekster er det viktigste arbeidsredskapet og studieobjektet for en hermeneutiker (Kvarv, 2014, s.74). På bakgrunn av mine transkriberinger av intervjuer av lærerne, vil jeg tolke resultatene av dataene jeg har samlet inn. En grunnleggende antakelse i hermeneutikken er at vår forståelse av tekst er avhengig av noen forutsetninger. Disse forutsetningene kan for eksempel være vår faglige bakgrunn, våre erfaringer og vår kulturelle kontekst. For å forstå en tekst på en gyldig måte, må vi derfor være bevisste på disse forutsetningene og reflektere over hvordan disse påvirker vår egen tolkning (Thagaard, 2018, s.37). Ut fra vår forforståelse gjør vi oss en grovtolkning av det fenomenet vi har fremfor oss. Denne tolkningen veileder oss når vi undersøker detaljene. En videre undersøkelse kan enten styrke den foreløpige tolkningen eller føre til at vi endrer den. Denne tolkningsprosessen der vi veksler mellom å undersøke helheten og delene, kalles den hermeneutiske sirkelen (Kvarv, 2014, s.73). Denne prosessen går i spiraler, fordi tolkerens forståelse stadig blir dypere og presis ettersom en går videre med tolkningen av teksten. Den viktigste av de filosofiske hermeneutikerne var Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Han forklarer hermeneutikken som en brobygger mellom personer eller grupper. Hermeneutikken hjelper oss ikke bare med å forstå hva andre har skrevet eller sagt, men gjør at horisontene til de ulike personene kan smelte sammen til en ny horisont. At en person har en horisont betyr at personen har en evne til å sette ting i perspektiv og å overskue. Forståelsen av en tekst er en dialogisk prosess der leseren og teksten samhandler. Teksten har sin plassering i en bestemt horisont, mens leseren har en annen horisont. Erfaringen bringer tekstens horisont og leserens horisont i kontakt med hverandre. Dette kaller Gadamer en horisontsammensetning (Kvarv, 2014, s. 82). Historien blir alltid skrevet på nytt fordi vi er

bestemt av samtiden, som er en del av historien. Man blir aldri ferdig med å fortolke historien fordi avstanden til fortiden endres.

### 4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Prosjektet mitt er en kvalitativ studie som baserer seg på intervjuer av fem lærere som jobber på skoler med en høy andel flerspråklige elever. Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 145). Intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene frihet til å uttrykke seg. I motsetning til et spørreskjema, med fastsatte svaralternativer. Informanten kan oppleve at ingen av alternativene passer, eller man trenger å utdype sine svar og forklare på en annen måte. Informantenes egne opplevelser og erfaringer kommer best fram når de kan være med på å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s.145). Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. Jeg har valgt å lage et semistrukturert intervju som er basert på en intervjuguide som jeg har laget på forhånd med oppfølgings spørsmål som jeg kan benytte hvis jeg trenger mer utfyllende svar, i den hensikt for å få svar på det jeg lurer på i min problemstilling. Intervjuet skal være en dialog mellom meg og informanten og jeg er ute etter å gi informantene frihet til å uttrykke seg om erfaringer de har hatt. Det er informantens subjektive erfaringer jeg er ute etter, både utfordringer og hva som har fungert i arbeidet med elevgruppa. Jeg har fastlagt tema, spørsmål og rekkefølge på forhånd. Men jeg er åpen for å bevege meg fram og tilbake, slik at rekkefølgen på spørsmålene kan variere. Så lenge jeg kan sjekke at alle temaer er gjennomgått og jeg har fått svar på det jeg spør om. Hvis informanten bringer nye temaer på banen, er jeg åpen for å være fleksibel. Det vil si at nye temaer kan endre standarden og legges til i oppgaven. Spørsmålene er åpne slik at informanten kan formulere svarene med egne ord. Siden dette er første gang jeg skal foreta en slik undersøkelse og utføre et forskningsintervju, vil jeg sikkert komme til å foreta noen endringer underveis.

På bakgrunn av at jeg jobber som lærer for flerspråklige elever selv, er det viktig at jeg klarer å legge mine egne erfaringer til side. Slik at jeg ikke kommer med egne meninger og legger føringer på hva informantene kommer til å svare. Dette vil være utfordrende da jeg sitter med en del forkunnskap rundt temaet og med elevgruppen. En av lærerne som blir intervjuet får



intervjuguiden med det overordnede temaet og spørsmålene tilsendt på forhånd. Slik at de kan tenke seg om på forhånd og komme med mer utfyllende svar enn jeg kanskje ville fått uten å sende det på forhånd. Intervjuene vil bli tatt opp og svarene vil være på et lydopptak, slik at jeg kan lytte og transkribere informasjonen i etterkant. Jeg vil etterstrebe med å foreta transkriberingen så fort som mulig etter hvert intervju slik alt jeg beholder intervjuet ferskt i minne. Dette for å få med meg så mange detaljer som mulig. Informantene vil få tilbud om å lese notatene i ettertid eller selve oppgavene når den er ferdig.

### 4.3.1 Utvalg

På bakgrunn av oppgavens tema var det naturlig for meg å velge intervjupersoner som jobber på skoler med en høy andel flerspråklige elever. I kvalitative metoder ønsker man å komme nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om. Et tilfeldig utvalg er lite egnet, så forskeren velger helst informanter som er mest relevante ut fra formålet med studien. (Johannessen et al, 2017, s.113). Det kan være vanskelig å finne personer som er villige til å delta som informanter, da temaet kan være personlig og nærgående, samtidig som det er tidkrevende (Thagaard, 2021). Da jeg selv jobber i skolen var det naturlig for meg å bruke kontakter jeg hadde tilgjengelig, som tidligere kollegaer, for å få tak i informanter til mitt prosjekt. Ved å kontakte de fikk jeg tak i lærere som hadde direkte erfaring med arbeid med tilpasset opplæring for denne elevgruppa på skolen de jobbet på. Kvalitative studier kjennetegnes som oftest av et begrenset antall personer eller enheter (Thagaard, 2021, s. 54). Forskeren forsøker å få mye informasjon (data) fra et begrenset antall informanter. Utvalget bør være stort nok til at man belyser problemstillingen. Antallet vil derfor være avhengig av kvaliteten på intervjuene. Noen vil også hevde at det ikke er noen hensikt å intervju flere informanter når de sannsynligvis ikke vil tilføre ny informasjon. Noe som Thagaard, 2021, forklarer som et metningspunkt. Det er noe jeg som forsker kan beslutte hvis jeg mener at jeg har nok data til å svare på problemstillingen min. Jeg vil ikke si at jeg kom til et metningspunkt, for det kunne vært spennende og aktuelt å kontakte flere skoler og flere intervjupersoner for å sammenligne arbeidet på de ulike skolene. Men på grunn av tidsbegrensninger og avstand var ikke det mulig for meg å få det gjennomført. Antall deltakere bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2021, s. 59). Et stort utvalg av informanter vil føre til en stor mengde data som er tidkrevende å få transkribert. Et relevant utvalg av informanter er viktigere enn å skaffe

mange. Derfor var det viktig for meg å få tak i lærere som jobber på skoler med en høy andel flerspråklige elever, siden de ville ha mest erfaring med temaet for min oppgave. Jeg fikk tak i fem lærere på fem forskjellige skoler som sa seg villig til å være med i min undersøkelse. De har alle ulike roller i skolen, men alle jobber med leseopplæring. Jeg vil presentere hver enkelt lærer med bakgrunn og utdanning, da det er viktig å vite hvor de henter sin forståelse for tema fra. Jeg har gitt lærerne fiktive navn for å sikre anonymitet.

### Anne

Anne er den første læreren jeg intervjuet og har lang erfaring med opplæring av flerspråklige elever. Anne har jobbet i skolen i over 30 år og har bakgrunn som morsmålslærer. Hun har jobbet på flere skoler, som morsmålslærer, med særskilt norskopplæring, leseopplæring og språkopplæring. Skolen hun jobber på nå har ca. 80% andel flerspråklige elever. Anne har ansvaret for å gi elever fra 1-4 trinn særskilt norskopplæring. Anne har tidligere også vært lærer i innføringsklassen ved skolen, som består av elever med kort botid i Norge som skal lære seg norsk før de blir overført til vanlig klasse.

### Berit

Berit har 20 års erfaring i skolen og jobber nå som kontaktlærer på en skole med 60% andel flerspråklige elever. Elevene hun er kontaktlærer for går nå i 7 klasse. Berit underviser i norsk og har mye erfaring med leseopplæring av flerspråklige elever fra 1-7 trinn, også fra en tidligere skole hun har jobbet på. Hun har allmennlærerutdanning.

### Ingrid

Ingrid har også lang erfaring fra barneskolen, men har jobbet i over 20 år på samme skole med en mer homogen elevgruppe. De siste fem årene har skolen blitt mer heterogen og sammensatt av elever med ulike språklige og kulturelle bakgrunner. Nå har skolen mer enn 50% andel flerspråklige elever. På grunn av den økende trenden manglet skolen kompetanse om opplæring av flerspråklige elever, og så at kompetanseheving av ansatte var nødvendig. Ingrid er utdannet allmennlærer og har tatt videreutdanning i tilpasset opplæring rettet mot

flerspråklige elever. Ingrid har nå ansvaret for særskilt norskopplæring ved skolen. Hun har ansvaret for å undervise elever i særskilt norsk på 1-4 trinn.

### Eva

Eva jobber på en skole med ca. 60% andel flerspråklige elever. Eva er ressurslærer på skolen og underviser enkeltelever og små grupper med elever. Eva har lang erfaring med å undervise flerspråklige elever i lesing og har tidligere vært både kontaktlærer og faglærer i norsk på andre skoler med en høy andel flerspråklige elever.

### Vidar

Vidar er kontaktlærer i 5 trinn på en skole med ca. 60% andel flerspråklige elever. Vidar er yngre enn de andre lærerne og var nyutdannet som allmennlærer 1-7 for 4 år siden. Han har tidligere jobbet på en annen skole som også har en høy andel flerspråklige elever.

## 4.3.2 Intervjuguide

Utviklingen av intervjuguiden var en prosess som tok en del tid. Når man skal utforme intervjuguiden er det viktig å planlegge godt. For å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, er det viktig å stille spørsmål som oppmuntrer informanten til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2021, s. 95). Jeg laget en overordnet intervjuguide med fire hovedtema (se vedlegg nr.1). Temaene er oppført i guiden i fire deler, med fire åpne spørsmål knyttet til hvert tema. Det er viktig å stille åpne spørsmål for å oppmuntre intervjupersonen til å fortelle og presentere sine synspunkter og erfaringer (Thaagard, 2021, s. 97). Siden det kunne være nødvendig for meg å få informantene til å uttrykke seg mer konkret på noen av spørsmålene, hadde jeg laget oppfølgingsspørsmål til de ulike temaene. Det kan være hensiktsmessig å komme med oppfølgingsspørsmål hvis informanten står litt fast, er usikker, eller ikke uttrykker seg så åpent som jeg ønsker. Et godt intervju preges av at begge parter bidrar til å utvikle meningsinnholdet i samtalen (Thagaard, 2021, s. 102). Det var også viktig for meg at jeg fikk svar som passet til forskningsspørsmålene mine, derfor hadde jeg skrevet ned oppfølgingsspørsmål på forhånd, som sikret meg den informasjonen jeg ønsket. Men det var likevel viktig for meg at jeg ikke

stilte for konkrete og ledende spørsmål, da det kan begrense informantens svaralternativer. For ledende spørsmål bidrar til at vi gir intervjuet en retning som skaper forventninger om hvordan intervjupersonene kan svare på spørsmålene (Thagaard, 2021, s. 97). De fire hovedtemaene i intervjuguiden jeg utformet var;

**A: Flerspråklige elever som strever med lesing.**

*Hvilke muligheter og utfordringer har du erfart i arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing?*

**B: Arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing.**

*Hvilke læringsmetoder benytter du i undervisningen for å tilpasse opplæringen av flerspråklige elever som strever med lesing?*

**C: Organisering og tiltak i opplæringen.**

*Hvordan organiserer du opplæringen på din skole med tanke på arbeid med flerspråklige elever som strever med lesing, og hvilke tiltak mener du kreves for å gjennomføre en god tilpasset opplæring?*

**D: Kompetanse og kunnskap om flerspråklige elever som strever med lesing.**

*Hvilken kunnskap og kompetanse har du når det gjelder tilpasset leseopplæring for flerspråklige elever som strever med lesing, og hvilken kompetanse mener du kreves for å gi en god tilpasset opplæring for denne elevgruppa?*

#### 4.3.3. Gjennomføring av forskningsintervju:

Jeg gjennomførte intervjuer av fem ulike lærere. Jeg kontaktet de aktuelle lærerne og gjorde individuelle avtaler med den enkelte. Jeg lot informantene bestemme hvor de ønsket og møtes, for at de skulle føle seg komfortable og kunne snakke fritt. Det var viktig for meg å ta hensyn til informantenes behov og ønsker for å skape en trygg og avslappet atmosfære. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen er viktig, hvis ikke får intervjuet en dårlig kvalitet (Thagaard, 2021, s. 105). Intervjuene foregikk ansikt-til-ansikt og varte i ca. 60 minutter. Det ble foretatt lydopptak av samtalene, og jeg passet på å få samtykke til dette på forhånd. Hver enkelt informant fikk et brev i forkant om at lydopptakene vil bli behandlet konfidensielt og at informasjonen som ble delt ville bli anonymisert. I

intervjuene forsøkte jeg å følge intervjuguiden jeg hadde utarbeidet, og brukte denne som et manus. Jeg opplevde at informantene hadde mye å si på første tema angående erfaring, og at de var innom det meste av det jeg ønsket å komme inn på. Noen spurte meg om det var noe jeg ville vite mer om, om de hadde oppfattet spørsmålet riktig eller om det de hadde sagt var bra nok. De fleste svarte mest utdypende på det første temaet og kom derfor inn på de andre temaene helt naturlig. Noen ganger fikk jeg behov for oppfølgingsspørsmålene jeg hadde laget på forhånd for å få informantene til å svare mer utfyllende og utdype sine svar. Jeg kunne lett bli litt ivrig og noen av de impulsive oppfølgingsspørsmålene mine kan nok ha vært noe ledende. Det vil si at jeg prøvde å peile informanten inn på et tema som jeg hadde erfaring med selv på bakgrunn av noe som ble sagt. Dette ble jeg bevisst på og la vekt på i transkriberingen av intervjuene etterpå. Siden dette var min første erfaring med å holde slike intervjuer, gjorde jeg meg noen erfaringer underveis i prosessen.

## 4.4 Analyse

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene ble samtalen overført til tekst, gjennom å transkribere lydfilene mine. Deretter gikk jeg i gang med å organisere materialet gjennom koding, som er en vanlig fremgangsmetode i kvalitativ analyse. Ved hjelp av koding fikk jeg ordnet datamaterialet slik at det ble lettere å analysere det. Når det gjelder analysen av kvalitative data er dette en tidkrevende prosess, da det er en omfattende datamengde som skal analyseres. Det første trinnet i en analyseprosess er å foreta en grundig gjennomlesning av alle dataene. Her må man være forberedt på å lese teksten flere ganger for å bli godt kjent med innholdet. I denne prosessen forsøker man å finne ut om det er mulig å identifisere interessante mønstre. Det er viktig å lese teksten både analytisk og refleksivt. Det innebærer at man vurderer og begrunner hva dataene kan gi en forståelse av og reflekterer over hvordan den kontakten vi har hatt med deltakerne i felten, preger dataene (Thagaard, 2021).

### 4.4.1 Transkribering

Transkriberingen ble gjennomført så fort som mulig etter hvert intervju. Grunnen til dette var at jeg ønsket en så nøyaktig gjengivelse av informantenes svar som mulig. Detaljer som stemning og non-verbal kommunikasjon som kroppsspråk kan være viktig å få med seg og ha betydning for materialet. Når vi skriver referat fra intervjusamtalen, er det viktig at vi

rekonstruerer intervjusituasjonen så godt som mulig (Thagaard, 2021, s. 111). Jeg benyttet lydopptak under intervjuene som gjorde at jeg kunne lytte til intervjuene flere ganger. Ved hjelp av lydopptakene jeg tok har jeg mulighet til å lytte til det informantene sier flere ganger. Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og informant. Det vil gi meg mulighet til å lytte analytisk og oppdage nye sider ved dataene som kan gi meg nye innsikter (Thagaard, 2021). Under et av intervjuene måtte jeg ta noen notater, fordi jeg ikke hadde ladet opp mobilen på forhånd. Så deler av intervjuet ble skrevet ned underveis. Selv om det å ta notater kan føre til at jeg ikke får anledning til å observere reaksjoner og kroppslige signaler, syntes jeg ikke det var et hinder. Jeg tok pauser og stoppet opp å skrive noen ganger, for å passe på å ha blikk-kontakt med informanten underveis. Når intervjuet var ferdig utfylte jeg notatene mine med en gang etterpå når jeg hadde intervjuet ferskt i minne, for ikke å glemme noen detaljer. Da jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene oppdaget jeg at det manglet noe informasjon fra en av informantene som jeg ønsket å ha med, så jeg tok kontakt med personen i ettertid. Det gjaldt detaljer om hvor lenge informanten hadde jobbet ved skolen og med særskilt norskopplæring. Det var ikke noe problem å få tak i informasjonen jeg manglet. Jeg sendte en e-post til informanten og fikk svar dagen etter. Da jeg var ferdig med transkriberingen hadde jeg mange sider med notater. Da startet prosessen med å få et helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnholdet i datamaterialet mitt. Analysen videre vil foregå ved at jeg som forsker må skille ut det som er relevant for min problemstilling gjennom å kode informasjonen som er gitt.

#### 4.4.2 Koding

Etter at jeg hadde lyttet til lydopptakene mine og transkribert lydfilene til tekst, satt jeg igjen med mange sider datamateriale. Videre begynner analysen av meningsinnholdet. Ifølge Malterud (2011) består analyse av meningsinnhold av fire hovedfaser:

Fase 1: Helhetsinntrykk og sammenfatning:

Forskeren leser gjennom hele materialet og leter etter interessante og sentrale temaer for å bli kjent med datamaterialet (Johannessen et al, 2017). I denne prosessen foretok jeg en såkalt kondensering av datamaterialet. Det vil si at forskeren trekker ut de meningsbærende delene av dataene og sitter igjen med et redusert materiale. Jeg oppdaget at noe av teksten inneholdt

informasjon som ikke var like relevant i forhold til tema. Derfor valgte jeg å redusere teksten før jeg gikk videre.

Fase 2: Koder, kategorier og begreper:

Den andre fasen går ut på å finne meningsbærende elementer i materialet. Her vil forskeren skille ut det som er relevant for problemstillingen. For å få en bedre oversikt gjorde jeg en systematisk gjennomgang av teksten for å identifisere informasjon, ved hjelp av koding. Koding er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen et al, 2017). Det innebærer å dele opp teksten og betegne utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2021, s. 153). I denne prosessen er det også mulig å skrive kommentarer underveis som kan hjelpe til med å reflektere over meningsinnholdet i teksten. Koding krever mye tid, men er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet og kategorisere og tolke data. Hvilke kategorier og kodeord forskeren bruker, er avhengig av den forståelsen av materialet forskeren utvikler underveis. Koding tillater forskeren å finne, fjerne og slå sammen tekstdeler som knytter seg til et spørsmål, hypotese, et begrep eller tema (Johannessen et al, 2017). Jeg merket at jeg trengte en bedre oversikt og ønsket å samle informasjon fra alle lærerne på et sted. Derfor kom jeg fram til at den beste løsningen for meg var å lage tabeller for hvert tema fra intervjuguiden. Hver enkelt lærer fikk hver sin kolonne hvor jeg da kodet ved å skrive ned de viktigste funnene jeg fikk angående hvert tema i tabellen. Jeg benyttet farger for å skille hva de ulike lærerne hadde sagt for lettere holde et system.

Tema:	Informant 1. A	Informant 2. T	Informant 3. C	Informant 4. H
Hvilken erfaring har du med å arbeide med flerspråklige elever som strever med lesing?  Kode: erfaringer	Jobbet i skolen i over 20 år. Tidligere morsmåslærer. SNO lærer. Har lang erfaring med å jobbe med språk- og leseopplæring med flerspråklige elever.  Mange elever strever med andre vansker. Diagnoser? Skylder på dårlig språk – andre vansker som ligger bak? Flerspråklighet overskygger andre vansker/diagnoser. Utredning tar lang tid. Vente å se holdning.  Elever med atferdsvansker. Blir satt til å ta vare på disse elevene. SNO	Jobbet på 3 forskjellige skoler. En skole med en homogen gruppe elever. To skoler med høy andel flerspråklige elever i Oslo området. Kontaktlærer 7 trinn.  Flest flerspråklige elever som strever med lesing.  Det går mest på leseforståelse. Elevene har et mangelfullt ordforråd. Leseforståelse og teknisk lesing går hånd i hånd. Grammatiske vansker. Ulike lyder.  Flerspråklige elever leser mindre på fritida. Foreldre som ikke kan norsk/for lite norsk. Mindre oppfølging hjemme. Foreldrene kan ikke sette seg inn elevenes skolehverdag	Jobbet på samme skole i snakket 20 år. SNO ansvarlig 1-3 trinn. Lite erfaring med flerspråklig opplæring. Har tatt videreutdanning i tilpasset opplæring.  Flere flerspråklige elever på skolen de siste årene. Flere elever med faglige utfordringer. Skolen trenger mer kompetanse. Mer fokus på SNO.  Underviser i SNO på hele trinn i ordinær undervisning. Har ansvaret for planleggingen alene, de andre lærerne er med på gjennomføringen.  Oppløver at de flerspråklige elevene strever med det samme. Ord og begreper, enkel/dobbel konsonant, enkelte lyder, sammensatte grafem.	Jobbet på flere skoler med en høy andel flerspråklige elever i Oslo området. Mye erfaring med norsk og leseopplæring. Jobber nå som ressurs- og faglærer på mellomtrinnet.  Oppløver at mange flerspråklige elever har vansker med <u>fagbegreper</u> . Spesielt i kunnskapsfag.  Mange elever mangler motivasjon for å lese, leser mindre på fritida. Mer <u>lpad</u> og spill.  Det krever mye tid og ressurser å få til tilpasset opplæring på en god nok måte.  Oppløver leken og bruk av andre arenaer som verdifull når det gjelder språkopplæring.

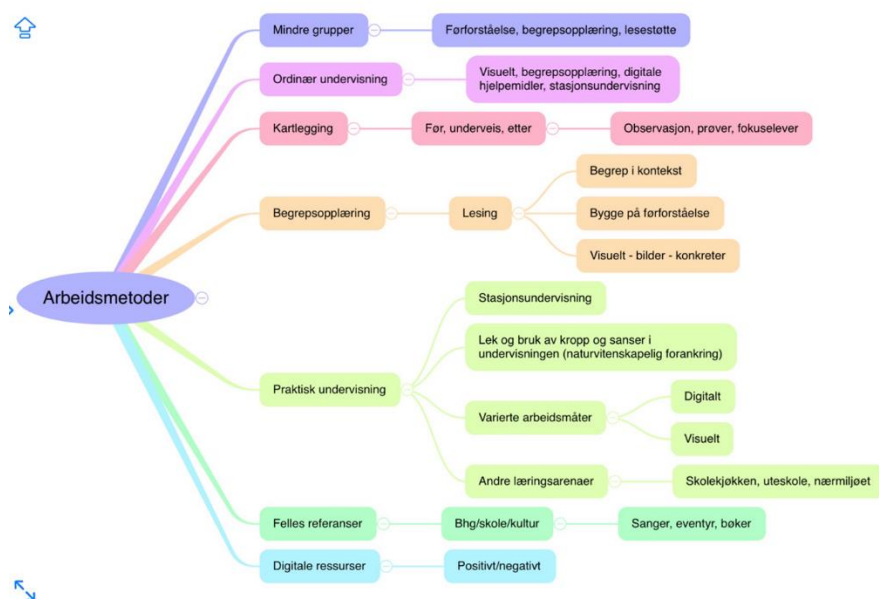


### Fase 3: Kondensering:

Den tredje fasen tar utgangspunkt i kodingen. Forskeren trekker ut de delene av teksten som er kodet. Det vil si de elementene som er meningsbærende. Etter kodingen satt jeg igjen med et redusert datamateriale som er ordnet etter kodene. Igjen laget jeg en tabell hvor jeg ordnet tekstmaterialet etter de ulike kodene jeg hadde trukket ut. Jeg brukte de samme fargene for å skille de ulike lærerne.

### Fase 4: Sammenfatning:

I den siste fasen bruker man materiale til å utforme nye begreper og beskrivelser. Det er viktig i denne prosessen å se om beskrivelsene er i samsvar med det opprinnelige materialet som forskeren startet med før kodingen. Forskeren har fått ny kunnskap i løpet av analyseprosessen, og det kan bidra til at koder og kategorier må endres. Jeg oppdaget i løpet av prosessen at noen av kodene mine var for generelle og for lite spesifikke. Jeg endret og fant nye koder som var mindre synlige for meg i starten, men som ble tydelige underveis i prosessen. Jeg brukte tankekart for å få orden på kodene.



Kodene jeg satt igjen med til slutt ble; *ord og begreper, tekster og leseopplæring, lek og praktiske undervisningsmetoder, kartlegging, organisering i form av mindre grupper og ordinær undervisning, tospråklig opplæring, planlegging og samarbeid og kompetanse.*



Til slutt i analysen trekker man slutninger fra datamaterialet. I denne delen av analysen er det mulig å identifisere mønstre, sammenhenger og prosesser i lys av eksisterende forskning og teorier. (Johannessen et al, 2017). Jeg forsøkte å sammenfatte problemstilling og forskningsspørsmål med mine funn, slik at jeg kunne drøfte disse i lys av teorien jeg hadde skrevet på forhånd. Jeg oppdaget da at jeg måtte endre teoridelen og legge til mer relevant teori, før jeg kunne starte selve drøftingen.

#### 4.5 Etiske vurderinger

Det er viktig at man utfører forskning på en etisk forsvarlig måte. Dette dreier seg om å følge etiske regler og retningslinjer for behandling av personer og data i forskningsprosessen. Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, som i intervju situasjonen og datainnsamlingen (Johannessen et al, 2017, s.84).

Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, og det er særlig tre typer hensyn en forsker må tenke gjennom;

1. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi.
2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.
3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

Informantene som deltar i undersøkelsen, skal på forhånd gi sitt samtykke til å delta.

Forskeren må likevel passe på å ikke overskride personens grenser. Intime og nærgående temaer kan oppleves ubehagelige og informanten kan angre i ettertid på informasjon som ble gitt ut. Det er viktig at de som deltar i undersøkelser utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al, 2017, s.86). Informantene mine fikk tilsendt et informasjonsskriv sammen med samtykkeskjema i forkant av intervjuene der det står tydelig formulert at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (se vedlegg nr. 2.) Ved innsamling og behandling av personopplysninger, må forskeren vurdere om disse er meldepliktige. Meldeplikten utløses hvis prosjektet eller undersøkelsen omfatter behandling av personopplysninger og opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk.

Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannessen et al, 2017, s.88). I forkant av min undersøkelse sendte jeg inn meldeskjema til Sikt (Vedlegg), tidligere Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Her har jeg gjort rede for hvordan mine data skal innsamles, anonymiseres og behandles.

Lyddopptak og transkripsjoner ble lagret kryptert og beskyttet med passord. Ingen personopplysninger som navn eller sted ble nevnt eller skrevet ned. Det ble brukt fiktive navn. Informasjon om sletting av datamateriale ble gitt til informantene.

#### 4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om en vurdering av om prosjektet viser at forskningen er utført på en pålitelig, troverdig og tillitvekkende måte. Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2023, s. 188). Forskeren må overbevise leseren om kvaliteten og verdien av resultatene. Det er også viktig at forskeren viser til hva som er primærdata. Det må skilles mellom hva som er referat fra intervju og hva som er forskerens vurderinger og kommentarer. For å sikre åpenhet og innsikt til leseren har jeg valgt å benytte direkte sitater fra informantene i presentasjonen av funnene. Det bidrar til å gi leseren et klart bilde av hvordan jeg har tolket dataene, og styrker tilliten til meg som forsker. Validitet er knyttet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2017, s.189). Kjennskap til miljøet fra tidligere kan være en styrke og en begrensning. Grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet preges av om vi har tilknytning til det miljøet vi studerer, eller ikke. På den ene siden kan vi forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, og våre erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen vi utvikler. På den andre siden kan vi overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2023, s.190). Jeg som forsker kjenner til miljøet jeg studerer ved at jeg jobber på en flerkulturell skole og har erfaring med elevgruppa. Derfor vil jeg ha med meg en forståelse «innenfra» og gjenkjenne de ulike erfaringene informantene kommer med. Mine egne erfaringer vil «farge» mine tolkninger og nye kunnskaper. Det kan føre til at jeg overser det som er forskjellige fra mine egne erfaringer og at jeg blir mindre åpen for andre nyanser. Det er viktig at forskeren presenterer sitt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av vårt utgangspunkt.

### 5. Resultater og funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere resultatene fra intervju- og analyseprosessen. Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing på barneskolen. Hensikten med intervjuene har

vært å få fram lærernes erfaringer og oppfatninger av deres arbeid med flerspråklige elever som strever med lesing på skolene de jobber på. De resultatene som presenteres her er basert på datamaterialet fra intervjuene jeg har transkribert og kodene jeg har laget meg ut ifra svarene til lærerne, med utgangspunkt i det teoretiske perspektivet som ligger til grunn. I den gjennomførte analysen er det informantenes meninger som er fremstilt. For å sikre at informantenes subjektive opplevelser og erfaringer fremstilles korrekt, har jeg valgt å fremstille sitatene i den løpende teksten. Informantene i undersøkelsen er ikke identifiserbare og har fått fiktive navn for å anonymisere. Navnene er gitt for å skape en mer levende presentasjon. Jeg har benyttet forskningsspørsmålene som jeg utarbeidet for å kunne svare på min problemstilling som underkapitler. Kategoriene som er presentert under hvert underkapittel benyttes på bakgrunn av sentrale funn fra intervjuene, og ble utarbeidet i analyseprosessen.

## 5.1. Muligheter og utfordringer i arbeid med tilpasset opplæring av flerspråklige elever som strever med lesing.

Dette forskningsspørsmålet tar sikte på å utforske lærernes personlige erfaringer og opplevelser med arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Her ønsket jeg å få fram hvilke utfordringer og hvilke muligheter lærerne ser når det gjelder å tilpasse undervisningen for elevgruppa. I intervjuene kommer det fram at lærerne opplever mange av de samme utfordringene og mulighetene, men det er likevel noen forskjeller. Lærerne har ulike roller i skolen, som gjør det interessant å høre om de ulike erfaringene de har i sitt arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing.

### 5.2.1 Ord og begreper

Et viktig funn som kommer fram i intervjuene, og som ble sett på av alle lærerne som det mest utfordrende, er at elevene starter på skolen med ulik bakgrunn når det gjelder norskkunnskaper. Erfaringene deres tilsier at mange av elevene deres har et dårlig ordforråd og strever med å forstå ord og begreper i tekster og i undervisningen. Alle de fem lærerne jeg

intervjuet snakket om hvor viktig ordforråd og begreper er for flerspråklige elever som strever med lesing. Berit, som er kontaktlærer i en 7. klasse, sier;

*«De som strever med lesingen er de flerspråklige, det er gjennomgående. De har et dårlig ordforråd, og de strever med det tekniske. Så det henger nok sammen. De har fått for lite norsktrening og lesetrening.»*

Anne, som har lang erfaring med opplæring i særskilt norsk, og som jobber i begynneropplæringen, snakker om at det er utfordrende at elevene starter på skolen med så forskjellig utgangspunkt når det gjelder språkferdigheter. Noen av elevene har et så lavt ordforråd at de ikke kan enkle hverdagslige begreper;

*«De på laveste nivå kan ikke hverdagslige begreper og kan ikke engang føre en samtale muntlig. Andre elever kan snakke hverdagslig språk, men mangler fagbegreper. De strever med å følge undervisningen og kan hverken lese eller forstå ordene.»*

Når det gjelder muligheter for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med ord og begreper, sier hun;

*«Lærerne må jobbe mer med å forklare begreper i klasserommet. De må fordype seg mer i tekster og forklare ordene.»*

Jeg tolker det som at lærerne er veldig bevisste på at flerspråklige elever kommer med svært varierende bakgrunn når det gjelder norskkunnskaper. Dette vurderes som en stor utfordring for lærerne, ettersom det krever tilpasning på flere nivåer. Berit sier at hun synes skolen hun jobber på er flinke til å ta hensyn til at de har en del flerspråklige elever. Men hun snakker om at det krever ekstra ressurser, og at det er utfordrende å tilpasse opplæringen når hun er alene i klasserommet;

*«Det er ingen tvil om at tilpasset opplæring krever at man ikke er alene i klasserommet, at man har en ressurslærer tilgjengelig.»*

Hun sier videre at hun kommer fra en annen kant av landet, der hun startet å jobbe som lærer for 20 år siden. Da var klassene mer homogene. Men så flyttet hun og begynte å jobbe på en skole med mange flerspråklige elever. Dette var utfordrende og nytt for henne;

*«Det var som en ny verden. Vi måtte tilpasse opplæringen på en helt annen måte enn det jeg var vant til. Vi ble sendt på kurs hvor vi lærte om begrepsopplæring.»*

Jeg opplever det som at lærerne anerkjenner at tilpasset opplæring for flerspråklige elever er nødvendig, men at det krever ekstra ressurser, både i form av personale og kompetanseutvikling. To av lærerne med erfaring med særskilt norsk i begynneropplæringen, Anne og Ingrid, snakker om begrepsopplæring som en mulighet til å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. De snakker om å sette begrepsopplæringen i et system. Anne snakker om at skolen hun jobbet på for 20 år siden inviterte Ann-Margit Haug til skolen for å holde foredrag om språk i begynneropplæringen;

*«Hun holdt foredrag på skolen og vi ble enige om at vi skulle lage et felles læreverk med felles begreper i ulike fag. Alle morsmållærerne jobbet systematisk med disse begrepene.»*

Ingrid forteller at hun benytter begreper etter Arne Nyborg pedagogikken i begynneropplæringen, og at hun jobber systematisk med disse. Det gir henne en mulighet for å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene som strever med grunnleggende ord og begreper. Hun snakker om hvordan hun arbeider med begrepene;

*«Det er viktig at elevene lærer seg begreper som gjør at de kan beskrive hva de ser og opplever. De må bruke sanser og lære seg begreper som for eksempel lukt, smak og lyd.»*

Hun fortsetter med å forklare viktigheten av å sette begreper inn i kontekst. Begrepene de lærer må benyttes i tekster i undervisningen. På denne måten kan ordforrådet utvides systematisk.

*«Det er viktig å jobbe systematisk i arbeid med lesing. Fra begrep til kontekst. Elevene lærer begrepet først og så benytter lærerne de samme begrepene i tekster i undervisningen. Bygger på det de kan fra før.»*

Vidar snakker også om det å sette begreper inn i kontekst;

*Vi har noe som heter ukas begreper, ord fra tekster som elevene må øve på hver uke. Det holder ikke at de kan forklare begrepet, de må også vite når de skal bruke det i setninger og tekster.*

Jeg opplever at lærerne er samstemte om at ordforråd og begrepsforståelse er grunnleggende for de flerspråklige elevenes læring. Begrepsopplæring blir sett på som en nøkkel til å kunne forstå både tekster og faglig innhold. Ingrid snakker også om muligheten for å benytte elevenes morsmål i undervisningen. Hun forklarer hvor viktig elevenes forkunnskaper er på

eget morsmål. Hun forteller hvordan hun roser de elevene som kan forklare begreper og hva ordene betyr på eget morsmål;

*«Jeg har elever som kan begrepene på eget morsmål, men ikke på norsk. Noen elever bruker eget morsmål og det roser jeg de for. Det er fint for meg å vite at eleven har kjennskap til begrepet og forstår hva ordet betyr, men på grunn av et for svakt ordforråd ikke kan si ordet på norsk. Andre elever har ikke hørt om begrepet fra før.»*

Både Ingrid og Anne snakker om at variasjonen i hvor mye forkunnskaper elevene har med seg, enten på norsk eller morsmål, er stor. Noen elever kan lese på eget morsmål, andre ikke. Noen forstår begrepene på morsmålet sitt, men mangler ordforråd på norsk, andre har mindre forståelse for begreper. De snakker om dette som utfordrende, og at det krever ulike tilpasninger innad i gruppen. Anne forteller om at hun oppfordrer foreldrene til å snakke om temaer klassen har på eget morsmål. Dette gir eleven en mulighet til å lære noe om temaet hjemme i forkant, slik at de har med seg noen forkunnskaper til skolen;

*«Når klassen har om et tema, f.eks. at vi har lært om haren. Så sender jeg melding til foreldrene, kanskje de kan snakke om haren med barna hjemme på morsmålet. Så de forstår litt mer om temaet på skolen.»*

Hun forteller videre at hun opplever at ikke alle foreldre følger opp barna sine like godt hjemme, og at det kan være en utfordring;

*«Jeg opplever at mange foreldre ikke følger barna sine opp godt nok. Ikke alle foreldre kan språket hjemme og de følger ikke opp leksene. De burde få mer veiledning. Foreldrene trenger hjelp og støtte.»*

Jeg tolker det som at begge lærerne ser på morsmålet som en viktig ressurs i opplæringen, spesielt når det gjelder å bygge forståelse for begreper. Det å bruke morsmålet i undervisningen kan hjelpe elevene å overføre sin eksisterende kunnskap til det nye språket. Det var kun de lærerne som jobbet med norsk som andrespråk som nevnte bruk av morsmålet i undervisning.

### 5.2.3 Tekster og leseopplæring

Flere av lærerne jeg intervjuet snakket om deres erfaring med å tilpasse leseopplæringen for de flerspråklige elevene som strever med lesing. Det ble nevnt flere muligheter når det gjaldt

arbeid med tekst i undervisningen. Lærerne fortalte hvordan de arbeidet med både leseteknikk og leseforståelse, både på ord- og setningsnivå. Det var også flere av lærerne som snakket om muligheten for å tilpasse tekstene etter elevenes nivå. Men det ble også nevnt flere utfordringer når det gjaldt å tilpasse leseopplæringen. Det handlet om både opplæring i å lese og forstå tekster og om å finne gode tilpassede tekster til å benytte i opplæringen. Berit, som er kontaktlærer i 7.klasse sier;

*«Det er viktig å gi de tekster i undervisningen som ikke er så vanskelige at det går over hodet på dem.»*

Hun snakker videre om hvilke muligheter hun har for å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene som strever med lesing når det gjelder arbeid med tekster;

*«Når vi jobber med en tekst så luker vi ut vanskelige begreper og jobber med generell forståelse av tekst. De flerspråklige elevene som strever mest, får tilpassede tekster og lekser. Dette blir fulgt opp av en ressurslærer som er tilknyttet klassen.»*

Hun forteller videre om ressurslærerens mulighet til å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene som strever med lesing i hennes klasse;

*«De elevene som strever mest, blir fulgt tett opp av ressurslæreren. Hun gir elevene egne tilpassede tekster og det jobbes både med leseteknikk og leseforståelse. I min klasse er det utelukkende de som er flerspråklige som strever med lesing. De strever mest med et lavt ordforråd, men også med det tekniske.»*

Videre forteller hun om hvordan hun selv arbeider med tekster og leseopplæring i ordinær undervisning, og hvilke muligheter hun har for å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene som strever med lesing;

*«Jeg stopper ofte opp i undervisningen når vi leser tekster og forklarer begreper, spesielt fagbegreper. Vi jobber mye med generell forståelse av tekst. Vi har ukas begreper, hvor elevene selv skal finne ut av begrepene betyr og skrive de ned. Så møter de igjen disse begrepene i tekster vi benytter i undervisningen den uka. Vi jobber med samme tekster når det gjelder leseforståelse, ord og begreper, grammatikk og setningsanalyse. Vi har funnet ut at elevene lærer best når de er mer utforskende og selv jobber med å finne ut av hva ordene betyr. Det har fungert best.»*

Jeg tolker dette som at Berit er bevisst på at det er nødvendig å tilpasse tekster etter nivå og språklige ferdigheter. Hun praktiserer en bevisst tilnærming der hun gjør teksten mer

tilgjengelig for de flerspråklige elevene. Samtidig understreker hun at ressurslærerens rolle er viktig som en støtte, både når det gjelder samarbeid og som en ekstra ressurs for de som trenger ekstra hjelp. Hun ser et behov for tettere oppfølging av de elevene som har størst utfordringer, og at ressurslæreren har en sentral rolle i å tilpasse opplæringen. Eva, som jobber som ressurslærer på mellomtrinnet, snakker om hvordan hun tilpasser leseopplæringen for elevene som strever med lesing;

*«Elevene får en leseperm av meg med tekster som er tilpasset deres nivå. De skal lese samme tekst hver dag. Jeg leser teksten høyt for de og de leser teksten høyt for meg.»*

Hun snakker videre om at hun synes det er utfordrende å finne gode tekster til å benytte i undervisningen;

*«Det jeg bruker mye tid på er å finne gode tekster. Vi hadde permer med gode tekster på skolen jeg jobbet på før. Men ordene var ofte utdaterte. Ordene måtte kanskje endres, fordi de flerspråklige elevene ikke forsto ordet springe eller fjernsyn f.eks.»*

Hun forklarer videre hvilke tekster hun benytter seg av, og som gir henne mulighet til å tilpasse leseopplæringen for elevene;

*«Det kan være en fordel med tekster med og uten bilder. Nå bruker jeg bruker mye Damms leseunivers. De får ofte med seg en bok hjem. Jeg liker at de er nivådelte og de får velge bok selv. Da finner de noe de selv er interessert i. Det synes jeg er bra for lesemotivasjonen. Jeg bruker også tekster fra en som heter Hauge. Han har gode tekster som jeg også bruker i leseopplæring.»*

Videre snakker hun om at det er utfordrende for elevene å følge med på undervisningen som foregår i klasserommet, og at tekstene ofte er for vanskelige;

*«Jeg opplever at det de holder på med i klasserommet er for vanskelig for dem. Jeg bruker mye tid på å forklare begreper. I kunnskapsfagene prøver jeg å finne tilpassede tekster som kan hjelpe de med å forstå det grunnleggende rundt ulike tema på deres nivå. Ellers så går det bare over hodene deres, og det er så lett for de å sone ut og koble fra.»*

Videre snakker hun om at det er utfordrende at skolen ikke har gode nok bøker og læreverk;



*«Vi burde hatt flere gode læreverk. Jeg synes det er viktig å ha gode bøker med bedre tekster. Mange av skolebøkene til elevene er for vanskelige. Det er noe som burde vært løftet internt på skolen. Vi bruker digitale læreverk, men jeg synes ikke det holder.»*

Eva benytter seg av gode metoder for å styrke de flerspråklige elevenes leseferdigheter, men hun mener det er utfordrende å finne gode tilpassede tekster. Jeg vurderer det slik at hun kritiserer skolens nåværende ressurser, og at det er behov for bedre bøker og læreverk som er mer tilpasset elevens ferdigheter. Hun uttrykker bekymring for at digitale verktøy alene ikke er tilstrekkelig, og ser et behov for mer håndfaste, relevante læremidler. Samtidig ser Eva at det er en betydelig avstand mellom det som undervises i klasserommet og elevenes forståelse. Hun er bevisst på behovet for tilpasset opplæring i kunnskapsfagene, og opplever at det må brukes mye tid på å forklare vanskelige begreper.

Anne og Ingrid, som begge jobber med nybegynneropplæring, snakket om overgangen mellom barnehagen og skolen, og om å finne felles referanser som en mulighet for å tilpasse opplæringen. Det å benytte tekster i undervisningen som barna kjenner igjen eller har hørt fra før i barnehagen. Det kunne være kjente bøker, historier, eventyr, leker og sanger. Anne forteller at hun benytter kjente eventyr i undervisningen;

*«Jeg leser eventyr for elevene, f.eks. Rødhette og ulven. Det er et internasjonalt eventyr, så barna kan ha hørt om det før, og gjenkjenner eventyret på sitt morsmål. Noen kjenner til det fra barnehagen, andre ikke.»*

En utfordring som ble nevnt i sammenheng med dette, var at for elever som var nye i Norge eller som ikke hadde gått i norsk barnehage, var det vanskeligere å finne en felles referanse. En annen utfordring som Anne nevner, er at det er vanskelig å finne gode bøker med tekster som passer flerspråklige elever;

*«Jeg tenker at elever fra 4. klasse, strever mye med fagspråket. Bøkene er ikke gode. Det burde være flere begrepsforklaringer og bilder. Vi trenger bedre bøker og tekster for flerspråklige elever. Det er vanskelig å finne gode tekster. De er lite motiverende å lese, kjedelige. De som lager bøkene, må tenke på mangfoldet.»*

Anne bruker kjente eventyr for å skape en felles referanseramme for elevene. Ved å bruke dem kan barna lettere relatere seg til innholdet. Dette kan bidra til å bygge forståelse og trygghet for barna som er i ferd med å tilpasse seg det norske skolesystemet. Samtidig er hun i

likhet med Eva, opptatt av at bøker som er tilgjengelige for elevene ikke er godt nok tilpasset flerspråklige elevers behov. Tekstene er lite motiverende, noe som reduserer leselysten. Dette peker på et behov for å utvikle mer inkluderende og engasjerende læremateriell som tar hensyn til det språklige mangfoldet.

#### 5.2.4 Lek og praktiske undervisningsmetoder

Flere av lærerne nevnte lek og praktisk tilnærming i opplæringen som en mulighet for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. Anne og Ingrid som jobber på småtrinnet la stor vekt på lek i språk- og leseopplæringen. Ingrid snakker mye om bruk av lek og sanser i undervisningen. Hun forklarer at ved å benytte alle sanser i opplæringssituasjonen, vil elevene ta til seg læring på en bedre måte;

*«Jeg planlegger en lek eller bruk av sanser i hver økt, f.eks. hviskeleken. En annen lek kan være at de får de bind for øynene og skal forklare til den som ikke ser hvor eleven skal gå. Hvis vi skal lære om smak, får de smake på noe surt, søtt og sterkt f.eks. De kan også føle på forskjellige materialer, noe mykt, hardt, glatt osv. Jeg bruker også sangleker.»*

Anne forteller om hvordan hun benytter seg av sosial lek og aktiviteter som en mulighet for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever;

*«Ord og begreper kommer ikke av seg selv. Elevene trenger også å være involvert i samarbeidsaktiviteter og sosial lek.»*

Ingrid er bevisst på å innlemme både fysisk aktivitet og sansestimulering for å engasjere elevene på flere nivåer. Ved å involvere flere sanser gir hun elevene flere innganger til læring. Anne har også tro på at læring skjer gjennom aktiv deltakelse. Hun understreker at elevene trenger å være involvert i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og samarbeid. Sosial lek utvikler både språklige ferdigheter og sosiale relasjoner, som er essensielle for språkutviklingen. Eva snakker også om leken som verdifull for de flerspråklige elevene;

*«Den arenaen som lek utgjør, er verdifull for elevene. Det å kommunisere med andre barn i lek. Nå er vel det litt utenfor det du spør om som handler om lesing, men språk og lesing hører jo sammen.»*

Hun snakker også om muligheten for å benytte andre opplæringsarenaer i undervisningen, som skolekjøkkenet, der man kan legge til rette for praktisk opplæring. På den måten kan man visualisere og konkretisere undervisningen;

*«Hvis vi snakker eller leser om f.eks. ordet kjele, kan vi hente eller bruke en kjele fra mat og helse. Elevene lærer mye av det.»*

Eva ser også på lek som en viktig arena for språkutvikling, selv om det ikke nødvendigvis handler om formell lesing. Hun understreker at språk og lesing er nært knyttet sammen, og at aktiv språklig bruk i leken kan ha positive effekter på lesing. Samtidig benytter hun praktiske og konkrete læringsarenaer for å visualisere og konkretisere abstrakte begreper. Vidar snakker om hvordan han benytter dramatisering som en mulighet for praktisk tilnærming til læring;

*«Hvis vi jobber med eventyr så dramatiserer elevene kjente eventyr for fadderbarna sine. Da øver de på bruk av innlevelse og får bruke rekvisitter. Elevene og de minste barna synes dette er veldig gøy.»*

Vidar benytter dramatisering som en aktiv og engasjerende metode for læring. Ved å dramatisere kjente eventyr for fadderbarna, får de flerspråklige elevene både praktisere språkbruk og utvikle sine kommunikative ferdigheter på en sosial og morsom måte. Bruken av rekvisitter gjør læringsprosessen mer konkret og visuell, noe som kan bidra til at elever lettere knytter ord og begreper til handlinger og situasjoner. Vidar ser ut til å vektlegge at denne typen aktivitet både er lærerik og underholdende, og han fremhever at denne metoden også engasjerer de yngre barna, noe som styrker både språklig og sosial utvikling for alle involverte.

### 5.3. Strategier og metoder lærerne benytter for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing.

Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å få fram hvordan lærerne organiserer undervisningen og hvilke strategier og metoder de benytter for å tilpasse opplæringen. I intervjuene kom det fram at lærerne benytter ulike metoder for å organisere opplæringen på de ulike skolene. Et interessant funn var organiseringen av arbeid med tilpasset opplæring i mindre grupper, kontra arbeid med tilpasset opplæring i felles ordinær undervisning. Det som kom frem i intervjuene var at undervisningen foregår både i den ordinære undervisningen i

klasserommet, og i mindre grupper utenfor klasserommet, f.eks. på et grupperom. Felles for de fleste, er at de benytter en kombinasjon. Men de elevene som trenger intensiv opplæring, får i hovedsak denne på en liten gruppe utenfor klasserommet. Et interessant funn var at en av lærerne, Ingrid, som har ansvaret for særskilt norskopplæring på sin skole, har organisert undervisningen i hele klasser, i motsetning til Anne sin skole, hvor undervisning av særskilt norskopplæring foregår i mindre grupper. I den nye opplæringsloven, er det satt et større søkelys på hvordan vi kan tilpasse opplæringen i ordinær undervisning. Derfor synes jeg dette var et spennende funn og et godt eksempel på hvordan lærere kan inkludere særskilt norskopplæring i hele klasser, kontra å ta elever ut i mindre grupper.

### 5.3.1 Kartlegging

Alle lærerne jeg intervjuet snakket om at de startet med å kartlegge elevene for å finne ut av hvordan de kunne tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. Kartlegging ga lærerne en mulighet til å finne ut av hvilke elever som strever og hva de strever med, slik at de kan tilpasse opplæringen på best mulig måte. Måten å organisere kartleggingen på, ble gjort på forskjellige måter på de ulike skolene. Anne og Ingrid, de to lærerne med ansvar for særskilt norskopplæring snakker om at de kartlegger elevene på høsten, når de starter på skolen. Kartleggingen gir lærerne en mulighet til å finne ut av hvor mye norsk elevene kan når de starter på skolen. Anne forklarer;

*«Jeg som SNO lærer kartlegger elevene for å finne ut hvor mye norsk de kan. Noen elever har gått i norsk barnehage, noen vet vi at ikke kan norsk i det hele tatt. De kartlegger vi for å finne ut om de har noe skolegang fra hjemlandet sitt.»*

Anne forklarer at de har samtaler med foreldrene til de elevene som har hatt kort botid i Norge, for å finne ut av skolegang fra hjemlandet. Samtalene gir lærerne en mulighet til å finne ut av om eleven kan lese noe på morsmålet og få annen relevant informasjon. Ingrid snakker også om hvordan hun kartlegger de flerspråklige elevene på høsten ved skolestart og underveis. Hun snakker også om hva som kartlegges;

*«Jeg kartlegger for å finne ut av hva eleven strever med. Er det et mangelfullt ordforråd, forståelse av begreper eller mer teknisk lesing som avkodning. Når jeg kartlegger flerspråklige elever som strever med lesing er det viktig å finne ut av om det er en spesifikk vanske eller om det er andrespråksproblematikk.»*

Anne og Ingrid ser på kartlegging som en essensiell del av tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Kartleggingen gir dem et klart bilde av elevenes ferdigheter og utfordringer, slik at de kan tilpasse undervisningen mer målrettet. Anne fokuserer på å kartlegge elevenes norskerferdigheter og bakgrunn, mens Ingrid er mer spesifikk i å kartlegge lesevaner, og skiller mellom ulike typer utfordringer. Begge lærerne er bevisste på at det er viktig å forstå den enkelte elevs behov for å kunne gi riktig støtte og tilpasse opplæringen på best mulig måte. Berit snakker om hvordan kartlegging foregår på skolen hun jobber på og nevner samtidig at det kan være utfordrende å finne kartleggingsprøver som er mer spesifikt rettet mot flerspråklige elever som strever med lesing;

*«På vår skole er det ressurslæreren, som ofte er en spesialpedagog, som tar seg av kartleggingen. Vi tar vanlige generelle kartleggingsprøver i leseforståelse og generell leseteknikk. Vi skulle gjerne hatt noen bedre og mer spesifikke prøver rettet mot flerspråklige elever.»*

Berit peker på en viktig utfordring i kartleggingsprosessen for flerspråklige elever. Selv om skolen hennes har et system for kartlegging, er verktøyene som brukes for kartlegging av lesing og leseforståelse generelle og ikke nødvendigvis tilpasset de spesifikke behovene til flerspråklige elever. Berit uttrykker et ønske om mer spesifikke kartleggingsprøver som kan fange opp de utfordringene flerspråklige elever møter i lese- og språkopplæringen, noe som indikerer at hun ser et behov for bedre verktøy for å kunne tilpasse opplæringen på en mer effektiv og målrettet måte. Vidar sier også at det er ressurslærer sitt ansvar å kartlegge elevene som strever mest;

*«Når elever slår dårlig ut på prøver vi har i klassen, er det ressurslærer som tar over. Hun kartlegger videre for å se hva slags oppfølging de skal få videre. Hver 6. uke har vi et møte hvor vi diskuterer hvem som trenger intensiv opplæring. Ressurslæreren har ansvaret for særskilt norskopplæring. Jeg vet ikke helt hva slags kartlegging hun bruker.»*

Vidar forteller videre om sine erfaringer med kartlegging og at han ikke er helt fornøyd med rutinene på skolen han jobber på;

*«Jeg synes kartleggingen som blir brukt på skolen er tungvinn. Det er vanskelig å følge med på utvikling fra tidligere år. Jeg liker digital kartlegging best. På den forrige skolen jeg jobbet på hadde vi en digital oversikt. Nå får jeg bunker med*

*papirer som tar lang tid å gå igjennom. Det er lite oversiktlig. Så derfor kartlegger jeg ofte bare på nytt. Det tar mye tid.»*

Vidar uttrykker en rekke utfordringer knyttet til kartleggingen på skolen. Han nevner at han ikke er helt klar over hvilke verktøy som brukes av ressurslæreren. Han ser også på de nåværende kartleggingsprosedyrene som tidkrevende og lite oversiktlige, spesielt med papirbaserte verktøy, og han har et sterkt ønske om en mer digital løsning. Vidar peker på viktigheten av effektiv og oversiktlig kartlegging, som kan bidra til en mer kontinuerlig og målrettet oppfølging av elevenes utvikling.

Normerte kartleggingsprøver av ulike slag ble benyttet, men flere av lærerne nevnte at dette ikke er nok. Samtaler og observasjoner ble nevnt. Anne og Ingrid snakker om at de observerer elevene i undervisningssituasjonen. Observasjon gir lærerne en mulighet til å danne et mer helhetlig bilde av hva eleven strever med. Anne sier;

*«Samtidig som jeg kartlegger så observerer jeg elevene i klasserommet.»*

Ingrid forklarer hvordan de observerer elevene på skolen hun jobber på;

*«Lærerteamet plukker ut noen fokuselever. Det kan være fem elever. Disse elevene har vi spesielt fokus på i en økt, en dag eller gjennom hele uka. Alle lærerne på trinnet er involvert, og vi får en god oversikt. Det gir oss en mulighet til å observere elevene i undervisningssituasjonen.»*

Jeg vurderer det slik at Anne og Ingrid ser på observasjon som et viktig supplement til mer formelle kartleggingstester. Begge benytter observasjon som en metode for å få en mer detaljert og helhetlig forståelse av elevenes utfordringer, noe som kan bidra til bedre tilpasning av opplæringen. Anne benytter observasjon mer individuelt i klasserommet, mens Ingrid praktiserer en systematisk tilnærming der hele lærerteamet samarbeider om å følge fokuselever over tid. Begge metodene peker på viktigheten av å se elevene i deres naturlige læringsmiljø, slik at lærerne kan danne seg et mer presist bilde av hva eleven strever med. Eva, som jobber som ressurslærer, forteller at kartlegging gir henne mulighet til å avdekke nivået på norskkunnskapene til elevene sine;

*«Elevene jeg har ansvaret for har bodd i Norge i 5-6 år. Men de snakker ikke norsk hjemme, så de har likevel behov for norsk støtte og særskilt norskopplæring. Det avdekkes i kartleggingen.»*

Jeg vurderer at Evas utsagn belyser en viktig nyanse i arbeidet med flerspråklige elever. Selv om elevene har hatt lang botid i Norge, kan det være faktorer som hindrer utvikling av gode norskkunnskaper, som at de ikke praktiserer språket hjemme. Dette understreker viktigheten av kontinuerlig kartlegging, ikke bare for å identifisere elever med behov for støtte, men også for å tilpasse opplæringen på en mer presis måte. Kartleggingen hjelper lærerne til å fange opp slike behov tidlig, slik at nødvendige tiltak kan settes inn.

### 5.3.2 Opplæring i mindre grupper

Alle lærerne jeg intervjuet snakket om at de har undervisning av elever som strever mest i mindre grupper, og at det ofte er en annen pedagog eller en ressurslærer som har ansvaret for å utføre opplæringen. Anne forteller hvordan de organiserer opplæringen av elevene på sin skole;

*«I første klasse deler vi hele trinnet i tre, to dager i uka. Jeg følger de elevene som har et lavt språklig nivå. De som trenger mest hjelp er på samme gruppe, slik at jeg kan hjelpe alle. I andre klasse hjelper jeg ofte elevene i klasserommet, men jeg må ta ut noen grupper også. Det variere hvilke timer jeg tar de ut, så de ikke går glipp av fag. Ofte tar jeg ut noen elever i en halvtime, så bytter jeg med noen andre elever. Så går de ikke glipp av hele timen. Vi rullerer litt. Sånn organiserer vi oss. Vi prøver å unngå norsktimene.»*

Hun forteller videre hvordan hun opplever det å arbeide med elever på mindre grupper;

*«De små gruppene gir en bedre mulighet for muntlige aktiviteter. Gruppene kan ikke være for store. Jeg blir spurt om å ta med halve klassen ut, det går ikke. Jeg rullerer heller på gruppene. For mange trenger annen læring, som adferd og oppførsel, vente på tur osv. Det anbefales ikke å ha mer enn 4-5. Det er mange urolige barn som lager mye uro. Det blir vanskelig å undervise. Flere elever trenger andre tilpasninger også, det er ikke bare mangel på språket som gjør at de viser den adferden de har. Jeg mener at adferd blant elever øker.»*

Anne legger vekt på at små grupper gir bedre muligheter for individuell tilpasning og fokuserte aktiviteter, spesielt når det gjelder muntlig kommunikasjon. Samtidig er hun oppmerksom på at flere elever har behov for tilpasninger på andre områder, som atferd og sosial samhandling. Anne viser en forståelse for kompleksiteten i arbeidet med flerspråklige

elever, og hvordan ulike behov må balanseres for å skape best mulige læringsforhold. Berit som jobber på en annen skole, forteller også at de gir opplæring i mindre grupper;

*«De elevene som strever blir fulgt opp tett av ressurslærer og får egne tilpassede tekster og lekser. Sammen med begrepene som de skal lære seg. De jobber med ord og begreper på mindre grupper. Synonymer og antonymer, setter begrepene i kontekst. De lager begrepskart med visuelle forklaringer. Det er lettere å få til en god begrepsopplæring for de som trenger det i mindre grupper. Det er gjennomgående. Det er en suksessfaktor, det ser vi. Spesielt når elevene jobber i mindre grupper og jobber med tekst og begreper i forkant av ordinær undervisning. Da kan de bidra i undervisningen på en annen måte når de kommer inn igjen. Elevene jobber parallelt med begreper og tekster som et supplement til ordinær undervisning, men tilpasset på deres nivå. De får en tettere læreoppfølging på mindre gruppe. Det er vanskeligere å hjelpe elevene inne i klasserommet, selv om vi prøver å tilpasse der også.»*

Berit benytter en veldig bevisst og tilpasset tilnærming i sitt arbeid med flerspråklige elever. Ved å forberede elevene i forkant og jobbe med dem på et nivå som er tilpasset deres ferdigheter, øker hun sjansen for at elevene kan bidra mer aktivt når de er tilbake i klassen. Dette viser en helhetlig tilnærming til tilpasset opplæring som vektlegger både språkutvikling og faglig deltakelse. Ingrid, som først og fremst underviser særskilt norskopplæring i ordinær undervisning, forteller at de også benytter mindre grupper for de elevene som strever mest;

*«Hvis man oppdager at noen faller fra gis opplæring på mindre grupper med intensiv trening i lesing og begreper.»*

Eva er ressurslærer på skolen hun jobber på og har det meste av undervisningen på mindre grupper;

*«Jeg jobber i 5 klasse. Elevene jeg underviser har bodd i Norge i 5-6 år, men de snakker ikke norsk hjemme. Men de har likevel behov for norsk støtte og SNO. Jeg jobber mye med leseforståelse og begrepsopplæring i mindre grupper.»*

Flere av lærerne var opptatt av at opplæringen som foregikk på liten gruppe, skal være relatert til temaene i ordinær undervisning. Eva er også opptatt av dette, og forteller;

*«Når jeg har tid så går jeg rundt og spør lærerne om temaer de holder på med i fagene sine. Så leter jeg etter egnede og tilpassede tekster for å kunne gi de litt førforståelse. Jeg opplever at det de holder på med i klasserommet ofte er for*



*vanskelig for dem. Jeg bruker mye tid på å forklare begreper fra temaer de har i undervisningen i klasserommet, f.eks. bærekraftig utvikling. I kunnskapsfagene som naturfag, prøver jeg å finne tekster som kan hjelpe de med å forstå det grunnleggende rundt ulike tema på deres nivå, og forklare vanskelige begreper. Plukker ut noen av begrepene og belyser de. Eller så går det bare over hodene deres og det er så lett for de å sone ut og koble fra. Så det er en måte å jobbe på som har vært verdifullt.»*

Ved å relatere opplæringen til temaene som elevene møter i ordinær undervisning, sikrer lærerne at elevene får en relevant og praktisk tilnærming til stoffet. Eva bruker tid på å forklare vanskelige begreper og gir elevene førforståelse, noe som er avgjørende for å unngå at de mister motivasjonen eller ikke henger med på det som foregår i undervisningen. På denne måten kan hun bygge bro mellom opplæringen hun gir og den faglige undervisningen, noe som kan gi de flerspråklige elevene bedre forutsetninger for å forstå og delta aktivt i klasserommet.

### 5.3.3 Opplæring i ordinær undervisning

Lærerne jeg intervjuet forteller at elevene som strever får tilpasset opplæring i mindre grupper over en viss tid. Dette gjelder de elevene som strever mest, og som trenger intensiv trening i lesing eller begreper. I ordinær undervisning blir det påpekt at det arbeides med begrepsopplæring, og at de har et høyt fokus på dette fordi de har en høy andel flerspråklig elever i klassene. Vidar er den læreren som ikke tar ut elever på mindre grupper, men forklarer hvordan han tilpasser arbeidet i klasserommet;

*«Elevene sitter i grupper og jobber sammen. De blir delt inn i øygrupper på 3 og 3, hver mandag. Jeg setter de svake og sterke elevene sammen slik at de svakere elevene får hjelp av de sterke elevene. Noen oppgaver greier alle, men på de vanskeligere oppgavene får de støtte av læringspartnerne sine.»*

Vidars tilnærming til gruppearbeid kan være en god måte å tilpasse opplæringen på. Ved å bruke samarbeidslæring, der både sterke og svake elever jobber sammen, får de svakere elevene direkte støtte fra sine læringspartnere. Han gjør dette på en praktisk og fleksibel måte i klasserommet, noe som kan være særlig effektivt i en inkluderende undervisning for flerspråklige elever. En annen lærer som jobber på mellomtrinnet, Berit, forteller hvordan hun organiserer opplæringen i sin klasse;

*«Når det gjelder organisering så legger man opp undervisningen slik at begreper blir gått gjennom. Vi har noe vi kaller ukas begreper. Det er 4-5 begreper som elevene selv skal finne ut hva betyr, og skrive forklaringen ned med egne ord. Så møter de disse ordene igjen i tekster, leker osv. Vi jobber mye med grammatikk og setningsanalyse, da bruker vi de samme setningene og tekstene. Så vi jobber med samme tekst både med leseforståelse, ord og begreper og med grammatikk. Vi landet på at de lærer mest ved å søke opp ordene selv, og at de selv skriver forklaringen. Det er en mer utforskende undervisning, og det har vi erfart at har fungert best.»*

Den strukturerte og utforskende metoden hun bruker gir elevene gode muligheter til å bearbeide nye ord og begreper på en aktiv og selvstendig måte. Gjennom å integrere leseforståelse, grammatikk og begrepslæring i én prosess, får elevene en helhetlig tilnærming til språket som styrker deres språklige ferdigheter på flere nivåer samtidig.

De andre lærerne som jobber på småtrinnet, nevner stasjonsundervisning som en måte å organisere undervisningen i ordinær klasse på. Lærerne forteller at de benytter stasjonsundervisning i varierende grad, men beskriver metoden som en vellykket måte å arbeide med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing på. Eva, som jobber som ressurslærer, forteller hvordan de benytter en lesestasjon der læreren kan veilede lesingen;

*«Vi har stasjonsundervisning der vi mikser grupper, eller så er elevene satt sammen etter språklig kompetanse. Her har vi ofte en lesestasjon hvor de leser leseleksa. Da sitter læreren på den stasjonen og veileder. De sterke leserne leser hele teksten, mens de som strever får en kortere del av teksten. Noen leser bare litt av teksten eller en setning. Sammen kan de snakke om innhold og begreper. Vi bruker samme metode i skriving.»*

Ingrid snakker om hvordan hun benytter stasjonsundervisning i ordinær undervisning. Hun forteller at alle elevene kan ha nytte av særskilt norsk opplæring, spesielt på skoler og i klasser med en høy andel flerspråklige elever. Hun organiserer opplæringen i hele klasser på småtrinnet;

*«Alle elever på småtrinnet, får samme undervisning en time i uka. Tanken er at alle elevene har nytte av opplæringen, ikke bare elever med svake norskkunnskaper eller elever som strever med lesing.»*

Videre forteller hun hvordan hun organiserer opplæringen;

*«Vi deler alle elevene inn i grupper. De andre lærerne følger en gruppe hver. De får opplegget klart av meg og utfører opplegget på sin gruppe. Jeg benytter begrepsopplæring etter Nyborg modellen og har fokus på læring gjennom bruk av lek og sanser.*

Hun forklarer hvordan hun benytter lek og sanser i opplæringen;

*«Jeg bruker mye lek i undervisningen. For eksempel hviskeleken og en lek der de får bind for øynene hvor de skal forklare til den som ikke ser hvor eleven skal gå. Begreper som går på sanser, f.eks. smak – elevene smaker på noe surt, søtt, sterkt osv. Føle på forskjellige materialer – mykt, hardt, glatt osv. Jeg bruker også sanger og leker de kjenner fra barnehagen. Jobber vi med ord som venn, bruker vi ordet i andre ord, som vennskap, uvenn, bestevenn osv.*

Ingrid snakker også om at de har en egen lesestasjon;

*Vi har en egen stasjon med lesing hvor læreren kan lytte til alle lese. Det gir læreren mulighet til å følge med på elevene og fine ut av hvilke elever som strever. De elevene som strever gis opplæring på mindre grupper med intensiv trening.*

Eva og Ingrid skaper et læringsmiljø der elevene får nødvendig støtte samtidig som de får utfordringer tilpasset sitt nivå. Den strukturerte oppdelingen av grupper og oppfølging av elever i mindre grupper gir mer personlig oppmerksomhet og mulighet for spesifikk tilpasning, som er viktig for elever som strever med lesing. Integreringen av lek, sansing og begrepsopplæring gjør undervisningen både variert og konkret, noe som kan gjøre læringsprosessen mer tilgjengelig og engasjerende for flerspråklige elever.

#### 5.3.4 Tospråklig opplæring

Når det gjelder tospråklig opplæring, enten ved at elevene tar i bruk eget morsmål i undervisningen, eller å benytte morsmåls lærere med tospråklig bakgrunn, har få av lærerne

erfart eller benyttet noe av dette i sin undervisning. En av lærerne jeg intervjuet, Anne, har tidligere jobbet som morsmåslærer, men det er mange år siden. Berit forteller om at de har en egen mottaksklasse på skolen hun jobber, der er det en lærer som snakker arabisk:

*«Vi har en mottaksklasse på skolen for elever som ikke kan et eneste ord norsk. Der er det en lærer som kan arabisk. De kaller det ikke morsmåslærer, men det er en fordel og en ressurs at hun behersker det språket samtidig som hun kan norsk. Lærere med språkkompetanse er en ressurs uten tvil, men det er en forutsetning at læreren også er god i norsk.»*

Jeg tolker at Berit anerkjenner at tospråklige lærere kan være en ressurs for elever som er helt nye i norsk skole, ettersom det gir mulighet for å forklare og støtte på et språk de forstår. Det er viktig at læreren også har gode ferdigheter i norsk, slik at elevene kan utvikle både sine norskferdigheter og sitt morsmål. Anne har tidligere erfaring som morsmåslærer, men tospråklig opplæring er ikke en vanlig praksis på skolene de jobber på i dag. Eva forteller om sin erfaring med tospråklig opplæring, og at de har hatt tilgang til en førskolelærer som har fungert som morsmåslærer;

*«Når det gjelder tospråklig opplæring så var det en syrisk familie som fikk morsmåslærer i en overgangsfase. Skolen er tilknyttet en barnehage i nærheten, og en av førskolelærerne der snakket syrisk. Hun var da morsmåslærer for de et år. Hun snakket veldig bra norsk. Men det er den eneste erfaringen jeg har med det.»*

Evas erfaringer kan tyde på at det ikke er vanlig praksis på hennes skole å benytte morsmåslærere eller tospråklige ressurser, og at tilgangen til slike ressurser kan være begrenset og situasjonsavhengig.

Anne og Ingrid som begge jobber med særskilt norskopplæring, er de eneste som nevner noe om bruk av morsmål i opplæringen. Ingrid forteller hvordan hun benytter elevenes morsmål i sin opplæring;

*«Jeg opplever at flerspråklige elever strever med enkelte lydsammensetninger, og sammensatte grafem. Så vi jobber med dette i timene mine. Jeg plukker ut enkelte lyder og så ser vi på forskjeller og likheter mellom ulike språk. Jeg spør elevene hvem som kjenner igjen lyden på sitt morsmål. F.eks. Sj på norsk og sh på engelsk. Elevene*

*kan også lese inn på eget morsmål og sammenligne lyder i språket med eget morsmål.»*

Ingrid benytter elevenes morsmål som et verktøy for å hjelpe dem med å forstå fonologiske forskjeller mellom språk. Dette kan være en effektiv strategi for å bygge bro mellom elevenes tidligere språkkunnskaper og det nye språket (norsk). Denne metoden kan være svært nyttig for flerspråklige elever, spesielt i arbeidet med fonologi og lesing. Selv om ingen av de andre lærerne har erfaring i bruk av tospråklig opplæring, blir det nevnt ulike opplegg som de har erfart som positive for flerspråklige elever når det gjelder lesing. Berit forteller om at de har benyttet noe hun kaller lesevenn på skolen hun jobbet på tidligere;

*«Jeg har jobbet på en annen skole, hvor de hadde noe som het lesevenn. Der de besøkte barnehager og leste bøker på sitt morsmål til de barna i barnehagen med samme morsmål. Det var et positivt møte for både elevene og barnehagebarna. Det var litt status for elevene, det å kunne et språk som ikke de andre kan.»*

Berit forteller også at de hadde en bibliotekar på den skolen, som gjorde det lettere å ha bøker tilgjengelig. Bibliotekaren ble sett på som en ressurs for skolen når det gjaldt leseopplæring.

*«Vi hadde en fantastisk bibliotekar, det har mye å si. Det å ha et spennende bibliotek som inspirerer elevene til å lese. Vi har dessverre ikke bibliotekar på skolen jeg jobber på nå.»*

Eva forteller om at de gjør noe av det samme på skolen hun jobber på, der de større elevene leste for de minste på sitt morsmål;

*«Noen av de større elevene på skolen leser for de mindre. De setter seg sammen med elever med samme morsmål. Da kan de forklare og snakke om teksten med elevene på sitt morsmål, som er fint for de minste elevene.»*

Selv om det å kunne lese og snakke sammen på samme morsmål kan være en ressurs for elevene, opplever Eva at det også kan være utfordrende;

*«Når de snakker sammen på et språk som læreren og andre elever ikke forstår, kan det være negativt. Jeg har opplevd at elevene har brukt banneord til hverandre og til andre elever.»*

Lærernes erfaringer tilsier at det kan være både positive og negative sider ved å bruke morsmål aktivt i læringssituasjoner. Berit fremhever at "lesevenn"-programmet, bidro til at

elevene fikk muligheten til å bruke morsmålet sitt på en meningsfull måte. Eva, derimot, peker på en utfordring ved at elever som snakker på sitt morsmål oppleves isolert fra resten av gruppen, spesielt hvis læreren og andre elever ikke forstår språket. Dette kan føre til at samtalene mellom elever blir mindre inkluderende for de som ikke deler morsmålet. Eva nevner også at elever kan bruke morsmålet på en uheldig måte, som banning. Dette kan tyde på at det er viktig å ha klare retningslinjer for bruken av morsmål i klasserommet, for å unngå misbruk eller ekskludering.

### 5.3.5 Planlegging og samarbeid

Flere av lærerne snakket om planlegging av undervisningen og om hvordan de samarbeidet med andre, f.eks. ressurslærere og foreldre, for å få til en god tilpasset opplæring. Berit, som er kontaktlærer på 7 trinn, forteller at hun planlegger undervisning sammen med ressurslærer på skolen;

*«På vår skole har vi organisert det slik at vi har en ressurslærer per trinn som har ansvaret for det spesialpedagogiske. De fungerer også som faglærer, men er spesialpedagog og vedkommende tar seg av kartlegging og følger opp de som strever ekstra. Vi har en egen ressurslærer som er inne i klasserommet, og som er med i planleggingen av undervisningen. Hun har egne lesegrupper og jobber spesifikt med de som strever med lesing.»*

Planleggingen og samarbeidet med ressurslæreren, gjør at de kan tilpasse opplæringen i forkant av gjennomgang i ordinær undervisning. Berit forteller videre;

*«Elevene jobber med tekst og begreper i forkant av ordinær undervisning. Da kan de bidra i undervisningen på en annen måte når de kommer inn igjen. Elevene jobber parallelt med begreper og tekster som et supplement til ordinær undervisning, men tilpasset på deres nivå.»*

Jeg vurderer Berits utsagn som at et tett samarbeid mellom kontaktlærer og ressurslærer er viktig for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. Dette samarbeidet gjør det mulig å identifisere behovene til hver enkelt elev, planlegge spesifikke tiltak og tilpasse undervisningen på en målrettet måte. Men et godt samarbeid krever også avsatt tid. Vidar, som jobber som kontaktlærer på femtetrinn, forteller også at han samarbeider med ressurslærer på skolen han jobber på;

*«Hver 6. uke har vi et møte med ressurslærer hvor vi går gjennom klassen og kartleggingsresultater. Da ser vi hvilke av elevene som strever og hvem som trenger intensiv opplæring. Ressurslæreren har ansvaret for videre kartlegging og tar seg av oppfølgingen videre.»*

Eva, som jobber som ressurslærer på sin skole, snakker om at hun samarbeider med lærerne på trinnet for å vite hva slags temaer de holder på med i fagene sine, for å planlegge tilpasse opplæringen til sine elever;

*«Når jeg har tid så går jeg rundt og spør lærerne om temaer de holder på med i fagene sine. Så leter jeg etter egnede og tilpassede tekster for å kunne gi de litt forforståelse. Jeg opplever at det de holder på med i klasserommet ofte er for vanskelig for dem. Jeg bruker mye tid på å forklare begreper fra temaer de har i undervisningen i klasserommet, f.eks. bærekraftig utvikling. I kunnskapsfagene som naturfag, prøver jeg å finne tekster som kan hjelpe de med å forstå det grunnleggende rundt ulike tema på deres nivå, og forklare vanskelige begreper. Plukker ut noen av begrepene og belyser de. Eller så går det bare over hodene deres og det er så lett for de å sone ut og koble fra. Så det er en måte å jobbe på som har vært verdifullt. Men det krever tid, så det er ikke alltid man får det til.»*

Jeg tolker det som at Evas undervisning fungerer som en bro mellom den ordinære undervisningen og den spesialtilpassede opplæringen, som gjør at elevene får en bedre forståelse av stoffet. Det er imidlertid tydelig at denne metoden er tidkrevende, og hun understreker at det ikke alltid er mulig å gjennomføre alt på den måten hun ønsker.

Eva snakker videre om foreldresamarbeid og om hvordan foreldrene kan være en ressurs for elevene når det gjelder hjemmearbeid;

*«Når klassen har om et tema, f.eks. at vi har lært om haren. Så sender jeg melding til foreldrene, kanskje de kan snakke om haren med barna hjemme på morsmålet. Så de forstår litt mer om temaet på skolen. De får enkle leselekser som handler om tema. F.eks. «Jeg ser en hare.» «Haren hopper» osv. Mange skoler kutter ut leselekser, men de har nytte av å lese hjemme. Foreldre kan snakke med barna både på norsk og på morsmålet.»*

Hun snakker videre om at samarbeid med foreldre kan være utfordrende, og at ikke alle elevene har foreldre som kan følge opp elevenes lekser hjemme;

*«Jeg opplever at mange elever ikke gjør lekser. Foreldre følger ikke opp hjemme. Ikke alle kan språket hjemme. De burde få mer veiledning. Det trengs et større apparat rundt familiene som kommer til Norge. De trenger hjelp og støtte. Foreldresamarbeid er viktig.»*

Jeg tolker Evas utsagn om foreldresamarbeid som et uttrykk for hvordan foreldrene kan spille en viktig rolle i elevenes læring, spesielt når det gjelder å støtte elevene hjemme med temaer som undervises på skolen. Eva ser på foreldrene som en ressurs, spesielt ved å oppmuntre dem til å bruke morsmålet sitt i samtaler om temaer som er relevante for undervisningen, noe som kan hjelpe elevene med å utvikle en dypere forståelse av stoffet. Dette kan styrke elevenes språklige ferdigheter både på norsk og på morsmålet deres, noe som er spesielt nyttig for flerspråklige elever. Samtidig peker Eva på utfordringer, særlig når det gjelder elever som ikke har foreldre som kan følge opp lekser, enten på grunn av manglende språkkunnskaper eller mangel på tid og ressurser. Dette erkjenner at ikke alle familier har de samme mulighetene for å støtte barnas skolearbeid, noe som kan føre til ulikheter i elevenes læringsutbytte.

En av lærerne, Ingrid, forteller at hun er den eneste læreren med ansvar for særskilt norskopplæring på skolen hun jobber på, og at hun savner å ha noen å samarbeide med;

*«Jeg planlegger all undervisning alene. Jeg savner andre lærere å samarbeide med. Opplever at det er vanskelig å nå ut til lærere, siden lærere har en fast måte å jobbe på.»*

Ingrid uttrykker at hun savner et samarbeid, som kan gi både faglig støtte og muligheter for å dele erfaringer og metoder som kan være nyttige i arbeidet med flerspråklige elever. Samtidig som hun opplever at de andre lærerne har en etablert arbeidsmetode som kan gjøre det vanskelig for henne å påvirke deres tilnærming. Det kan også bety at hun går glipp av muligheten til å lære av og bli støttet av kolleger, noe som kan være viktig for hennes egen faglige utvikling og for å finne løsninger på de utfordringene hun møter i undervisningen. En av lærerne, Anne, nevner at mangel på ressurser hindrer både planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring;

*«Hvis det er sykdom blant lærerne så må jeg hjelpe til i klasserommet. Da får jeg ikke utført undervisningen som planlagt.»*



Hun forteller videre om hvordan feil bruk av ressurser hindrer gjennomføring av planlagt tilpasset opplæring;

*«Jeg blir brukt som en assistent for urolige elever, de elevene som lærerne ikke klarer å håndtere i klasserommet. Ressursen blir brukt på feil måte. Jeg må være i klassen og hjelpe læreren i stedet for å gjøre den jobben det er planlagt at jeg skal gjøre. Jeg tenker på dette ofte, at ressursen blir brukt på feil måte.»*

Hun forteller videre om planlegging av tilpasset opplæring i mindre grupper;

*«Gruppene kan ikke være for store. Jeg blir spurt om å ta med halve klassen ut, det går ikke. Jeg ruller heller på gruppene. For mange trenger annen læring, som adferd og oppførsel, vente på tur osv. Det anbefales ikke å ha mer enn 4-5 elever i hver gruppe. Det blir for mange barn som lager mye uro. Det blir vanskelig å undervise. Flere elever trenger andre tilpasninger også, det er ikke bare språkmangler som gjør at de viser den adferden de har. Jeg mener at adferd blant elever øker.»*

Jeg tolker Annes utsagn som et uttrykk for frustrasjon over mangelen på tilstrekkelige ressurser, både i form av tid og støtte, som hindrer henne i å utføre sitt arbeid med tilpasset opplæring på en effektiv måte. Hun nevner at hun ofte blir omdirigert til andre oppgaver, som å bistå lærere med urolige elever, noe som tar fokuset bort fra den planlagte tilpassede undervisningen for de som trenger det mest. Dette kan føre til at hun ikke får tid eller mulighet til å følge opp de flerspråklige elevene slik som planlagt, og dermed svekke kvaliteten på opplæringen de får. Videre peker Anne på at størrelsen på gruppene er avgjørende for at undervisningen skal være effektiv. Hvis gruppene blir for store, oppstår det uorden som kan hindre læring.

### 5.3.6 Kompetanse

Alle lærerne var samstemte i at det krever kompetanse å gjennomføre undervisning og tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Berit snakket om hvordan hun startet å jobbe for 20 år siden på en skole i en annen del av landet;

*Jeg begynte som lærer i en annen kant av landet i 2005. Der jeg jobbet var det veldig få flerspråklige elever, og vi trengte ikke mye tilpasninger. Fra 20 år siden til nå har det vært litt av en utvikling. Da jeg flyttet hit, møtte jeg en nesten en ny verden. Skolen*

*jeg begynte å jobbe på var preget av et helt annet elevmangfold, med mange flerspråklige elever. Jeg skjønnte at her må man tilpasse på en helt annen måte. Jeg måtte tenke helt nytt i opplæringen.*

Berit snakker videre om hvordan skolen jobbet med å tilrettelegge undervisningen på en bedre måte. Lærerne ble sendt på kurs for å få økt kompetanse i å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever i både språk- og leseopplæring;

*«Vi ble sendt på kurs hvor vi lærte hvordan vi skal undervise flerspråklige barn. Vi hadde en dyktig inspektør som var flink på flerspråklig opplæring og særskilt norskopplæring. Det ble satt fokus på å arbeide med begrepsopplæring.»*

Hun forteller også at hun tok videreutdanning;

*«Jeg tok videreutdanning i norsk hvor det var mer fokus på flerspråklig norskopplæring. Det er ikke tvil om at skolen er prisgitt nok voksne med kompetanse på andrespråksopplæring og leseopplæring. Jeg opplever at alle på skolen jeg jobber på støtter hverandre og hjelper hverandre. Vi er mange med god kompetanse. Skolen ligger i et område med mange innvandrere. Men vi skulle gjerne hatt mer tid til kompetanseheving og mer tid på å utvikle oss internt på skolen i flerspråklig opplæring.»*

For Berit har overgangen fra å jobbe i et område med få flerspråklige elever til å arbeide i et område med mange flerspråklige elever, gitt henne en økt forståelse for nødvendigheten av å tilpasse undervisningen på en helt annen måte. Dette har ført til at både hun og hennes kolleger har måttet utvikle nye ferdigheter og tilnæringer for å møte de økte kravene til flerspråklige elever. Det understreker hvor viktig det er for lærere å kontinuerlig utvikle sin kompetanse i møte med endringer i elevmangfoldet. Det at lærerne blir sendt på kurs og at Berit har valgt å ta videreutdanning, er et positivt tegn på at skolen tar kompetanseheving på alvor. Den støtte hun beskriver fra både inspektører og kolleger, vitner om et godt samarbeid og en felles forståelse for viktigheten av å jobbe med flerspråklige elever. Ingrid snakker om hvordan skolen hun jobber på har blitt mer flerkulturell de siste årene;

*«Det har vært en stor økning av flerspråklige elever de siste 5 årene. Skolen har nå ca. en 60% andel flerkulturelle elever. Klassene er mindre homogene, og det gir utfordringer for lærerne når de skal tilpasse undervisningen.»*

Hun snakker videre om at det er få lærere med erfaring og kompetanse om flerspråklig opplæring. Hun har selv nylig tatt videreutdanning i tilpasset opplæring for flerspråklige elever, men føler seg alene om å ha denne kompetansen på skolen hun jobber på;

*«Vi har få lærere med erfaring og kompetanse om flerspråklig opplæring. Jeg har tatt videreutdanning fordi skolen trenger mer kompetanse. Jeg er den eneste læreren med ansvar for særskilt norskopplæring, og savner noen å samarbeide med.»*

Anne nevner også at skolen trenger mer kompetanse;

*«Jeg mener at flere lærere bør ha flerspråklig kompetanse. Det øker med flerspråklige elever i skolen. Samtidig bør de ha spesialpedagogisk utdanning. Barna kan ha andre vansker som krever tilpasninger.»*

Jeg tolker Ingrid og Annes utsagn som uttrykk for en felles bekymring om manglende kompetanse blant lærere i møte med en økende andel flerspråklige elever.

## 6. Drøfting og refleksjoner

I denne delen vil jeg knyttet funnene mine opp mot teorien jeg tidligere har presentert i oppgaven. Jeg vil ta for meg de to forskningsspørsmålene mine og besvare disse ut ifra funnene intervjuene lærerne har gitt meg. Etter hvert av spørsmålene vil jeg gi en liten oppsummering. Gjennom drøftingen av forskningsspørsmålene basert på funn og teori, vil jeg forhåpentligvis få svar på min problemstilling. På bakgrunn av dette vil jeg få vite hvilke erfaringer noen lærere som jobber på et utvalg skoler med en høy andel flerspråklige elever har med å arbeide med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Dette vil forhåpentligvis gi meg og andre en bedre forståelse av hvordan dette arbeidet kan utføres, hva som eventuelt kan bli bedre, og hvilken kompetanse som mangler for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing på en bedre måte.

### 6.1 Utfordringer og muligheter lærere møter i arbeid med tilpasset opplæring av flerspråklige elever som strever med lesing.

Med dette forskningsspørsmålet var det viktig for meg å ta med hvilke muligheter lærerne møter i sitt arbeid, og ikke bare utfordringene, som det fort kan bli mest fokusert på. Da jeg

begynte med oppgaven og jobbet med forskningsspørsmålene mine, hadde jeg kun utfordringer i tankene, og ble minnet på at det er viktig å ha med ressursperspektivet. I statlige dokumenter er det satt søkelys på at et språklig og kulturelt mangfold skal verdsettes, og sees på og benyttes som en ressurs. Dette er positive ord, men hva legges egentlig i dette? Hvordan opplever lærerne de flerkulturelle elevene som en ressurs? Hvilke muligheter møter de i sitt arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing? Mine funn viser i liten grad at lærerne benytter elevens flerspråklighet som en ressurs. I teorien nevnes det å ta i bruk flerspråklig kompetanse i klasserommet, som positivt for læring. Garcia og Wei (2021) snakker om transspråking, som betyr at elevene benytter hele språkrepertoaret sitt i opplæringen. To av lærerne jeg intervjuet, som begge arbeidet med særskilt språkopplæring, nevnte bruk av elevenes morsmål i opplæringen. De andre lærerne nevnte ingenting om bruk av flerspråklighet i sin opplæring. For meg virker det som at elevene får denne muligheten når de er på mindre gruppe, mens det er lite bruk av flerspråklig opplæring i ordinær undervisning. Dette er et funn jeg fant som særlig interessant, og som jeg gjerne skulle forsket videre på. Jeg lærte en del om dette gjennom teorien jeg satte meg inn i underveis i masterprosjektet, og det er noe jeg vil ta med meg videre i egen praksis. Begge lærerne jeg intervjuet som arbeidet med særskilt norskopplæring, har utdanning og kompetanse i flerspråklig pedagogikk og norsk som andrespråk. Den ene læreren jeg intervjuet hadde videreutdanning i tilpasset opplæring av flerspråklige elever. Hun var den læreren som hadde mest kompetanse i å planlegge og tilpasse språk- og leseopplæring for flerspråklige elever i ordinær undervisning.

### 6.1.1 Begrepsopplæring

Når det gjelder utfordringer i arbeid med tilpasset opplæring av flerspråklige elever som strever med lesing var det spesielt utfordringer med språket som ble nevnt av lærerne jeg intervjuet. De aller fleste påpekte at de flerspråklige elevene har et mangelfullt ordforråd og at de strever med å forstå ord og begreper. Det var få av lærerne som nevnte at elevene strever med avkodingen. En av lærerne snakket om at det var en kombinasjon av leseforståelse og avkoding hos de elevene som strevde mest, men at det var først og fremst mangel på begreper og et for dårlig ordforråd som skyldtes vanskene. Derfor svarte lærerne at de arbeidet mest med begrepsopplæring i undervisningen. De fleste svarte at de arbeidet mest med tilpasset opplæring når det gjelder språk og begrepsopplæring på mindre grupper. Flere av lærerne påpekte at det kan være vanskelig å gi tilpasset opplæring i ordinær undervisning på grunn av

for få ressurser. Det ble nevnt i intervjuene at begrepsopplæring på liten gruppe i forkant av ordinær undervisning, var en metode som gjorde det mulig for de flerspråklige elevene å få med seg mer av det som foregikk i undervisningen i klasserommet.

Alle lærerne jeg intervjuet har erfart at språk- og begrepsopplæring er viktig for at elevene skal ha mulighet til å følge innholdet i ordinær undervisning. Dette bekreftes av det Lise I. Kuldbrandstad (2018) skriver om at språk og lesing henger sammen. Vi vet at det er et samsvar mellom generelle språkferdigheter og leseferdigheter. Det å ha opparbeidet seg gode muntlige ferdigheter er et godt utgangspunkt for å utvikle gode leseferdigheter (Lunde & Aamodt, 2017). Flerspråklige elevers språkutvikling vil påvirke lesetillegnelsen, derfor må man sikre at elevene forstår det de leser. På bakgrunn av dette utfører lærere ulikt arbeid og bruk av metoder for å sørge for at elevene lærer de begrepene de trenger for å utvikle leseforståelsen og forståelse av innholdet i opplæringen.

### 6.1.2 Tekster og leseopplæring

Når det gjelder leseopplæringen snakket lærerne om hvordan de arbeidet med tekster i undervisningen. Alle lærerne nevner leseforståelsen som det mest utfordrende for de flerspråklige elevene. Avkodingsferdigheter ble ikke nevnt som en spesiell utfordring, selv om en av lærerne nevnte at det var de samme elevene som også strevde med den tekniske lesingen. Ifølge Grøver og Bråten (2021) kan et barn ha gode avkodingsferdigheter, men likevel ikke forstå teksten de leser, og omvendt. Dette er i samsvar med tidligere forskning, som sammenligner leseforståelse og avkoding. I Melby-Lervåg og Lervåg (2014) sin metastudie viste resultatene større utfordringer med språk og leseforståelse, enn avkoding og fonologiske vansker. De peker på at de flerspråklige elevene kan overføre disse ferdighetene fra førstespråket sitt, men at det ikke er mulig på samme måte når det gjelder leseforståelse. Lervåg og Aukrust (2010) skriver i sin studie at et godt ordforråd kan kompensere for svake avkodingsferdigheter. Men at et mangelfullt ordforråd påvirker både avkoding og leseforståelsen (Hagtvatn et al. 2011). Selv om flere studier påpeker at det er ordforrådet som har størst betydning for leseforståelsen, har andre studier påpekt at avkoding har større relevans for leseforståelsen. Rydland et al. (2012) fant ut at avkodingsferdighetene hadde mye å si for resultatene på testene de benyttet i sin studie. Tekstene de brukte inneholdt mange

vanskelige ord og begreper, og elevene hadde få forkunnskaper om temaet tekstene i studien tok for seg. Så for elevene var det flere faktorer som hadde innvirkning på hvor mye de forsto av tekstene de leste. Når det gjelder mine funn forteller en av lærerne at hun opplever at mye av det som foregår i klasserommet går over hodet til elevene. Hun sier at hun bruker mye tid på å forklare innholdet i tekstene og forberede elevene på vanskelige temaer de møter i undervisningen. Det kan gi elevene de forkunnskapene de trenger for å øke forståelsen av undervisningen, noe som er i tråd med Rydland et al. (2012) sin studie, der de peker på at elevenes forkunnskaper var den faktoren som hadde størst innvirkning på leseforståelsen.

De to lærerne som jobbet som kontaktlærere på mellomtrinnet og underviste i norsk, fortalte om deres arbeid med tekster i undervisningen. Begge to nevner at de arbeider helhetlig med leseforståelse, begreper, grammatikk og setningsanalyse. Dette er i tråd med hva Veslemøy Rydland beskriver om meningsfokuserte ferdigheter knyttet til lesing. Meningsfulle ferdigheter deles ofte inn i kunnskap om ord og begreper, evnen til å skape sammenhenger i en fortelling og grammatisk forståelse (Grøver & Bråten, 2021). Lærerne nevner også utfordringer med språk og ordforståelse som en grunn til at de flerspråklige elevene strever med lesing. Forskning, bl.a. av Lervåg og Aukrust (2010) og Rydland et al. (2012), viser at det er funnet samsvar mellom språkferdigheter og leseferdigheter på andrespråket og at flerspråklige elevers språkutvikling vil påvirke lesetillegnelsen.

Et annet interessant funn er at de to lærerne som jobbet på 1-4 trinn, nevnte felles referanser som en mulighet for å tilpasse tekster for elevene. Når det gjelder flerspråklige elever så kommer de fra ulike kulturer, som også betyr at de kan ha ulik erfaring med tekster. Derfor vil de ha ulike referanser med seg inn i skolen. En av lærerne snakket om at hun benyttet tekster fra barnehagen, som mange av elevene var kjent med fra før, i opplæringen. Men for de elevene som ikke har gått i barnehagen eller som er nye i Norge, er det vanskeligere å finne en felles referanse. Det nevnes internasjonale eventyr som f.eks. Rødhette og ulven, som et eksempel på en felles referanse som alle barn kan kjenne til uavhengig av språk og kulturell bakgrunn. Ingen nevner bruk av flerspråklige tekster i opplæringen. Ifølge Garcia og Wei (2021) bør flerspråklige tekster være lett tilgjengelig, og elevene bør oppmuntres til å ta med bøker eller finne flerspråklige tekster på internett. En av lærerne nevner at de hadde et opplegg med lesevenner på skolen hun jobbet på tidligere. Da leste elever bøker for barn i

barnehagene i nærmiljøet, på deres morsmål. Hun hadde en god erfaring med dette, og så på dette som positivt for barna. En annen lærer fortalte at de eldre elevene på skolen leste bøker for de yngre elevene på deres morsmål, og at det ga en mulighet for tilpasset opplæring når det gjaldt lesing for flerspråklige elever.

Alle lærerne nevner at de tilpasser tekstene for de elevene som strever mest. Det ble nevnt av flere at tekstene ofte er for vanskelige for elevene. En av lærerne sier at det er viktig at tekstene ikke er så vanskelige at det går over hodet på dem. Når de skal tilpasse tekster leter ofte lærerne etter tekster som kan være tilpasset elevenes nivå, men som handler om samme tema. Ressurslæreren Eva, snakket om at hun synes det er utfordrende å finne gode tekster til elevene. Hun bruker ofte mye tid på å finne egnede tilpassede tekster som passer til å bruke i undervisningen, som engasjerer og motiverer elevene. Tekstene kunne også ofte være utdaterte. Digitale ressurser ble nevnt som en mulighet for å finne et større utvalg av tekster, men lærerne savnet flere læreverk og bøker til bruk i undervisningen. Når de tilpasser tekster i undervisningen, nevner lærerne at de forenkler tekstene til elevene som strever mest. Flere av lærerne arbeider med å forklare ord og begreper i opplæringen. Hege Rangnes (2021) sier i sin doktorgrad at flere studier viser at lærere har kunnskap om at flerspråklige elever trenger støtte til å utvikle ordforrådet på andrespråket. Studiene viser at lærernes oppmerksomhet er rettet mot fagord, men når det gjelder akademiske ord er lærernes kunnskap mindre kjent. Hege Rangnes (2021) sin studie handler om læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk på 5-7. trinn. Hun sier at lærere kan ha mindre kunnskap og forståelse om akademiske ord og at det er mulig at lærere tar for gitt at elevene kan disse ordene. Rangnes (2021) referer til Mesmer et al. (2012), som sier at akademisk språk lenge har vært forstått som at det dreier seg om ordforråd, men forskningsfeltet har i de senere årene endret retning mot at akademisk språk innebærer utfordringer på alle tekstlige nivå, ordsetnings- og tekstnivå. Hun referer videre i sin doktorgrad til forskning som sier at det har vært et behov for å se utover ordnivået, for å identifisere andre språklige tekstutfordringer som har betydning for leseforståelse. Et mangelfullt akademisk språk er en utfordring for flerspråklige elevers tekstforståelse. I avhandlingen hennes, kom det fram at lærerne opplevde språket i tekster som ble benyttet i undervisningen, som utfordrende for mange flerspråklige elever. Hennes funn er i samsvar med mine funn, da lærerne jeg intervjuet i min studie også nevnte språket som det mest utfordrende for de flerspråklige elevene. Lærerne jeg intervjuet pekte på et mangelfullt ordforråd og forståelse av begreper, som det mest utfordrende når det

kom til lesing av fagtekster. Rangnes skriver i sin avhandling at lærerne på et generelt grunnlag mangler kompetanse i å avdekke de flerspråklige elevenes språkutfordringer (Rangnes, 2021). Mine funn viser at lærerne jeg intervjuet som jobbet på 5-7 trinn, arbeidet med tekster utover ordnivå. De svarte at de arbeidet på ord- og setningsnivå, og med grammatikk i sin undervisning. Lærerne viste derfor en forståelse av hva som kan være utfordrende for de flerspråklige elevene i møte med tekst, at det omfatter mer enn ord. Dette er i tråd med det Rydland et al. (2012) beskriver som meningsfokuserede ferdigheter knyttet til lesing.

### 6.1.3 Lek og praktiske arbeidsmetoder

Et annet tema flere av lærerne kom inn på som en mulighet for å tilpasse opplæringen var bruk av lek. Eva snakket om leken som læringsarena og hvor viktig kommunikasjonen som foregår i lek er for språkutvikling. Selv om hun mente temaet var utenfor det jeg spurte om, sier hun at språk og lesing hører sammen. Dette er i tråd med det forskningen til bl.a. Lervåg & Aukrust og Rydland et al. (2012), som viser at det er funnet et samsvar mellom generelle språkferdigheter og leseferdigheter på andrespråket. Det å ha opparbeidet seg gode muntlige ferdigheter er et godt utgangspunkt for å utvikle gode leseferdigheter (Lunde & Aamodt, 2017). Ingrid og Anne tok også opp leken når de snakket om muligheter for å arbeide med tilpasset opplæring av flerspråklige elever. Ingrid snakket om bruk av lek i undervisningen. Hun benytter stasjonsundervisning og forklarer at de har forskjellige leker på stasjonene der elevene får mulighet til å ta i bruk ulike sanser. Hun forteller også om bruk av sangleker i arbeid med ord og begreper. Anne sier at hun bruker aktiviteter og sosial lek i hennes arbeid med særskilt norskopplæring. I denne sammenheng ble også praktiske arbeidsmetoder og andre læringsarenaer trukket fram av lærerne som måter å differensiere og tilpasse opplæringen på for flerspråklige elever som strever med lesing. Dette er i tråd med Kunnskapsløftet, som sier at alle elever har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres forutsetninger. Differensiering er et virkemiddel for tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2003, s. 46). Eva snakker om å konkretisere begreper ved hjelp av å ta i bruk andre læringsarenaer som skolekjøkken og uteskole, der elevene får visualisert og erfart begrepene i en naturlig kontekst. Vidar snakker om hvordan han benytter dramatisering som en praktisk tilnærming til læring. Variasjon i arbeidsmåter er en viktig del av differensiert opplæring (Holmberg & Ekeberg, 2016).



## 6.2 Hvilke strategier og metoder benytter lærerne for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing?

Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å få vite hvilke metoder lærerne benyttet for å gjennomføre tilpasset opplæring for elevgruppa. Et sentralt funn under dette spørsmålet er hvordan lærerne organiserer opplæringen. Jeg fant både likheter og forskjeller mellom skolene i hvordan de organiserte opplæringen og lærernes praksis. Noen av lærerne jeg intervjuet arbeidet med elever på mindre grupper, mens andre arbeidet med elevene i ordinær undervisning.

### 6.2.1 Kartlegging

Alle lærerne snakket om at de foretok ulike former for kartlegging som en metode for å finne ut av hvordan de på best mulig måte kunne tilpasse opplæringen av flerspråklige elever som strever med lesing. Anne og Ingrid som jobber med særskilt norskopplæring snakket om hvordan de kartla elevene på høsten for å finne ut av elevenes norskerferdigheter ved skolestart. Dette er i tråd med det som står beskrevet i opplæringsloven paragraf 3-6, at skolene skal ha rutiner for å evaluere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning. Kartleggingen skal fastslå om elevene har krav på retten til forsterket opplæring i norsk, til de har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Lunde og Aamodt, 2017). Siden språk og lesing hører sammen, er det viktig at elevens språkerferdigheter kartlegges tidlig, slik at lærerne kan sette inn riktige tiltak. Anne og Ingrid beskriver videre hvordan de kartlegger og hvordan kartleggingen fører til ulike tiltak og metoder for tilpasset opplæring. På bakgrunn av kartleggingen kunne de finne ut av hvilket nivå elevene var på og planlegge opplæringen ut ifra resultatene de fikk. Ifølge Lunde og Aamodt (2017) må læreren identifisere den enkelte elevens læreforutsetninger for å tilrettelegge for tilpasset opplæring. «Å kartlegge er å systematisk undersøke og få en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogiske verktøy der hensikten er å sikre pedagogiske tilpassede tiltak» (Lunde og Aamodt, 2017, s.108).

Et interessant funn var at lærerne jeg intervjuet mente at de normerte kartleggingsprøvene de benyttet ikke var nok. For de elevene som strevde mest var det lærere med særskilt

kompetanse, ofte ressurslærere eller lærere som hadde ansvaret for elever med særskilt norskopplæring som hadde ansvaret for kartleggingen. Ifølge Lunde og Aamodt (2017) er kartleggingen avhengig av lærernes kompetanse. Det er lærerens subjektive vurdering som legges til grunn for vurderingen av elevens språklige ferdigheter, derfor foreligger det en risiko for at elevene kan bli overvurdert eller undervurdert, når det gjelder muligheten til å følge den ordinære undervisningen. Vidar forteller at når elever slår dårlig ut på prøver de har i klassen, er det ressurslærer som tar over. Ressurslæreren har ansvaret for elever med særskilt norskopplæring. Han vet ikke hva slags kartlegging ressurslæreren bruker. Det var ingen av lærerne som nevnte kartleggingsverktøyet «Grunnleggende språkkompetanse i norsk». Den er basert på kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk, og er delt inn i tre nivåer på seks ulike språklige områder, inkludert lesing. Her måles det elevene kan, og eleven må være på nivå 3 for å greie seg i en vanlig opplæringssituasjon (Lunde og Aamodt, 2017). Likevel er det her også et stort rom for subjektiv tolking, noe som igjen krever at læreren har nok kompetanse. Berit forteller at de tar vanlige kartleggingsprøver i leseforståelse og leseteknikk, men savner bedre og mer spesifikke prøver rettet mot flerspråklige elever. Normerte leseprøver som benyttes i ordinære klasser er utviklet for majoritetsspråklige elever, noe som gjør at flerspråklige elever kan feilaktig bli fanget opp og komme under bekymringsgrensene. Derfor er det viktig å kartlegge språkferdighetene først, for å avdekke hva eleven strever med. Ingrid snakker om at når hun kartlegger flerspråklige elever som strever med lesing er det viktig å avdekke om det er en spesifikk vanske eller om det er andrespråks problematikk. Anne forklarer at hun har oppstartsamtaler med foreldrene til de elevene som har hatt kort botid i Norge, for å kartlegge skolegang fra hjemlandet, leseferdigheter på morsmålet og annen relevant informasjon. Hvor godt utviklet er elevens førstespråk? Har eleven tilegnet seg leseferdigheter på morsmålet? Slike spørsmål er viktig å avdekke tidlig. Kartlegging kan foregå på flere måter, ved hjelp av prøver, screening, samtale og observasjon. For å få en god oversikt bør det benyttes flere kartleggingsmetoder. De forskjellige metodene kan ha sine fordeler og ulemper. Uavhengig av metode, er det viktig å ha et mål for det som kartlegges, for å sikre tilpasset opplæring (Holmberg & Ekeberg, 2016). Ingrid fortalte hvordan hun benyttet dynamisk kartlegging og observasjon underveis i undervisningen. De hadde såkalte fokusgrupper, der noen utvalgte elever ble observert over en viss tid. Alle lærerne i teamet observerte de samme elevene. Hvis de oppdaget at elevene ikke klarte å følge opplæringen som ble gitt, fikk de intensiv opplæring i liten gruppe over en viss tid, til de var klare for å følge ordinær undervisning.

## 6.2.2 Mindre grupper

Alle lærerne jeg intervjuet svarte at de benyttet mindre grupper som et tiltak for å tilpasse opplæringen for elever som strever med lesing. Det er utfordrende for lærere og elevene selv, at de ikke klarer å følge opplæringen i ordinær undervisning på grunn av for svake norskferdigheter. Derfor tas ofte elevene ut i mindre grupper for å gå gjennom begreper i forkant av undervisningen som skal skje i klasserommet. Lærerne sier dette oppleves nyttig, og at det gjør at elevene kan følge undervisningen som foregår i klasserommet på en bedre måte etterpå. Med tanke på inkluderende undervisning kan det å ta ut elever føre til at elevene føler seg ekskludert fra fellesskapet og undervisningen som skjer i klasserommet. Men siden det å ta ut elevene i deler av undervisningen fører til at elevene klarer å følge undervisningen i klasserommet på en bedre måte etterpå, kan denne arbeidsmetoden likevel være en god metode for tilpasset opplæring. Det å sitte i et klasserom uten å forstå opplæringen som foregår, vil være uheldig. Mye av denne opplæringen gikk ut på å gi elevene opplæring i begreper i forkant av ordinær undervisning. Elevene ble tatt ut i mindre grupper hvor de fikk opplæring i begreper knyttet til temaer som klassen hadde. På denne måten ble det lettere for elevene å forstå undervisningen og tekster som ble gjennomgått i klasserommet. En slik opplæring i forkant av gjennomgang i ordinær opplæring opplevdes nyttig for lærerne. Anne fortalte at de hadde begrepsopplæring på mindre grupper for elever med krav om særskilt norskopplæring. De delte inn elevene etter språklig nivå, hvilke forkunnskaper de hadde og hvor mye de forsto av ord og begreper. Hun forteller at det er store forskjeller i hvor godt ordforråd elevene har når de starter på skolen. Noen elever kan ikke hverdagslige begreper og kan ikke gjøre seg forstått, mens andre elever har et godt nok hverdagsspråk, men trenger å lære fagbegreper. Men språk og begrepsopplæring bør også foregå i ordinær undervisning. Det kan være nyttig for alle elever og få denne undervisningen, ikke bare enkelte elever. Det å bare legge vekt på individrettede tiltak og metoder, kan sees i sammenheng med en smal og individualistisk forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006). En slik forståelse er for snever, siden målet er å utvikle et læringsmiljø der alle elever kan lære og utvikle seg innenfor det ordinære fellesskapet (Holmberg & Ekeberg, 2016). Når det gjelder skoler med en høy andel flerspråklige elever, vil flertallet av elevene ha nytte av språkopplæring i den ordinære opplæringen, enn i en klasse med et flertall av norske elever. I en klasse med få flerspråklige elever, vil det kanskje være mindre nyttig å språkopplæring i

felles undervisning. Samtidig er det viktig å se på ulike metoder å organisere den ordinære opplæringen på, for å tilpasse for alle elever.

### 6.2.2 Ordinær undervisning

Det var flere av lærerne som fortalte om hvordan de arbeidet med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Et interessant funn i denne sammenheng var at Ingrid, som har ansvaret for forsterket opplæring i norsk på sin skole, organiserte opplæringen i hele klasser, i motsetning til Anne, som organiserte opplæringen i mindre grupper. På skolen der Ingrid jobber, får alle elever uavhengig av forutsetninger og norskkunnskaper, særskilt norskopplæring gjennom stasjonsundervisning. De organiserer undervisningen med varierte arbeidsmåter som praktisk opplæring og fokus på lek, der alle kan delta og føle på mestring. Dette er det Bachmann og Haug (2006) kaller en bred forståelse av tilpasset opplæring.

Flere av lærerne benyttet stasjonsundervisning som metode for å tilpasse opplæringen, også for de flerspråklige elevene som strever med lesing. Ved å ta i bruk stasjonsundervisning kan læreren gi varierte arbeidsoppgaver i mindre grupper, i stedet for at alle skal gjøre den samme oppgaven samtidig. Stasjonsundervisning gir en mulighet til å differensiere undervisningen. Det at opplæringen tilrettelegges differensiert, betyr ikke bare at opplæringen tar hensyn til elevens forutsetninger og behov, men at arbeidsmetodene som benyttes er varierte. Man kan si at differensiering er et virkemiddel for tilpasset opplæring, såkalt differensiert tilpasning (Dale & Wærness, 2003). Et annet interessant funn i denne sammenheng var fra intervjuet med Eva, hvor hun fortalte at en av stasjonene de benyttet, var en lesestasjon. Her fikk læreren mulighet til å følge opp elevenes lesing på en god måte, og utføre veiledet og tilpasset leseopplæring. Mange lærere synes det er vanskelig å følge opp alle elever i klasserommet, Berit nevner at det trengs flere lærerressurser, eller at de må ta ut elever for å få til god tilpasset opplæring. Det å benytte stasjonsundervisning som metode, gir læreren en mulighet til å tilpasse leseopplæringen i ordinær undervisning.

Når det gjelder ordinær undervisning, fortalte Vidar og Berit som jobbet som kontaktlærere på mellomtrinnet, om hvordan de tilpasset for de flerspråklige elevene i sin undervisning. Det var mange likheter i hvordan de gjennomførte undervisningen. Likevel var det forskjeller i hvordan de organiserte opplæringen for de flerspråklige elevene som strevde mest med lesing. Berit snakket om at hun var prisgitt flere ressurser, og at de organiserte opplæringen for de som strevde mest på liten gruppe, hvor ressurslæreren hadde ansvaret for opplæringen. Vidar

snakket ikke om opplæring i mindre grupper, men heller hvordan de delte hele klassen inn i mindre grupper i ordinær undervisning. Der de satte sammen de svakeste elevene med de sterkere elevene, slik at de kunne få hjelp og støtte av læringspartnerne sine.

### 6.2.3 Tospråklig opplæring

Det var få funn når det gjaldt tospråklig opplæring, noe som er et interessant funn likevel, da Cummins argumenterer for, ved hjelp av den såkalte tospråklige isfjellmetoden, at den kulturelle og kognitive kompetansen som flerspråklige elever har med seg fra sitt førstespråk, har stor betydning for deres læring og utvikling på andrespråket. Forskning har vist at når elever har en sterk forankring i førstespråket, har de en solid base å bygge videre på når de skal lære seg et nytt språk (Cummins, 2000). To av lærerne nevner i intervjuene at skolene har såkalte mottaks- eller innføringsklasser for elever som er nye i Norge, hvor der lærer seg grunnleggende ferdigheter i norsk før de deltar i ordinære klasser. Berit forteller at de har en lærer i mottaksklassen som snakker arabisk, og hun ser på det som en ressurs for elevene som har arabisk som morsmål. På denne måten kan elevene videreutvikle språkferdigheter på førstespråket, noe Cummins understreker er fundamentalt for å oppnå suksess på andrespråket. Men hun nevner også at det er viktig at læreren snakker godt nok norsk, slik at eleven også utvikler gode nok ferdigheter på andrespråket. Cummins sier at det trolig er et terskelnivå for andrespråks ferdigheter som eleven må nå for at kognitive fordeler ved det å være flerspråklig kan gjøre seg gjeldene. Dette forklarer han ved hjelp av terskelteorien. Teoriens hypotese innebærer at eleven må ha aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene før tospråkighet vil representere en fordel i innlæringen av et nytt språk. Hvis begge språkene er utviklet til et aldersadekvat nivå, gir dette ifølge Cummins kognitive fordeler. (Monsen & Randen, 2022, s.40).

Når det gjelder hvilke muligheter lærerne opplever at de møter i arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing, var det få som nevnte bruk av to- og flerspråkighet i undervisningen. En av lærerne nevnte at det å kunne flere språk er en ressurs for eleven, men hvordan skal læreren kunne utnytte dette i klasserommet? De to lærerne som arbeidet med forsterket norskopplæring på sine skoler var de eneste som nevnte bruk av morsmål i undervisningen, og at det ble sett på som positivt i opplæringen. Ingrid forteller at hun erfarer at elevene hennes forstår noen av begrepene i tekstene, og viser at de

kan det ved å ta i bruk morsmålet. Ved å benytte morsmålet kan eleven vise forståelse og kunnskap på førstespråket, selv om eleven ikke har utviklet gode nok ferdigheter på andrespråket. Cummins' teori om tospråklighet har bidratt til å gi flerspråklige elevers morsmål høyere status (Monsen & Randen, 2022). Hans teori sier at når elever har en sterk forankring i førstespråket, har de en solid base å bygge videre på når de skal lære seg et nytt språk. Ved å støtte elevene i å bruke morsmålet sitt i opplæringen, kan førstespråket bidra til at andrespråket blir utviklet. Garcia har også en lignende teori, men i motsetning til Cummins' teori som baserer seg på to språkssystem, viser Garcias teori ett språkssystem som kalles dynamisk tospråklighet. Men begge teoriene baserer seg på den gjensidige språklige avhengigheten. Cummins benytter terskelhypotesen for å forklare i hvilken grad flerspråklighet er en ressurs for enkeltelever. På det øverste nivået har eleven en såkalt balansert tospråklighet, som vil si at begge språk er utviklet til et aldersadekvat nivå. Denne typen tospråklighet gir ifølge Cummins kognitive fordeler. Eleven må ha aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene, før tospråklighet vil være en fordel i innlæringen av et nytt språk (Monsen & Randen, 2022). Lærerne påpekte at elevene som startet på skolen hadde ulik bakgrunn når det gjelder språkferdigheter. Noen av elevene kunne forklare begreper ved hjelp av førstespråket (morsmålet), andre ikke. Derfor kan utfordringen for de flerspråklige elevene som strever mest, være at de ikke har en aldersadekvat utvikling i hverken første- eller andrespråket. De to lærerne som jobbet med særskilt norskopplæring lot elevene benytte morsmålet i opplæringen, noe som gir kognitive fordeler ifølge Cummins. Men de elevene som ikke har aldersadekvat utvikling i førstespråket, har ikke den samme muligheten. Anne nevner en annen mulighet for å benytte elevenes morsmål i opplæringen, ved å bruke foreldrene som en ressurs. Foreldrene kan benytte morsmålet sitt til å forklare begreper med barna sine hjemme, og snakke om temaer som tas opp i skolen hjemme, i forkant av undervisningen. Men hun påpeker en utfordring med at noen foreldre ikke følger opp barna sine godt nok hjemme. Det kan være at de ikke kan språket godt nok, ikke har mye skolebakgrunn selv, og trenger hjelp og veiledning. Hvis foreldrene hadde fått bedre veiledning i hvordan de kan benytte morsmålet hjemme til å snakke med barna sine, kunne kanskje elevenes ferdigheter i både første- og andrespråket vært bedre? Garcia og Wei (2021) sier at ved å øke elevens aktivitet på flere språk forsterker elevenes kunnskap på andrespråket. Mine funn viser at lærerne så på svake språkferdigheter som det mest utfordrende for flerspråklige elever som strever med lesing. Det at elevene ikke forstår det som gjennomgås i undervisningen og at språket i tekstene er for vanskelige, spesielt når det gjelder begreper. Kanskje ville bruk av transspråking bidratt til å øke elevenes aktivitet og forståelse i

opplæringen. Ifølge Garcia og Wei (2021) viser studier at en dynamisk språklig interaksjon mellom tospråklige elever i et klasserom gir potensial for læring. Mange elever kompenserer med å benytte ord på morsmål, men også på engelsk, når de ikke kan ordet på norsk. De benytter da en form for kodeveksling, eller transspråking, hvor de veksler mellom å ta i bruk ulike språkpraksiser. De flerspråklige elevenes språkpraksiser bør anerkjennes, og brukes som nyttige verktøy, ivaretas og utvikles.

#### 6.2.4 Planlegging og samarbeid

Når det gjelder planlegging av undervisningen var samarbeidet med andre lærer og foreldre nevnt som nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. Berit sier hun er prisgitt flere ressurser for å klare å tilpasse opplæringen godt nok for elevene. Hun forteller at de har ressurslærere som har ansvaret for det spesialpedagogiske og som følger opp de elevene som strever. Vidar og Berit forteller begge to at ressurslærerne er med på å både planlegge og utføre opplæringen på skolene de jobber på. Eva som er ressurslærer selv, sier hun samarbeider med lærerne for å vite hvilke temaer de jobber med for å planlegge hvordan hun kan tilpasse opplæringen til sine elever.

Et annet funn i denne sammenheng er foreldresamarbeid. Eva snakker om hvordan foreldrene kan være en ressurs når det gjelder å koble på forkunnskaper, ved å benytte morsmålet hjemme og snakke med barna sine om utvalgte tema og begreper. Dette kan sees i lys av Rydland et al. (2012) sin studie, der de undersøker sammenhengen mellom bl.a. forkunnskaper og hvilken påvirkning det har på leseforståelsen. Et interessant funn i studien var at elevenes forkunnskaper var den enkeltstående faktoren som hadde størst innvirkning på hvor godt de forsto teksten de leste. Ved at læreren jeg intervjuet benyttet foreldrene som en ressurs i nettopp det å koble på forkunnskaper ved hjelp av morsmålet, ville elevene forstå mer av gjennomgangen av temaet på skolen etterpå. Samarbeidet mellom skole og hjem er viktig og har større mulighet for å lykkes dersom skolen ser betydningen av og etterspør foreldrenes kompetanse, verdier og ressurser. Hvis skolen viser at de anerkjenner foreldrenes kompetanse på morsmålet, kan foreldrenes motivasjon for å gå inn i samarbeid med skolen bli større (Lindberg et al., 2004). Dette kan være spesielt viktig på skoler der man ikke har tospråklige lærere. Anders Bakken (2007) har sett på forskningsresultater når det gjelder betydningen av morsmålsundervisning i skolen. Han peker på noen positive faktorer ved bruk

av morsmålet i undervisning. Blant annet at elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer bør tas på alvor og trekkes inn i undervisningen, samt skole-hjem samarbeid som at foreldrene bidrar og har en aktiv rolle i å følge opp barna sine i skolen. Han nevner foreldrenes sosioøkonomiske forutsetninger som en faktor i denne sammenheng. Det samme gjør Eva, da hun snakker om foreldresamarbeid. Hun forteller at hun opplever at ikke alle foreldre følger opp barnas lekser hjemme. Hun nevner at foreldrene kan ha utfordringer med språket og at de trenger hjelp og støtte for å klare å følge opp barna, også når det gjelder leselekser. Når det gjelder forskning på lesevanene til elever fra språklige minoriteter, vet vi at de langt sjeldnere enn øvrige elever, ble lest høyt for da de var små (Hvistendahl, 2009, s. 23). Det kan skyldes ulike faktorer, men ofte har de færre pedagogiske ressurser hjemme, og mange av foreldrene kan kanskje ikke lese eller skrive selv.

Ifølge Grøver & Bråten (2021) bruker et barn mellom fire og sju år på å lære det akademiske språket som læres i skolen. Det vil si at det er mange elever i skolen som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å forstå og tilegne seg kunnskapen som formidles i klasserommet. Studier viser at ordforrådet påvirker både avkoding og leseforståelsen. Både forskning på norske barn og amerikanske barn, bekrefter at ordforrådet ved skolestart (7 år), var den faktoren som best forklarte forskjellen mellom gode og dårlige lesere ti år senere (Hagtvet et al., 2011).

Et annet funn var mangel på ressurser for å kunne utføre tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing på en god nok måte. Det ble nevnt at skolen hadde for få ansatte til å planlegge særskilt norskopplæring, at lærerne følte seg alene i planleggingen. En annen ting som ble nevnt var sykdom blant personalet, som førte til at lærerne ikke fikk utført opplæringen som planlagt. Feil bruk av ressurser ble også nevnt som et hinder for gjennomføringen av planlagt undervisning.

### 6.2.5 Kompetanse

I oppgavens innledning, starter jeg med å beskrive dagens skole som mangfoldig når det gjelder språk og kulturell bakgrunn. I klasserommene sitter elever med ulike morsmål og norskkunnskaper. Det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen i språklig og kulturelt heterogene elevgrupper. Læreren trenger kunnskap for å møte behovene til flerspråklige elever som strever med lesing. En av lærerne jeg intervjuet snakket om hvordan hun erfarte å



jobbe på en skole med en homogen elevgruppe sammenlignet med å jobbe på en skole som var preget av et helt annet elevmangfold med mange flerspråklige elever. Hun måtte tenke nytt og lære seg å tilpasse opplæringen på en helt annen måte. Lærerne ble sendt på kurs for å få økt kompetanse i både språk- og leseopplæring. Undervisningen som gis i skolen må være tilpasset elevenes språklige forutsetninger (Grøver & Bråten, 2021). Læreren må være klar over elevenes språklige mangfold og tilpasse deretter for å sikre at alle elever har like muligheter til å lære. Det kan være en utfordring å gi lærere tilstrekkelig kompetanse og støtte for å håndtere flerspråklige klasserom. Mangelen på kompetanse kan påvirke lærernes evne til å støtte og motivere flerspråklige elever på en effektiv måte (Enever & Lundgren, 2017). Konsekvensen kan være at de flerspråklige elevene ikke klarer å følge opplæringen som foregår i klasserommet. En annen lærer jeg intervjuet fortalte om en ganske rask og drastisk økning av flerspråklige elever på skolen hun jobber på, som førte til skolen trengte flere lærere med kompetanse i flerspråklighet. Klassene er mindre homogene som har gitt skolen nye utfordringer, og de hadde få lærere med erfaring og kompetanse. Hun tok derfor videreutdanning for å møte skolens behov. Men sier hun føler seg alene i planleggingen av tilpasset opplæring for elevgruppa og skulle gjerne hatt flere lærere med mer kompetanse i opplæring av flerspråklige elever som strever med lesing. Lindberg et al. (2004) påpeker at skolene trenger lærere med kompetanse innenfor norsk som andrespråk og at alle lærerne bør få kompetanseheving sammen. Det bør også etableres arenaer for erfarings- og kompetanseutvikling i personalet der lærerne har mulighet til å få faglig input fra fagpersoner innen fagområdet (Lindberg et al., 2004). De fleste lærerne nevnte at de opplevde et godt samarbeid på skolen og at de ansatte støttet hverandre og ga hverandre hjelp. Men de etterlyste mer kompetanseheving og at det ble satt av mer tid til utviklingsarbeid internt på skolen innenfor fagområdet.

## 7. Avslutning

I dette kapitlet vil jeg avslutte med å oppsummere sentrale funn som svarer på problemstillingen min som jeg presenterte i starten av oppgaven. Jeg håper denne oppgaven vil være et verdifullt bidrag til det faglige feltet, og inspirere til videre praksis og forskning innenfor temaet. Jeg har gjort noen egne tanker og refleksjoner rundt videre arbeid og forskning som jeg har med i slutten av dette kapitlet.

## 7.1 Sentrale funn

I analysen av dataene som er samlet inn viser det seg at lærerne har erfart mange av de samme mulighetene og utfordringene når det gjelder arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Samlet sett er det mest sentrale funnet at lærerne sier det er elevenes mangelfulle språkferdigheter som er det mest utfordrende, når det gjelder arbeid med tilpasset opplæring. Her pekes det på et mangelfullt ordforråd og lav forståelse av begreper, og at det er store forskjeller på elevene når det gjelder forkunnskaper. Når det gjelder muligheter for å arbeide med tilpasset opplæring, er begrepsopplæringen sentral. Når det gjelder selve leseopplæringen og arbeid med tekster i undervisningen, er alle lærerne bevisste på å gå igjennom vanskelige begreper underveis og i forkant av undervisningen.

Et annet sentralt funn når det gjelder muligheter for arbeid med tilpasset opplæring, var bruk av praktiske arbeidsmetoder og lek i opplæringen. Lærerne snakket om leken som læringsarena og hvor viktig kommunikasjonen som foregår i lek er for språkutviklingen. De var opptatt av at språk og lesing hører sammen, noe som forskning støtter. Et annet funn i denne sammenheng var å konkretisere begreper ved å ta i bruk praktiske læringsarenaer som skolekjøkken og uteskole, der elevene får visualisert og erfart begrepene i en naturlig kontekst. En annen lærer var opptatt av at elevene får mulighet til å ta i bruk ulike sanser. Det var flere av lærerne som uttrykte at de savner mer bruk av praktiske arbeidsmetoder og lek i skolen.

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet mitt angående strategier og metoder som lærerne benytter for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing, var det mest sentrale funnet hvordan lærerne organiserte opplæringen. Noen av lærerne arbeidet med tilpasset opplæring på mindre grupper, mens andre lærere arbeidet med tilpasset opplæring i ordinær undervisning. I læreplanen (Kunnskapsløftet) og i den nye opplæringsloven (august 2024), er det satt et enda større søkelys på hvordan lærerne kan tilpasse opplæringen i ordinær undervisning. Et interessant funn i denne sammenhengen var hvordan noen lærere utførte og organiserte tilpasset opplæring for flerspråklige elever i ordinær undervisning, i motsetning til lærerne som tok ut elevene og ga tilpasset opplæring på mindre grupper. Selv om det var forskjeller i hvordan de organiserte opplæringen, ble mindre grupper benyttet av alle lærerne når det gjaldt intensiv opplæring til de elevene som strevde

mest. Et sentralt funn er at de fleste lærerne nevnte nok ressurser som avgjørende for arbeid med tilpasset opplæring. Det gjaldt både flere og bedre læreverk, bøker og tekster, nok voksne med kompetanse, foreldresamarbeid og nok avsatt tid til erfarings- og kompetanseutvikling i personalet.

## 7.2 Tanker om videre forskning

Det å lære seg å lese er en viktig del av elevenes oppgave i skolen. Men de flerspråklige elevene kommer til skolen med et annet utgangspunkt enn de enspråklige elevene. De har ikke like gode ferdigheter i norsk, og vil ha en større utfordring med å lære seg å lese på et andrespråk. Dette krever forståelse og kompetanse hos lærerne, som skal gi tilpasset opplæring til alle elever og gi alle elever like muligheter for å lære og utvikle seg. Når det gjelder tilpasset opplæring for flerspråklige elever som strever med lesing, sier teorien at det krever kompetanse i norsk som andrespråk. Det kommer fram i studien, at lærerne jeg intervjuet måtte endre sin praksis i møte med arbeid med flerspråklige elever. Flere fikk kompetanseløft på egne skoler og noen har tatt videreutdanning innenfor flerspråklighet. Teorien beskriver at lærere ofte er gode på å arbeide med ord og begreper, men at det er manglende kompetanse på å lære elevene å forstå et mer akademisk språk. Samtidig mener både Cummins og Garcia og Wei, som er kjente teoretikere på feltet, at det er nødvendig å benytte morsmålet mer i opplæringen. Transspråking er et begrep som teorien til Garcia og Wei beskriver som en metode for tilpasset opplæring av flerspråklige elever. I min studie kommer det fram at lærerne nesten ikke benytter elevenes morsmål i opplæringen. Enkelte lærere var kritisk til å la elevene få snakke på eget morsmål. Derfor hadde det vært interessant å forske på lærere som benytter morsmålet i undervisningen og hvilket utbytte dette har for de flerspråklige elevene som strever med lesing.

## Litteraturliste

- August, D. & K. Hakuta (red) (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. National Academy Press.
- Baca, L.M. & Cervantes H.T. (2004). *The bilingual special Education interface*.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda.
- Bakken, A. (2014). NOVA rapport: *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Utdanningsdirektoratet.
- Bakken, A. (2007). NOVA 10/07. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (red.) (2019). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bunting, M. (red.) (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Bøyese, 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 tidskrift*, 98(4), 286–297.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-07>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Dale, L.E. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, T.O., & Kulbrandstad, L.A. (2021). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Garcia, O., og Wei, L. (2021). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk. 1 utgave, 2. opplag.
- Gunnerud, H. L., Foldnes, N., & Melby-Lervåg, M. (2022). Levels of skills and predictive patterns of reading comprehension in bilingual children with an early age of acquisition. *Reading & Writing*, 35(10), 2365–2387.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10286-2>
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021). *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M., & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter: en metaanalytisk tilnærming. In *Spesialpedagogikk (trykt utg.)* (Vol. 76, Number 1). Hentet fra: [Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming](#)
- Hauge, A. M. (2006). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget
- Haugen, D. V. & Haugen, R. (2020). 1. utgave. Cappelen Damm akademisk.
- Hilt, T. L. (2018, 27. november). Hvordan bedre undervisningssituasjonen for nyankomne minoritetsspråklige elever. *Utdanningsnytt.no*.  
[Hvordan bedre undervisningssituasjonen for nyankomne minoritetsspråklige elever](#)
- Holmen, S.E. (2020). *Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet*. Universitetet i Volda.
- Hvistendahl, R. (red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Abstrakt forlag.
- Kulbrandstad, I. L. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Lekang, T. & Moen, T. (red.). (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lunde, M. & Aamodt, S. (red.) (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- 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>
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., & Hinshaw, S. P. (2014). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.  
[Meld. St. 18 \(2010–2011\)](#)

- Monsen, M., & Randen, G.T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. 2. utgave. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven, (2024). §3-6. *Særskild språkopplæring i grunnskolen*. Lovdata; <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§3-6>
- Opplæringsloven, (2024). §11-1. *Tilpassa opplæring*. Lovdata; <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§11-1>
- Opplæringsloven, (2024). §11-6. *Individuelt tilrettelagt opplæring*. Lovdata; <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§11-6>
- Opplæringsloven, (2024). § 12-2. *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*. Lovdata; <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§12-2>
- Lunde I. M., Aamodt, S. (red.). (ÅR) *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Rangnes, H. (2021). «Vi vet at vi skal jobbe med begrep, men ikke så mye annet.» *En studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5-7 trinn*. [Doktorgradsavhandling, universitetet i Stavanger]. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2778647>
- Rydland, V., Aukrust, V. G., Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing*, 25(2), 465–482. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2>
- Sand, T. (Red.), Bøyesen, L., Grande, S., Øzerk, K. (2013). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. 2 utgave. Cappelen akademisk forlag.
- Lindberg, I., Selj, E., & Ryen, E. (2004). Minoritetslevene, språket og skolen. *Med Språklige Minoriteter i Klassen: Andrespråksinnlæring og andrespråksundervisning*.
- Selj, E., Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Akademisk forlag.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. In *Bedre skole (trykt utg.)* (Number 1).
- Thagaard, K. (2021). Systematikk og innlevelse
- Wagner, H., Å. K., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C., Hadland, T. (2023) PIRLS 2021 - kortrapport. *Norske tiåringers leseforståelse*. Lesesenteret. [20230515\\_endelig\\_pirls\\_rapport\\_2021\\_nettersjon-1.pdf](https://www.lesesenteret.no/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettersjon-1.pdf)
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge. T-O. Engen, *Tilpasset opplæring i superdiversiteten*. (Kap.2.) Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk

# Vedlegg 1: GODKJENNING SIKT

07.01.2025, 11:55

Vurdering av behandling av personopplysninger - Ref. 663944



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
663944

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
29.11.2023

**Tittel**  
Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig**  
Randi Myklebust

**Student**  
Marianne Gundersborg

**Prosjektperiode**  
01.01.2024 - 01.07.2024

**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 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Sikt 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.

#### LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

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).

#### 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 2: SAMTYKKESKJEMA

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Arbeid med tilpasset leseopplæring på en flerspråklig skole.»*

##### **Formål**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et kvalitativt forskningsprosjekt på masternivå, hvor formålet er å belyse hvordan lærere arbeider med å tilpasse leseopplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing. I dette skrevet vil vi gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

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

Det er Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, som er ansvarlig for prosjektet.

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

Du er valgt ut til å gjennomføre et intervju angående mitt forskningsprosjekt, fordi du jobber som lærer på en skole med en høy andel flerspråklige elever. Du er en av fem lærere på fem ulike skoler, som er valgt ut til å delta i undersøkelsen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du og din skole arbeider med leseopplæring for flerspråklige elever som strever med lesing. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp med opptaksutstyr.

##### **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.



- Det er kun Høgskolen i Innlandet, jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Det vil bli benyttet opptaksutstyr under intervjuet, og informasjonen vil bli slettet så snart intervjuene er transkribert og anonymisert.
- Du som deltaker vil ikke, kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger og lydopptak slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- *Prosjektansvarlig/veileder: Randi Myklebust [randi.myklebust@hivolda.no](mailto:randi.myklebust@hivolda.no)*
- *Student: Marianne Gundersborg [marigund@gmail.com](mailto:marigund@gmail.com)*
- *Personvernombud Høgskolen i Innlandet: [personvern@inn.no](mailto:personvern@inn.no)*

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Randi Myklebust*  
(veileder)

*Marianne Gundersborg*  
(student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*arbeid med tilpasset leseopplæring på en flerspråklig skole*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*.
- at *Marianne Gundersborg* kan gi opplysninger om meg til prosjektet.

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

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

## Vedlegg 3: INTERVJUGUIDE

### **Innledning:**

Navn og alder

Utdanning

Stilling

### **A. FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING**

*Hvilken erfaring har du med flerspråklige elever som strever med lesing?*

- Hvilke muligheter/positive sider møter du i arbeidet med denne elevgruppa?
- Hvilke utfordringer/negative sider møter du?
- Hva har du erfart at elevene strever mest med når det gjelder lesing?
- Har noen av elevene krav på, eller har hatt krav på særskilt norskopplæring?
- Hvordan håndterer deres skole opplæringsloven for språklige minoriteter?

### **B. ARBEID MED TILPASSET OPPLÆRING FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING.**

*Hvilke læringsmetoder benytter du i undervisningen av flerspråklige elever som strever med lesing?*

- På hvilken måte tilpasser du opplæringen for denne elevgruppen i din klasse?
- Foregår opplæringen i ordinær undervisning og/eller får de undervisning i liten gruppe?
- Har opplæringen en positiv effekt, synes du? Hvis nei, hva er grunnen til det?
- Hva kan bli gjort på en bedre måte, og på hvilken måte?

- Mener du at skolen setter av nok tid og lærerressurser til å organisere undervisningen for denne elevgruppa?

## **C. ORGANISATORISKE LØSNINGER OG TILTAK I OPPLÆRINGEN**

*Hvilke organisatoriske løsninger blir gjennomført på din skole med tanke på arbeid med flerspråklige elever som strever med lesing?*

- Har dere en systematisk plan for gjennomføringen av leseopplæringen for flerspråklige elever som strever med lesing?
- Blir det satt av tid og har skolen lærere med særskilt kompetanse når det gjelder leseopplæring av denne elevgruppa? (f.eks. tospråklig opplæring/norsk som andrespråk).
- Hvordan arbeider skolen med tospråklig tilrettelegging?
- Praktiserer skolen morsmålsundervisning for elever med annet morsmål enn norsk?

## **D. KOMPETANSE OG KUNNSKAP OM FLERSPRÅKLIGE ELEVER SOM STREVER MED LESING.**

*Hvilken kompetanse har du, og skolen du jobber på når det gjelder leseopplæring for flerspråklige elever som strever med lesing?*

- Hvilken kunnskap og kompetanse har du og dine kollegaer med opplæring av denne elevgruppen og med leseopplæring?
- Tenker du at du trenger mer kunnskap og kompetanse om denne elevgruppa?
- Opplever du å få støtte og råd fra ledelsen og andre pedagoger med kunnskap og kompetanse om elevgruppa og leseopplæring?
- Blir det satt av tid til kompetanseheving når det gjelder denne tematikken?
- Kunne du ønske at du hadde mer kunnskap og kompetanse? Hvis ja, hva slags kompetanse mener du at du trenger for å tilrettelegge undervisningen på en bedre måte for flerspråklige elever som strever med lesing?

