



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2022-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR
Sluttdato:	01-06-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2022 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Naun:	Kari Helen Drabløs Velde
Kandidatnr.:	404
HVL-id:	577452@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27732
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Ja, Høgskolen Vestlandet auid Stord

Forside

Tittel: Leseundervisning på elevers andrespråk

**En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer og
opplevelser med å undervise andrespråkselever i
lesing i grunnskolen**

Studiepoeng: 45

Antall ord: 27 732

Kari Helen Drabløs Vælde

Kandidatnummer: 404

Veileder: Brita Høyland

Fagområde: Lærerutdanning og kreative fag

Master i kreative fag- og læreprosesser, norsk profil

HVL, Campus Stord

1. juni 2022

Forord

Jeg vil takke alle dyktige forelesere gjennom mine 3 år ved HVL, som på hver sin måte har bidratt til at jeg har fått fullført masteroppgaven i Kreative Fag- og læreprosesser, norsk profil. En spesiell takk til min veileder, Brita Høyland, førsteamanuensis ved HVL, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking avdeling norsk, som bidro med gode fremovermeldinger og solid fagkompetanse. Familie og venner har også vært med på å heie meg frem. Ikke minst skylder jeg lederen min en takk, rektor Toralf Geitung, og hans avdelingsledere, fordi jeg fikk grønt lys til å gjennomføre studiet ved siden av full jobb, slik at jeg kunne avspasere i forbindelse med obligatoriske forelesninger og eksamener.

Haugesund, 30.mai 2022, Kari Helen Drabløs Velde

Sammendrag

Dette kvalitative forskningsprosjektet omhandler andrespråksundervisning, og tre læreres erfaringer og opplevelser med fenomenet *Leseundervisning på elevers andrespråk*, som også er tittelen på prosjektet. Fordi vi er blitt et flerkulturelt samfunn, er andrespråkspedagogikk blitt et aktuelt felt. Det er blitt vanlig å ha elever med ulike språkbakgrunn representert i samme klasse.

Jeg har valgt å forske på tre læreres erfaringer og opplevelser med fenomenet der jeg har utført semistrukturerte forskningsintervju av erfarne lærere på Vestlandet. Hvert intervju står på egne bein, men samlet gir de en bredere, mer nyansert og utdypende innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer lærere har om å gi leseundervisning på et andrespråk. Fordi jeg er interessert i lærernes egne erfaringer og opplevelser av fenomenet, har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til feltet vært et naturlig valg. Jeg har samlet inn empiriske data gjennom intervjuer, og jeg har kodet og analysert dataene. Jeg har drøftet funnene ved å diskutere fellestrekk og ulikheter mellom mine informanter, og knyttet dem til aktuelle teoretiske perspektiver. Jeg har valgt ut tre teoretiske perspektiver som jeg har etterspurt i intervjuene. Perspektivene jeg har valgt ut, er ordforrådets betydning og morsmålsstøtte i leseforståelsesarbeidet, betydningen av å aktivere forkunnskaper, og lesing av skjønnlitteratur. Mine informanter underviser elevgrupper på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Derfor har mitt fokus vært den andre leseopplæringen med fokus på leseforståelse. Bokstavinnlæring og avkoding i leseopplæringen inngår ikke i min forskning. Forskningsspørsmålet mitt er:

Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med leseopplæring for andrespråkelever, og hvordan arbeider de med lesing og leseforståelse?

Jeg har tatt utgangspunkt i følgende underspørsmål i intervjuguiden:

- I. Hvordan opplever læreren arbeidet med å avklare ukjente ord som elevene møter i ulike tekster? Hvilke opplevelser og erfaringer har læreren om morsmålsstøtte i dette arbeidet?
- II. Hvordan opplever læreren forkunnskapene sin betydning i arbeidet med å lese, tolke og forstå ulike typer tekster?
- III. Hvordan opplever læreren arbeidet med å lese og forstå skjønnlitteratur?

Mine funn har munnet ut i flere implikasjoner. Det viser seg at informantene har ulike syn på morsmålets betydning i leseopplæringen. Behovet for et godt samarbeid med morsmålere er det også ulike oppfatninger om. Videre viser mine funn at gruppearbeid er svært gunstig i leseopplæringen av flerspråklige elever. Leseopplæring på elevers andrespråk krever ressurser, og det er et tidkrevende arbeid. Erfarne lærere har en solid, innebygd fagkompetanse som man bør dra nytte av. Ferske lærere kan få god faglig støtte fra lærere med mange års erfaring. Det er også verdt å merke seg at erfarne lærere underbygger et behov for kompetanseheving innenfor feltet andrespråkspedagogikk. Lærerne i mitt prosjekt opplever det utfordrende å skille mellom spesialpedagogiske utfordringer hos elevene, og utfordringer knyttet til norsk som andrespråk når det gjelder leseopplæring.

Innhold

Forside	1
Tittel: Leseundervisning på elevers andrespråk	1
Sammendrag	3
Innhold	5
1.0 Innledning.....	8
1.1 Begrunnelse for valg av emne	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Noen begrepsavklaringer	10
2.0 Lesekompetanse i læreplanen	12
2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet i LK2020	12
2.2 Lesekompetanse i faget Grunnleggende norsk.....	13
3.0 Teori og tidligere forskning	15
3.1 Elevens samlede ordforråd.....	15
3.1.1 Hvordan definere et ord og et begrep	15
3.1.2 Tre sentrale komponenter har innvirkning på kunnskap om ord	15
3.1.3 Lagring og utvikling av ordkunnskap	16
3.1.4 Ordforråd og leseforståelse.....	16
3.1.5 Ordforrådet på morsmålet	17
3.2 Betydningen av forkunnskaper	19
3.2.1 Andrespråkselevens forkunnskaper	19
3.2.2 Forkunnskaper om ulike typer teksters særtrekk	19
3.2.3 Tre typer forkunnskaper om tekst.....	20
3.2.4 Forkunnskaper – røtter i skjemateori.....	20
3.2.5 Lesestrategier i forståelsesarbeidet	21
3.3 Lese og forstå skjønnlitteratur	22
3.3.1 Møtet mellom leser og tekst	22
3.3.2 Tomrom i teksten	23
4.0 Metode- og analysedel.....	25
4.1 Vitenskapsteoretiske tilnærminger: hermeneutisk og fenomenologisk.....	25
4.1.1 En hermeneutisk tilnærming	25
4.1.2 Dobbelt hermeneutikk.....	27
4.1.3 En fenomenologisk tilnærming	28
4.1.4 Livsverden og førsteperspektiv	29
4.2 Kvalitativ metode	30

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	30
4.2.2 Intervjuguide	32
4.2.3 Datainnsamling, analyse og tolkning.....	32
4.2.4 Intervjueren.....	33
4.2.5 Mulige feilkilder.....	33
4.2.6 Valg av informanter.....	34
4.2.7 Validitet og reliabilitet.....	35
4.2.8 Overførbarhet og transparens	36
4.2.9 Forskningsetikk og NSD	36
4.3 Analysemetode.....	37
4.3.1 Kvalitativ forskningsmetode: SDI, en dataanalysemetode.....	38
4.3.2 Koding av empiriske data	38
4.3.3 Kodegruppering og utvikling av konsepter.....	39
4.4 Presentasjon av analysedataene (intervjuene).....	40
4.5 Deltakernes bakgrunn	41
4.5.1 Lærer 1	41
4.5.2 Lærer 2	42
4.5.3 Lærer 3	42
4.6 Informantenes tekstvalg.....	42
4.7 Ordforrådets betydning, og morsmålsstøtte	43
4.7.1 Lærer 1	43
4.7.2 Lærer 2	45
4.7.3 Lærer 3	46
4.8 Forkunnskapenes betydning	49
4.8.1 Lærer 1	49
4.8.2 Lærer 2	51
4.8.3 Lærer 3	52
4.9 Skjønnlitteratur	54
4.9.1 Lærer 1	54
4.9.2 Lærer 2	55
4.9.3 Lærer 3	57
5.0 Drøfting av tre intervju.....	59
5.1 Fellestrekk og ulikheter: ordforrådets betydning, og morsmålsstøtte	59
5.2 Fellestrekk og ulikheter: Forkunnskapenes betydning.....	63
5.3 Fellestrekk og ulikheter: arbeid med skjønnlitteratur	66
6.0 Konklusjoner og implikasjoner	69

6.1 Diskrepans i synet på bruk av morsmål og lærersamarbeid	69
6.2 Gruppearbeid med støtte fra TPO-lærer gunstig	70
6.3 Å gi leseundervisning på elevers andrespråk – tidkrevende prosess.....	71
6.4 Behov for kompetanseheving	71
6.5 Vansker med å skille mellom dysleksi og andre leseutfordringer.....	72
6.6 Lærers rolle styrer didaktiske valg	72
6.7 Solid innebygd pedagogisk kompetanse	73
6.8 Implikasjoner av forskningsfunnene	74
6.8.1 Andrespråkelevenenes samlede språkressurs må vektlegges, lærersamarbeid må styrkes..	74
6.8.2 Smågruppearbeid er gunstig	75
6.8.3 Leseundervisning på elevers andrespråk krever ressurser	75
6.8.4 Behov for kompetanseheving	75
6.8.5 Krevende å avdekke bakenforliggende leseutfordringer	75
6.8.6 Solid pedagogisk kompetanse hos erfarne lærere må utnyttes	76
6.8.7 Veien videre.....	76
7.0 Kildeliste	77
8.0 Vedlegg	83
Vedlegg 1: Liste over figurer og tabeller	83
Vedlegg 2: Intervjuguide; informant 1/ 2/ 3	84
Vedlegg 3: Infoskriv til informantene	86
Vedlegg 4: Koding av analysedata (15 empirinære koder)	90

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av emne

Tidlig i studieløpet bestemte jeg meg for å skrive en oppgave som omhandler andrespråksundervisning fordi jeg opplever at mange lærere etterlyser mer kunnskap om feltet. Rundt en tredel av elevene på vår skole har et annet morsmål enn norsk (Haugesund kommune, 2021). Gjennom dialoger med kollegaer, opplever jeg at mange lærere har ubesvarte spørsmål om andrespråksundervisning. Derfor ønsker jeg å bidra til kunnskapsbygging. Økt kunnskap gjør at vi videreutvikler oss som fagpersoner, og det bidrar til at vi får et bredere og mer nyansert perspektiv på fenomenet «Å undervise på elevers andrespråk».

Vi lever i et globalisert samfunn, og gjennom jevn innvandring over mange tiår har Norge og andre land i Europa blitt flerkulturelle. I følge SSB er omlag 800 000 personer i innvandrere, eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021). SSB definerer «innvandrere» som personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og som har fire utenlandsfødte besteforeldre. «Norskfødte med innvandrerforeldre» defineres som personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og som har fire utenlandsfødte besteforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021). Med en samlet befolkning på om lag 5,4 millioner personer, utgjør over 14% av den norske befolkningen folk med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det høye antallet underbygger det faktum at det er vanlig å ha flere nasjonaliteter med ulike morsmål representert i samme klasse. I Norge er norsk arbeidsspråket. Å beherske norsk er en viktig forutsetning for å kunne delta i vårt demokratiske samfunn, få utdanning, et yrke og en trygg fremtid. Kravene til lesekompetanse er blitt større. Leseopplæringen skal favne en svært uensartet elevgruppe, og alle har rett til tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Opplæringsloven (§ 2-8.Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter, 2012) lovfester at elever med et annet morsmål enn norsk har rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær plan. Noen kommuner i Norge har en mottaksskole, eller en mottaksklasse, for nyankomne elever. Her får de norskopplæring og innføring i det norske skolesystemet, før de vanligvis etter ett år plasseres i ordinær klasse. Da følger de trinnets undervisning, og får særskilt norskopplæring 1-3 undervisningsøkter per uke.

Elever med et annet morsmål enn norsk er en svært heterogen elevgruppe som kommer fra forskjellige land og har ulike forutsetninger for å lære seg å snakke, lese og skrive godt nok norsk. De har også ulik botid i Norge. Noen av dem har gått på skole i hjemlandet, mens andre har kun gått på skole i Norge. I dette forskningsprosjektet har jeg foretatt tre kvalitative intervju av erfarne lærere og forsket på deres opplevelser med å undervise i lesing på elevers andrespråk. Hvert intervju avdekker den enkelte lærers erfaringer. Formålet med min forskning er å komme frem til funn og implikasjoner som kan bidra til nye perspektiver og økt forståelse på feltet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I mitt prosjekt har jeg særlig interesse for den andre leseopplæringen, og da ligger hovedfokuset på leseforståelse fremfor bokstavinnlæring og avkoding. Andrespråkselever synes å ha andre typer leseutfordringer når det gjelder leseforståelse. Elevenes ordforråd viser seg å ha sterk innflytelse på senere leseutvikling (Lundetræ & Tønnessen, 2014, s. 75), og ordforråd ser ut til å være den enkeltfaktoren som korrelerer høyest med barns senere leseforståelse. Elever med et annet morsmål enn norsk synes å ofte ha et mindre utviklet ordforråd på andrespråket, og dette medfører utfordringer i leseforståelsen ettersom kompleksiteten i tekstene øker oppover i skoletrinnene (Lundetræ & Tønnessen, 2014, ss. 100-101). Å forske på andre læreres praksis bidrar til en dypere forståelse og en bredere innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer lærere har når det gjelder leseundervisning på elevers andrespråk. Min problemstilling er følgende:

Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med leseopplæring for andrespråkselever, og hvordan arbeider de med lesing og leseforståelse?

Jeg har valgt tre teoretiske perspektiv: eleven sitt samlede ordforråd sin betydning for tekstforståelsen, betydningen av forkunnskaper i forståelsesarbeidet, og hvordan andrespråkselevne mestrer å lese og forstå skjønnlitteratur. Dermed blir mine forskningsspørsmål:

I. Hvordan opplever læreren arbeidet med å avklare ukjente ord som elevene møter i ulike tekster? Hvilke opplevelser og erfaringer har læreren om morsmålsstøtte i dette arbeidet?

II. Hvordan opplever læreren forkunnskapene sin betydning i arbeidet med å lese og forstå ulike typer tekster?

III. Hvordan opplever læreren arbeidet med å lese og forstå skjønnlitteratur?

Andrespråksforskning er et relativt nytt vitenskapelig forskningsfelt. På 1970-tallet tok forskeren Selinker til ordet for å anse andrespråksinnlæring som en kognitiv prosess, der man bruker et mellomspråk før man har adekvate språkferdigheter i det språket man er i ferd med å lære seg (Jfr Abrahamsson, 2017, s. 23). Professor Gibbons har i det 20. århundret forsket på andrespråksinnlæring, og har sett på hvordan pedagoger kan gi kunnskapsutviklende undervisning i klasserommet (Gibbons, 2018). Flere doktoravhandlinger omkring fenomenet er også gjort. Hanne Haugli har forsket på hvordan pedagoger kan gi støttende skriveopplæring for andrespråksinnlærere i klasserommet (Haugli, 2020). Hennes analyser viste blant annet at lærerstyrte samtaler med IRF-struktur og mye stillasbygging støtter elevene til deltagelse og språkbruk i undervisningen (Haugli, 2020). Min forskning fokuserer på leseopplæring på elevers andrespråk fra et lærerperspektiv.

1.3 Noen begrepsavklaringer

Mange begreper anvendes for å definere personer som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. I min oppgave bruker jeg begrepene «flerspråklige», «minoritetsspråklige» og «andrespråkelever» om denne elevgruppen. «Flerspråklighet» kan enkelt defineres som elever som bruker mer enn ett språk i dagliglivet (Monsen & Randen, 2017, s. 33). De behersker to eller flere språk på et aldersadekvat nivå, og er positiv til alle språkene de benytter i det daglige, og identifiserer seg positivt til disse språkene (Monsen & Randen, 2017, s. 40). Mange av de flerspråklige elevene i skolen har aldersadekvate språkferdigheter både på eget morsmål og på norsk. Disse elevene mottar ikke særskilt norskundervisning, og de inngår derfor ikke i min forskning. Jeg forsker på læreres opplevelser og erfaringer med å undervise minoritetsspråklige elever som får undervisning i faget grunnleggende norsk. Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Andrespråkelever i min oppgave er elever med et annet morsmål enn norsk, og som er i ferd med å lære seg norsk i et miljø der norsk er majoritetsspråket (Abrahamsson, 2017, s. 14). Elever som har norsk som morsmål, vil jeg definere som førstespråkelever eller majoritetsspråklige elever. Elevens

morsmål, eller førstespråk, er det språket eleven har lært seg først i livet, før det lærer seg nye språk (Abrahamsson, 2017, s. 13).

I skolen møter vi utallige barn, og alle er unike både med tanke på personlighet, sosial bakgrunn, kunnskaper om verden, språkforståelse og faglig nivå (Svanberg & Wille, 2009, s. 243). Andrespråkselevne har svært varierte språkkunnskaper seg imellom, både på eget morsmål og i norsk. Noen har svake språkferdigheter i norsk, og aldersadekvate språkferdigheter på eget morsmål, eller omvendt; aldersadekvate språkferdigheter i norsk, men svake språkferdigheter på morsmålet (Engen & Kulbrandstad, 2017, ss. 29-31). Fordi språk har til hensikt å være redskap for tenking og læring, vil elever med aldersadekvate ferdigheter på alle sine språk ha bedre forutsetninger i skolen med å lese og forstå lesetekster (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 48).

2.0 Lesekompetanse i læreplanen

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet i LK2020

I LK20, Overordnet del, videreføres de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlighet og digital kompetanse som viktige ferdigheter for elevenes utvikling gjennom hele opplæringsløpet, og de ses på som nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, og for utvikling av identitet, sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsniv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at det går en linje fra grunnleggende lese- og skriveopplæring til å lese avanserte fagtekster. Det vektlegges også at alle faglærere har ansvar for å støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det ligger prinsippet om at alle faglærere er leselærere. Hvert fag stiller høye-, og ulike krav til leseren. Man leser på ulike måter avhengig av fag og hensikt. Å lese en novelle i norsk har sin særegne lese måte der en ser etter tema og motiv, mens en lesetekst om andre verdenskrig vil i større grad vektlegge årsaksforhold og konsekvenser. Derfor har alle faglærere ansvar for å lære elevene sine opp til å lese fagtekster i sitt spesifikke fag. Lesing er en livslang prosess, og Pisa definerer lesekompetanse på følgende måte: «Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and to participate in society» (OECD, 2018, s. 28). Å kunne lese fordrer at eleven er i stand til både å forstå, bruke, vurdere, reflektere over, og engasjere seg i leseteksten. Disse ferdighetene er essensielle for at eleven skal kunne oppnå sine mål, utvikle kunnskaper og kunne delta i samfunnet.

Fordi ulike fag krever ulike lese måter, står *Lesing som grunnleggende ferdighet* forklart under hvert enkelt fag i læreplanen. Under norskfaget beskrives leseferdighet:

«... Det er å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. ... å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Beskrivelsen underbygger at lesing er en sentral ferdighet som utvikles gjennom hele utdanningsløpet i grunnskolen.

2.2 Lesekompetanse i faget Grunnleggende norsk

Lesetekstene elevene møter i skolen blir mer avanserte oppover i trinnene, både i lengde, kompleksitet og sjangertyper. Fordi elever med et annet morsmål enn norsk møter særskilte utfordringer i leseopplæringen, har de rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i faget til å følge ordinær plan (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa , 2005). I læreplanen *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er de fire grunnleggende ferdighetene innfelt på samme måte som øvrige fag i Læreplanen. Om «Lesing» står det:

«... Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese på norsk. Utviklingen av å kunne lese går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til lesing av og refleksjon over mer komplekse tekster ...». Lesing er en grunnleggende ferdighet som andrespråkelevne må kunne mestre for å fungere godt i vårt samfunn. Derfor er det et viktig å forske på leseopplæringen.

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter inndelt i tre graderte kompetansenivå. Nivå 1 representerer nybegynnernivået i språkopplæringen. Nivå 2 representerer et mellomnivå. Elevene på dette nivået har kommet et steg lenger i norskopplæringen, men har fortsatt behov for særskilt norskopplæring. Når elevene mestrer nivå 3, anses de som elever med tilstrekkelige kunnskaper i norsk, og de kan følge ordinær plan i norsk på lik linje med majoritetsspråklige elever. Disse tre nivåene er aldersuavhengige, og kompetansemålene må derfor ses i sammenheng med kompetansemål i øvrige fag i læreplanen for det aktuelle trinnet eleven tilhører. Derfor kan ikke andrespråklæreren forholde seg kun til læreplan i Grunnleggende norsk. Planen må alltid anvendes i sammenheng med læreplan i norsk og i øvrige fag i LK20. Faget er inndelt i seks ulike kjerneelement; muntlig kommunikasjon, språklæring, lesing, skriftlig tekstskaping, språk og teknologi, og språklig og kulturelt mangfold. Under kjerneelementet «Lesing» står det:

«Elevene skal utvikle leseferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å lese egnede tekster i ulike sjangre. De skal utvikle lesestrategier og reflektere over tekster». I denne beskrivelsen får ordforrådet, bruk av lesestrategier og evne til refleksjon særlig oppmerksomhet.

Etter hvert nivå er det beskrevet kompetansemål som eleven skal mestre. Under nivå 3 kan man trekke ut kompetansemål som er rettet mot de ulike grunnleggende ferdighetene,

tverrfaglige tema og kjerneelement. Noen av kompetansemålene retter seg mot lesing, og her står det blant annet at elevene skal kunne:

«.. gjenkjenne virkemidler i ulike muntlige og skriftlige sjangre ... reflektere over innhold, form og formål i ulike tekster.. bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk ... lese for å oppleve, få innsikt og lære ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De utvalgte kompetansemålene over også kan knyttes til andre grunnleggende ferdigheter og kjerneelement. Faget har ikke vurderingsordning med karakter. Tanken er at elevene etter hvert skal kunne arbeide mot kompetansemål etter ordinær læreplan i norsk.

Ut fra læreplanen ser man at lesing er en sentral komponent i alle fag. Det å utforske, reflektere, utvikle kunnskaper, få innsikt i, undre seg, beskrive, argumentere, fortelle, tolke, forstå, oppleve og sammenligne er verb som går igjen. Å mestre dette fordrer at eleven er kreativ i leseforståelsesarbeidet. Min forståelse av kreativitetsbegrepet i denne sammenhengen er i tråd med det som står i Fremtidens skole:

«... å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (NOU 2015: 8, 2015, s. 31). Å være nysgjerrig i lesesammenheng innebærer å ha evne til undring og å stille spørsmål til det en leser, og kunne utforske og undersøke sannhetsgehalten. Å være utholdende innebærer å ikke gi opp i møte med utfordrende tekster som kan være krevende å lese, og det kreves utholdenhet å kunne fordype seg i teksten og søke forståelse. Å være fantasifull handler om utvikle fantasifulle løsninger og muligheter, gjøre koblinger og bruke intuisjon. En tekst kan tolkes på ulike måter, og hvordan leseren forstår teksten, vil styres av hvordan den enkelte tolker og forstår det skrevne ved å se ulike muligheter i teksten. Lesing handler også om å være samarbeidende. I skolen er det vanlig å lese tekster i fellesskap, og det krever at elevene er i stand til å gi og motta tilbakemeldinger på andres responser. Å arbeide disiplinert handler om å utvikle lesestrategier for å støtte opp om leseforståelsen. Elevene skal også kunne reflektere kritisk over det de leser, blant annet gjennom å vurdere kilder kritisk (NOU 2015: 8, 2015, s. 31).

3.0 Teori og tidligere forskning

Interessen for andrespråkspedagogikk har økt i takt med globaliseringen i Europa de siste tiårene, og en stor majoritet mennesker lever i flerspråklige kontekster (Abrahamsson, 2017, s. 18). Bråten definerer leseforståelse som det å kunne utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skreven tekst (2007, s. 45). I mitt prosjekt har jeg valgt å forske på læreres erfaringer og opplevelser der jeg tar utgangspunkt i tre teoretiske perspektiv som har betydning for leseforståelsen: ordforrådets betydning, betydningen av elevenes forkunnskaper, og lesing av skjønnlitteratur.

3.1 *Elevenes samlede ordforråd*

3.1.1 Hvordan definere et ord og et begrep

Et ord definerer Golden som et symbol som kan vise til gjenstander eller referenter (2014, s. 17). Ordet «stol» er ikke selve stolen, men det er et symbol som refererer til gjenstanden stol. Alle gjenstander som vi kaller «stol», har noen fellestrekk som gjør at vi kategoriserer dem sammen, og de danner et innhold fordi vi danner oss et bilde av denne kategorien. Alle typer stoler; lenestoler, spisestoler, kjøkkenstoler og barstoler blir kategorisert under kategorien «stol». Først når ordet er kjent og forstått, kan det brukes i en samtale (Golden, 2014, s. 17). Et begrep er de ideene vi får når vi har kategorisert, og dannet oss et bilde av et ord. «Stol» er et begrep for alle typer stoler. Det innebærer at det er innholdssiden i ordet som reflekterer begrepet (Golden, 2014, s. 18). Hvis en andrespråkselev leser en tekst om en stol, vil det være vanskelig å forstå innholdet hvis vedkommende ikke har dannet seg et indre bilde av hva ordet inneholder.

3.1.2 Tre sentrale komponenter har innvirkning på kunnskap om ord

Golden er kjent for sitt arbeid med det flerspråklige klasserom, og vektlegger ordforrådet som en viktig faktor for leseforståelsen. Hun viser til tre komponenter som har betydning for hvor god kunnskap en leser har om et ord (2014, s. 11). Den første komponenten er kunnskaper om selve språkssystemet. Det innebærer å forstå fonetikken, ortografien, grammatikken og tekstopbygningen i et språk. En innlærer kan ha kunnskaper om at ordet «tenkte» er et verb som står i fortid, og hvor i setningen man vanligvis plasserer et verb. Den neste komponenten er kunnskaper om innholdet i selve ordet. For eksempel forstår innlæreren at verbet «løper» handler om en bevegelse. Den tredje komponenten hun refererer til, er pragmatisk kunnskap. Denne siste komponenten er kulturbetinget, og en språkbruker må forstå hvilke ord som er

passende å bruke i ulike sammenhenger. Golden skriver videre at disse tre komponentene som omfatter ordkunnskap er sammenflettet. Økt forståelse på en komponent, legger forholdene til rette for å forstå de andre komponentene bedre også (Golden, 2014, s. 11).

3.1.3 Lagring og utvikling av ordkunnskap

Hvordan vi tolker og forstår ordene, har klar sammenheng med i hvilken kontekst ordene blir brukt, og hvilke kunnskaper vi har ervervet gjennom tidligere erfaringer (Golden, 2014, s. 105). Den bakgrunnskunnskapen vi har om ord, tar vi med oss når vi skal lese og forstå en tekst. Våre ordkunnskaper er lagret slik at de er lett tilgjengelig og godt organisert. Vi kan beskrive denne kunnskapsorganiseringen som en skjemateori. Når vi sier et ord, for eksempel «flerspråklighet», vil automatisk det skjemaet som har med andrespråkspedagogikk å gjøre, bli aktivert. Det er både ordet sin betydning, og det begrepet som ordet er knyttet til, som lagres i skjema. Golden skriver at disse skjemaene er hierarkisk strukturert (2014, s. 106). Skjemaene er dynamiske, og Golden viser videre til tre prosesser som finner sted når et skjema endres eller utvikles (2014, s. 106). Den ene prosessen kaller hun tilvekst: gjennom erfaringer tilegner man seg nye kunnskaper og ord som passer inn i allerede eksisterende skjema. Den andre prosessen Golden refererer til, er justering. Det skjer når vi lærer nye ord som ikke passer tilstrekkelig inn i eksisterende skjema. Da splittes skjemaene noe opp, og eksisterende skjema blir justert slik at nye kunnskaper og ord kan innlemmes i disse. En tredje prosess er det Golden kaller rekonstruksjon. Da kan et skjema bli byttet ut med et annet, eller det splittes opp i flere mindre skjema, fordi ny kunnskap ikke passer inn i det eksisterende (Golden, 2014, s. 106). Disse tre prosessene er ikke alltid like enkle å skille fra hverandre, forskjellene kan være glidende, og prosessen skjer automatisk og ubevisst.

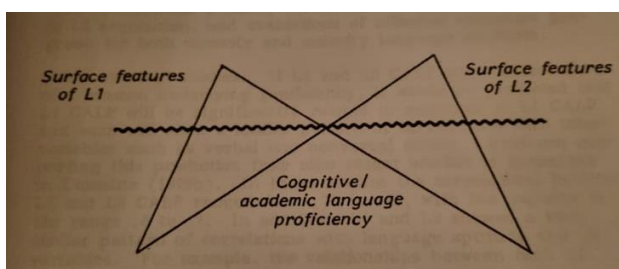
3.1.4 Ordforråd og leseforståelse

Ordene har betydning når vi skal tolke og forstå en tekst. Den israelske professoren Batia Laufer gjorde på 1990-tallet en forskning der hun undersøkte forholdet mellom en persons ordforråd og leseforståelsen. Gjennom studien ønsket hun å finne ut hvor stor sammenheng det er mellom størrelsen på en persons passive ordforråd og forståelse for lesing av akademiske tekster (Laufer, 1992, s. 127). 92 studenter tok del i forskningen hennes. De var førsteårsstudenter som holdt på å studere engelsk som andrespråk. De fleste hadde hebraisk som morsmål. Hensikten med studien var å styrke studentenes leseforståelse i engelsk. Hun hadde tre forskningsspørsmål. For det første ville hun undersøke hvordan størrelsen på vokabularet korrelerer med en students leseforståelse. Hun ville også forske på om det er et

terskelnivå for et minimum av ordforråd for en persons leseforståelse. Det tredje forskningsspørsmålet var å finne ut hvordan en økning i ordforrådet styrker leseforståelsen av akademiske tekster. Hun fant ut at leseforståelsen økte i takt med deltakernes ordforråd. Hun oppdaget at det er et terskelnivå på en innlærers ordforråd som har betydelig innvirkning på leseforståelsen. Den største forskjellen var mellom de deltakerne som hadde et ordforråd på 2000 ordfamilier, og de som hadde et ordforråd på 3000 ordfamilier. Leseforståelsen var markant bedre hos de studentene som hadde et ordforråd på 3000 ordfamilier, og det tolket hun som et signifikant terskelnivå på ordforråd når det gjelder leseforståelse av akademiske tekster (Golden, 2014, ss. 113-114). Konklusjonen til Laufer er at elever som skal lese akademiske tekster på et andrespråk, må forstå om lag 95% av ordene for å kunne lese og forstå tekstenes innhold (Laufer, 1992).

3.1.5 Ordforrådet på morsmålet

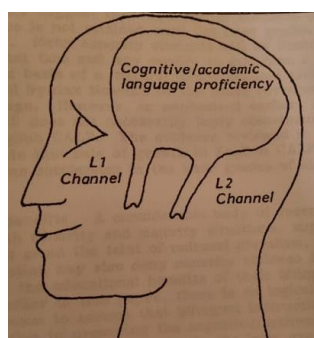
Cummins forsket på studenter i USA som lærte engelsk som andrespråk. Han argumenterte for at utviklingen av en persons både førstespråk og andrespråk hviler på en felles, kognitiv og språklig grunnmur (Cummins, 1980, s. 86). Hans forskning fikk oppmerksomhet i USA på 1980-tallet, fordi mange barn og unge hadde italiensk eller spansk som morsmål, og skulle lære seg et andrespråk. Cummins var kritisk til tanken om at de nye språkene vi lærer oss, læres uavhengig av de språkene vi kan fra før. Kritikerne hans mente også at barn som har svake engelskferdigheter, ikke bør bruke morsmålet sitt. Cummins mente tvert om at å bruke morsmålet ikke er en hindring i å lære nye språk, men eleven må få bli eksponert for begge språkene. Hans teori om å tilegne seg et andrespråk, har sitt utspring i at språkinnlæring bygger på en felles, underliggende komponent. For å illustrere dette, viser Cummins til en metaforisk illustrasjon, den såkalte «Dual-Iceberg-metaphore-model» (1980, s. 87). Denne modellen består av to eller flere synlige isfjell som hviler på samme grunnmur. Metaforen vektlegger innlæreren sin samlede språkkompetanse som betydningsfull i språkopplæringen, og understreker at alle språklige ferdighetene må ses i sammenheng med morsmålet og eventuelt andre språk eleven kan.



Figur 1: (Cummins, 1980, s. 87)

Morsmålet får særlig oppmerksomhet i Cummins modell fordi ferdigheter på ett språk gir språkinnlærere bedre forutsetninger for å forstå et annet språk. Cummins begrunner dette med at alle språk man bruker, stammer fra den samme kognitive mekanismen, og dermed kan læring og bearbeiding av kunnskap skje på mer enn ett språk (Monsen & Randen, 2017, ss. 34-35). I hans isfjell-metafor vil hver topp i isfjellet representere de språkene eleven kan, mens den store delen under vann representerer selve grunnmuren, de kognitive underliggende ferdighetene, for språkinnlæring (illustrasjon 1). Alle språkene eleven bruker, hviler på denne grunnmuren som anses for å være en del av kognisjonen, og den er ikke knyttet til et bestemt språk. Jo større felles grunnmur, dess bedre forutsetninger har elevene for å mestre og forstå nye språk, eller forbedre språkene de kan fra før, illustrer modellen. Det innebærer at gode ferdigheter på morsmålet vil være en språklig støtte i møte med nye språk.

Cummins teori har bidratt til å gi morsmålsundervisning høy status, fordi den fremhever verdien av at et godt utviklet førstespråk har en positiv innvirkning på innlæring av nye språk (Monsen & Randen, 2017, s. 35). Det er vanlig at andrespråkselevne på mellom- og ungdomstrinnet får tospråklig fagopplæring. Det innebærer at morsmåls lærer velger ut tekster som det arbeides med på skolen, der morsmålet blir brukt som støtte. Ord som andrespråkselevne ikke forstår, blir forklart grundigere på morsmålet. De har ikke den samme innebygde forståelsen på norsk for hvordan man anvender språket som jevnaldrende førstespråkselever. Det er en tendens til at denne elevgruppen ikke får muligheten til å utnytte sin samlede språkressurs, og det kan hemme dem når de for eksempel skal lese og forstå en skoletekst (Gibbons, 2018, s. 115).



Figur 2: (Cummins, 1980, s. 95)

Illustrasjon 2 viser en elev som kan to språk. L1 representerer morsmålet, mens L2 representerer elevens andrespråk. Ifølge Cummins modell vil det være hensiktsmessig at elevene får muligheten til å bli eksponert for samtlige av de språkene de kan. Når de skal lære seg et nytt språk, bør de også få utvikle seg på morsmålet, noe som igjen vil ha positiv

innvirkning på innlæring av et andrespråk (Cummins, 1980, s. 96). Det bidrar til at den felles, språklige grunnmuren vokser og får et enda mer solid fundament, og elevenes samlede språkressurs synes å ha en kumulativ effekt på innlæringen av de samlede språkkunnskapene. Økt kunnskap på et språk, fører til økt kunnskap på andre språk eleven kan. Denne kumulative effekten skjer når innlæreren har nådd et tilstrekkelig adekvat språklig nivå på andrespråket. Denne kumulative effekten krever at eleven mestrer andrespråket tilstrekkelig.

3.2 Betydningen av forkunnskaper

3.2.1 Andrespråkselevenes forkunnskaper

Vi bruker våre forkunnskaper som støtte i leseforståelsesarbeidet. Derfor er arbeid med førforståelse viktig i all leseopplæring (Jansson & Traavik, 2014, s. 43). Leseforskere deler ofte elevens forkunnskaper i to slags typer forkunnskaper: bredden av kunnskaper på et gitt område, for eksempel kjenne til mange historiske begivenheter i historiefaget, og dybdekunnskap innenfor et gitt område, for eksempel inngående kjennskap til vikingtiden (Bråten, 2007, s. 61). Fordi vi mennesker har ulike erfaringer, vil vi tolke og forstå verden forskjellig. To elever kan ha ulike forkunnskaper av en tekst om vikingtiden, og det har igjen stor betydning for forståelsen. Dette kan være utfordrende når man leser tekster fra en annen kulturbakgrunn og et annet morsmål (Golden, 2014, s. 108). Elever med et annet morsmål enn norsk har ofte ikke dybdekunnskap om de samme historiske begivenhetene som elever i norsk skole har tilegnet seg. Gibbons hevder at å lære seg et nytt språk er også å lære seg en helt ny kultur (2018, s. 162). På bakgrunn av forkunnskapenes betydning, mener Gibbons det er viktig å bygge opp andrespråkselevens sin kulturelle kunnskap gjennom blant annet tekstlesing slik at deres kunnskaper utvides og de får bedre forutsetninger for å møte nye tekster.

3.2.2 Forkunnskaper om ulike typer teksters særtrekk

I skolen forventes det at elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper om ulike typer tekster, både med tanke på språklige trekk og oppbygning. Denne kunnskapen har innvirkning på leseforståelsen. Fortellende og argumenterende tekster er de vanligste teksttypene i skolen (Gibbons, 2018, s. 119). De har begge sine spesifikke særtrekk som andrespråkselever bør ha kunnskaper om for å lettere kunne forstå tekstene de leser. Gibbons legger vekt på at elevene trenger eksplisitt opplæring når det gjelder å forstå teksters ulike språklige egenskaper ettersom de blir produsert i ulike sosiale sammenhenger. Eksplisitt undervisning innebærer at

læreren viser elevene på en konkret og direkte måte hvordan de skal arbeide med for eksempel en tekst (Lundetræ & Tønnessen, 2014, s. 264). I undervisningen veileder læreren elevene til å reflektere over hvordan språket brukes til ulike formål, og de får mulighet til å anvende sine kunnskaper. Språkforståelsen utvikles altså samtidig som språket blir brukt gjennom diskusjoner og samtaler med andre, for eksempel om en tekst (Gibbons, 2018, ss. 126-127).

3.2.3 Tre typer forkunnskaper om tekst

Goodman skriver at leseprosessen kan beskrives som et slags «gjettespill», og involverer en interaksjon mellom tanken og språket (Goodman, 2010, s. 136). Han har kommet frem til at en leser tar i bruk tre ulike typer forkunnskaper som hjelper vedkommende til å forutse og forstå det som står, og disse anvender leseren samtidig, og helt ubevisst (Goodman, 2010, s. 132). Den første kalte Goodman for grafemisk kunnskap, og det innebærer at eleven klarer å kople hvert fonem til riktig grafem. Ordet «is» har for eksempel to grafem, og som hver har et tilhørende fonem. Den neste kunnskapen han beskriver, er syntaktisk kunnskap. En spanskstudent lærer for eksempel at språket har en annen syntaktisk oppbygning enn norsk. Ettersom studenten får bedre forståelse for språkets oppbygning, vil vedkommende lettere kunne forutse innholdet. På spansk kommer adjektivet etter et substantiv; «una casa blanca», mens på norsk er adjektivet plassert foran substantivet; «Et hvitt hus». En slik syntaktisk innsikt hjelper leseren til å gjette seg frem til hva ulike ord kan bety. Den tredje Goodman beskriver, er semantisk kunnskap, og det dreier seg om kunnskaper om verden og om tekstens tema. Er innholdet kjent, vil det ha en positiv innvirkning på leseforståelsen. Gibbons peker på to utfordringer som andrespråkelever gjerne støter på i tekstforståelsesarbeidet. For det første har de mindre syntaktisk og grafemisk kunnskap om tekster enn det majoritetsspråklige har. I tillegg har andrespråkelever gjerne andre typer erfaringer og forkunnskaper enn elever som leser tekster på sitt eget morsmål og i sitt eget hjemland (Gibbons, 2018, s. 155).

3.2.4 Forkunnskaper – røtter i skjemateori

Piaget vektla at menneskene har medfødte skjema, eller mønster, som gjør oss i stand til å tilegne oss nye kunnskaper (Beard, 1971, s. 13). Den prosessen som foregår når vi opptar nye erfaringer i allerede eksisterende skjema, kalte Piaget for assimilasjon (Beard, 1971, s. 13). Etter hvert som vi tilegner oss flere erfaringer, utvikles våre kunnskapsskjema. Når vi møter på utfordringer og erfaringer som ikke passer inn i våre allerede eksisterende kunnskapsskjema, vil vi ubevisst modifisere våre eksisterende skjema slik at de passer inn i

den kunnskapen vi gjør erfaringer med, og den prosessen kalte Piaget for akkomodasjon (Beard, 1971, s. 14). Læring skjer i et samspill mellom de to intellektuelle prosessene assimilasjon og akkomodasjon, og våre fleksible kunnskapsskjema blir stadig utviklet ettersom vi opparbeider oss nye erfaringer og kunnskaper (Beard, 1971, s. 15). Gibbons anvender begrepet skjemateori for å forklare forkunnskapenes betydning for leseforståelsen i møte med nye tekster (2018, s. 156). Fordi våre kunnskaper er godt organisert, kan de lett hentes frem, og ny kunnskap er lett å tilegne seg når en har et grundig organisert kunnskapsskjema på feltet. Gibbons bruker begrepet «kognitive kroker» om de forkunnskapene vi har om et tema i en lesetekst, og leseforståelsen skapes i et samspill mellom teksten og leserens forkunnskaper (2018, s. 158). Vi bruker de kognitive krokene, eller forkunnskapene, til å «henge opp» ny kunnskap som vi søker i leseteksten (Gibbons, 2018, s. 158).

3.2.5 Lesestrategier i forståelsesarbeidet

Gibbons vektlegger særlig to faktorer som læreren må ha fokus på i leseforståelsesarbeidet hos andrespråkselever: læreren må både hjelpe elevene til å forstå teksten de leser, og i tillegg hjelpe dem til å utvikle gode lesestrategier (Gibbons, 2018, ss. 162-163). De komponentene vi anvender når vi arbeider med lesestrategier, aktiviteter før-, under-, og etter lesing, kalte Gibbons broer inn i teksten (2018, s. 153). I dag stilles det betydelige krav til leseferdighet, og det er en nødvendig kompetanse for å kunne delta i vårt demokratiske samfunn. Dagens elever må lære seg å tenke kritisk, og mange kommer til å bo og arbeide i flerkulturelle miljøer (Gibbons, 2018, s. 113). Elever som har god lesekompetanse, har utviklet gode lesestrategier som er til støtte for dem i leseopplæringen.

Gibbons skriver at de leseaktivitetene elevene foretar før tekstlesingen starter, har som mål å gi dem en oversikt over tekstens tema og forberede dem på eventuelle språklige, kulturelle eller emnerelaterte utfordringer. Det innebærer også å aktivere elevens forkunnskaper. Det er også hensiktsmessig at leseren blir gjort oppmerksom på å prøve og forutse hva som vil skje videre i teksten (Gibbons, 2018, s. 164). Det vil lette på forståelsen når en har laget seg hypoteser på forhånd. Videre er en dyktig leser aktiv under selve leseøkten, og leser oppmerksomt, stopper opp underveis, tenker over det som står, stiller seg selv spørsmål når noe er uklart, og reflekterer over hva eventuelt ukjente ord betyr underveis i lesingen. Læreren oppgave er å være en modell som gjør eleven oppmerksom på å engasjere seg i leseprosessen (Gibbons, 2018, s. 169). Det å være en aktiv leser krever at leseren er årvåken

og bevisst mens vedkommende leser. Noen lærebøker har henvisninger i marginen der det står: «Stopp og tenk!» Så kommer noen spørsmål som leseren blir bedt om å reflektere over før lesingen fortsetter. Dermed tvinges elevene til å være aktive, fordi de må følge aktivt med i teksten, og være forberedt på at det blir leseoppdrag i løpet av leseøkten. Leseaktiviteter etter gjennomlesing av tekst er viktig for å få læringsutbytte av teksten og en dypere forståelse. Leseaktiviteter etter tekstlesing kan være å fokusere på det språklige i teksten, eller at elevene får muligheten til å arbeide kreativt med teksten gjennom rollespill, leseteater, gjenfortelle historien med sin egen vri, eller male fortellingen (Gibbons, 2018, s. 175). Den profesjonelle lærer velger gjerne ut tekster som det arbeides ekstra godt med fordi det er et svært tidkrevende arbeid, og da arbeides det med leseaktiviteter både før-, under- og etter tekstlesing.

BISON er en lesestrategi som brukes mye i skolen, og denne strategien fungerer godt både før lesingen starter, og under lesingen (van-Vliet, 2022). I en leseøkt ser elevene først på **B**ildene i teksten, og gjør seg tanker om hva bildene kan bety for innholdet. Bildene kan gjerne gi tilleggsinformasjon, eller de kan fungere som redundans. Dernest ser elevene på **I**nnledningen. Den kan gi en idé om hva som vil komme videre i teksten, og forbereder elevene på det som står i hoveddelen. Elevene ser også på **S**iste avsnitt, og her kan man finne en liten oppsummering. Å lese oppsummeringer er nyttig fordi her finner man ofte de viktigste punktene i en tekst. **O**verskrifter er viktige å forstå. Noen overskrifter kan ha en billedlig form, for eksempel «Medaljens bakside». Dersom leseren ikke forstår metaforen, blir det lite meningsfylt å knytte overskriften til innholdet. Den siste bokstaven «**N**» står for **NB** ord, og det er ord som kan være viktige i teksten, og de er iblant uthevet. **NB**-ord kan også være nyttige å skrive underveis i leseaktiviteten, og da er leseren også aktiv i leseprosessen. Ved å bruke ulike lesestrategier, aktiviserer leseren sine forkunnskaper om emnet, og leseren danner seg et bilde over hva teksten handler om, og kanskje forutser leseren hva som kommer til å stå i teksten også.

3.3 Lese og forstå skjønnlitteratur

3.3.1 Møtet mellom leser og tekst

Wolfgang Iser har en fenomenologisk tilnærming til leseprosessen. Han mener at man ikke kan vektlegge det litterære verket alene. Like viktig er det hvordan leseren responderer på teksten. Han sier at litterære tekster har to poler; en kunstnerisk, som er forfatterens verk, og

en estetisk, som utgjør leserens kreative møte med teksten. Det er selve møtet mellom teksten og leseren som gir teksten liv, sier Iser (1972, s. 279). Iser legger videre vekt på at en god tekst må være formet slik at leseren ikke får hele historien servert, men at forfatteren legger igjen tomrom slik at leseren får brukt sin kreativitet og fantasi under lesingen. En leseopplevelse er mest fengende dersom leseren får muligheten til å være både aktiv og kreativ. Det ville ført til kjedsomhet dersom leseren ble servert hele historien der alt står eksplisitt. Iser vektlegger at teksten må legge til rette for at leseren får engasjert seg i teksten og bruke sin egen fantasi for å tolke og forstå det som står. Leseprosessen blir en til en glede først når man i prosessen både er aktiv og kreativ (Iser, 1972, s. 280). Iser vektlegger at det ikke er teksten i seg selv som gjenspeiler den verden den presenterer. Det er heller ikke leseren, men det er møtet mellom tekst og leser og vedkommende sin fantasi og kreativitet som skaper den verden teksten formidler (Iser, 1972, s. 284).

3.3.2 Tomrom i teksten

Når en tekst utelater informasjon, oppstår det tomrom i teksten (Iser, 1972, s. 280). Det er opp til leseren å avgjøre hvordan disse tomrommene skal fylles. Leserens må være aktiv i leseprosessen og bruker sin kreativitet og fantasi til å fylle disse med egne forestillinger. Det gjør at enhver tekst har et potensiale til å bli tolket og forstått på ulike måter (Iser, 1972, s. 285). På den måten blir leseren en medskaper av teksten ved å prøve å fylle det usagte. Et folkelig uttrykk for å fylle tomrom i teksten er å «lese mellom linjene». Iser omtaler disse tomrommene som muligheter for leseren til å legge inn egne forestillinger og meninger i teksten ut fra slik vedkommende forstår den (1972, s. 280). Siden alle mennesker er forskjellige, mente Iser at måten en tolker og forstår en tekst på kan være ulikt, og det er ingen fasit. Det vi bringer med oss av disposisjoner, eller forkunnskaper, har betydning for hvordan vi tolker og forstår det vi leser. Leserens kulturbakgrunn, utdanning, leseerfaring og kjønn er eksempler på faktorer som påvirker leserens disposisjoner (Jansson & Traavik, 2014, s. 242). Hvordan leseren opplever og forstår en litterær tekst, reflekterer leserens egne disposisjoner, og på den måten virker teksten som et slags speil (Iser, 1972, s. 286). På samme tid vil leseren skape forestillinger om den litterære teksten som er forskjellig fra vedkommende sin egen virkelighet. Det blir et slags paradoks: under leseaktiviteten blir leseren tvunget til å avsløre sider ved seg selv og sine disposisjoner, for så å erfare en virkelighet (den litterære teksten) som er ulik leseren sin virkelighet. Det at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har ulike disposisjoner for å forstå en skjønnlitterær tekst er noe mange lærere har i bakhodet når klassen leser i fellesskap.

En forfatter har gjerne en indikasjon på hvordan vedkommende vil at boka skal forstås. Dersom temaet er mobbing, er det ønskelig at leseren fanger opp dette. Iser brukte begrepet «den implisitte leser» om en tenkt mottaker der forfatteren har en forestilling om hvordan leseren skal forstå teksten. Teksten tilbyr leseren en slags leserolle (Jansson & Traavik, 2014, s. 243). I litteraturen kaller vi det «intertekstuelle spor» når en tekst legger inn utdrag fra andre kjente verk i tekstene sine. Forfatteren av et litterært verk har flere narrative teknikker til rådighet som kan være med på å påvirke leserens forestillinger (Iser, 1972, s. 287). Likevel er det tomrom i teksten som leseren må fylle. Et forenklet bilde på denne prosessen, kan være den erfaringen mange har gjort seg ved å se en filmatisert versjon av en bok de har lest på et tidligere tidspunkt. Ofte blir man skuffet, fordi våre egne forestillinger og oppfatninger av for eksempel hovedpersonen, ikke stemmer overens med hvordan filmen har tolket og forstått denne personen (Iser, 1972, s. 288). Dette eksemplet viser hvor rikt potensial det ligger i leserens egne forestillinger om en litterær tekst (Iser, 1972, s. 288).

De skjønnlitterære tekstene er annerledes enn fagtekstene både i språk og i oppbygning. De skiller seg fra hverandre blant annet ved at skjønnlitterære tekster i større grad forteller en narrativ, og i tillegg appellerer til følelser og fantasi hos leseren enn det fagtekster gjør (Roe, 2014, ss. 47-48). Begrepet resepsjon brukes ofte når man i litteraturvitenskapen forsker på det som skjer med leseren i møte med tekster, og fokuset på leserens tolkning får særlig vektlegging (Roe, 2014, s. 30). Iser er opptatt av resepsjon ved at han har stort fokus på forholdet mellom teksten som leses, og leseren som leser teksten, og han gir dermed leserollen en svært sentral betydning.

4.0 Metode- og analysedel

I dette kapittelet skal jeg ta for meg vitenskapsteoretisk tilnærming, metodevalg og analysemetode. Jeg vil beskrive den hermeneutiske sirkelen som grunnlag for fortolkning og forståelse. Deretter vil jeg beskrive en fenomenologisk tilnærming til forskning. Til slutt vil jeg beskrive valg av kvalitativ metode og bruk av intervju, og jeg vil forklare hvordan jeg har analysert funnene. Mine vitenskapsteoretiske og metodiske valg er styrt av problemstillingen, og hva jeg forsker på. Jeg vil innlede med å vise til min problemstilling og mine forskningsspørsmål:

Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med leseopplæring for andrespråkselever, og hvordan arbeider de med lesing og leseforståelse?

- I. Hvordan opplever læreren arbeidet med å avklare ukjente ord som elevene møter i ulike tekster? Hvilke erfaringer og opplevelser har læreren om morsmålsstøtte i dette arbeidet?
- II. Hvordan opplever læreren bruk av forkunnskaper i arbeidet med å lese, forstå og tolke ulike typer tekster?
- III. Hvordan opplever læreren arbeidet med å lese og forstå skjønnlitteratur?

4.1 Vitenskapsteoretiske tilnærminger: hermeneutisk og fenomenologisk

4.1.1 En hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk forskningstradisjon forutsetter en fortolkning der man har viten om emnet fra før (Kruuse, 2008, s. 217), så forskeren må kunne sitt fagfelt. Dersom forskningen baserer seg på kvalitative intervju av erfarne lærere sin undervisning, vil deltakernes bidrag være av sentral betydning, og opplysninger fra deltakerne i prosjektet vil gi forskeren mulighet til å tolke og forstå hvordan deres kompetanse manifesterer seg i undervisningen.

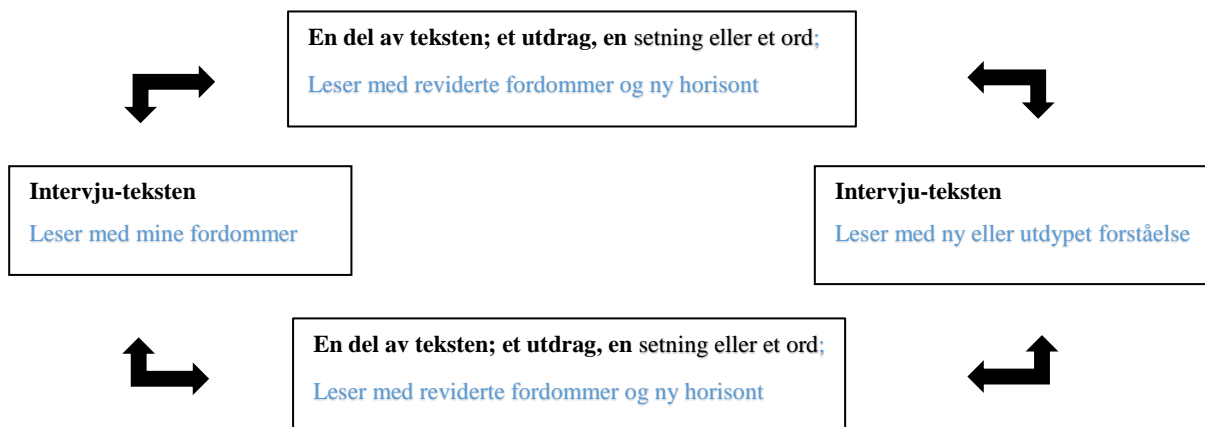
Vitenskapsfilosofen Dilthey mente at man må anvende andre metoder når man studerer mennesker, enn når man studerer naturvitenskapelige fenomen. Det begrunnet han med at vi er kvalitativt og grunnleggende forskjellige. Dette skillet mellom mennesket og naturen førte til en utvikling av ulike typer vitenskaper: på den ene siden åndsvitenskapene som hadde mennesket som studieobjekt, og på den andre siden naturvitenskapene som hadde som mål å få økt kunnskap om naturen (Hjardemal & Kleven, 2018, ss. 187-188). Min forskning omhandler læreres erfaringer med et fenomen, og går innunder åndsvitenskapene. Dilthey var

empiriker, og han understreket at våre erfaringer er betydningsfulle for den kunnskapen vi tilegner oss. Han la, i motsetning til positivistene, i tillegg vekt på de indre erfaringene vi gjør oss: verdier, intensjoner og valg (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 189). I min forskning er de indre erfaringene til lærerne betydningsfulle for å utvikle kunnskap. For å få innsikt i deltakernes perspektiver, er det derfor essensielt at jeg samtaler med informantene for å få frem deres tanker, verdier, intensjoner og valg.

Gadamer spilte en viktig rolle i utviklingen av nyhermeneutikken (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 189). Han vekta våre fordommer som et positivt begrep og definerte dem som «summen av våre innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger», og disse mente han fungerer som produktive mulighetsbetingelser for å kunne forstå og erfare hvorvidt noe er sant. Vi har dem med oss til enhver tid, og anvender dem når vi trenger å tolke og forstå en tekst eller en erfaring. Jo flere fordommer vi har, dess større forutsetninger har vi for å forstå det vi møter (Gadamer, 2010, s. 13). Gadamer skilte seg fra sine forgjengere ved å hevde at det er umulig å velge ut noen deler av fordommene som vi skal legge til grunn for å forstå det som er utenfor oss selv (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 190). Vi kan med andre ord ikke møte en tekst på fullstendig nøytral grunn, fordi vi alltid vil ha med oss våre fordommer, og hvordan vi forstår en tekst, kommer til syne gjennom disse (Gadamer, 2003, s. 39). Ved å være bevisst mine fordommer, vil jeg i større grad kunne møte intervjuobjektet fra dets egen forståelseshorisont. Gadamer bruker begrepet «horisont» som et bilde på hva forståelse er (Krogh, 2014, ss. 54-55). Dette begrepet betoner at våre fordommer utgjør en helhet vi aldri kan overskue. Vår horisont har vi alltid med oss hvor enn vi beveger oss, og den kan utvikle seg. Vi vil alltid være innenfor en horisont, som er felles for alle medlemmer av en kultur, en tidsperiode, eller en vitenskapelig skole (Krogh, 2014, s. 55).

I søken etter forståelse vil det foregå en bevegelse der enhver forståelse av helheten går i en rundgang fra helhet til del, og tilbake til helheten (Gadamer, 2003, s. 33). Når jeg skal tolke og forstå en intervjuetekst, vil det foregå en pendling mellom det å trenge inn i intervjueteksten samtidig som jeg er bevisst egne fordommer. Denne pendlingen kalte Gadamer for den hermeneutiske sirkelen, og han anså den som sentral i vår søken etter å tolke og forstå det som møter oss. Pendlingen mellom å lese intervjueteksten som helhet og forstå delene, og omvendt, bidrar til å utvikle en stadig utvidet forståelse. Den hermeneutiske sirkelen viser forholdet mellom to horisonter: min horisont, og deltakerens horisont. Målet for all kommunikasjon og all forståelse er å få en felles forståelse av en sak, og hermeneutikkens mål er å forsøke å

gjenopprette en eventuelt manglende forståelse, eller misforståelser (Gadamer, 2003, s. 34). Forskeren ønsker å forstå sine deltakere.



Figur 3. Illustrasjon over hvordan den hermeneutiske sirkelen virker i fortolkningsprosessen i min forskning

All forståelse begynner med at noe taler til oss, for eksempel et intervjuobjekt. Tolkningen starter allerede under selve intervjuet. Når det skjer, er jeg bevisst mine fordommer når jeg stiller spørsmål. Jeg er åpen for alle mulige svar i søken etter å forstå det som sies (Gadamer, 2003, s. 43). Det ligger i mennesket, og i meg som forsker, et behov for å søke forståelse i kommunikasjon med andre (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 192). Jeg ønsker å få grundig og systematisk kjennskap til lærerens erfaringer og opplevelser med leseundervisning på elevens andrespråk, og det hermeneutiske idealet er en fortolkende vitenskap som er utviklet for å søke forståelse. Mitt mål er å bidra til kunnskapsbygging gjennom å tolke og forstå deltakernes erfaringer og opplevelser om emnet. Det er ikke mine synspunkter som skal belyses, men min oppgave er tvert om å belyse informantene sine syn på en systematisk måte (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 190).

4.1.2 Dobbelt hermeneutikk

Forskning som omhandler studier av menneskelige fenomen, vil ifølge samfunnsviteren Anthony Giddens alltid ha preg av «dobbelt hermeneutikk» (Nyeng, 2017, s. 207). Forskeren vil alltid være et teoretisk tolkende subjekt som igjen studerer andre tolkende subjekter. Giddens mente at all vitenskap som omhandler mennesker, karakteriseres som en «dobbelt hermeneutikk»: deltakeren skal både forstå seg selv og aktiviteten til forskeren (Gilje, 2019, s. 32). En naturforsker, derimot, tolker ut fra «enkel hermeneutikk», fordi vedkommende tolker kun observasjoner, data og innspill fra andre forskere, mens en som forsker på menneskelige fenomen, må også inkludere deltakernes egne tolkninger (Gilje, 2019, s. 33).

I en hermeneutisk tilnærming på forskning, vil utvalgt teori og perspektiver om andrespråksundervisning styre alt fra forskningsspørsmål, utvalg, datainnsamling, tolkning og den endelige datakonstruksjonen, kort sagt hele virkelighetsbildet om fenomenet (Nyeng, 2017, s. 207). Førforståelsen former blikket på landskapet slik at det oppstår som ordnet. Førforståelsen både fremmer og hemmer kunnskap, fordi når man åpner for et perspektiv, lukker en døren for andre. Vi tar hele tiden bevisste og ubevisste valg. En tolkning er alltid foreløpig og diskutabel, for den er relativ til erfaringene og den teoretiske fortolkningsrammen til den som tolker (Nyeng, 2017, s. 208). Deltakerne i et kvalitativt forskningsprosjekt der intervju benyttes som metode, vil ha en avgjørende rolle i prosjektet. Deltakernes personlige erfaringer er sentrale, og deres erfaringer er unike. Både jeg som forsker og deltakerne er tolkende subjekter. Hermeneutikken fokuserer på at tolkning vektlegger hvordan våre erfaringer blir til på grunnlag av tidligere erfaring (Nyeng, 2017, s. 206). Det finnes ingen rene fakta fordi vi er alltid inne i den hermeneutiske tolkningssirkelen der mennesket selv er et meningsfenomen som fortolker sine opplevelser og omgivelser i lys av en førforståelse (Nyeng, 2017, s. 207).

4.1.3 En fenomenologisk tilnærming

Begrepet «fenomenologi» stammer fra Husserl sin filosofi og metode, og det brukes i situasjoner der man skal referere til de kvalitative eller fenomenale aspektene ved vår erfaring (Hovd, 2021). Ved å reflektere over hvordan forskjellige objekter kommer frem gjennom våre erfaringer, skal vi kunne klargjøre kjennetegn ved disse. For å lykkes med å kunne referere til de kvalitative eller fenomenale aspektene ved for eksempel læreres erfaringer, mener Husserl det er viktig å ikke medbringe egne antagelser om hva et gitt objekt skal være, men lar saken tale for seg selv, slik den gir seg selv til kjenne i erfaringen. Intervjuobjektet sine erfaringer får gyldighet ved at de blir belyst og får tale fritt uten at forskeren trekker inn egne synspunkter. I et kvalitativt forskningsintervju, må deltakerne få komme frem med sine personlige erfaringer, og i tolkningsarbeidet skal forskeren kunne avdekke kjennetegn med deres praksis. Husserl ønsket å plassere filosofisk tenkning på en vitenskapelig fast grunn, og han ville unngå at forskeren gjennom teoretiske refleksjoner trekker egne begreper utover deltakernes respektive gyldighetsområde (Hovd, 2021).

Nyere fenomenologer mener imidlertid at det er umulig å skille mellom mennesket som et erkjennende subjekt og virkeligheten som objekt atskilt fra våre erfaringer, slik Husserl ønsket det, fordi vi alltid har med oss våre erfaringer. I en forskning på læreres undervisningspraksis,

vil det være uunngåelig for forskeren å skille undervisningskonteksten fra lærerens erfaringer. Dersom man skulle gjøre en distinksjon mellom primære, objektive egenskaper og våre sekundære, erfaringsmessige iakttagelser, ville det ha medført til at vår erfaringsverden ble ansett som en skinnverden full av illusjoner (Nyeng, 2017, s. 59). Nyere fenomenologer er altså uenig med Husserl om at man skal skille mellom et fenomen i seg selv og erfaringene man har med det fenomenet, og ha en naturlig innstilling til fenomener (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003, s. 51). Vi gjør oss daglig erfaringer som alltid er med oss, og de er en del av oss. Vi kan ikke behandle et fenomen uten å erfare det. Fenomenologisk tilnærming er opptatt av menneskenes forhold til verden. Vi kan ikke snakke om fenomenet «leseundervisning» uten å trekke inn klasseromskonteksten. Disse to aspektene er uløselig knyttet sammen der læreren er en del av undervisningen og omvendt.

4.1.4 Livsverden og førsteperspektiv

Den fenomenologiske grunntanken legger vekt på menneskets livsverden som et nødvendig bakteppe for å kunne studere et fenomen vitenskapelig. Livsverden defineres som en «taus kunnskap som mennesket har ervervet gjennom å ha vokst opp og sosialisert seg inn i den verden det tilhører» (Nyeng, 2017, s. 53). Livsverden er den umiddelbart opplevde verden som mennesket møter, og den utgjør i sum vår måte å være i verden på. Mennesket blir seg selv sammen med andre ved at det lærer seg språk og gjør seg daglige livserfaringer. Livsverden er ifølge fenomenologisk tilnærming helt avgjørende for å kunne avsløre grunnleggende elementer, forklare mekanismer og forstå fenomener vitenskapelig (Nyeng, 2017, s. 53). Menneskelige erfaringer er en virkelig størrelse som det er mulig å forske på (Nyeng, 2017, s. 57). Læreren har med seg sin livsverden i undervisningen, og denne er ifølge fenomenologisk tilnærming helt nødvendig for å kunne gå til saken selv og ha respekt for mangfoldet av menneskelige erfaringer. To lærere vil alltid ha unike erfaringer, og dette mangfoldet vektlegger fenomenologien: de opplever ulike aspekter ved virkeligheten (Nyeng, 2017, s. 61). For å kunne identifisere og forstå læreres undervisningserfaringer, er det nødvendig at intervjuobjektene presenterer opplevelsen slik undervisningen arter seg i deres egen bevissthet og i deres livsverden (Nyeng, 2017, s. 68). Livsverden er alle aspekter i livet vårt som er levd, og dette begrepet er viktig i fenomenologien fordi våre erfaringer er med på å gjøre oss til den personen vi er (Nyeng, 2017, s. 53).

Et karakteristisk trekk ved fenomenologien er at et fenomen alltid må studeres utfra et førsteperspektiv, altså fra deltakerens perspektiv (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, &

Nielsen, 2003, s. 51). Utgangspunktet er at vi mennesker har en grunnleggende kunnskap om verden fordi vi lever i en og samme verden og har del i den (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003, s. 51). Det er store forskjeller på oss mennesker fordi våre erfaringer er ulike og dermed blir vår livsverden forskjellig. Det er den personen som faktisk har erfart og opplevd undervisningssituasjonen som er relevant å intervju. Fenomenologien vektlegger at verden ikke bare består av fysiske ting, for eksempel et fotografi, men består også av handlende mennesker som betrakter verden og omgivelsene ut fra sitt førsteperspektiv og sine erfaringer (Nyeng, 2017, s. 54).

4.2 Kvalitativ metode

Man skiller ofte mellom kvantitative og kvalitative metoder innen forskning, og begge tilnærmingene har sine styrker og svakheter (Kruuse, 2008, s. 32). Hvilken metode som er best egnet, avhenger av fagfelt, og hva man vil forske på. Mens kvantitative metoder gir resultater i form av tall og kvantifisering knyttet til årsaksforhold, anvender kvalitative metoder et hermeneutisk ideal, der en prøver å fortolke og forstå tekster som ikke kan forstås umiddelbart (Kruuse, 2008, ss. 17-18). Videre prioriterer kvalitative metoder i større grad nærhet til sine forskningsobjekt, og datainnsamlingen har en løsere struktur. Disse faktorene kan generere kunnskaper av en dypere natur enn den overflatekunnskap som enkelte kvantitative metoder gir (Hjardemal & Kleven, 2018, ss. 21-22). I mitt prosjekt er jeg nær mine forskningsobjekt fordi jeg har foretatt intervjuene. Deltakernes svar vil gi meg en dypere innsikt i deres opplevelser, enn om jeg hadde gitt deltakerne lukkede spørsmål, som er vanlig i kvantitative studier. Det hermeneutiske vitenskapsidealet bruker hovedsakelig kvalitative metoder når de skal undersøke fenomener som hviler på få personer (Kruuse, 2008, s. 34). Ved at jeg forsker på få informanter sine oppfatninger om et fenomen, vil jeg få muligheten til å gå i dybden på feltet, og oppnå inngående kunnskaper om fenomenet. En kvalitativ metode gir større muligheter for å oppnå en dypere og mer inngående innsikt i deltakernes oppfatninger, tanker og refleksjoner om sin undervisning, enn det en kvantitativ metode ville gjort.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har benyttet kvalitativt forskningsintervju for å få kunnskap om informantenes undervisningserfaringer, og slike intervju har som formål å innhente beskrivelser fra deltakernes livsverden, for så i etterkant å fortolke de fenomener som kommer frem i intervjuet (Kruuse, 2008, s. 139). Etter å ha gjennomført intervjuene, tatt lydopptak og

transkribert dem, har jeg brukt datamaterialet som min viktigste analyseenhet. Det er lærernes undervisningserfaringer jeg har kodet, analysert, fortolket og lagt frem.

Man skiller gjerne mellom to typer kvalitative forskningsintervju; semistrukturerte- og ustrukturerte intervju. Mens semistrukturerte intervju har forberedt en rekke spørsmål, med åpning for å stille utdypende- eller oppfølgingsspørsmål, ligner ustrukturerte intervju mer på en alminnelig samtale der det ikke foreligger noen plan for hva en vil spørre om. Begge intervjuformene går under betegnelsen åpne intervju. Et lukket intervju, derimot, benytter gjerne et spørreskjema med lukkede spørsmål (Kruuse, 2008, s. 139). Jeg valgte semistrukturerte forskningsintervju der jeg forberedte noen spørsmål som kunne gi svar på mine forskningsspørsmål. Jeg ønsket å få utdypende svar innenfor tre hovedperspektiv, og dessuten få muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg trengte mer utdypende svar, eller om de hadde andre relevante erfaringer for problemstillingen. I forkant av intervjuene ble de utvalgte lærerne bedt om å velge ut en fagtekst og en skjønnlitterær tekst som de skulle bruke i undervisningen. Spørsmålene jeg stilte informantene, tok utgangspunkt i erfaringer lærerne gjorde seg med de utvalgte tekstene. Hensikten med tekstutvalget er at jeg som forsker lettere kan gi intervjuene et holdepunkt og en retning ved å ha to konkrete tekster som utgangspunkt. De generelle erfaringene lærerne hadde med å undervise i andrespråkslesing, var også sentrale. Formålet med intervjuet er at det skal dreie seg om informantens opplevelser av saken (Kruuse, 2008, s. 144). Fordelen med semistrukturerte intervju er at forskeren kan være mer fleksibel, og får større mulighet til å komme dypere inn i deltakerens oppfatninger fordi vedkommende kan følge opp interessante emner som dukker opp underveis i intervjukonteksten (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 44). Spørsmålene og intervjuguiden min er til god hjelp for meg som forsker, og bidrar til å holde intervjuet på riktig spor, og kunne stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

De semistrukturerte forskningsintervjuene er i dette prosjektet fokuserte ved at det er et bestemt tema det spørres om, og tre fokusområder. Forskningsintervjuene er i tillegg fokuserte med henblikk på to utvalgte tekster som deltakerne har undervist i. Som intervjuer må jeg passe på å holde tråden i løpet av intervjuet, og samtidig være åpen for nye dimensjoner som informanten kan avdekke (Kruuse, 2008, s. 144). De kvalitative intervjuene er også saksrettet ved at spørsmålene dreier seg om selve saken. Et kvalitativt intervju kan videre beskrives som holistisk, fordi en ønsker å gi en helhetsbeskrivelse av intervjuet, og sikter ikke til å vektlegge enkelte variabler (Kruuse, 2008, s. 145). Det er deltakernes samlede erfaringer som er i fokus der hvert intervju blir beskrevet helhetlig.

Å ta i bruk teori om et forskningsfelt, gjøres for å avgrense, tolke og forklare, slik at intervjuene blir rettet mot selve saken (Andersen, 2013, s. 71). Ved å etterspørre hvordan deltakerne arbeider med blant annet ordkunnskap i leseopplæringen av andrespråkselever, ønsker jeg å søke innsikt i hvorvidt dette fokusområdet er gjeldene i de respektive informantenes undervisning. Det kan også komme frem andre og nye implikasjoner som intervjuobjektene opplever særlig effektive i sin undervisningspraksis. Ved å analysere deltakernes erfaringer om saken, vil jeg drøfte hvordan lærernes opplevelser omkring «leseundervisning» er knyttet opp mot ulike teoretiske tilnærminger, og hvorvidt deres erfaringer kan kaste lys over ulike sider ved andrespråkslesing (Andersen, 2013, s. 71). Gjennom å forske på lærernes praksis, er mitt mål å utvikle kunnskap komme frem til betydningsfulle implikasjoner.

4.2.2 Intervjuguide

I forkant av det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet, utformet jeg en intervjuguide; en oversikt over emner og spørsmål som informanten skal svare for. Intervjuguiden inneholder også oppfølgingsspørsmål dersom jeg trengte utfyllende svar på noen av spørsmålene, slik at informanten fikk gitt et helhetsbilde av emnet (Kruuse, 2008, s. 148). I forkant av intervjuet la jeg til rette for en trygg stemning før jeg ledet informanten inn på saken. Jeg laget åpne spørsmål, og innledet med lette spørsmål slik at informanten fikk muligheten til å tenke på saken (Kruuse, 2008, s. 147). Jeg spurte for eksempel etter hvilke tekster de hadde valgt ut, og hva de likte med valget. Utover i intervjuet kom jeg med mer sentrale spørsmål. I mitt forskningsarbeid er jeg interessert i både erfaringene lærerne gjorde seg med de utvalgte tekstene, og deres opplevelser om det å undervise i andrespråkslesing mer generelt.

4.2.3 Datainnsamling, analyse og tolkning

Ved datainnsamling av semistrukturerte intervju, blir er jeg som forsker et viktig instrument fordi jeg kan utnytte min fagkunnskap i selve datainnsamlingssituasjonen (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 22). Dataene som skal analyseres i kvalitative metoder, foreligger vanligvis som verbale beskrivelser av tekstmateriale, som mine transkriberte intervjutekster. I kvalitative undersøkelser skjer det ofte en form for koding og kategorisering av de utsagnene som fremkommer (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 38). I analysearbeidet kodet jeg først utsagnene og brukte så empirinære koder som mulig. Jeg anvendte informanten sine egne utsagn i transkripsjonene som koder. Dernest i det videre analyse- og tolkningsarbeidet valgte

jeg å kategorisere kodene innunder mine fokusområder; elevens samlede ordforråd, forkunnskaper, lesestrategier, og lesing av skjønnlitteratur. Informantene svarte ikke like fylldig på alle områdene jeg spurte om. I løpet av intervjuene fikk samtlige deltakere mulighet til å uttale seg om de ulike fokusområdene. For å oppnå en så god forståelse som mulig av hva en deltaker har sagt om et område, har jeg undersøkt svarene i forhold til hva deltakeren har sagt om de andre områdene. På den måten kan utsagnet til en deltaker på ett område være til god hjelp i tolkningen av personens utsagn på andre områder. Hvis intervjuobjektet for eksempel gir en fylldig beskrivelse av morsmålets betydning, og har lite å utdype om aktivering av forkunnskaper, har jeg tolket det dithen at deltakeren legger mest vekt på morsmålet i leseforståelsesarbeidet (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 38).

4.2.4 Intervjueren

Som intervjuer må jeg være oppmerksom på faktorer som kan påvirke svarene (Kruuse, 2008, s. 148). Jeg vil her peke på tre fallgruver. For det første må jeg være åpen for flertydigheter. Slike situasjoner kan oppstå av flere grunner, for eksempel ambivalens, eller informanten kan skifte mening på grunn av ny innsikt, og da er det min oppgave å stille utdypende spørsmål fordi disse svarene kan være betydningsfulle. En annen fallgruve, er sensitivitet. Det innebærer at stemmebruk, valg av pauser, mimikk og kroppsspråk kan være med å påvirke svarene til informanten. En tredje fallgruve, er at jeg må fremstå som åpen og anerkjennende for alle typer svar, og ikke vise egne holdninger i intervjukonteksten. Da er det lurt å unnlate å være for personlig om egne synspunkter og holdninger (Kruuse, 2008, s. 149). Dersom jeg eksempelvis mener at å bruke morsmålet som støtte i undervisningen er en viktig faktor i leseforståelsesarbeidet, må jeg vise interesse overfor alle svar informanten gir. Som forsker skal jeg sørge for at deltakerne ikke blir farget av mine meninger. Det er deres erfaringer som er de viktigste analyseenhetene. Ut fra et fenomenologisk perspektiv, er det viktig at jeg passer på at mine meninger ikke blir avslørt i intervjusituasjonen, for da kan det være vanskelig for deltakeren å la saken tale for seg selv. Dersom jeg mener det er viktig å fokusere på begreper i leseforståelsesarbeidet, er det min oppgave å ikke antyde mine meninger, men deltakeren få snakke fritt om sine synspunkter.

4.2.5 Mulige feilkilder

Det kan forekomme feilkilder i forbindelse med gjennomføring av et kvalitativt intervju (Kruuse, 2008, ss. 159-164). Informanten sine svar kan bli påvirket av flere faktorer som har innvirkning på intervjuet og kan føre til uriktige opplysninger og misforståelser. Eksempler på

feilkilder kan være mangelfulle kunnskaper og erfaringer fra meg som intervjuer. Min kompetanse har betydning, og min utdanning og erfaring kan virke inn på resultatene i et kvalitativt intervju. Jeg har god kompetanse på fagfeltet, og det gir informanten en styrke i troen på at jeg fremstår som kvalifisert i intervjukonteksten. Det forekommer også at informanten sine svar kan påvirkes av forsvarsmekanismer eller at vedkommende misforstår spørsmålene. Dersom informantene utløser forsvarsmekanismer, kan en oppleve at vedkommende omformer svarene sine, eller fortrenger sentrale opplysninger, fordi han eller hun får en opplevelse av at ens svar ikke er gode nok.

Uhensiktsmessige relasjoner kan også påvirke det kvalitative intervjuet og føre til feilkilder. Det er min oppgave å sørge for at deltakeren føler seg trygg i intervjukonteksten, slik at vedkommende ikke gir svar som han opplever forventes, men tvert om forteller åpent og detaljert om egen praksis uten å filtrere innholdet. Videre kan feilkilder også skyldes spørsmålsfeil eller oppfølgingsfeil på grunn av manglende kontroll over om spørsmålene er forstått riktig. Min oppgave er å sørge for at de riktige spørsmålene blir stilt, for eksempel ved å spørre: «Har jeg forstått deg riktig at du mener ...». Et intervju skal vanligvis tas opp på lydbånd og transkriberes, og opptaket må være tilfredsstillende.

4.2.6 Valg av informanter

Jeg har innhentet informasjon fra lærere som har erfaring med leseundervisning på elevers andrespråk i grunnskolen. Lærerne arbeider på ulike skoler og på ulike trinn. Jeg har stilt dem spørsmål om deres erfaringer og opplevelser med fenomenet. Lærerne har blitt intervjuet hver for seg der hvert intervju kan bidra til å generere nye kunnskaper på feltet gjennom å formidle egne praksiserfaringer. Å ha tre intervju gir meg et større og bredere mangfold av erfaringer, og jeg kan sammenligne de ulike intervjuene. Jeg vil også få muligheten til å vise til at hver lærer er unik i måten de underviser på, og at deres praksis kan manifestere seg på ulike vis. Jeg synes det er spennende å kunne presentere ulike praksiser for det bidrar til å belyse et atskillig større mangfold av lærernes oppfatninger saken, og jeg får et rikere materiale.

Mine utvalgte informanter var strategisk plukket ut ved at jeg tok direkte kontakt med lærere på forskjellige skoler på Vestlandet. Jeg spurte åtte mannlige og kvinnelige lærere via e-post eller forespørsel på SMS, og bare tre takket ja til å delta i prosjektet. Fordi jeg har mangeårig erfaring som lærer i grunnskolen, har jeg en viss oversikt over lærere som har undervist i norsk som andrespråk. Dessuten har de fleste lærere på Vestlandet erfaring med andrespråkselever i sin klasse fordi denne gruppen er godt representert i landsdelen. Jeg

ønsket at mine informanter hadde erfaring i å undervise i andrespråkslesing fordi jeg ville sikre meg et rikt datamateriale, og derfor satte jeg tre kriterier. De måtte ha minst tre års undervisningserfaring med andrespråkselever. Det var også ønskelig at de hadde bredde i sin kompetanse ved at de hadde både undervist i hel klasse der andrespråkselevne er integrert i undervisningen, og undervist i særskilt norskundervisning i liten gruppe eller hatt 1-1 undervisning. Det tredje kriteriet var at de måtte være formelt utdannede lærere. De tre lærerne som takket ja til å være med i mitt prosjekt, har over 20 års erfaring som formelt utdannede lærere. Ved å delta i min forskning, vil deltakerne være bidragsytere til å utveksle erfaringer, og til å utvikle nye og bredere perspektiver på fenomenet. Deltakerne blir anonymisert ved at jeg kaller dem Lærer 1, 2 og 3. Alle tre arbeider på relativt store skoler med flere enn en parallellklasse på hvert trinn.

4.2.7 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om at man undersøker selve saken man vil undersøke (Kruuse, 2008, s. 43), og mitt prosjekt handler om «Leseundervisning på elevers andrespråk». Begrepet validitet betyr sannhet, troverdighet og styrke (Kruuse, 2008, s. 245). En hermeneutisk definisjon av begrepet er at validitet er en prosess til utvikling av dyptgående fortolkninger og observasjoner, og det er å undersøke. Denne definisjonen er inspirert av Dewey som mente at sannhet ikke er noe absolutt; det er snarere en prosess. Den hermeneutiske definisjonen har riktignok fått kritikk, men hermeneutiske oppfatninger er nettopp at det sjelden er én sannhet. Hva som er riktig, avhenger av hvilket perspektiv man undersøker et fenomen fra. I min forskning har mine informanter unike undervisningserfaringer. De kommer ikke med én sannhet. De har sine unike livserfaringer og sannheter om sin undervisningspraksis. Som sannhetskriterium bruker kvalitative forskere gjerne et pragmatisk synspunkt, og det innebærer at opplysningene skal være til praktisk nytte, og har til hensikt å bringe ny kunnskap og forståelse. Mine funn har til hensikt å bidra til økt forståelse om et fenomen, og resultatene har overføringsverdi til alle som gir leseundervisning på elevers andrespråk. Målet for mitt prosjekt, er å få en bedre og dypere forståelse for hva som skjer i undervisningen til deltakerne. Ved å gjøre rede for sin undervisningspraksis, vil gjøre dem mer bevisste på egen praksis og de metodiske valgene de tar.

Reliabilitet handler om målenøyaktighet (Kruuse, 2008, s. 43), og forutsetter at det man måler er stabilt. I min forskning er det lærernes erfaringer som er analyseenheter. Mitt ideal er at forskningen er transparent. Kvalitative forskningsmetoder er sjelden statistiske. To intervjuere

vil nødvendigvis ikke få de eksakt samme svarene, og spørsmålene vil heller aldri bli fullstendig identiske. Oppfølgingsspørsmål og andre faktorer har betydning for det som blir formidlet. I kvalitative studier er de fleste emner dynamiske, og da nøyer jeg som forsker meg med å konstatere at en prosess har funnet sted (Kruuse, 2008, s. 45). Når man har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju, har prosessen gitt noen svar på forskningsspørsmålene, der analysedata bearbeides, analyseres, drøftes og tolkes opp mot mine kunnskaper om saken.

4.2.8 Overførbarhet og transparens

Funn og implikasjoner i en forskning på læreres erfaringer, vil ha overføringsverdi til lignende kontekster. Som forsker i en kvalitativ forskning har jeg ønske om å forstå fenomenet leseundervisning på elevers andrespråk, fremfor å forklare det (Kruuse, 2008, ss. 18-19). Funnene har overføringsverdi til alle lærere som underviser i lesing på elevers andrespråk.

At noe er transparent, betyr at det er gjennomsiktig, klart, eller mulig å skinne gjennom (Nilstun, 2021). Mitt masterarbeid har som mål å ha en gjennomsiktig prosess der alle steg blir gjort rede for på en klar og gjennomsiktig måte for leseren. Transparens er et viktig krav til presentasjonen av all forskning (Tjora, 2017, s. 248). Som forsker må jeg presentere forskningen slik at den er gjennomsiktig, og det skal komme klart frem hvordan jeg har gjort undersøkelsene. På den måten kan leseren selv vurdere forskningens kvalitet (Tjora, 2017, s. 248). En transparent forskning fordrer at jeg som forsker viser tydelig i oppgaven hvordan jeg har arbeidet med forskningen min. Valg av informanter, empiriske valg og hvordan analysen er presentert og gjennomført, er eksempler på områder som må komme klart frem i prosjektet.

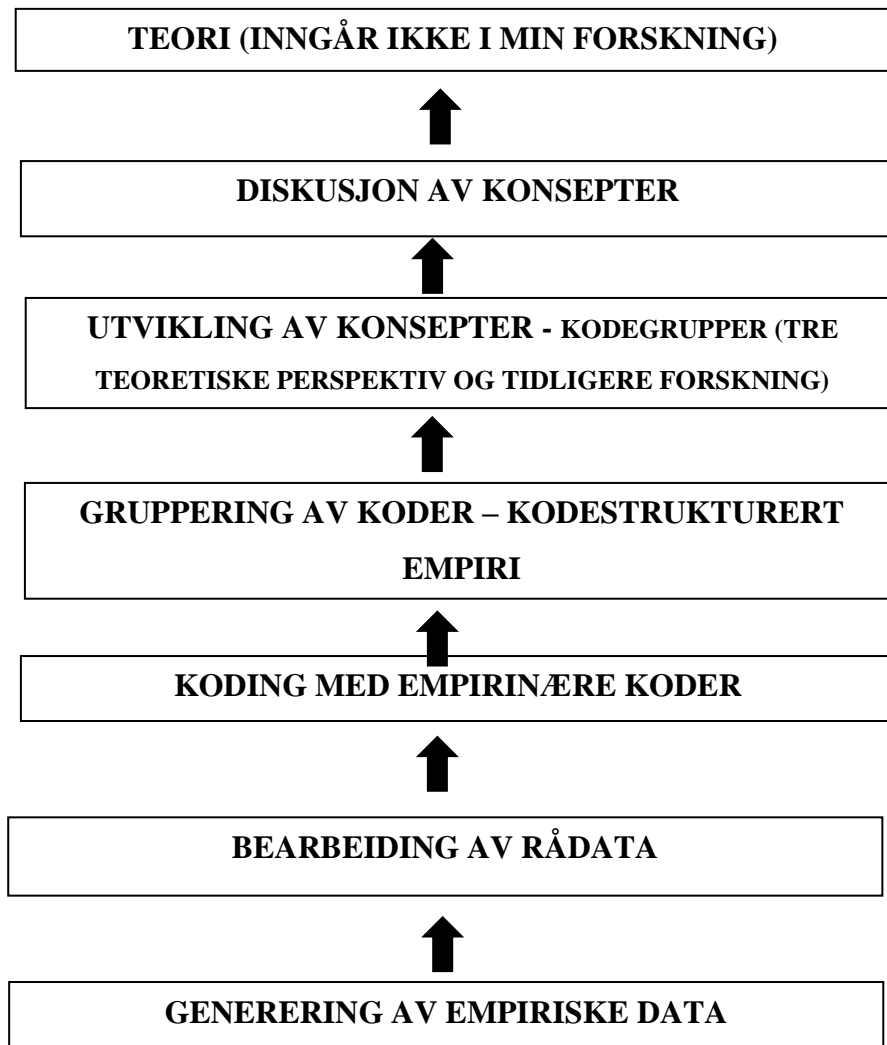
4.2.9 Forskningsetikk og NSD

I Norge finnes det flere nasjonale forskningsetiske komitéer for ulike fagfelt, og de har ansvar for å følge opp forskningsetiske normer og retningslinjer (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 28). All forskning som innbefatter personer skal ha deltakernes frie og informerte samtykke. Mine deltakere har fått tildelt et informasjonsskriv der jeg har beskrevet deres rolle i forskningen. De har frivillig sagt ja til å delta, og signert samtykke. De kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte forklare seg. Videre skal alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av opplysninger som direkte eller indirekte, kan knyttes til deltakerne, meldes til personvernombudet for forskning (Hjardemal & Kleven, 2018, s. 29). NSD sitt samfunnsoppdrag er å arkivere, tilrettelegge og formidle data til forskning og analyse. Fordi

jeg har intervjuet tre lærere og tatt intervjuene opp på lydbånd, har jeg måttet søke godkjenning av NSD. Selv om lærernes navn er anonymisert, kan det være mulig å kjenne dem på stemmen fordi jeg har tatt opp intervjuene på bånd.

4.3 Analysemetode

Mine empiriske data er intervjuer av lærere som underviser på elevers andrespråk i ordinær skole, og jeg har transkribert intervjuene. Jeg har brukt elementer av stedvis deduktiv induktiv metode, SDI, for å organisere datamaterialet. Jeg har laget empirinære koder, og kategorisert kodene under tre fokusområder (Tjora, 2017, s. 19). I tolkningsarbeidet har jeg sett på likheter og ulikheter mellom informantene, og knyttet funnene til aktuell teori. Hvert intervju gjengir en lærers livsverden. Avslutningsvis har jeg konkludert ut fra refleksjoner og funn i analyse- og drøftingsdelen.



Figur 4: Illustrert fritt etter stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 19).

4.3.1 Kvalitativ forskningsmetode: SDI, en dataanalysemetode

Jeg har samlet inn empiriske data om fenomenet «Leseundervisning på elevers andrespråk» gjennom intervju som metode. Hvilken metode man velger, må reflektere hva man ønsker å finne ut (Tjora, 2017, s. 17). Gjennom intervjuene har jeg fått et innblikk i informantenes opplevelser og erfaringer. Analysearbeidet har elementer fra stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI. Denne metoden består av seks steg der hvert steg i analysen skal være faglig begrunnet. Det betyr at de skal ha en akademisk skikkethet (Tjora, 2017, s. 17). Videre må datagenereringen sørge for at man får mest mulig relevant og pålitelig informasjon uten unødig bruk av forskerens og deltakerens tid og ressurser. Mine forskningsintervju går i dybden på hver enkelt lærers erfaringer, og de er fokuserte i den forstand at selve saken er i fokus. Slik sett denne metoden en effektiv måte å utforske folks erfaringer på (Tjora, 2017, s. 17). Tjora skriver at SDI-metoden danner «et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt» (2017, s. 18). Intervjuene utgjør råmaterialet for min analyse, og Tjora understreker at den kunnskapen man tilegner seg må ha gyldighet utover de studerte intervjuene dersom det skal kvalifiseres som god forskning (2017, s. 23). Målet er at mine funn og implikasjoner skal ha gyldighet ved at de genererer økt kunnskap om mitt forskningsfelt.

SDI har til hensikt å tro på empirien man samler inn, og hjelpe forskeren til å arbeide stegvis med materialet og kunne opprettholde en systematikk gjennom forskningsarbeidet. De to første stegene i SDI utgjør generering av empiriske data og bearbeiding av data (Tjora, 2017, s. 196). I disse stegene samlet jeg empiri fra tre dybdeintervju. Hvert intervju tok 20-30 minutter, og disse tok jeg opp på bånd og deretter transkriberte jeg dem til verbal tekst. Fordi det er innholdet som er av betydning, har jeg valgt å transkribere på bokmål, og ikke på talemålet. Gjennomføringen av intervjuene og transkriberingsarbeidet, utgjør bearbeiding av data. Tekstmaterialet jeg sitter igjen med, er mine analysedata (Tjora, 2017, s. 196).

4.3.2 Koding av empiriske data

Når analysedataene i steg tre er ferdigbehandlet, er neste steg i modellen å kode det empiriske materialet. Dette arbeidet er viktig fordi det understreker modellens vekt på induksjon. Modellen ønsker å rendyrke en induktiv empirinær koding slik at man reduserer påvirkningen av eventuell teori eller forventninger som forskeren tar utgangspunkt i. «I SDI-modellen opererer vi kun med ett nivå av koder og holder fast ved en ren induktiv strategi,» skriver Tjora (2017, s. 197). Å gruppere analysedataene i koder utgjør steg fire i modellen. Kodingen

har tre hensikter; trekke ut essensen i analysedataene, redusere tekstvolumet, og legge til rette for idégenerering på bakgrunn av detaljer i empirien (Tjora, 2017, s. 197). Det er et viktig poeng at kodene som velges er empirinære, og det er en fordel å bruke ord og direkte sitater som deltakerne har anvendt i intervjuet. Det viser at forskeren rendyrker det empiriske materialet.

Arbeidet med analysedatadokumentet startet jeg med allerede etter første ferdigstilte transkripsjon. Jeg opprettet empirinære koder; ord eller deler av setninger, som deltakeren brukte. Etter å ha gått gjennom alt datamaterialet, satt jeg igjen med 15 empirinære koder. Noen av utsagnene kunne passe inn under flere av de empirinære kodene, og jeg prøvde å unngå å skrive det samme utsagnet flere steder for å holde tekstvolumet på et minimum. Etter hvert som jeg hadde flere ferdigstilte transkripsjoner, ble de opprettede kodene beholdt, samtidig som antall koder ble utvidet fordi jeg intervjuet nye deltakere med hver sin unike livsverden. Jeg passet på å ikke skrive kodene på forhånd. Noen av kodene kunne jeg ha forutsett fordi jeg benyttet semistrukturerte intervju, og hadde derfor en plan for hvilke spørsmål jeg ville stille. Når mine samlede analysedata var ferdig kodifisert, ble de totalt 15 kodene en potensiell kilde til å generere idéer som er nært forankret i empirien. Disse empirinære kodene har en induktiv premiss i at de er utviklet ut fra empiriske data, og ikke fra planlagte temaer (Tjora, 2017, s. 198). Når man lager en kode, må man ifølge Tjora ha to spørsmål i bakhodet. Det ene er om man kunne ha laget koden før kodingen. Hvis svaret er nei på det spørsmålet, mener Tjora at det er en potensiell god, empirinær kode. Kodene jeg har laget er hentet direkte fra deltakernes utsagn, og derfor kunne jeg ikke ha laget dem på forhånd. Det andre spørsmålet er hva koden forteller. Kodingen er god dersom den gjenspeiler hva som konkret ble sagt i intervjuet, og kodene i min forskning er ord og uttrykk deltakerne selv har benyttet. En god empirinær SDI-koding skiller seg fra en a priori koding, der et ferdig sett av koder er opprettet før analysen starter. Tjora skriver:

«Et sett av koder som bare kunne vært generert fra empirien og ikke på forhånd, og som presist gjengir en detalj fra empiriske data, er god koding innenfor SDI-rammeverket» (Tjora, 2017, s. 203).

4.3.3 Kodegruppering og utvikling av konsepter

Det neste steget i SDI-metoden er kodegruppering. I dette steget sitter jeg igjen med både et kodesett og analysedata der en tilstreber å sammenfatte disse to (Tjora, 2017, s. 203). I dette steget grupperte jeg kodene for å gi analysen en tematisk struktur. Denne kodegrupperingen

gjøres også induktivt ved å samle koder som har en tematisk innbyrdes sammenheng (Tjora, 2017, s. 207). De kodegruppene jeg har valgt, er utgangspunktet for de tema jeg har valgt å utvikle i analysen (Tjora, 2017, s. 208). Kodegrupperingen starter altså med det induktive, det empirisk baserte, og i analysen og tolkningen av disse kodene tar jeg et steg inn i teorier om «Å undervise i andrespråkslesing» (Tjora, 2017, s. 211). En slik tilnærming er abduktiv, og jeg beveger meg inn i neste trinn i SDI-metoden: utvikling av konsepter. En konseptutvikling har en mindre streng systematikk enn selve kodingen, og gir rom for mer kreativitet fordi vi beveger oss vekk fra våre forutinntattheter og søker etter nye «fortellinger» om det vi ønsker å forstå bedre. Jeg ønsker å forstå hvilke erfaringer og opplevelser lærere har om «Å undervise i andrespråkslesing».

En abduktiv tilnærming betyr at jeg tar utgangspunkt i empirien, men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant, eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 255). Jeg gjør en abduktiv tilnærming når jeg velger å gruppere de 15 empirinære kodene under tre hovedkategorier (Tjora, 2017, s. 224): ordforråd og morsmålsstøtte, forkunnskaper og skjønnlitteratur. Mine utvalgte teorier om «Leseundervisning på elevers andrespråk», vil videre bli diskutert og drøftet opp mot de empiriske dataene. SDI-modellen er en stegvis metode som jeg delvis følger. Det siste steget i modellen er «Teori», og det inngår ikke i min forskning. Det kan imidlertid ligge teoretiske muligheter i min konseptutvikling. Modellen skisserer at man etter hvert steg skal teste ut teorier på de ulike nivåene, og det inngår heller ikke i min forskning. Modellen har derimot vært et godt redskap for å rydde opp i empirien, organisere analysedataene, redusere tekstvolumet, kodifisere og kategorisere empiridataene under tre utvalgte fokusområder på en systematisk måte.

4.4 Presentasjon av analysedataene (intervjuene)

I dette kapittelet vil jeg presentere informantenes bakgrunn, og tekstvalgene deres. Der nest vil jeg presentere intervjuene der jeg har kategorisert analysedataene under tre utvalgte fokusområder (se figur 5). De empirinære kodene (EK) er kategorisert under tre teoretiske perspektiv (KA).

Figur 5: Kategorisering av informantenes svar (L1, L2, L3 = Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3)

KA	Ordforråd og morsmålsstøtte				Forkunnskaper							Lese og forstå skjønnlitteratur			
EK	Morsmål	Ordforråd	Arbmåte	Samarb	Kulturbakgrun	Tekstvalg	Kompetanse og etter utd	Lesestrategier	Resurs	Forkunnskap	Fagtekst	Mellomlinjene	Motivasjon	Leseferdighet	Skjønnlitt. tekst
NR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
L1															
L2															
L3															

4.5 Deltakernes bakgrunn

4.5.1 Lærer 1

Lærer 1 har om lag 20 års lærererfaring. Hun har arbeidet både som støttelærer for andrespråkselever, som faglærer, hatt spesialundervisning, og vært kontaktlærer. Hun er inneværende år kontaktlærer på 7. trinn på en barneskole med om lag 500 elever der rundt 30% av elevmassen har et annet morsmål enn norsk. Det er nitten elever i klassen, og sju mottar særskilt norskundervisning. Klassen har tildelt ressurstimer som er tiltenkt både elever med særskilt norsk og elever med egen individuell opplæringsplan. I sin grunnutdanning har hun studert fagene norsk, samfunnsfag, naturfag, KRLE, kroppsøving, drama, pedagogikk, veiledningspedagogikk og fordypning i matematikk.

4.5.2 Lærer 2

Lærer 2 har om lag 25 års lærererfaring. Hun arbeider som støttelærer for både andrespråkselever, elever som har individuell opplæringsplan, og for lavtpresterende elever som følger trinnets planer. I tillegg er hun faglærer i K&H og kroppsøving. Hun har bred arbeidserfaring og har tidligere år både fungert som faglærer og kontaktlærer. Hun har de siste årene hatt diverse undervisningsoppgaver. Hun arbeider på en kombinert skole med 500 elever der omlag 30% av elevmassen har et annet morsmål enn norsk. Hun er TPO-lærer for elever på 4.-7. trinn, og hun gir støtte både inne i klasserommet og har gruppeundervisning for å arbeide med spesifikke behov. Hun underviser også delt klasse i matematikk. I sin grunnutdanning har hun studert norsk, matematikk, NSM, religion, kroppsøving, drama og fordypning i historie.

4.5.3 Lærer 3

Lærer 3 har om lag 23 års lærererfaring. Hun har arbeidet både som støttelærer i særskilt norsk, som faglærer, hatt spesialundervisning, og vært kontaktlærer. Hun er inneværende år kontaktlærer for en 9. klasse på en kombinert skole med 500 elever der om lag 30% av elevmassen har et annet morsmål enn norsk. Hun underviser også en 8. klasse i norsk, og det er i denne klassen hun har presentert og undervist i de utvalgte tekstene. Det er 27 elever i norskklassen på 8. trinn, og fire av dem er andrespråkselever. I sin grunnutdanning har hun 90 (Palacio, 2015)

4.6 Informantenes tekstvalg

Lærer 1 sine utvalgte tekster, *Rik og fattig* (Kalajdzic & Præsttun, 2018) og *Tante Ulrikkes vei* (Shakar, 2017), er hentet fra Udirs nasjonale prøver i lesing for 8. trinn i 2020. Hun valgte å presentere tekstene i to ulike undervisningsøkter over to uker. I slutten av uka oppsummerte hun refleksjonsoppgaver tilhørende hver av tekstene. Hun underviste de utvalgte tekstene i hel klasse, der sju av elevene har et annet morsmål enn norsk.

Tekstene som Lærer 2 valgte ut, *Mirakel* (Palacio, 2015) og *Honningbienes fantastiske liv* (Fjeld, 2021), er hentet fra *Fabel*; et nytt, digitalt læreverk fra Aschehoug som benyttes på mellomtrinnet i kommunen. Lærer 2 valgte å undervise de utvalgte tekstene for tre elever på 5. trinn i en særskilt norsk økt. Den skjønnlitterære teksten har hun i tillegg undervist i for tre elever i særskilt norsk på 7. trinn. Tekstene ble presentert i ulike undervisningsøkter.

Lærer 3 har valgt ut fagteksten *Hvor kommer ordene kiwi, kjendis og sjokolade fra?* (Kvittingen & Nordahl, 2019), og novellen *Kniven* (Ousland, 2003). Disse tekstene underviste Lærer 3 i hel klasse i norsk på 8. trinn, der fire av elevene er andrespråkselever. Hun forteller at det er aldersadekvate tekster tilpasset det aktuelle klassetrinnet. Det var en del fravær da hun underviste lesetekstene. Derfor hadde hun et par leseøkter for elever i liten gruppe som hun gjennomgikk deler av lesetekstene sammen med, fordi de hadde gått glipp av undervisningstimer. I denne elevgruppa hadde et par av elevene et annet morsmål enn norsk.

4.7 Ordforrådets betydning, og morsmålsstøtte

4.7.1 Lærer 1

Lærer 1 sier at andrespråkselevne sjelden stopper opp ved ukjente ord de møter i tekster: «.. generelt sett så vet vi ofte at de stopper gjerne ikke opp med de begrepene de ikke forstår. Så det er liksom i samtale i etterkant av å ha lest teksten man skjønner hvor mye de har fått med seg». Denne empirinære koden har jeg kategorisert under «Ordforrådets betydning, og morsmålsstøtte». Lærer 1 vektlegger muntlige samtaler i etterkant som viktige i arbeidet med å avklare ukjente ord og begreper i lesetekstene til andrespråkselevne. Hun forteller videre at hun er usikker på hva elevenes lesevaner kan skyldes. Hun sier: «Så, om det på en måte er lesehastigheten, eller om det er dysleksien, eller at de er flerspråklige. Det er ofte vanskelig for meg å skille.» Hun forteller at andrespråkselevne kan ha utfordringer med ordforrådet i tekstene, og at fagteksten inneholdt en del ord som måtte forklares: «Her er jo en del uttrykk ... begrep som noen ikke helt forstår». Hun forteller at det var lettere å jobbe systematisk med begreper i klassen da elevene hadde en felles fysisk bok. Da hadde hun mer fokus på begreper enn hun har i dag, og elevene måtte for eksempel: «... skrive ned på en Post-it lapp begrep de ikke forstår» Lærer 1 forklarer hva ukjente ord betyr når andrespråkselevne spør om betydningen, men hun merker at de sjelden undersøker ords betydning når de leser på egenhånd. Hun merker seg imidlertid at elevene ofte snakker sammen om ulike ord de møter i teksten i gruppesamtaler. Hun sier at elevene arbeider oftere i fellesskap med andre når de har fått digitale bøker: «det digitale har fordeler med seg også ... jeg er flinkere i at de (elevne) leser i par». Gjennom parlesing får andrespråkselevne oppklart ord gjennom gruppesamtaler, utdyper hun. Lærer 1 sier videre at det er viktig å gi elevene varierte tekster med tanke på å utvide ordforrådet: «hvis du skal lære deg nye begrep og du lærer deg et nytt språk ... så må vi òg variere hvilke type tekster vi velger ut». En møter ulike typer ord avhengig av hvilken tekst man leser, og «elevne skal lære seg mange nye ord i løpet av skoleløpet», utdyper hun.

Lærer 1 sier at noen norske ord og uttrykk kan være vanskelige å forstå for andrespråkelevne fordi de har en annen språkbakgrunn. Hun merker at andrespråkelevne ikke har tilstrekkelige forkunnskaper om hvordan det norske språket er bygd opp: «De mangler noe i bunn. Det gjør at de noen ganger ikke skjønner enkelte ord og uttrykk, og det gjør det vanskelig for dem å forstå det som står», utdyper hun. «Det har jeg faktisk ikke gjort så mye», svarer Lærer 1 når jeg spør henne om elevene tar i bruk eget morsmål i arbeidet med å forstå tekster på andrespråket. Hun mener det er lettere å få til i særskilt norsktimene, fordi «da bruker de med sånn (får de) 1-1 ... så hvis du har flere i klassen som har polsk og de har SNO, så går det jo an å ha tettere samarbeid». Hun tenker at det er mer gunstig for morsmållærere å ha samarbeid med SNO-lærer når det gjelder å få morsmålsstøtte i leseundervisningen. Selv prøver hun å forklare ords betydning på ulike måter, og hvis andrespråkelevne fortsatt ikke forstår ordene, sier hun «.. så prøver jeg å bruke engelsk for å se om de kan forstå det». Hun forteller videre at elevene mister rett til å ha morsmål når de har nådd et bestemt adekvat språklig norsknivå. Elever som har rett til morsmål, «har støtte fra morsmållærer ved at de lærer seg norsk», sier hun, og de får forklart ukjente ord på førstespråket i morsmålsundervisningen.

Lærer 1 sier at hun er tettere på andrespråkelever som kommer rett fra innføringsklasse. Elevene i hennes klasse har relativt lang botid i Norge. Tett samarbeid med morsmållærer opplever Lærer 1 kan være vanskelig å få til fordi morsmållærerne i hennes kommune har elever på alle skoler, hvilket betyr at det blir kort tid til fysisk samarbeid. Hun sier: «.... Det føler jeg at vi har veldig kort tid til, fordi morsmållærerne reiser rundt på alle skoler i kommunen Så drar de igjen». Denne empirinære koden har jeg kategorisert under «ordforrådets betydning, og morsmålsstøtte». Morsmållærer får imidlertid «tilgang til ukeplaner på Teams eller OneNote» som klassen arbeider med, og slik får morsmållærer mulighet til å hjelpe sine elever med fag det arbeides med på eget morsmål. Hun har noen ganger invitert morsmållærer med på skole-hjemsamtaler når foresatte ikke ønsker tolk. Det fordrer at både morsmållærer og foresatte samtykker i dette, og det er ikke alltid de gjør.

I fagteksten var det noen ord hun merket seg som andrespråkelevne hadde utfordringer med å forstå. Hun forteller at «det er jo ... kompliserte tekster (nasjonale prøve-tekstene)», og utdyper at de har påfølgende oppgaver med ulik vanskelighetsgrad. Noen av oppgavene skal alle elevene mestre, mens andre oppgaver er svært krevende for alle elevene. I fagteksten viser Lærer 1 til underoverskriften «Omgitt av blikkskur», og sier at denne underoverskriften var vanskelig å forstå for andrespråkelevne. Videre referer hun til uttrykket «Velstående

forsteder». Sistnevnte uttrykk kan òg være vanskelig «... både for de som har norsk som førstespråk og for de som har andrespråk». Lærer 1 hevder at hun bruker mye gruppearbeid i klasseromsundervisningen. Fordi andrespråkselevne sjelden spør om hjelp til å forstå ord når de leser inni seg, setter hun dem i smågrupper. Da har elevene muligheten til å spørre hverandre. Lærer 1 er positiv til å arbeide med Nasjonal prøve i lesing-tekster fordi disse tekstene oppmuntrer elevene til å arbeide utdypende med lesing. «Oppgavene er ikke bare «let og finn». Elevene må også tolke, reflektere og diskutere for å komme frem til riktige svar på de ulike tekstoppavene», forklarer Lærer 1.

Lærer 1 opplever at arbeidsmåtene har endret seg med de nye digitale lærebøkene i skolen. Hun savner å kunne fortsette med fysiske bøker også, og hun forteller: «Så var jeg nok hakket flinkere å følge opp de flerspråklige elevene ... i full klasse ... jeg håper jo veldig at vi kommer til at vi skal ha fysiske bøker igjen». Hun erfarer at hun var flinkere til å la elevene få arbeide systematisk med begreper da de hadde fysiske bøker. Hun sier imidlertid at bruk av digitale læreverker også har fordeler fordi nå lar hun elevene i større grad diskutere, tolke og reflektere over det de leser i fellesskap. «Denne arbeidsformen er kanskje enda mer rettet mot dybdelæring, som har fått særlig fokus med den nye læreplanen», sier hun. Hun opplever at elevene har godt utbytte av å arbeide på egenhånd først fordi de jobber i ulikt tempo, og da kan alle få muligheten til å komme seg gjennom en tekst og få se på ukjente ord og uttrykk før de blir satt til gruppeoppgaver om teksten.

Klassen har tildelt en TPO-ressurs, og Lærer 1 opplever at denne ressursen bistår konstruktivt i leseforståelsesarbeidet. TPO-lærer tar ut andrespråkselever og lavtpresterende elever i mindre grupper og arbeider med både leseforståelse, læringsstrategier og begreper, og det fokuseres i enda større grad på leseforståelse.

4.7.2 Lærer 2

Andrespråkselevne trenger mye hjelp til å forstå ord og begreper i tekster, opplever Lærer 2. Hun sier det er tidkrevende å arbeide med fagtekster fordi elevene trenger hjelp til å forstå mange ord: «Det er vanskeligere ... for du har mye mer begreper og uttrykk som er vanskelige for dem. Det er tidkrevende». Andrespråkselevne i Lærer 2 sin SNO-gruppe fant mange ukjente ord i fagteksten: «... jeg reagerte på at det var så mange begreper. ... bikube ... arbeidsbie befruktet ... generasjon ... det var så mange ord der som i større grad var vanskelig». Leseflyten sier hun kan være god hos elevene i SNO-gruppa. «De leser gjerne teknisk, men de skjønner ikke hva de leser», utdyper hun. Lærer 2 arbeider med å utvikle

ordkunnskapene på ulike måter, blant annet ved at de «snakker en del om antonymer og synonymmer ... bygge ut begrepet», til utvalgte ord. «Det gjør vi fordi de har litt begrenset ordforråd», sier hun. Hun opplever at andrespråkelevne er tryggere og våger å spørre mer om ukjente ords betydning i liten SNO-gruppe i forhold til i hel klasse. Hun sier: «... i full klasse kan de andre bruke mye mer ord og begreper og forklare og beskrive, mens de (andrespråkelevne) blir kanskje litt mer stille. Ute i liten gruppe så er de mye tryggere. Så der er det lov å ikke skjønne hva et *fortau* er».

Lærer 2 sier det er viktig å ta seg tid når hun gjennomgår lesetekster på andrespråket. Hvis hun går for fort frem, vil det forstyrre forståelsen. Hun sier: «Men så er det av og til litt sånn at vi leser det litt fort, og når jeg sier det (forklarer ordets betydning), så husker de det likevel». Lærer 2 har derfor fokus på å gå gjennom lesetekstene i rolig tempo. Elevene leser gjerne tekstene flere ganger. Ved førstegangslæsinger leser hun gjerne teksten sammen med dem. «Så leste vi bare for kos», sier hun. «Den første gangen så leste de bare for seg selv». Etter første tekstgjennomgang får andrespråkelevne i oppgave å ha blyant i hånden mens de leser teksten. «Og da fikk de leseoppdrag, at de skulle streke under vanskelige ord og uttrykk», utdypes Lærer 2. Hun synes det er viktig å trene andrespråkelevne opp i å lete etter vanskelige ord og uttrykk slik at de forstår hva de leser. Hun forteller at elevene satt strek under mange ord i fagteksten. Noen av ordene elevene ikke forsto, var uventet: «... *forskjellige* var jeg egentlig litt overrasket over at de ikke forsto».

Lærer 2 sier hun har godt samarbeid med enkelte morsmåslærere på skolen. Det synes hun er nyttig i leseforståelsesarbeidet, og hun kan gjerne si: «der strever han eller hun med det og det». Da bidrar morsmåslærerne med morsmålsstøtte. Hun sier videre at det krever tett samarbeid, og hun opplever at det blir lite tid til både samarbeid med morsmåslærer, og til særskilt norskopplæring. Når jeg spør henne om morsmålsstøtte er gunstig i leseforståelsesarbeidet, svarer hun bekreftende på det. Hun svarer «... har ikke tenkt så mye på det, egentlig ... Nei, litt usikker på den, faktisk» når jeg spør henne om hvorvidt andrespråkelevne får muligheten til å dra nytte av at de er flerspråklige.

4.7.3 Lærer 3

Å arbeide med ord og begreper er et sentralt fokusområde, sier Lærer 3: «Begreper har fått enda sterkere fokus de siste årene». Hun ser særlig nytte i å dele «en del begreper opp i hverdags-begrep og fagbegrep». Hun gjør dette for å tilpasse undervisningen til elever som har SNO og SPU, men hun gjør det i hel klasse fordi «jeg ser jo at alle profitterer på det».

Lærer 3 bemerket seg at det var noen ukjente ord i fagteksten som særlig andrespråkselevne i klassen hadde utfordringer med å forstå. De stilte spørsmål ved ord som var navn på ulike språk i verden. De forsto ikke at ord som «swahili», «azteker» og «aboriginer» kunne være norske ord fordi de hørtes unorske ut. «Tabu» var også et ukjent ord for andrespråkselevne. Lærer 3 mener det er viktig at andrespråkselevne, men også de øvrige i klassen, har begrepene inne for å støtte opp om leseforståelsen. Derfor jobbes det aktivt med å lese og forstå ukjente ord og begreper. Hun sier: «de har god nytte av å ha teksten (altså i papirform) og streke under og skrive hva ordene betyr». Hun utdyper at andrespråkselevne gjennom skoleløpet utvikler daglig fagord på norsk. Mange av andrespråkselevne har ikke gått på skole i hjemlandet sitt. Dermed er det hverdagsord de mestrer best på førstespråket, fordi de ikke har fått utviklet fagord på førstespråket. Lærer 3 sier at andrespråkselevne ikke har utviklet sitt morsmål på et akademisk nivå fordi morsmålet blir kun anvendt i hverdagslige sammenhenger. Hun sier: «når de kommer på ungdomsskolen ... de har jo ikke gått på skole på morsmålet sitt ... de har et hverdagsmorsmål ... mens ordene som vi bruker blir det jo høyere nivå på ... så lærer de og utvikler seg faglig på det norske språket». Hun opplever derfor at fagopplæring med morsmålsstøtte kan være utfordrende for andrespråkselevne. Når morsmåls læreren forklarer faguttrykk på morsmålet, er ordene ukjente for elevene. Hun sier: «det kan faktisk være vanskelig når en har morsmåls lærere fordi elevene har ikke begrepene (fagbegrepene) for det på morsmålet sitt». Hun opplever derimot at elever som har gått på skole i hjemlandet, i større grad har utbytte av tospråklig fagopplæring.

I arbeidet med å bygge opp ordforrådet, lar Lærer 3 elevene lage et skriftlig leksikon på norsk der alle fagord de møter blir notert og gitt ordforklaringer til. Hun sier: «jeg har laget en liste med ord i en tokolonne ... jeg prøver ... på ungdomsskolen ... at de skal drive seg til å finne forklaringen selv ... fordi jeg tror det gjør dem mer selvstendige». Lærer 3 ønsker at elevene anvender leksikonet aktivt og selvstendig i leseforståelsesarbeidet. Når elevene leser nye tekster, kan de søke støtte i leksikonet. Dette utvides utover skoleåret ettersom elevene møter stadig nye fagord som skal avklares, sier hun. Lærer 3 synes det er interessant at leksikonet blir flittigst tatt i bruk av høyt presterende, lavtpresterende og andrespråkselever. Hun sier: «SNO-elevne bruker det mer (leksikonet) ... og de sterkeste og de svakeste». Hun sier at leksikonet er et nyttig verktøy når andrespråkselevne skal lese og forstå, og i skrivearbeid. Om elevgruppen som tilhører midtsjiktet, sier hun: «de har gjerne ikke så høye ambisjoner ... stoler mer på seg selv». Lærer 3 tenker at det kan forklares med at elevene i midtsjiktet synes de klarer seg greit uten å benytte leksikonet. Når elevene leser nye tekster, bruker Lærer 3 tid

på å avklare begrepene «innledning», «hoveddel» og «avslutning». Disse begrepene er sentrale, både med tanke på å forstå det de leser, og når de skal anvende kunnskapen «når de skal skrive selv», sier Lærer 3. Hun erfarer at andrespråkselevne og de lavtpresterende elevene har noen fellestrekk når det gjelder å lese og forstå ord og begreper de møter i norske tekster. Begge elevgruppene har vansker med å lese ord og tekster på nynorsk. Den skjønnlitterære teksten var på nynorsk, og disse elevgruppene opplevde det utfordrende fordi mange av de nynorske ordene er annerledes skrevet enn på bokmål. Et annet fellestrekk Lærer 3 bemerker seg, er at begge elevgruppene har særlige utfordringer med å forstå ord og begreper de møter generelt i lesetekster. Disse utfordringene begrunner Lærer 3 med kan skyldes at disse elevgruppene har mindre språklig erfaring, og derfor er det mer utfordrende for dem å lese og forstå ord og uttrykk.

«Det er veldig personavhengig, har jeg lagt merke til», svarer Lærer 3 på spørsmålet om hvorvidt andrespråkselevne anvender morsmålet som støtte i leseforståelsesarbeidet. Hun opplever at andrespråkselevne i hovedsak har kunnskaper på morsmålet i hverdagslig kommunikasjon. Lærer 3 har imidlertid merket seg at andrespråkselever med kort botid i Norge, og som har gått på skole i hjemlandet, i større grad anvender morsmålsstøtte i leseforståelsesarbeidet. Hun sier: «De har jo mer erfaring i morsmålet sitt. Og det er ofte de som søker støtte». Noen elever har morsmålsundervisning, og Lærer 3 forteller at andrespråkselevne får gjennomgått tekster på morsmålet i disse timene. Morsmålslærer prioriterer å gjennomgå særlig utfordrende tekster, tekster som handler om et vanskelig tema, og tekster som elevene skal ha vurdering i. Lærer 3 brukte flere økter på å gjennomgå de utvalgte lesetekstene for klassen på grunn av fravær. I den forbindelse fikk hun mulighet til å undervise deler av tekstene for et par andrespråkselever i mindre gruppe. Disse elevene hadde ikke vært på skolen i foregående økt, og fikk derfor gjennomgått deler av teksten utenfor klasserommet. Da opplevde hun at hun fikk ekstra god oversikt over hva andrespråkselevne trengte hjelp til i tekstgjennomgangen. Lærer 3 gir også uttrykk for at andrespråkselevne burde fått tildelt flere særskilt norsktimer. «På ungdomsskolen er det for få timer», sier hun. Hun mener det er en fordel om det er få andrespråkselever i klassen, fordi da har SNO-læreren færre elever å fordele ressursene sine på. Hun sier: «En er heldig hvis en går i en klasse det er få, fordi da får en mer tid». Klassen blir tildelt et gitt antall SNO-timer, uavhengig av antall andrespråkselever i klassen.

4.8 Forkunnskapenes betydning

4.8.1 Lærer 1

Lærer 1 vektlegger forkunnskaper i leseforståelsesarbeidet. Hun lot elevene begynne med å lese de utvalgte tekstene selvstendig. Hun sier at elevene leser tekstene flere ganger, og det gir andrespråkselevne tilstrekkelige forkunnskaper om innholdet. Etterpå jobber elevene i gruppesamarbeid om teksten. Da får de diskutere, reflektere og finne frem til riktige svaralternativer. Og hun sier videre: «.. jeg ser at det er veldig motivasjon i dette med at de skal lese sammen, og at de skal reflektere, bli enige ... Så, det har vært veldig motiverende for ... noen minoritetsspråklige ...». Denne empirinære koden har jeg kategorisert under «forkunnskapenes betydning». Lærer 1 sier at hun prøver å variere arbeidsmåtene for å støtte opp om leseforståelsen til andrespråkselevne. Hun opplever at TPO-lærer sin undervisning går som hånd i hanske med hennes undervisning i leseforståelsesarbeidet. Hun sier: «... Så da jobber de jo gjerne i større grad med begreper og med dette med hvordan lese en tekst ... Altså læringsstrategier. Og det gjør vi jo i full klasse òg ... For det profitterer jo alle elevene på».

Lærer 1 synes det er viktig å aktivere elevenes forkunnskaper når de skal lese fagtekster om bestemte tema. Hun sier: «Jeg prøver alltid å linke dem på». Fagteksten hun har valgt ut, har et tema som klassen har arbeidet med tidligere. Hun synes det er viktig å linke dem på emnet selv om emnet er kjent fra før. Hun oppmuntrer dem til å ta i bruk lesestrategien BISON, fordi da må elevene «både se på innledningen, bildene, bildetekst, overskrifter og NB-ord». Lærer 2 bruker lesestrategier særlig når klassen skal lære om nye tema i samfunnsfag eller naturfag. Hun sier også at hun er bevisst på at noen tema kan vekke vonde opplevelser hos elevene. Derfor er det viktig at hun tenker nøye gjennom hvilke tekster hun velger ut. Noen elever har opplevd traumer, og enkelte tema kan fremkalle vonde tanker. Hun viser til et eksempel da hun hadde lærerstudenter for en tid tilbake. Studentene hadde valgt en tekst om en far som hadde fått kreft og døde. Det de ikke visste, var at i den klassen satt det en gutt som var gjennom nettopp den prosessen. «En skal være varsom i slike tilfeller», utdyper hun. Elevens kulturbakgrunn kan også ha betydning for forståelsen, sier Lærer 1. Hun har elever fra ulike nasjonaliteter i klassen sin, og dersom elevene leser en tekst om eksempelvis Afrika eller Syria, vil et barn fra det aktuelle landet i større grad enn de andre ha et annet innblikk i hvordan det er å være barn i det landet det leses om. I denne sammenhengen mener Lærer 3 det er viktig å være obs på at disse barna kan ha traumer.

Lærer 1 sier at elevene på 7. trinn er blitt bevisste på hvilke lesestrategier som fungerer best for dem i forståelsesarbeidet: «... elevene selv begynner å bli ... bevisste når de går i 7. klasse på hva for en læringsstrategi de bruker mest ...». Hun oppmuntrer elevene til å ta i bruk ulike lesestrategier selv når strategibruk ikke er hovedfokus i lese-arbeidet. Dette mener hun at både første- og andrespråkselever profitterer på. Hun nevner flere typer lesestrategier: BISON, nøkkelord, stikkord, tankekart, streke under ord, lese flere ganger, lete-lese, reflektere over svar, samtale med andre elever, og lese på egenhånd for så å lese høyt etterpå.

Nasjonal prøvetekstene har ifølge Lærer 1 to hovedformål: for det første skal elevene få øve seg på å lese og forstå, analysere, tolke, lese mellom linjene og reflektere over det de leser. Disse tekstene mener hun legger opp til slike strategier i leseforståelsesarbeidet. For det andre er hensikten å forberede elevene på oppgaver de vil få mer av på ungdomstrimmet. «Når de begynner i 8. klasse, skal de kunne sitte i 90 minutter med nasjonal prøve-tekst uten hjelpemidler», utdyper hun. Hun opplever tekstene nyttige å bruke fordi de er bygd opp slik at alle skal klare noe, og det vil alltid være oppgaver som også høyt presterende elever blir utfordret på. Hun synes det er positivt at nasjonal prøvetekstene gir rom for dybdelæring fordi elevene må arbeide med lesestrategier som tvinger dem til å fordype seg i teksten. Hun synes det er særlig interessant at noen av andrespråkselevne er tente på å jobbe med nasjonal prøvetekstene. Hun presenterer tekstene for elevene tidlig i uka, og da leser de på egenhånd. «Det var veldig ulikt hvor lang tid de brukte på dette», forteller hun, og hun passer på at alle får tilstrekkelig tid på å få lest teksten ferdig på egenhånd. Hun erfarer at andrespråkselevne trenger mer lesetid enn førstespråkselevne. Hun opplever imidlertid det kan være vanskelig å avgjøre hvorvidt eventuelle vansker med lesetempo kan knyttes til om elevene har dysleksi eller om det er andre årsaker til at elevene leser sakte. I slutten av uka får elevene arbeide i grupper der de leser teksten sammen og dernest diskuterer svarene sine med hverandre. Til slutt får de fasiten av læreren.

Lærer 1 understreker at det er mange ulike måter å jobbe med tekst på, og vektlegger at det er viktig å variere mellom ulike typer lesestrategier. Hun sier: «Vi prøver å lære dem til å bruke læringsstrategier mens de holder på ... for eksempel BISON ... jeg vet at TPO-lærerne er kjempeflinke til å gjøre det med elever som sliter med lesing generelt ...». Hun understreker: «Lesestrategier har vi masse fokus på». Hun definerer seg som en leselærer, og sier at hun har et særlig ansvar for at elevene skal bli gode lesere i alle fag. Dermed må metodene varieres, utdyper hun. Leseundervisningen varierer mellom stillelesning, høre på lydklipp fra Smartboarden, lese i par eller høyt i gruppe. Noen ganger gir Lærer 1 elevene leseoppdrag

under leseøkten. De må for eksempel letelese etter noe læreren etterspør, og på den måten får elevene også trent seg i seg i repetert lesing. Lærer 1 varierer mellom ulike lesestrategier der elevene får arbeide selvstendig, og andre ganger lar hun dem få arbeide i grupper. Hun vektlegger samarbeid som arbeidsform fordi da får elevene muligheten til å være aktive og diskutere teksten i fellesskap. Hun sier: «hvis de sitter sammen og leser i gruppe ... har de òg muligheten til å spørre hverandre».

4.8.2 Lærer 2

Jeg har valgt å kategorisere bruk av lesestrategier under kategorien «forkunnskapenes betydning». Lærer 2 bruker tid på å aktivere forkunnskapene til andrespråkselevne i forkant av tekstlesing: «.. Det første vi gjorde var å ta sånn BISON-blikk, sånn at vi ... blir litt sånn nysgjerrige på teksten». Dette gjør hun for å forberede elevene på teksten, og fordi det engasjerer dem. Hun sier: «... de elevene jeg har, de er veldig sånn lette å motivere, så da var de spinnklare». Hun bruker ulike typer lesestrategier. «Jeg er veldig glad i den som heter *Les og Lær*», forteller hun. Hun forklarer at denne lesestrategien går ut på at elevene arbeider i gruppe om en gitt tekst. De leser i kor et avsnitt om gangen. Etter hvert avsnitt skal hver person i gruppa si høyt den viktigste setningen i avsnittet. Når hele teksten er gjennomlest, skriver de ned de viktigste faktasetningene de har kommet frem til. «Så lager vi samtidig da et resymé», forteller hun. *Les og Lær* er mulig å gjøre i full klasse også. «Det er tidkrevende, men samtidig sikrer vi oss at de husker gode ting», forteller hun.

Når elevene skal lære om et nytt emne, bruker hun strategien VØL. Hun sier det er viktig å aktivere forkunnskapene til alle elever, og spesielt viktig for andrespråkselevne. «Heller kanskje nesten til at det egentlig er mer viktig», sier hun om denne elevgruppen, og hun benytter lesestrategier av to grunner. «.. for å hekte dem på ... og så at de får lov til å vise at de kan noe, de òg. For de kommer ofte litt til kort, spesielt i fellesgrupper». Hun underviser ofte andrespråkselever i mindre grupper, og noen ganger er hun støttelærer i hel klasse. Hun merker seg at i hel klasse kommer andrespråkselevne til kort i å forstå det de leser. «De blir kanskje litt mer stille», sier Lærer 2. De spør ikke om ord de ikke forstår, men er mer pratsomme og våger å spørre mer i liten gruppe.

Lærer 2 opplever at elevenes kulturbakgrunn har mindre betydning for leseforståelsen. Hun merker seg imidlertid at deres bakgrunn generelt kan påvirke leseforståelsesarbeidet. Både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har ulike typer erfaringer. Lærer 2 sier: «... noen har kanskje vært mye ute i naturen, mens andre ikke har det. At de er mye inne. Så det

har jo mye å si, hvilke erfaringer de har, og det henger jo sammen med kultur òg». Dette er en forskjell hun nevner som kan ha betydning for forståelsen i lesetekster.

Lærer 2 gir andrespråkelevne leseoppdrag. Etter å ha lest gjennom teksten, får de i oppdrag å ha en blyant i hånda: «Og da fikk de et leseoppdrag, at de skulle streke under vanskelige ord og uttrykk». Elevene får i oppgave å skrive mens de leser for å støtte opp om leseforståelsen. Videre bruker Lærer 2 tid på en strategi som kalles SAM der det er naturlig. Denne strategien går ut på å skrive ned fellestrekk og ulikheter mellom for eksempel to religioner. SAM er en nyttig strategi når andrespråkelevne vil at læreren hjelper til «å rydde litt i informasjonen for dem», sier hun. En annen strategi Lærer 2 bruker særlig mye tid på, er å hjelpe elevene til å stille gode spørsmål til teksten. Andrespråkelevne får også i oppgave å stille spørsmål til andre elever i gruppa. «Det er helst i fagtekster ar vi jobber litt med å finne spørsmål ... er det noe vi lurer på vi vil finne ut av som ikke står i denne teksten? Er det noe vi er nysgjerrige på? Sant, så jobber vi ut fra teksten og ut fra motivasjon». Hun sier at de arbeider videre med tekster når de leser om emner elevene blir nysgjerrige på å lære mer om.

Lærer 2 opplever at det er svært tidkrevende å undervise i lesing på andrespråket. Hun begrunner det med at det tar lang tid å komme seg gjennom tekster, og særlig tekster som har mange ukjente ord og uttrykk. Hun underviser i særskilt norsk 1-2 timer per uke. Det opplever hun ikke er tilstrekkelig, og kunne godt tenkt seg mer ressurser til å arbeide eksplisitt med leseforståelse. Hun sier videre at det er svært nyttig å samarbeide med morsmåls lærere, men det er ressurskrevende å sette av tid til et godt samarbeid.

4.8.3 Lærer 3

Lærer 3 vektlegger å bygge opp forkunnskapene til andrespråkelevne. Hun har fokus på å gi elevene kunnskaper om ulike typer teksters oppbygning. «Fagteksten ble presentert som oppladningen til at de skal lære seg å skrive fagtekst. Og da blir dette en modelltekst», forteller hun. Den utvalgte fagteksten får man to i ett. Faginnholdet omhandler et tema elevene skal lære seg, og i tillegg skal de lære seg å skrive fagtekster selv. Hun sier: «.. kombinasjonen av å ha en fagtekst der de lærer seg hvordan den er bygd opp, og at det de lærer i den fagteksten er noe som er en del av faget ...». Hun forteller at den utvalgte novellen er den andre av sitt slag inneværende skoleår. Elevene har fått lest og gjennomgått en novelle tidligere i høst, og det kommer flere i løpet av skoleåret. Elevene har dermed tilegnet seg noen forkunnskaper om novellesjangeren. Lærer 3 mener det er viktig for leseforståelsen å lære elevene hvordan novellesjangeren er bygd opp, og slik får de kunnskaper om selve

sjangertypen. Hun sier: «Når jeg skal lære dem å skrive, så må de jo ha begrepene på det inne (begrepene innledning, hoveddel, slutt)». Hun opplever at elevene blir mer fortrolige med novellesjangeren etter hvert som de møter flere ulike noveller i løpet av skoleåret. Hun sier det er viktig å gi elevene forkunnskaper om novellens oppbygning slik at de kan bli bevisste i eget skrivearbeid, og lærer seg å skrive noveller ut fra sjangerens særtrekk.

Lærer 3 har god erfaring med etablere forkunnskaper om hvordan ulike tekster er oppbygd, fordi de skal lære seg å lage lignende tekster på egenhånd i fremtiden; både fagtekster og skjønnlitterære. Den utvalgte novellen er skrevet på nynorsk, så Lærer 3 brukte tid på å aktivere forkunnskaper ved å samtale med elevene om at det er to skriftspråk i Norge. Fordi fagteksten er en modelltekst, blir det en viktig strategi i lesearbeidet å kunne avdekke innledningen, hoveddelen og avslutningen i teksten. Hun oppfordrer alltid elevene sine til å finne det ut selv; både tekstens oppbygning og hva ukjente ord betyr. Hun sier: «Da skal de finne ut hva en fagtekst er, for vi skulle jobbe videre og skrive våre egne fagtekster og da er det nyttig å finne ut». I dette arbeidet lar Lærer 3 elevene få ta i bruk alle hjelpemidler. Etter at de har fått arbeide på egenhånd, bruker Lærer 3 tid på å forklare sjangerens særtrekk. Hun synes det er essensielt at elevene får muligheten til å øve seg på å søke informasjon på egenhånd fordi hun ønsker at de skal bli selvstendige i skolearbeidet. Når Lærer 3 skal hente frem forkunnskaper om et tema eller et emne elevene skal arbeide med i klassen, spør hun gjerne elevene i forkant: «Husker du da ...?»

Andrespråksevenes kulturbakgrunn opplever Lærer 3 har liten innvirkning på leseforståelsen. «Det kan gjerne ha betydning innenfor visse tema», utdyper Lærer 3. I slike sammenhenger kan kulturbakgrunnen ha betydning. Hun sier videre at enkelte tema som det arbeides med i skolen, er norsk-kulturelt baserte, og disse temaene kan være utfordrende for andrespråkselever å forstå fordi de ikke har fått med seg sentrale begreper og skikker i oppveksten. Her er det individuelle forskjeller, og hvilket land eleven kommer fra, virker også inn her, utdyper hun, fordi noen land ligner med på Norge enn andre.

Lærer 3 bruker lesestrategier når elevene skal introduseres for en ny fagtekst. Det gjør hun for at elevene skal få et overblikk over hva de skal møte i lesearbeidet. Hun innleder ofte med å lese høyt for elevene: «Jeg leser jo selv for dem mye ... og så skal de lese teksten selv». På den måten får elevene lest tekstene flere ganger, forteller hun. Hun nevner tre årsaker til at hun velger å starte med å lese høyt for elevene. For det første får alle elevene lik tilgang til

teksten. For det andre får hun guidet elevene i hvordan en tekst skal leses høyt, og for det tredje blir det lettere for elevene å lese teksten selv etterpå.

Lærer 3 sier det er nyttig at elevene får tekster som skal gjennomgås i papirform fordi da kan de notere stikkord og andre momenter underveis i tekstgjennomgangen. Hun sier: «... når de streker under og sånn så har de den (teksten) til senere. Og vi tenker jo at på ungdomstrinnet så er vi hele tiden fokusert mot eksamen òg». Elevene får ofte leseoppdrag under leseøkten, og da skal de streke under ord de ikke forstår, eller markere momenter de lurer på i teksten. Hun oppmuntrer elevene til å anvende leksikonet som støtte i leseforståelsesarbeidet. Hun oppmuntrer dem også til å utvide leksikonet og finne ords betydning på egenhånd også for å gjøre dem mer selvstendige. Når teksten er gjennomgått i klassen, får elevene arbeide på egenhånd med leseforståelsesarbeidet. Lærer 3 går ofte først bort til andrespråkselevene, og de lavt presterende elevene når de skal arbeide på egenhånd. Hun sier: «det er de som har særskilt norskopplæring og de som har spesielle behov på andre måter, som er de første jeg går til for å se, for å følge tettere på». Hun merker seg at andrespråkselevene trenger særlig tett oppfølging i de første tekstene hun gjennomgår, og hun må være mer konkret i beskjedene slik at de forstår hva de skal gjøre. Etter hvert som klassen har gjennomgått flere ulike fag- og novelletekster, blir behovet for tett oppfølging noe mindre, og andrespråkselevene blir etter hvert mer selvstendige.

4.9 Skjønnlitteratur

4.9.1 Lærer 1

Lærer 1 velger å bruke nasjonal prøvetekstene i undervisningen, fordi «... vi ønsker at elevene skal jobbe med tekster der de både ... skal forstå det de leser, men òg at de skal kunne reflektere og lese mellom linjene, tolke det de leser». Lærer 1 opplever at dette kan være særlig utfordrende for andrespråkselevene. Hun sier: «... De tar ofte ... det som står i teksten ... mer bokstavelig og prøver å skjønne. De bruker jo masse energi på ... det. Å skjønne hva som står ... bokstavelig.. i teksten. Og da blir det kanskje litt mer krevende å lese mellom linjene». Hun merker seg også at tekster med utstrakt bruk av symbolbruk er utfordrende for andrespråkselevene fordi de leser det bokstavelig: «Det er ... symbolbruk som er brukt mange ganger i en tekst, så detter de ut fordi de tar alt så bokstavelig, så da vil ... ikke de tingene gi mening for dem». Koden «symbolbruk» har jeg kategorisert under «skjønnlitteratur». Hun nevner også at referanser i teksten kan være utfordrende for elevene. Hun merker seg at det er

et generasjonsskifte når det gjelder å forstå enkelte referanser elevene møter. I *Tante Ulrikkes vei* refereres det til Hyacinth Bucket, en kjent komiker og TV-figur på 1990-tallet, og denne personen kjenner verken de minoritetsspråklige eller de majoritetsspråklige elevene til fordi karakteren var på TV før deres tid. Dermed gir ikke referansen noen assosiasjoner hos elevene, og referansen gir liten mening. Lærer 1 erfarer imidlertid at det er gunstig med gruppesamarbeid når gruppa fungerer og elevene er fokuserte: «I gruppe får de muligheten til å lære av hverandre ... om de ikke klarer å delta i samtalen, så kan de skjønne når andre i gruppa reflekterer sammen». Lærer 1 opplever at nasjonal prøvetekstene er nyttige når elevene skal få øve seg i å lese mellom linjene. Hun vektlegger at teksttypene krever at elevene både må tolke og reflektere for å kunne besvare deloppgavene tilhørende hver tekst. Dette fører også til dybdelæring, forklarer hun, fordi elevene må fordype seg inn i tekstene.

Lærer 1 sier at det er ulike tema som fenger elevene når hun skal velge skjønnlitteratur: «Noen tema fenger jentene, mens andre fenger guttene, og det er også forskjeller innad kjønnene». Hun prøver å variere hvilke tema tekstene skal inneholde slik at hun treffer noen til enhver tid. Hun sier videre at det er viktig å lære elevene opp til å skjelne mellom ulike teksttyper, og la dem reflektere over hva ulike tekster kan gi dem. Dybdelæring får større fokus i ny læreplan, og det påvirker også hvordan man skal gripe ulike teksttyper an, utdyper hun. Hun trener elevene opp i å kunne skjelne mellom en skjønnlitterær- og en fagtekst.

4.9.2 Lærer 2

Lærer 2 opplever at skjønnlitteratur er lettere å lese og forstå enn fagtekster for andrespråkseleven. Hun merket seg at den skjønnlitterære teksten gikk raskere å lese enn fagteksten, fordi andrespråkseleven forsto ordene bedre i denne teksten. Hun har et annet fokus når hun gjennomgår skjønnlitterære tekster: Jeg bruker gjerne ikke så mye tid på begreper ... det går mer på å kunne gjenfortelle, huske, altså mer fokus på det å formulere setninger». Hun lar også elevene få skriveoppgaver i arbeidet med skjønnlitteratur: «.. de kan skrive bokanmeldelse, ha med resymé, skrive sin mening». Lærer 2 underviste den skjønnlitterære teksten for to elevgrupper i særskilt norsk; en på 5. trinn, og en på 7. trinn, og den eldste elevgruppa forsto teksten best. Det begrunner hun med at elevene på 7. trinn er mer modne og har dermed mer kunnskap om å lese mellom linjene. Den skjønnlitterære teksten handler om en gutt som har hatt hjemmeskole i flere år. Han har et vansiret ansikt, og det er en diskusjon i utdraget om hvorvidt gutten skal få begynne i vanlig skole. At dette i det hele tatt skulle være en diskusjon, var vanskelig for 5. klassingene å forstå, men 7. klassingene

forsto den problematikken i større grad. Lærer 2 opplevde at diskusjonen ga mening for den eldste elevgruppa. Å lese mellom linjene opplever Lærer 2 handler i større grad om modenhet enn om flerspråklighet. Lærer 2 sammenligner to elevgrupper som får særskilt norskundervisning, men de har ulik alder, og 7. klassingene har dessuten to år lenger skolegang. Hun sier: «der merket jeg forskjell på de i 5. klasse som ikke i så stor grad klarer å lese mellom linjene, ... de er mer umodne. Jeg begynte på teksten med noen i 7. også, og de tok mye kjappere det som stod mellom linjene, om denne gutten som har en skade i ansiktet». Selv om andrespråkelevne har vansker med å lese mellom linjene, opplever Lærer 2 likevel at den skjønnlitterære teksten er mye enklere å lese for elevgruppa. Dette opplever hun på generell basis også. Lesingen går raskere fordi det er færre fagord i disse tekstene.

Lærer 2 sier andrespråkelevne forstår språket bedre i skjønnlitterære tekster i forhold til fagtekster. Likevel opplever hun at de stopper opp ved noen ord som er innarbeidet hos majoritetsspråklige elever, og hun sier: «ord og uttrykk som er innarbeidet hos de norske elevene». Hun sier «det kan være sammenligninger ... bilder i teksten». Jeg spurte Lærer 2 om hva elevene tenkte om tittelen, *Mirakel*, som er en hentydning til hovedpersonen. Dette ordet måtte Lærer 2 forklare for begge elevgruppene. Selve ordet var ukjent, og i tillegg trengte de hjelp til å forstå hvorfor teksten har akkurat den tittelen. I teksten fikk andrespråkelevne problemer med tittelen av to grunner: «Vi snakket jo òg om hva et mirakel var, for det var de jo ikke helt sikre på, men hvordan dette var et mirakel, det var de liksom veldig usikre på». Elevene visste ikke hva selve ordet betød, og de forsto heller ikke helt hvorfor gutten i bokutdraget var et mirakel. Lærer 2 mener tittelen er ekstra vanskelig fordi teksten er et utdrag fra en bok, og elevene har ikke fått lest hele boka. Elevene undret seg over hva denne tittelen hadde med innholdet i historien å gjøre.

Lærer 2 underviser ofte andrespråkelever i leseforståelse i liten gruppe. Hun opplever at det gunstig å ha særskilt norskundervisning utenfor klasserommet, og elevene selv gir uttrykk for å være takknemlige for å få gruppeundervisning. I mindre gruppe tør de å spørre om ukjente ord. Lærer 2 er tydelig med elevene om at de må gi beskjed dersom det er noe de ikke forstår. Og hvis hun ikke har forklart godt nok, er hennes jobb å forklare bedre. Hun skal sørge for at de forstår, sier hun til elevene sine. Å bruke TPO-ressursen der arbeidsformen er å la elevene få eksplisitt opplæring i leseforståelse i liten gruppe, opplever Lærer 2 elevene synes er deilig. De opplever trygghet, og de får undervisning på sitt nivå. Det er en nyttig strategi å la elevene få arbeide med leseforståelse i smågrupper, fordi da får de undervisning på sitt nivå. Hun sier: «De skjønner jo at de kommer til kort. De sitter ofte inne i full klasse, og det går litt over

hodet på dem. Og de kapitulerer litt». Lærer 2 sier at elevene får tettere oppfølging i liten gruppe, og andrespråkselevne foretrekker denne arbeidsformen. Hun sier at også andrespråkselevne på 7. trinn liker å få arbeide noen økter i uka i særskilt norskgruppe. Lærer 2 vektlegger å variere arbeidsformene. Elevene leser eksempelvis både for seg selv, i kor og høyt i liten gruppe, og læreren leser for dem eller sammen med dem i leseforståelsesarbeidet.

4.9.3 Lærer 3

Lærer 3 har fokus på leselysten i arbeidet med skjønnlitteratur. «I fagtekster er det læringen som kommer inn ... leselysten kommer inn på de skjønnlitterære» sier Lærer 3. Hun erfarer at andrespråkselevne synes det er krevende å lese skjønnlitteratur. Hun opplever at de majoritetsspråklige elevene har mer erfaring med fortellinger fra de var små, og det har betydning for leseforståelsen. Elevene skal skrive egne noveller på ungdomstrinnet, og Lærer 3 utdyper at den skjønnlitterære teksten hun underviste elevene i har et tosidig formål: «Vi bruker det som toegget det òg. Vi leser det for å ha hygge, men vi leser det òg for å kunne analysere og skrive egne tekster». Lærer 3 sier at de skjønnlitterære tekstene er mindre konkrete enn fagtekstene. På ungdomstrinnet skal elevene analysere noveller, og dette erfarer hun at andrespråkselevne synes er særlig utfordrende. Lærer 3 sier at mange av tekstene hun underviser i, har hun gjennomgått med tidligere klasser, og det gjør at hun kjenner til fallgruvne. Hun erfarer at når andrespråkselevne skal lese mellom linjene, har de vansker med å se sammenhengen. Hun sier: «Det er mye som er usagt ... i en skjønnlitterær tekst er det mer lesing mellom linjene, og det er vanskelig». Temaet i «Kniven» er mobbing, og andrespråkselevne må få forklart konkret hvorfor novellen handler om mobbing. Det står ikke eksplisitt at hovedpersonen blir utsatt for utestenging. I novellen får vi møte ei jente som har en kniv hun skal bruke på skolen. Når hun ankommer skolen svikter motet, og igjen opplever hun at «dei rettar hendene fram», og de krever penger eller andre ting av jenta daglig. Det er flere mot en i fortellingen, og hovedpersonen får ikke være med i fellesskapet. Dette ser ikke andrespråkselevne før læreren forklarer eksplisitt og viser hvor det står indirekte fortalt i teksten, sier Lærer 3. Andrespråkselevne forsto heller ikke at setningen «Det også» viser tilbake til at jenta har opplevd å bli fratatt ting med tvang før. De hadde også problemer med å forstå hva hovedpersonen skulle bruke kniven til. Lærer 3 tenker at andrespråkselever har vansker med å lese mellom linjene, fordi: «rett og slett fordi de ikke har den erfaringen ... de etnisk norske har større erfaring med språket ... altså fortellinger og lesing ... fra de var små». Lærer 3 begynner ofte med å lese og diskutere innholdet i

skjønnlitterære tekster i hel klasse før elevene får arbeide i grupper. Det gjør hun fordi hun opplever at elevene trenger å få hjelp til å lese og forstå. Hun sier: «Det er ofte greit å ha en voksen som guider på en måte litt».

5.0 Drøfting av tre intervju

I dette kapittelet skal jeg drøfte funn, fellestrekk og ulikheter mellom informantenes erfaringer og opplevelser med leseundervisning på andrespråket. Jeg har knyttet funnene til tre utvalgte perspektiv: samlet ordforråd og morsmålsstøtte, førforståelse og lesing av skjønnlitteratur.

5.1 Fellestrekk og ulikheter: ordforrådets betydning, og morsmålsstøtte

Ordforrådet synes å være det fokusområdet informantene fremhevet i leseforståelsesarbeidet. Dette fokuset er i tråd med Laufer sine funn der hun i sin forskning på sammenhengen mellom andrespråkelever sitt ordforråd og leseforståelsen, kom frem til at elever som leser andrespråklige akademiske tekster, må forstå om lag 95% av ordene for å forstå innholdet (Laufer, 1992). Informantene erfarer at andrespråkelevne trenger mye støtte til å lese og forstå ord og begreper de møter i tekster. Informantene er oppmerksomme på at elever som har rett til morsmålsundervisning, får morsmålsstøtte til å forstå ord og uttrykk i leseforståelsesarbeidet. Lærer 1 har god erfaring med at TPO-ressurs bruker tid på å avklare ukjente ord, og at andrespråkelevne har god støtte i å arbeide i smågrupper både i helklasse og i gruppeundervisning. I undervisningen får andrespråkelevne delta i muntlige samtaler om ord og uttrykk som må avklares. Lærer 2 vektlegger å bygge ut ordforrådet til andrespråkelevne gjennom å få arbeide med ordlæring på ulike måter. Andrespråkelevne hennes får blant annet opplæring i å finne synonymer og antonymer til utvalgte ord. Lærer 2 erfarer at andrespråkelevne trenger å arbeide i noe langsommere tempo i tekstgjennomgangen, enn det førstespråkelevne har behov for. Forståelsen uteblir noen ganger dersom læreren går for fort frem. Denne utfordringen støttes i skjemateorien som hevder at alle våre forkunnskaper er godt organisert i skjema (Gibbons, 2018, s. 158). Når våre kunnskapskjema ikke er tilstrekkelig organisert, har vi færre kognitive kroker å bygge kunnskapen på. Det er tidkrevende å hente frem ordkunnskapene. Det samme skjer hos andrespråkelevne i særskilt norskundervisningen. Deres skjematisk kunnskaper om det norske språket er ikke tilstrekkelig utbygd, og dermed møter de mange ord som er ukjente for dem ved første øyekast, men kjente for førstespråkelevne. Når læreren tar seg god tid i lesearbeidet, får andrespråkelevne tilstrekkelig tid til å hente frem sine ordkunnskaper, og det har positiv innvirkning på leseforståelsen. Lærer 3 arbeider med ordforråd ved at elevene på 8. trinn får lage egne leksikon som de oppfordres til å ta hyppig i bruk i leseforståelsesarbeidet. Fordi hun har gått gjennom tekstene med tidligere elevgrupper, er hun bevisst på hvilke leseutfordringer andrespråkelevne møter i tekstene. Dermed klarer hun å

forutse mange av ordene andrespråkselevne trenger hjelp til å få forklart. Golden skriver at andrespråkselevne trenger å forstå ord og uttrykk de møter i ulike tekster for å støtte opp om leseforståelsen. Golden sier at man må forstå innholdet i ordene for å kunne bruke dem i en samtale (2014, s. 18). Hvis andrespråkselevne har utfordringer med å forstå innholdet i ord som «fortau», «mirakel» og «blikkskur», blir det utfordrende for dem å bruke ordene når de kommuniserer med medelever om tekstens innhold. Andrespråkselevne kan få utfordringer med å forstå det tekstene kommuniserer når mange ord er ukjente. Å kunne forutse eventuelle utfordringer elevene møter på, fordrer at læreren kjenner elevene, og har kjennskap til hvilke ord som kan være utfordrende. Lærer 3 er forberedt på hvilke vansker andrespråkselevne støter på i undervisningen.

Informantene i mitt prosjekt vektlegger riktignok ordforrådets betydning i leseforståelsesarbeidet, men de har noe ulik tilnærming til arbeidsmåtene i undervisningen. Lærer 1 opplever at hun var flinkere til å jobbe systematisk med begreper da elevene hadde fysiske bøker. Nå som lærebøkene er blitt digitale, lar hun elevene i større grad få jobbe i dybden med ordene, og elevene får arbeide oftere i smågrupper der de diskuterer og reflekterer over ulike ords betydning. Hun opplever at hennes undervisning er nært knyttet til TPO-lærer sin undervisning som også vektlegger arbeid med ordforråd. Elevene stiller oftere spørsmål om ukjente ords betydning i TPO-undervisningen kontra i klasserommet, og derfor tror Lærer 1 at andrespråkselevne har god utbytte av å få deler av undervisningen utenfor klasserommet. Sjo skriver at smågruppearbeid er gunstig fordi slik undervisning legger til rette for at andrespråkselevne får rik og naturlig kontakt med det norske språket, og det støtter opp om leseforståelsen (Sjo, 2016, s. 35). Lærer 1 vektlegger også at elevene trenger å få lese ulike typer tekster med tanke på å utvide ordforrådet. Lærer 2 opplever at andrespråkselevne har særlig utbytte av å få jobbe i særskilt norskgrupper for å få bygd ut ordforrådet sitt. I særskilt norskundervisningen legger læreren til rette for at andrespråkselevne kan stille spørsmål og be om hjelp, og læreren er tettere på denne elevgruppen. Hun opplever at andrespråkselevne er stille i klasserommet, og har god utbytte av særskilt norskundervisning fordi de opplever det tryggere å spørre om hjelp i smågrupper. Fordelene med smågrupper er blant annet at de motiverer elevene, og dessuten øker de kvaliteten på konversasjonene (Sjo, 2016, s. 36). Sjo skriver at andrespråkselever ofte er passive i helklasse og spør sjelden om hjelp i frykt for å bli avslørt som elever med mangelfulle kunnskaper. Arbeid i smågrupper kan bidra til å skape et trygt læringsmiljø som støtter opp om leseforståelsesarbeidet (Sjo, 2016, s. 34). Lærer 2 lar elevene få arbeide med å

utvide ordforrådet ved blant annet å finne synonymer og antonymer til ulike typer ord. Lærer 3 er ungdomsskolelærer, og hun vektlegger å gjøre elevene selvstendige. Hun har god erfaring med å la elevene bygge opp et skriftlig leksikon som de blir oppmuntret til å anvende og utvide på egenhånd i leseforståelsesarbeidet. Etter hvert som elevene leser flere tekster, blir leksikonet stadig utvidet. Hun merker seg at elever som får særskilt norskundervisning, og de høyt presterende elevene er særlig flinke til ta dette i bruk i tekstarbeid. Golden skriver at ordlæring er en prosess der elevene først skal forstå ordene, dernest skal ordene lagres, og til slutt skal elevene være i stand til å finne ordene igjen når de anvendes i andre kontekster (Golden, 2014, s. 140). For å kunne anvende ordene, er det viktig å arbeide eksplisitt med dem slik at andrespråkselevne får rikelige assosiasjoner og koplinger til ordenes innhold (Golden, 2014, s. 142). Å arbeide med ord slik Lærer 2 og 3 beskriver, hjelper andrespråkselevne til å både forstå ord, lagre dem i langtidsmindet, og hente frem innholdet i andre kontekster. Dette er en tidkrevende prosess for mange andrespråkselever, og Lærer 2 vektlegger særlig tidsaspektet.

Informantene anerkjenner betydningen av morsmålsstøtte i leseforståelsesarbeidet. Lærer 1 gir morsmåls lærerne tilgang til klassens planer, slik at de kan sette seg inn i hvilke ord og tema andrespråkselevne trenger hjelp til å få forklart på morsmålet sitt. Hun vektlegger ikke morsmålsstøtte i egen undervisning, men hun tenker at særskilt norsktimene legger i større grad til rette for morsmålsstøtte i forståelsesarbeidet. Lærer 1 bruker derimot engelsk noen ganger, og det opplever hun kan være gunstig for enkelte andrespråkselever. Lærer 2 opplever det særlig gunstig at morsmåls lærer bistår i forståelsesarbeidet når elevene skal lese og forstå tekster på norsk. Når Lærer 2 får mulighet til å samarbeide med morsmåls lærer, opplever hun at det har god effekt på andrespråkselevnes leseforståelse. Lærer 3 opplever at morsmålsstøtte i leseforståelsesarbeidet er mest effektivt for elever som har kort botid i Norge. De har utviklet et fagspråk også på morsmålet. Andrespråkselever som ikke har hatt skolegang i hjemlandet, mangler et akademisk ordforråd på morsmålet. Derfor mener hun at denne elevgruppa har mindre utbytte av morsmålsstøtte når fagord på norsk skal avklares. De mestrer morsmålet i hovedsak i hverdagskommunikasjon. Cummins vektlegger at elevens samlede språkkompetanse har innvirkning på leseforståelsen. Hans *Dual-Iceberg-metaphore-model* vektlegger innlæreren sin samlede språkkompetanse i språkopplæringen, og understreker at de språklige ferdighetene må ses i sammenheng. Cummins sier at elevens samlede språkkompetanse i alle språk; morsmålet og andre språk, hviler på en felles kognitiv

grunnmur. Gode ferdigheter i ett språk styrker språkforståelsen i alle språk eleven mestrer (Cummins, 1980, s. 87).

Informantene er noe sprikende i hvordan de betrakter behovet for morsmålsstøtte i leseforståelsesarbeidet. Lærer 1 bruker både norsk og engelsk i undervisningen, men har lite fokus på morsmålsstøtte i egne timer. Hun erfarer at noen norske ord og uttrykk kan være særlig vanskelig for andrespråkselever å forstå fordi de mangler de noe i bunn. Lærer 1 opplever derimot at det iblant er gunstig å bruke engelsk språk i leseforståelsesarbeidet. Hun gir ikke uttrykk for et behov for tettere samarbeid med morsmålslærer med tanke på leseopplæringen. Hun erfarer at det ikke er tid for det fordi morsmålslæreren underviser på mange skoler i kommunen, og er veldig kort tid på hennes skole. Lærer 2 verdsetter godt samarbeid med morsmålslærere, og er positiv til morsmålsstøtte i egen undervisning. Hun opplever at godt samarbeid har positiv innvirkning på leseforståelsesarbeidet. Lærer 3 opplever at morsmålsstøtte i akademiske kontekster er mest effektivt for elever som har skolegang fra hjemlandet, og at elever som mangler skolegang på eget morsmål har mindre utbytte av morsmålsstøtte. Hun erfarer at andrespråkselever som ikke har gått på skole i hjemlandet har utviklet seg akademisk på norsk, mens morsmålet mestrer de best i hverdagskommunikasjon. Lærer 2 og 3 erfarer at behovet for særskilt norskundervisning er større enn det som blir tildelt andrespråkselevne. Lærer 3 sier at det tildeles et bestemt antall timer til særskilt norskundervisning uavhengig av hvor mange andrespråkselever det er i klassen som har dette behovet. Hauge referer til Rambøll-rapporten av 2006 som rapporterer at særskilt norskundervisning mange steder mangler kommunale føringer for hvordan opplæringen skal praktiseres og organiseres, og rapporten avdekker at tilbudene som gis er svært ulike (Hauge, 2008, s. 9). Rapporten er ikke fersk, men den synes fremdeles å stemme med informantenes erfaringer. Hauge referer også til Bakken sine studier som har forsket på morsmålsstøtte i språkopplæringen. Hun skriver at morsmålsopplæringen må være en integrert del av skolens ordinære virksomhet, og han sier videre at den tospråklige læreren har stor betydning for elevenes skolegang (Hauge, 2008, s. 10).

Mine informanter opplever et behov for særskilt norskundervisning, og mine funn synes å avdekke at informantene har vansker med å avdekke hvilke underliggende faktorer som kan forklare elevenes leseutfordringer. Lærer 1 opplever at det er vanskelig å avgjøre hvorfor noen elever har et lavere lesetempo enn andre. Hvorvidt vanskene skyldes at elevene er andrespråklige, eller om de har dysleksi, er noe Lærer 1 synes er vanskelig å avdekke. Lærer 3 opplever at både andrespråkselevne og de lavtpresterende elevene i klassen hennes har noen

fellestrekk. Begge elevgruppene trenger særskilt støtte til å lese og forstå fagtekster, og begge elevgruppene opplever nynorsk utfordrende. Hun utdyper ikke de bakenforliggende årsakene til de tilsynelatende likhetene. Lærer 2 sin elevgruppe er andrespråkselever, og hun sammenligner ikke lavtpresterende førstespråkselever med andrespråkselever sine leseutfordringer. Utfordringene andrespråkselever og lavtpresterende elever har knyttet til lesing kan synes like, men de bakenforliggende årsakene er svært ulik. En andrespråkselev leser for eksempel sakte fordi eleven ikke har den innebygde språkkompetansen som en førstespråkselev, mens en dyslektiker har avkodingsvansker eller fonologiske vansker.

5.2 Fellestrekk og ulikheter: Forkunnskapenes betydning

Lærerne i mitt prosjekt har fokus på å aktivere elevenes forkunnskaper i forkant ved gjennomgåelse av nye tekster eller tema. Lærer 1 innleder nye tema med å ta opp tråden fra tidligere undervisningsøkter der lignende tema har vært på tapetet. Lærer 2 opplever at å aktivere forkunnskaper også er betydningsfullt for at elevene skal få vise hva de kan og på den måten gi dem mestringfølelse. Lærer 3 aktiverer elevenes forkunnskaper ved å spørre dem om de husker om emnet fra før. Hva elevene vet fra før om et emne, har sentral betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 61). Bråten skriver at dersom en elev skal lære noe av en tekst, er det viktig at informasjonen får smelte sammen med det eleven kan fra før (Bråten, 2007, s. 61). Det kan gjøres ved å gjøre slik Lærer 1 og 2 beskriver.

Samtlige informanter er opptatt av å bygge opp elevenes forkunnskaper på ulike måter. Lærer 1 og 3 fokuserer også på å gi elevene opplæring i hvordan tekster er oppbygd, og de mener at slike forkunnskaper har betydning for elevenes leseforståelse. Gibbons skriver at høyt presterende elever har evne til å lese og forstå tekster som helhet, og de har utviklet strategier for å lese, skrive og forstå ulike typer tekster. Gibbons trekker frem fire trekk som definerer en sjanger; de forekommer i en bestemt kultur, de har et bestemt formål, så har de en overgripende struktur, og dessuten har hver sjanger sine bestemte språklige særtrekk (Gibbons, 2018, ss. 114-116). Å kjenne til disse sjangertrekkene har betydning når en andrespråkselev skal lese og forstå andrespråklige tekster de møter i skolen. Gibbons vektlegger at språket alltid anvendes i ulike sosiale kontekster, og disse er kulturbetinget. Andrespråkselevne har gjerne en annen kulturell referanse til ulike typer tekster. Ved at lærerne bygger opp elevenes forkunnskaper om ulike sjangertrekk de møter i for eksempel novellesjangeren, får de også et innblikk i tekstsjangre ut fra et norsk kulturelt perspektiv (Gibbons, 2018, ss. 20-21).

Informantene uttrykker at leseforståelse må arbeides med eksplisitt, men de velger ulike typer lesestrategier for å aktivere forkunnskaper og lette forståelsen. Informantene anser lesestrategien BISON som en nyttig strategi når andrespråkselevne skal aktivere forkunnskapene sine. Målet med BISON er å få oversikt og finne informasjon i tekster, samt få arbeide grundig med tekst og gjenkjenne tekststrukturer (Sjo, 2016, s. 189). Informantene er også opptatt av at elevene skal være aktive under leseøkten. Gibbons sier at en dyktig leser er aktiv og leser oppmerksomt også under leseaktiviteten (2018, s. 169). Lærer 1 nevner flere strategier i leseforståelsesarbeidet som elevene foretar seg mens de leser. Elevene skriver nøkkelord, stikkord, lage tankekart, og de streker under ord som de lurer på hva betyr. Lærer 1 opplever at oppgavene tilhørende nasjonal prøve i lesing tekstene er svært nyttige å arbeide i etterkant av tekstlesing. Hun synes det er positivt at oppgavene gir rom for dybdelæring fordi elevene må arbeide med lesestrategier som tvinger dem til å fordype seg i teksten for å løse de tilhørende oppgavene. Hun opplever at noen av andrespråkselevne i klassen har glede av å arbeide med disse oppgavetyperne. Hun opplever at andrespråkselevne har et lavere lesetempo enn førstespråkselevne. Det henger naturlig nok sammen med at de leser på et andrespråk. Man leser fortere og mer effektivt på ens førstespråk enn på eventuelle andre språk en mestrer. Lærer 1 opplever at nasjonal prøvetekstene tvinger elevene til å ta i bruk ulike typer lesestrategier og fordype seg i teksten, og de får arbeide muntlig med tekstene gjennom diskusjoner i smågrupper. Golden skriver at de muntlige samtaler er av stor betydning når en andrespråkselev skal lære seg nye ord på et nytt språk (2014, s. 68). Selv om andrespråkselevne ikke klarer å delta i alle diskusjoner, opplever Lærer 1 at de lærer av å lytte til andres refleksjoner.

Lærer 2 lar elevene holde blyanten i hånd, og streke under ord de trenger hjelp til å forstå mens de leser. Lærer 2 lar andrespråkselevne få trening i å stille gode spørsmål til det de leser, og slike strategier hjelper eleven til å lese oppmerksomt og kritisk, sier Gibbons (2018, s. 182). Å kunne stille gode spørsmål krever at eleven klarer å fordype seg i teksten. Lærer 2 lar også elevene å lage resyméer av fagtekstene de har lest. Lærer 2 bruker særlig mye tid på å hjelpe elevene til å stille gode spørsmål til det de leser. Å stille gode spørsmål handler også om dybdelæring, fordi det krever god evne til refleksjon. Lærer 2 vektlegger også å samtale med elevene om det er noe de vil lære mer om. Det å arbeide videre med en tekst handler også om dybdelæring fordi man må reflektere over tekstens nytteverdi og relevans i andre sammenhenger og over hva den kan bety utover akkurat det de har lest. Lærer 2 har gode erfaringer med lesestrategien Les og Lær, og da arbeider andrespråkselevne i smågrupper, og

de både leser, samtaler og skriver i fellesskap. Aktiviteten krever godt samarbeide, og andrespråkselevne får brukt tre grunnleggende ferdigheter; å lese, å uttrykke seg muntlig, og å skrive.

Lærer 3 lar alltid elevene få tekstene presentert på papir. Hensikten er at de skal notere på arket under leseøkta og streke under ord de lurer på mens de leser. Lærer 3 har valgt ut tekstene som modelltekster der tanken er at elevene skal produsere lignende tekster i etterkant. De aktivitetene og lesestrategiene leseren foretar seg før-, under og etter tekstlesning, kaller Gibbons for broer inn i teksten fordi de hjelper leseren til å lese, tolke og forstå budskapet (2018, s. 153). Også Lærer 3 bruker modelltekster i undervisningen der elevene skal tilegne seg kunnskaper om hvordan tekstene er oppbygd for så å kunne lage egne tekster; både fagtekster og skjønnlitterære. Denne formen for undervisning er analytisk. Analytiske modeller kalles også «top down»-metoder fordi de tar utgangspunkt i hele tekster og går via arbeid med hele teksten og analyserer tekstens mindre deler (Traavik & Alver, 2012, s. 88). Først etter at elevene har fått arbeide på egenhånd ved undersøke tekstens oppbygning, bruker Lærer 3 tid på å forklare sjangerens særtrekk. Lærer 3 velger ofte å innlede nye tekster ved å lese høyt for elevene sine før de får jobbe på egenhånd. Hun opplever at elevene har god nytte av å få modellert lesemåten ved bruk av riktig intonasjon og pauser. Det opplever hun hjelper dem når de skal prøve seg frem på egenhånd med tekstarbeid. Bråten skriver at andrespråkselever orienterer seg mot læreren når de skal reflektere over litterære tekster og søker kunnskap om det norske samfunnet og skolens forventninger. De trenger at læreren er en rollemodell, og Lærer 3 er opptatt av å være en rollemodell for elevene sine (Bråten, 2007, s. 156).

Informantene i mitt prosjekt har noe ulike erfaringer med hvorvidt andrespråkselevne sin kulturbakgrunn har betydning for leseforståelsen. Lærer 1 opplever at elevenes kulturbakgrunn kan ha betydning for leseforståelsen i noen sammenhenger. Barn med afrikansk bakgrunn vil eksempelvis lettere kunne relatere seg til tekster som handler om deres hjemland. Lærer 2 opplever at elevenes generelle erfaringer betyr mer for elevenes leseforståelse. Elever som har vært mye ute, har med seg turopplevelser i bagasjen. Disse kunnskapene og erfaringene de tilegner seg når de er ute, vil bidra til å bygge opp elevens forkunnskaper om å være ute. Dette er uavhengig om elevene er minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige elever. Lærer 3 opplever at andrespråkselevne kulturbakgrunn har lite betydning i leseforståelsesarbeidet, men det kan derimot ha en betydning når det gjelder å forstå enkelte tema det arbeides med på skolen. Fordi forkunnskapene har betydning for

leseforståelsen, vil andrespråkselever som har bodd deler av livet i et annet land og i en annen kultur enn norsk ha en annen erfaringsbakgrunn enn førstespråkselever. Dette kan ha innvirkning på leseforståelsen av enkelte lesetekster.

Informanter opplever et behov for økt kunnskap om å undervise i andrespråkslesing. Lærer 1 vurderer å etterutdanne seg på et senere tidspunkt, og sier at det ville være nyttig å få kompetanse på feltet. Lærer 2 er positiv til kompetanseheving fordi all hennes kunnskap er erfaringsbasert. Hun mangler det teoretiske grunnlaget. Lærer 3 sier at hun har tilstrekkelig formell utdanning i norsk, men prøver alltid å lære seg nye metoder, og erfarer at det er lett å kjøre seg i faste spor. Hvordan særskilt norskopplæringen foregår rundt om i kommunene viser seg å være ulik fra sted til sted (Hauge, 2008, s. 9). Lærer 2 opplever samarbeidet med morsmåslærer positivt når hun får tid til et slikt samarbeid. Lærer 1 opplever at det er naturlig at TPO-læreren i større grad tar ansvar for et slikt samarbeid. Lærer 3 opplever morsmålsstøtte som nyttig primært for elever som har gått på skole i hjemlandet sitt. Hauge viser til en rapport, Rambøll 2006, der det kommer frem at pedagoger ønsker seg kompetanseheving (Hauge, 2008, s. 9), og også mine informanter ønsker økt kompetanse.

5.3 Fellestrekk og ulikheter: arbeid med skjønnlitteratur

Informantene uttaler at å lese, tolke og forstå skjønnlitteratur der man må fylle tomrom i teksten, kan være utfordrende for andrespråkselever. Lærer 1 opplever at andrespråkselevene tar det som står mer bokstavelig enn de majoritetsspråklige elevene. De leser symboler bokstavelig. Da gir bruken lite mening for andrespråkselevene, og forståelsen uteblir. Lærer 2 opplever at å fylle tomrom i teksten i større grad handler om modning enn om andrespråksutfordringer, noe hun erfarte da hun underviste samme lesetekst for to ulike klassetrinn. Den eldste klassegruppa mestret å fylle tomrom i teksten i større grad enn elevene på lavere trinn. Å forstå metaforer kan være utfordrende for andrespråkselever, og derfor er det nødvendig å gi metaforer oppmerksomhet i leseundervisningen (Selj & Ryen, 2017, s. 114). Lærer 3 opplever at elevene på ungdomstrinnet har mer utfordringer med å lese og forstå de skjønnlitterære enn fagtekstene, fordi de er abstrakte. Hun erfarer at elevene trenger mye støtte til å fylle tomrom i de skjønnlitterære tekstene. Hun måtte eksempelvis vise andrespråkselevene hvor det står i novellen at jenta blir utsatt for utestenging. De oppdager det ikke før læreren viser det eksplisitt. Hun opplever på generell basis at andrespråkselever på ungdomstrinnet synes å trenge mye hjelp til å avdekke virkemidler og bakenforliggende tema i skjønnlitterære tekster. Iser brukte begrepet tomrom i teksten når forfatterne utelater

informasjon som er opp til leseren å fylle med sin kreativitet (Iser, 1972, s. 280). Dermed kan en tekst forstås på flere måter, sier Iser, fordi det er opp til den enkelte å tolke og forstå (Iser, 1972, s. 285). Vi har med oss våre forkunnskaper når vi tolker og forstår en skjønnlitterær tekst. Leserens kulturbakgrunn, leseerfaring og kjønn er eksempler på faktorer som påvirker leserens disposisjoner (Jansson & Traavik, 2014, s. 242). Vi vet at andrespråkselever og førstespråkselever har ulike erfaringer, og det gjør at de kan forstå tekster ulikt. Det kan ha direkte innvirkning på forståelsen, slik informantene i mitt prosjekt opplever det. Andrespråkselevne oppfatter ikke symboler og det usagte på samme måte som førstespråkselevne.

Det synes som lesing av skjønnlitteratur ofte anvendes når fokuset er leselyst og estetiske opplevelser. Informantene vektlegger at skjønnlitteratur skal være en hyggelig opplevelse i større grad enn fagtekster. Lærer 1 erfarer at når hun skal velge tema i skjønnlitterære tekster, er det ulike tema som fanger elevene, og hun varierer hvilke tema tekstene skal inneholde, slik at hun til enhver tid treffer noens interesser. Lærer 2 opplevde at de skjønnlitterære tekstene var lettere å lese og forstå enn fagtekstene, og det gjorde at andrespråkselevne brukte mindre mental energi på lesingen. Lærer 3 hadde en motsatt erfaring: andrespråkselevne har mer utfordringer med å lese og forstå skjønnlitteratur enn fagtekster, fordi elevene må fylle tomrom i teksten. Lærer 3 vektlegger også lesing av skjønnlitteratur som en estetisk opplevelse, men fremhever også at andrespråkselevne skal lære seg å både analysere og skrive noveller. Leseinteresse er en sentral faktor for å få elever til å lese mer, og for å utvikle gode lesere, og på et seminar i regi av Lesesenteret i Stavanger vektlegger doktorstipendiat Olaug Strand betydningen av å vekke leseinteressen hos andrespråkselever. Hun etterlyser tekster tilpasset andrespråkselever som både er interessante og treffer aldersmessig (Strand, 2019).

Mens Lærer 3 opplever at andrespråkselevne har vansker med å fylle tomrom i skjønnlitterære tekster, opplever Lærer 2 at det er få kompliserte fagord i skjønnlitterære tekster, og derfor er de lettere å lese og forstå for andrespråkselevne. Lærer 2 nevner imidlertid at elevene hadde vansker med å forstå hva boktittelen i teksten, *Mirakel*, hadde med selve teksten å gjøre. Tittelen er et symbol eller en metafor på hovedpersonen. Lærer 1 opplever at andrespråkselevne synes å lese de skjønnlitterære tekstene mer bokstavelig enn førstespråkselevne. Dermed klarer de ikke å fange opp litterære virkemidler som den implisitte leser, symbolbruk og tomrom i teksten på samme måte som førstespråkselevne. Å fange opp den implisitte leser mener Lærer 1 ikke bare har med flerspråklighet å gjøre. Hun

sier at det også er et generasjonsskifte her. Når det henvises til TV-karakterer i teksten som var på TV før hennes elever ble født, har de naturligvis ikke kjennskap til de personene som det refereres til. Lærer 2 og Lærer 3 sine ulike syn på lesing av skjønnlitteratur hos andrespråkselever kan henge sammen med to forhold. Det ene er at det stilles høyere krav til leseferdighet på ungdomstrinnet. Elevene skal lese mer avanserte og komplekse tekster oppover i skoleløpet, og dette står også nedfelt i Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når tekstene når et gitt akademisk nivå, vil trolig andrespråkselevne, i større grad enn førstespråkselevne, stoppe opp på et tidligere nivå fordi, som Lærer 1 sier: «De mangler noe i bunn». Det andre forholdet er at det stilles større krav til å analysere skjønnlitterære tekster på ungdomstrinnet. Også Lærer 1 bemerker seg at andrespråkselevne i større grad leser skjønnlitteratur mer bokstavelig enn det førstespråkselevne gjør, og dermed mestrer de ikke å fylle tomrom i teksten. Lærer 2 erfarte at den skjønnlitterære teksten inneholdt færre fagord enn fagteksten. Lærer 2 synes å ha mindre fokus på analyse og å finne virkemidler. Å analysere noveller på et akademisk nivå synes å ha mindre fokus på barnetrinnet. Lærer 2 underviste en 5. klasse og en 7. klasse i den skjønnlitterære teksten, mens de to andre lærerne underviste elever på 7. og 8. trinn. Ved lesing av skjønnlitterære tekster, overlates leseren til seg selv og sin fantasi ved å lese mellom linjene, og det er leseren sin oppgave å fylle disse tomrommene (Roe, 2014, ss. 62-63). Dersom andrespråkselevne ikke mestrer å fylle disse tomrommene, vil mye av forståelsen utebli. Lærer 3 opplevde at andrespråkselevne ikke skjønnte at teksten handlet om mobbing før hun viste dem eksplisitt i teksten hvor det står at hovedpersonen utestenges. Både Lærer 1 og Lærer 2 opplever at å lese, tolke og forstå handler om modning. Elevene til Lærer 1 hadde ingen assosiasjoner til en referanse i teksten, fordi referansen var en TV-figur som var kjent før de ble født. Lærer 2 opplevde at 7. klassingene forsto dilemmaet om hvorvidt August skulle begynne på vanlig skole eller ikke bedre enn 5. klassingene.

6.0 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg trekke frem konklusjoner jeg har kommet frem til ut fra analysedataene, samt mine funn, og hvilke implikasjoner de kan ha for fenomenet «Leseundervisning på elevers andrespråk». Jeg har trukket frem funn på tvers av fokusområdene som er relevante i svar på «Hvilke oppfatninger og opplevelser har erfarne lærere om leseopplæring for andrespråkselever?»

6.1 Diskrepans i synet på bruk av morsmål og lærersamarbeid

Det synes som samarbeidet lærerne har med morsmålslærer og TPO-lærer er sprikende, og de har ulike tanker om hvorvidt samarbeid med morsmålslærer er gunstig. Ingen av lærerne gir uttrykk for å ha et systematisk samarbeid med morsmålslærere. De forteller at noen av andrespråkselevne har rett til morsmålsundervisning, men de har lite direkte samarbeid med morsmålslærerne. Lærer 2 sier riktignok at når det er mulig å få til et samarbeid, har det god effekt på leseforståelsen. Implisitt i det ligger det at det ofte er mangel på tid til samarbeid. Lærer 1 sier at morsmålslærer har innsyn i elevenes planer, og hun tilbyr morsmålslærer å delta på skole-hjem-samtaler ved behov. Utover det har hun lite kontakt med morsmålslærer. Lærer 3 opplever det nyttig å ha morsmålsopplæring primært for elever som har gått på skole i hjemlandet. Behovet for morsmålsstøtte i leseforståelsesarbeidet synes også å være noe sprikende i synene. Lærer 3 påpeker at andrespråkselevne primært mestrer hverdagsord på morsmålet, og har ikke et akademisk ordforråd på morsmålet. Hun opplever dermed at morsmålsstøtte primært er gunstig for elever som har gått på skole i hjemlandet sitt, og ikke for elever som kun har norsk skolegang. Lærer 1 sier at hun er tettere på nyankomne andrespråkselever i klasseundervisningen, og vektlegger særskilt norskundervisning som en støtte for andrespråkselevne. Hun er mindre tett på andrespråkselever som har gått på norsk skole i noen år. Ingen av informantene legger til rette for morsmålsstøtte i egen undervisning, men Lærer 1 legger ansvaret på TPO-lærer og morsmålslærere. Lærer 2 opplever morsmålsstøtte som gunstig, men vektlegger morsmålslærerne den oppgaven, og Lærer 3 opplever morsmålsstøtte som gunstig primært for elever som har fått skolegang på eget morsmål. Cummins språkmodell argumenterer for at det vil være hensiktsmessig at elevene får muligheten til å bli eksponert for samtlige av de språkene de kan i språkopplæringen og i leseforståelsesarbeidet. Ved at de får utvikle seg på morsmålet samtidig som de lærer seg et nytt andrespråk, har positive ringvirkninger på alle språkene elevene kan (Cummins, 1980, s. 96).

6.2 Gruppearbeid med støtte fra TPO-lærer gunstig

Informantene opplever nytte av å la elevene få særskilt norskundervisning i leseforståelsesarbeidet. Elevene får mindre støtte i hel klasse, og de spør sjeldnere om hjelp kontra i særskilt norsktimene. Lærer 2 og 3 ser et behov for flere SNO-timer til å følge opp andrespråkselever enn det som blir gitt per i dag. Lærer 1 opplever at særskilt norskundervisning henger godt sammen med den undervisningen som foregår i klasserommet. Lærer 2 opplever at andrespråkselevne får bedre tilpasset leseundervisning i særskilt norskgrupper, og de får en tettere faglig oppfølging. Lærer 3 opplevde at hun klarte å avdekke andrespråkselevne sine utfordringer bedre da hun underviste en mindre gruppe kontra når hun underviser i hel klasse. Informantene vektlegger muntlige aktiviteter i undervisningen. Lærer 1 lar elevene ha hyppige samtaler med sin læringspartner i klasserommet. Lærer 2 fokuserer på jevnlig muntlige dialoger innad i særskilt norskgruppa. Elevene er mer aktive i særskilt norskundervisningen, og læreren er tettere på den enkelte. Derfor har andrespråkselevne god utbytte av å få deler av undervisningen utenfor klasserommet. Lærer 3 vektlegger å modellere både lese måte og hvordan elevene skal arbeide med teksten før hun setter dem i grupper for å arbeide muntlig med oppgaver.

Å gi andrespråkselevne leseundervisning sammen med særskilt norsklærer i gruppe er svært gunstig fordi elevene får tettere oppfølging når de har spørsmål, og dessuten er elevene mer muntlige aktive i denne undervisningsformen. I følge mine informanter, verdsetter elevene selv også å få tettere oppfølging i mindre grupper. Lærerne klarer også å fange opp andrespråkselevnes behov for hjelp i mindre grupper. Sjø argumenterer for at smågruppearbeid er gunstig fordi slik undervisning legger til rette for at andrespråkselevne får rik og naturlig kontakt med det norske språket, og det støtter opp om leseforståelsen (Sjø, 2016, s. 35). Dybdelæring er et sentralt begrep i den nye Læreplanen. Informantene tar dybdelæring med seg inn i gruppeundervisningen. De arbeider med tekster for å oppøve elevene i å fordype seg, reflektere og vurdere over det de leser. Nasjonalprøvetekstene er gunstige til å oppøve elevene i å fordype seg i tekstene.. Lærer 1 brukte begrepet dybdelæring eksplisitt, mens Lærer 2 snakket om det uten å bruke begrepet uttalt. Å lage gode spørsmål og arbeide videre med tekst fordrer at elevene fordype seg i tekstene. Kunnskapstilegning om teksters oppbygning krever dybdelæring fordi elevene må fordype seg i tekstenes overordnede struktur. Fagfornyelsen definerer dybdelæring som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne definisjonen impliserer at elevene har evne til å

reflektere over egen læring og bruke det de lærer på ulike måter i ulike situasjoner, alene eller i fellesskap, slik som lærerne i mitt prosjekt legger opp til.

6.3 Å gi leseundervisning på elevers andrespråk – tidkrevende prosess

Mine analysedata avdekker at det er en tidkrevende prosess å undervise andrespråkselever i lesing. Informantene uttrykker at andrespråkselevne trenger mye tid til å gjennomgå fagtekster og skjønnlitteratur. De trenger utvidet tid til å lese, tolke og forstå tekstene de møter i skolen. Lærer 1 opplever at andrespråkselevne har lavere lesetempo enn førstespråkselevne. Lærer 2 erfarer at det tar lang tid å gjennomgå en fagtekst på grunn av manglende ordkunnskap på norsk. Lærer 3 velger oftest å lese teksten høyt for klassen ved førstegangslesing fordi elevene har ulik lesekompetanse, og gjennom høytlesning sikrer hun at alle får høre teksten. Lærer 3 sier også at andrespråkselevne ofte tar i bruk sitt leksikon uoppfordret i leseforståelsesarbeidet. Andrespråkselevne verdsetter å bli sett og få hjelp til å lese og forstå klassens tekster. Dette krever at lærerne har mulighet til å sette av tid til dette arbeidet. Både Lærer 2 og Lærer 3 opplever at det er behov for flere særskilt norsktimer. Lærer 1 verdsetter særskilt norskundervisning som et supplement til egen undervisning. Disse funnene underbygger at å lese å forstå tekster på et andrespråk er en tidkrevende prosess, og skoleledere må legge til rette for at både lærere og andrespråkselever får tilstrekkelig ressurser slik at støtten elevene trenger er tilfredsstillende. 1-3 timer per uke til særskilt norskundervisning synes ofte ikke å være tilstrekkelig, ifølge mine informanter.

6.4 Behov for kompetanseheving

Informantene ønsker å få mer kunnskap om andrespråkspedagogikk. Lærer 3 har tilstrekkelig formell utdanning, men hun ønsker å tilegne seg flere metoder og innfallsvinkler i leseforståelsesarbeidet rettet mot andrespråkselevne. Både Lærer 1 og Lærer 2 stiller seg positive til å studere andrespråkspedagogikk fordi de mangler dette i sin grunnutdanning. Funnene avdekker et ønske om kompetanseheving av lærere, enten gjennom kursing eller etterutdanning. 30% av elevmassen i kommunen til mine informanter er andrespråkselever, og lærerne jeg har intervjuet, mangler formell utdanning i andrespråkspedagogikk. De etterlyser selv mer kompetanse, til tross lang undervisningserfaring. Ulike rapporter og styringsdokument har de siste årene fremhevet et behov for andrespråkspedagogikk i utdanningssystemet. Denne fagkompetansen trenger å styrkes ettersom antallet andrespråkselever i skolen har økt. Østberg-utvalget, som står bak NOU 2010:7 «Mangfold og mestring» fra 2010, anerkjente at det har blitt avdekket store kompetansebehov i

opplæringen. Dermed anbefalte de at flerkulturell og flerspråklig kompetanse skulle integreres i alle typer lærerutdanninger samt at det satses på etter- og videreutdanning (NOU 2010: 7, 2010, s. 12). Lærerne i mitt prosjekt underbygger dette behovet.

6.5 Vansker med å skille mellom dysleksi og andre leseutfordringer

Det synes som informantene har vansker med å skille mellom lavt presterende elever, elever som har behov for spesialpedagogisk oppfølging og elever som har særskilt norskopplæring i leseforståelsesarbeidet. Dette skillet er viktig fordi det er ulike grunner til at andrespråkelever og elever med dysleksi strever med leseforståelse, lesehastighet og ordforråd. Lærer 1 sier at det kan være vanskelig å avdekke årsaken til at elevene trenger hjelp i leseforståelsesarbeidet. Hun synes det er utfordrende å vite hvorvidt leseutfordringene skyldes dysleksi eller om det er andre bakenforliggende årsaker. Lærer 3 går alltid bort til de lavt presterende og andrespråkelevne først når de skal jobbe på egenhånd, fordi disse elevgruppene trenger særlig lærerstøtte. Det synes som hun setter elevgruppene i samme sekk. De har begge behov for tett læreroppløpling, men det er ulike årsaker til at elevene trenger denne støtten, og formen for tilrettelegging kan være ulik. Det å ha et annet morsmål i leseopplæringen, er en ressurs fremfor en vanske. Flerspråklige elever må få muligheten til å dra nytte av at de kan flere språk, og komme på et språklig nivå som ifølge Cummins gir elevene fordeler som flerspråklige elever (Cummins, 1980, s. 97). Lærerne i mitt prosjekt synes ikke å ha fokus på flerspråklighet som en ressurs. De fokuserer mer på begrensninger i leseforståelsesarbeidet fremfor muligheter.

6.6 Lærers rolle styrer didaktiske valg

Informantene har inneværende skoleår ulike undervisningsoppgaver. Alle vektlegger nødvendigheten av å variere undervisningsmåtene. Likevel blir lærers rolle, om vedkommende er kontaktlærer, faglærer eller TPO-lærer, styrt av hvilke didaktiske valg de tar, og hvorvidt de klarer å gi tilstrekkelig støtte i leseforståelsesarbeidet. Valgene styres også av personlighet, og hvilke trinn de arbeider ved. Lærer 1 må i større grad tenke på elevene på gruppenivå fordi hun underviser i hel klasse, og har dermed mindre mulighet til å gi tett, individuell støtte. Hun lar ofte elevene i første omgang arbeide med tekst på egenhånd, og passer på å gi dem tilstrekkelig lesetid. Etterpå lar hun elevene samarbeide i grupper, fordi da kan elevene lære av hverandre. Hun verdsetter muntlige aktiviteter der elevene samarbeider og samtaler om tekster. Lærer 1 merker at særskilt norskelevne ofte er passive i hel klasse, og derfor verdsetter hun gruppearbeid. Da kan elevene hjelpe hverandre.

Lærer 2, derimot, underviser andrespråkselever i liten gruppe. Hun har større anledning til å gi individuell støtte fordi hun har færre elever å ta hånd om. Hun underviser tre elever om gangen, og det gir henne muligheten til å hjelpe den enkelte andrespråkseleven i større grad i leseforståelsesarbeidet. Hun opplever også at andrespråkselevne er aktive og verdsetter å få undervisning i liten gruppe. I smågrupper arbeides det med tekster på ulike måter, og hun kan være tettere på enn i hel klasse. Undervisningen har en samtaleform der lærer og elever har en løsere ramme, og hjelpen kommer mer umiddelbart enn i klasserommet.

Lærer 3 arbeider i ungdomsskolen, og hun underviser også hel klasse. På samme måte som Lærer 1, tenker Lærer 3 i større grad på gruppenivå i undervisningen. Hennes fokus er å være en guide for elevene der hun oftest velger å starte med høytlesing. Hun har fokus modellere både lese- og arbeidsmåte. Det kan synes som Lærer 3 har en mer lærerstyrt tilnærming i undervisningen enn det Lærer 1 har i hel klasse. Hun innleder øktene med å ta styringen, og så får elevene arbeide på egenhånd etterpå. Lærer 3 måtte undervise deler av tekstene i mindre gruppe, og da opplevde hun at hun fikk bedre oversikt over hva elevene mestret og ikke mestret i leseforståelsesarbeidet. Lærer 1 lar elevene få prøve seg på egenhånd først, før tekstene gjennomgås i grupper, og så i plenum.

Disse funnene underbygger at skolen trenger lærere i ulike roller. Kontaktlæreren, faglæreren, særskilt norsklæreren og TPO-læreren har ulike fokus, men sammen synes de å utfylle elevenes behov for læringsstøtte. Én lærerrolle alene kan ikke utfylle andrespråkselevnes behov for hjelp og støtte i leseopplæringen. Det som fremkommer, er at samarbeidet mellom de ulike lærerrollene har mindre fokus. Informantene gir ikke uttrykk for å ha felles pedagogiske diskusjoner om de enkelte andrespråkselevne. Det blir satt av lite tid til samarbeid mellom lærere om elevs oppfølging i opplæringen.

6.7 Solid innebygd pedagogisk kompetanse

Informantene i mitt prosjekt ga uttrykk for å ha en solid innebygd pedagogisk kompetanse. De har lang fartstid som undervisere, og gjennom år har de opparbeidet seg en solid, innebygd pedagogisk kunnskap som kommer særlig godt til uttrykk når de reflekterer over egen undervisning i intervjukonteksten. Dette er i tråd med det Gudmundsdottir fant ut i sine klasseromsobservasjoner av lærere i Norge og i USA (Gudmundsdottir, 1998). Informantene var reflekterte og ga utdypende svar omkring de spørsmålene jeg stilte dem om deres undervisning. De var uforberedte på spørsmålene, men de hadde gode og refleksjoner om egne erfaringer og opplevelser omkring problemstillingen. Den didaktiske kunnskapen er noe

de har med seg til enhver tid. De anvender ulike arbeidsformer i undervisningen, og tar i bruk ulike typer lesestrategier i leseforståelsesarbeidet. Den pedagogiske kunnskapen de besitter, er som en verktøykasse der de henter frem ulike verktøy som kan være nyttige i ulike undervisningssituasjoner. Diskusjonsoppgaver om tekster var noe informantene vektla. Alle disse didaktiske refleksjonene har de med seg i undervisningssituasjonen. Om de ikke reflekterer over valgene de tar i selve undervisningen, så klarer de å reflektere og argumentere for de didaktiske valgene de tar i etterkant i intervjukonteksten.

6.8 Implikasjoner av forskningsfunnene

6.8.1 Andrespråksevenes samlede språkressurs må vektlegges, lærersamarbeid må styrkes

Ingen av informantene legger til rette for morsmålsstøtte i egen undervisning, og det er ikke satt av systematisk samarbeid med morsmålslærere. Cummins språkmodell vektlegger at det vil være hensiktsmessig at elevene får muligheten til å bli eksponert for samtlige av de språkene de kan i språkopplæringen og i leseforståelsesarbeidet. Ved at de får utvikle seg på morsmålet samtidig som de lærer seg et nytt andrespråk, har positive ringvirkninger på alle språkene elevene kan (Cummins, 1980, s. 96). Lærere bør legge til rette for at elevene får muligheten til å bruke sitt morsmål også i leseopplæringen utenom morsmålsundervisningen, slik at deres flerspråklighet blir en ressurs. Videre må samarbeidet med morsmålslærere bli systematisk, slik at de har jevnlig dialoger om elevenes læring i skolen. På den måten kan morsmålsopplæringen bli en integrert del av skolens ordinære virksomhet, og den tospråklige læreren har stor betydning for elevenes skolegang (Hauge, 2008, s. 10). Også samarbeid med øvrige lærere som underviser samme elevgruppe trenger å styrkes. Fordi lærerens rolle, om vedkommende er kontaktlærer, faglærer eller TPO-lærer, har innvirkning på hvilke didaktiske valg de tar, vil det påvirke grad av tilstrekkelig støtte i leseforståelsesarbeidet. Dette funnet underbygger viktigheten av et godt samarbeid mellom alle lærere som underviser den samme elevgruppen. De ulike lærerrollene har ulike didaktiske fokus, og for å få best mulig utbytte av elevenes læring og fremgang, er det nødvendig at det legges til rette for pedagogiske diskusjoner omkring andrespråksevenes læring, hvilke elever de opplever møter på utfordringer, og hva slags type støtte de trenger i undervisningen. Mine funn viser at lærerne i hovedsak har fokus på sin lærerrolle, og de har lite dialog med andre lærere om deres praksis.

6.8.2 Smågruppearbeid er gunstig

Å gi andrespråkselevne leseundervisning sammen med særskilt norsklærer i gruppe er svært gunstig fordi elevene får tettere oppfølging. I følge mine informanter verdsetter elevene selv også å få tettere oppfølging i mindre grupper. Lærerne klarer også å fange opp andrespråkselevnes behov for hjelp i mindre grupper. Sjø argumenterer også for at smågruppearbeid er gunstig fordi slik undervisning legger til rette for at andrespråkselevne får rik og naturlig kontakt med det norske språket, og det støtter opp om leseforståelsen (Sjø, 2016, s. 35). Informantene med seg dybdelæring inn i gruppeundervisningen, og opplever det mer gunstig å gi andrespråkselevne hjelp og støtte når det er færre elever i gruppa.

6.8.3 Leseundervisning på elevens andrespråk krever ressurser

Mine funn avdekker at å lese å forstå tekster på et andrespråk krever at læreren setter av tilstrekkelig tid til leseforståelsesarbeidet. Skoleledere må legge til rette for at både lærere og andrespråkselever gis tilstrekkelig ressurser slik at støtten elevene trenger er tilfredsstillende. 1-3 timer per uke til særskilt norskundervisning synes ofte ikke å være tilstrekkelig, ifølge mine informanter. Det må settes av timeplanlagte ressurser til slik undervisning, og andrespråkselevne har behov for en ressurslærer som forstår hvilken type støtte de trenger i leseforståelsesarbeidet.

6.8.4 Behov for kompetanseheving

30% av elevmassen i kommunen til mine informanter er andrespråkselever. Ulike rapporter og styringsdokument har de siste årene fremhevet et behov for andrespråkspedagogikk i utdanningssystemet. Denne kompetansen har blitt utilstrekkelig ettersom antallet andrespråkselever i skolen har økt. Østberg-utvalget, som står bak NOU 2010:7 «Mangfold og mestring» fra 2010, anerkjente at det har blitt avdekket store kompetansebehov i opplæringen. Dermed anbefalte de at flerkulturell og flerspråklig kompetanse skulle integreres i alle typer lærerutdanninger samt at det satses på etter- og videreutdanning (NOU 2010: 7, 2010, s. 12). Lærerne i mitt prosjekt underbygger dette behovet.

6.8.5 Krevende å avdekke bakenforliggende leseutfordringer

Informantene har vansker med å skille mellom lavt presterende elever, elever som har dysleksi, elever som har behov for spesialpedagogisk oppfølging og elever som har særskilt norskopplæring i leseforståelsesarbeidet. Flerspråklige elever trenger tett oppfølging i leseforståelsesarbeidet, og mine informanter synes å se på disse utfordringene som en vanske

fremfor en ressurs. De flerspråklige elevene må få muligheten til å dra nytte av at de kan flere språk, slik at de opplever fordeler som flerspråklige elever, slik Cummins beskriver i sin terskelhypotese (Cummins, 1980, s. 97). Lærerne i mitt prosjekt synes ikke å ha fokus på flerspråklighet som en ressurs. De vektlegger leseutfordringene knyttet til andrespråkslesing som en vanske fremfor en mulighet til å bruke bredden av språkkompetansen de besitter.

6.8.6 Solid pedagogisk kompetanse hos erfarne lærere må utnyttes

Informantene i mitt prosjekt ga uttrykk for å ha en solid, innebygd pedagogisk kompetanse. De anvender ulike arbeidsformer i undervisningen. Den pedagogiske verktøykassen de tar med seg i undervisningen, blir tyngre jo mer undervisningserfaring læreren har. I mitt prosjekt har informantene lang fartstid som undervisere, og derfor har de med seg en stor, pedagogisk verktøykasse inn i klasserommet. Erfarne lærere er en styrke i skolen, og derfor er det viktig at yngre lærerkrefter møter lærere med fartstid som en god veileder der erfarne lærere kan gi av sin verktøykasse til de yngre. Også dette krever at det settes av tid til pedagogiske refleksjoner der erfarne lærere kan være en ressurs og en støtte for ferske lærere i yrket. Yngre lærerkrefter kan også ha innspill som gjør at erfarne lærere revurderer didaktiske valg de tar.

6.8.7 Veien videre

Forskning på elevers andrespråk er et relativt nytt forskningsfelt, og mitt masterprosjekt har til hensikt å tilføre fagfeltet mer kunnskap. Jeg har ikke gitt plass til elevperspektivet selv om det er meget relevant. For å avgrense oppgaven valgte jeg i mitt prosjekt å fokusere på lærerperspektivet. Mine funn viser at det er mange områder det bør forskes mer på. Et eksempel er utfordringen mange lærere opplever med å skille mellom elever som har spesialpedagogiske utfordringer, og elever som er andrespråks elever. Et annet område jeg mener det er viktig å forske ytterligere på, er organiseringen av særskilt norskundervisning. Det debatteres hvorvidt andrespråks elevene skal få hjelp og støtte i klassen eller hvorvidt deler av undervisningen bør foregå i mindre grupper.

7.0 Kildeliste

§ 2-8.Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar. (2012, juni 22). *Lovdata*.

Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Abrahamsson, N. (2017). *Andraspråksinlarning*. Poland: Studentlitteratur.

Andersen, S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Beard, R. M. (1971). *Piagets utviklingspsykologi - en innføring*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag

A.S.

Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo:

Cappelen Akademisk Forlag.

Busterud, G. (2018, april 25). *Store norske leksikon*. Hentet fra Morsmål:

<https://snl.no/morsm%C3%A5l>

Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design. (1997). Bergen:

Fagbokforlaget.

Cummins, J. (1980). *Current Issues in Bilingual Education*. Washington D.C: Georgetown

University Press.

Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2017). *Tospråklighet, minoritetsspråk og*

minoritetsundervisning. Oslo: GYLDENDAL AKADEMISK.

Fjeld, T. K. (2021). *Fabel 5-7*. Hentet fra Honningbienes fantastiske liv:

[https://aunivers.lokus.no/fagpakker/norsk/fabel-5-7/fleksibelt-innhold/velg-selv/les-saktekster/saktekster/honningbienes-fantastiske-](https://aunivers.lokus.no/fagpakker/norsk/fabel-5-7/fleksibelt-innhold/velg-selv/les-saktekster/saktekster/honningbienes-fantastiske-liv?c=MTEyNDA2&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm41Lw%3D%3D)

[liv?c=MTEyNDA2&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm41Lw%3D%3D](https://aunivers.lokus.no/fagpakker/norsk/fabel-5-7/fleksibelt-innhold/velg-selv/les-saktekster/saktekster/honningbienes-fantastiske-liv?c=MTEyNDA2&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm41Lw%3D%3D)

Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax

forlag.

- Gibbons, P. (2018). *Stark språket sterk larandet*. Poland: Studentlitteratur.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det norske samlaget.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goodman, K. S. (2010, januar 28). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist* 6 (4), ss. 126-135.
- Gudmundsdottir, S. (1998). Skarpt er gjestens blikk. I K. Klette, *Klasseromsforskning på norsk103-115* (s. 233). Oslo: Gyldendan Norsk Forlag.
- Hansen, M. K. (2019, september 3). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Intensjonalitet: <https://snl.no/intensjonalitet>
- Hauge, A.-M. (2008). Innledning - Et ressursperspektiv på læring. I S. Aamodt, & A.-M. Hauge, *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugesund kommune. (2021, september 14). *Lillesund skole*. Hentet fra Om skolen: <https://www.haugesund.kommune.no/skole-og-utdanning/skoler-i-haugesund/lillesund-skole/om-skolen/>
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser. En studie av sjangerpedagogisk underviosning på barnetrinnet*. Universitetet i Oslo: Det humanistiske fakuletet.
- Hjardemal, F., & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovd, S. (2021, juni 1). *Store norske leksikon*. Hentet fra Fenomenologi: <https://snl.no/fenomenologi>
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A phenomenological Approach. *New Literary History* Vol. 3 No. 2, 279-299.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2014). *Norskboka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: UNIVERSITETSFORLAGET.

- Kalajdzic, P., & Præsttun, C. (2018, august 23). *NRK*. Hentet fra Rik møter fattig: Luftfoto viser de sterke kontrastene mellom rike og fattige: https://www.nrk.no/urix/rik-moter-fattig_luftfoto-viser-de-sterke-kontrastene-mellom-rike-og-fattige-1.14177982
- Krogh, T. (2014). *Gadamers oppfatning av hermeneutikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kruuse, E. (2008). *Kvalitative forskningsmetoder -i psykologi og beslægtede fag*. Denmark: DANSK PSYKOLOGISK FORLAG.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). *NOU Norges offentlige utredninger*. Hentet fra Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?* Hentet fra Minoritetsspråklige: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Dybdelæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/?msclkid=9b3b8065bb4a11ec8633ab087e136b25>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Kvittingen, I., & Nordahl, M. (2019, juni 13). Hvor kommer ordene kiwi, kjendis og sjokolade fra? *ung forskning.no*.

- Laufer, B. (1992). How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? I P. J. Arnaud, *Vocabulary and Applied Linguistics* (ss. 126-132). London: Palgrave Macmillan.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa . (2005, juni 17). *Lovdata*. Hentet fra Kapittel 2. Grunnskolen: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Lundetræ, K., & Tønnessen, F. E. (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: GYLDENDAL AKADEMISK.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk -en innføring*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Nilstun, C. (2021, 11 8). *Store norske leksikon*. Hentet fra Transparent: <https://snl.no/transparent>
- NOU 2010: 7. (2010, juni 1). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?msclkid=a76ba236bb4611ecb0dd784a7b949996>
- NOU 2015: 8. (2015, juni 15). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2018). *Chapter 2 PISA 2018 Reading Framework*.
- Ousland, E. (2003). *Berre du som veit*. Oslo: Samlaget.
- Palacio, R. (2015). *Mirakel*. Oslo: Gyldendal.
- Roe, A. (2014). *LESEDIDAKTIKK -etter den første leseopplæringen*. Oslo: UNIVERSITETSFORLAGET.

- Rønholt, H., Holgersen, S. E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2003). *Fenomenologi som filosofi og metode. Video i pædagogisk forskning -krop og uttrykk i bevegelse*. København: Forlaget Hovedland.
- Selj, E., & Ryen, E. (2017). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Latvia: Cappelen akademisk forlag.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Oslo: Gyldendal.
- Sjo, T. K. (2016). *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå . (2021, november 18). *Statistisk sentralbyrå* . Hentet fra Befolkning: <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, mars 9). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Strand, O. (2019, februar 18). *Å lese når norsk er andrespråket*. Hentet fra Norsk barnebokinstitutt : <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/a lese nar norsk er andrespraket/?msclkid=b27ff8afadcd11ecab7b4001eaf69946>
- Svanberg, R., & Wille, H. P. (2009). *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: GYLDENDAL AKADEMISK.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2012). *Skrive- og lesestart Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 8 1). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 8 1). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02):
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

van-Vliet, H. (2022, januar 21). *Læringsstrategier Verktøy for smartere læring*. Hentet fra BISON: <https://læringsstrategier.no/bison/>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Liste over figurer og tabeller

Figur 1: (Cummins, 1980, s. 87) s. 17

Figur 2: (Cummins, 1980, s. 95) s. 18

Figur 3: Illustrasjon over hvordan den hermeneutiske sirkelen virker i fortolkningsprosessen i min forskning s. 27

Figur 4: Illustrert fritt etter stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 19). s. 37

Figur 5: Kategorisering av informantenes svar (L1, L2, L3 = Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3). I tabellen er hver kode nummerert fra nummer (NR) 1-15. Empirinær kode nummer 1 er morsmål, empirinær kode nummer 2 er ordforråd, og så videre. S. 39

Vedlegg 2: Intervjuguide; informant 1/ 2/ 3

Spørsmål

Forarbeid: Deltakeren bes undervise i to selvvalgte tekster; en skjønnlitterær-, og en faktatekst

Intervjuspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Spørsmål om deltakernes kompetanse	
Hva slags utdanning har du? (fag)	
Hva er din arbeidserfaring med særskilt norsk?	
Er L2-undervisning noe du har behov for mer kompetanse i? Hvorfor/ hvorfor ikke?	
Spørsmål knyttet til leseopplæring og til undervisningstekstene	
Hvordan ble tekstene presentert? Hvordan pleier du å presentere tekster?	Stillelesing? Høytlesing? Sammen-lesing?
Hvordan syns du det er å jobbe med fagtekster for sno-elever? Er det noe i fagteksten som var ekstra utfordrende for L2-eleven/e? Noen arbeidsmåter som opplevdes ekstra nyttig?	Kan du komme med eksempler i teksten?
Hadde eleven/e forkunnskaper om emnet i fagteksten? Hva tenker du om bruk av forkunnskaper? Mer/ mindre/ like viktig som for L1 elever? Hadde elevens kulturbakgrunn noe betydning for å forstå teksten? Opplever du generelt at dette har betydning for forståelsen?	Kan du utdype hvorfor/ hvorfor ikke det er relevant? Hvordan gjør du det evt?
Var det noen ukjente ord og begrep fagteksten for sno-eleven/e? Er dette noe L2 elever ofte trenger hjelp til?	Hvilke erfaringer har du med dette arbeidet? Kan du si mer?
Hvordan tenker du om bruk av lesestrategier i sno leseopplæring? Hvorfor/ hvorfor ikke er dette viktig?	Kan du utdype?

<i>Har du erfaring med BISON? Evt. andre læringsstrategier?</i>	
<i>Hvordan opplevde du forskjellen med å lese de to tekstene? Erfaringer generelt om denne forskjellen?</i>	
<i>Hvordan jobber du med skjønnlitterære tekster i sno-undervisning? Var det noe i teksten som opplevdes du nyttig/ utfordrende i den skjønnlitterære teksten? Lese mellom linjene? Det å se for seg/ bruke fantasien? Er det noe som merker seg ut?</i>	Opplever du at L2 elevene har andre utfordringer enn L1? Hvilke evt. Hva er evt. likt/ ulikt?
<i>Fant dere noe i teksten som må utdypes og samtales om?</i>	Eksempler?
<i>Er det noen utfordringer som skiller seg ut i arbeid med skjønnlitterære tekster generelt? Ordforråd, symbolbruk, tema, motiv, beskrivelser, tolkning</i>	Kan du utdype? Ev. si noe mer?
<i>Opplever du at elevene bruker morsmålet som støtte, evt. drar utbytte av at de er flerspråklige?</i>	
<i>Er det noe jeg ikke har spurt om som du vil si noe om som du vil tilføye?</i>	

Vedlegg 3: Infoskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvilke oppfatninger har lærere om leseopplæring for elever som har norsk som andrespråk, og hvordan arbeider de med dette det”?

Dette er et spørsmål til *deg* om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **forske på læreres oppfatninger om det å undervise i lesing på et andrespråk**. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt formål er å få en dypere innsikt i fenomenet *leseundervisning på et andrespråk, hvilke valg andrespråklærere tar, hvorfor de tar de ulike valgene, og hvilken fagkompetanse andrespråklærere opplever at de trenger i arbeidet med denne elevgruppen*. Ved å gå i dybden ved bruk av et casestudie, ønsker jeg å få en dypere innsikt i, og få nye perspektiver på fenomenet *Leseopplæring på et andrespråk*.

Prosjektet inngår i en masteroppgave som forventes å ferdigstilles våren 2022. Jeg vil intervju tre erfarne lærere tidlig høst 2021, og svarene vil inngå i en drøftingsdel, der funn av det som informantene forteller kan gi meg svar på min problemstilling.

Problemstillinger og forskningsspørsmål:

Hvilke oppfatninger har lærere om leseopplæring for elever som har norsk som andrespråk, og hvordan arbeider de med dette det?

For å få svar på min problemstilling, har jeg noen forskningsspørsmål som kan bidra til å gi meg utdypende svar og refleksjoner omkring prosjektet mitt.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

HVL, avdeling Stord, og masterstudent Kari Helen Drabløs Velde, er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en lærer som har minst 3 års arbeidserfaring på 4.-8. trinn og erfaring med minoritetsspråklige elever og leseundervisning av disse. Fokuset er lærernes leseundervisning og leseforståelse i arbeidet med undervisning av andrespråkelever, og du får spørsmål om å delta fordi du har arbeidserfaring med dette, enten som lærer for hel klasse der minoritetsspråklige elever er en del av gruppa, eller som ressurslærer der du tar ut minoritetsspråklige elever i mindre grupper eller 1-1.

Utvalget mitt er tre lærere som arbeider på ulike skoler på Haugalandet. **I forkant vil jeg be deg undervise i to ulike tekster; en skjønnlitterær og en faktatekst.** Disse vil danne utgangspunkt for intervjuet. Du vil bli intervjuet av meg, og vil ikke møte de andre intervjuobjektene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden er et case-studie, og jeg vil benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju med få informanter. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Jeg vil benytte et spørreskjema med spørsmål som kan gi meg svar på min problemstilling. Om nødvendig, vil stille eventuelle oppfølgingsspørsmål. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil ditt navn bli erstattet med kodene «Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3». Det vil heller ikke bli informert hvilken by eller skole du arbeider ved, men kun klassetrinn og arbeidserfaring. Ved publisering av masteroppgaven, vil informantene ikke kunne gjenkjennes.

For å sikre anonymitet, bes du om å unnlate å si elevnavn, stedsnavn, eller navn på skolen du arbeider ved.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/ juni 2022. Ved prosjektets slutt vil personopplysninger og eventuelle opptak bli makulert eller slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra HVL, avdeling Stord, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

HVL, avdeling Stord, ved Kari Helen Drabløs Velde, Masterstudent i Kreative fag og læreprosesser, norsk profil, kari.h.velde@haugnett.no

Veileder: Brita Høyland, førsteamanuensis, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, HVL, avdeling Stord

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Helen Drabløs Velde

(Student)

Brita Høyland

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Å undervise i lesing på et andrespråk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et case-studie med få informanter

å delta i et kvalitativt forskningsintervju som blir tatt opp på bånd og transkribert, der to selvvalgte tekster (en fagtekst og en skjønnlitterær tekst) danner utgangspunkt for intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Koding av analysedata (15 empirinære koder)

Case 1 funn	Mors mål	Ordforråd	Lesestrategier	For-kunnskap	Kulturbakgrunn	Tekstvalg	Mellomlinjene	Arbeidsmåte	Ressurser	Skjønnlitt tekst	Fagtekst	Komp. Etterutd.	Motivasjon	Leseferdighet	Samarb.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
L1	Ikke samme kunnskap om hvordan norske bygd opp støttemål-lærere til å oversette Mistertilmors mål Prøvere å beskrive oversette brukenge lsk TPO-lærer inn i bildet Ikke i undervisningen forklarer	Jobber med begreper Streke under Postitlapp Forklare Eleverne spør Snakkesammenord Fysisk boklette å jobbe med begreper alle hadde samme bok Viktig å variere tekster for å utvide Ikke forst	Oppøvetil å ta i bruk på egen hånd også når det ikke er hovedfokus Bevisste i 7.kl, fokus på å bevisstgjøre re-utvalgte Ulike strategier BISON, Nøkkelord, stikkord, tankekart, streke underord, flere ganger, letelse Reflektere	Fokus på å linke på Hatt som tema før Fokus ved nye tema Bison Vond opplever-obs ved tekstutvalgte i gang tanker-elev fra Syria – opplevd krig	Eks Afrika-elever annet innblikk når de kommer derfra Syria – krig – betydning- også obs på evt. traumer Noen ord uttrykk -norske forstår bedre pga språkbakgrunn	Ulik interesse NP tekster Fokus på lese, forstå, tolke, lese mellomlinjene, analyse, reflektere Forberede på den type tekster Dybdelring – gå dypere inn i teksten L2 elever tente på NP-motive rte Noen ukjente uttrykk / begrep Kompliserte tekster -alle skal utfordres,	NP-tekster – øving i å lese mellomlinjene Tolke Reflektere Dybdelring Tar bokstavelig Bruker mye energi Referanser – generasjonsskifte Lese sammen i gruppe er bra mtp dette-lære av andre-gruppe samtale-skajøne når andre reflekterer	Samarbeid best hvis grupper fungerer, har fokus Mange måter å jobbe med tekst Variasjon: lærer leser Lese inne seg, Lydklipp på SB, Lese i par, høytlising i gruppe Gruppe-arbeid På egenhånd/ selvstendig Diskutere Lete lese, repeter lesing Digital e bøker – flinker i å la elevene lese i par, reflektere	TPO-lærer hånd i hanske TPO-lærer fokus på læringsstrategier, begreper, uttrykk Jobber i mindre gruppe med TPO-trykt Elevene jobber i klassen	Dybdelæring-fokus på hva ulike typer tekster kan gi oss Jobbe på egenhånd først, så i gruppe , ulikt arbeids-tempo Tema som fenger – forskjellig Referanser vanskelig Hyancinthen-link Lese mellomlinjene Tar mer bokstavelig Ord og uttrykk som de fleste norske kan Symboler-utfordrende-	Jobbe med begreper – lette å gjøre systematisk med fysisk bok Diskuter, tolke, reflektere Bruker lesestrategier Overskrift - omringet av blikkskur Velst åndede forsteder Oppmuntre til BISON Leselærer i alle fag-variere meto	Ikke akkurat nå Hadde vært bra med større komp Over 20 år siden utdanning Har aldri lært det Vært TPO-lærer, har lært meg målene Kunne med fordel hatt mer	Motiverte for nasjprøve tekster Noen tema fenger jenter Noen fenger gutter Også inna d kjøn n Treffe noen til enhver tid Varie re utvalg	Vanskelig skille dysl eller om de er flerspråklige Lesersakere Også inna d kjøn n	Samarb mors måls-lærer; dele planer, tema Mors måls-lærere reise r rundt kort tid til samarbe Brukt på skole - hjem h vis mors måls-lærer og foreldre vil og de ikke ønsker tolk TPO-samarbeid i hanske

	på nbru ker enge lsk	å når jeg leser fort	over svar Alle eleve r profi ttere r på lær.s trat Få lest høyt etter å ha lest på egen hånd			Mer enn les og finn		ere, diskute re, tolke		tar boksta velig- har da ikke mening for dem	dene - viktig				
Case 2 funn	Mors mål	Ord- forrå d	Lese- strat egier	For- kunnsk ap	Kultur- bak- grunn	Tekst- utvalg	Mello m linjene	Arbeid s-måte	Ressur ser	Skjønnl itt tekst	Fagt ekst	Komp. Etterutd.	Moti v- asjo n	Lese- ferdi ghet	Sam arb.
L2	Mors mål- lære r kan forkl are på mors mål	Begr ense t – forta u, forsk jellig e Bygg e ut Anto nym Syno nym Noe n ord uttry kk er innar beid et hos L1	BISO N VØL Blya nt i hånd Lese- oppd rag Strek unde r ord Les og lær SAM Stille spm Stille andr e	Lite om valgt fagteks t Viktig å hekte på	Annen erfarin g	Lettere å forstå ordene i skjønnl Valgte de teksten e jeg foreslo. Mange ukjente ord i fagteks t. Vanske lig	Lese mello m linjene; modni ng- lettere på 7. trinn Mirake let Beskriv elser – mangle r nord, snevert	I liten gruppe –trygg- få oppm. het Bli sett Lov å spørre om alt I full klasse over hodet på dem Lese selv, lese samme n	For lite tid 1-2 timer per uke tidkrev ende	Språke t lettere i skjønnl . Mindre tid på begrep i skjønnl Skjønnl -går fortere , kan flere ord, mer fokus på formul ere setning er, resyme , bokmel d, sin mening	Fagt ekst- begre per Fagt ekste r- SAM -for å rydde i infor masjon	Erfarings- basert, selvlært, mer faglig tyngde	Lette å moti vere Noe vi er nysgj errig e på? spin ne vider e ut fra moti vasjo n takk neml ig	Leser tekni sk Forst åelse n utebl ir	Mors måls - lære r – nytti g sama rb. Når tid

Case 3 funn	Mors mål	Ordforråd	Lese-strategier	For-kunnskap	Kultur-bakgrunn	Tekst-utvalg	Mellom linjene	Arbeids-måte	Ressurser	Skjønnlitt tekst	Fagtekst	Komp. Etterutd.	Motivasjon	Leseferdighet	Samarb.
L3	Har ikke gått på skole med mors målet sitt Hver dags mors mål Man gler begrepen e på mors målet Utvikler ikke fagord på mors målet Utvikler seg gagli på L2 Pers onavhengig. Kort botid bruker L1 mest.	Mer fokus enn før, hver dagsbegreper, fagbegreper Tabu, kjenndis, swahili, aboriginer Aztekerne Må ha begrepen e innejobber med dette aktivitet Begrøper om teksten oppbygning – innl hoveddel avslutning Utvikler fagord på norsk Bygger opp leksikon over	Leser høyt for elevene for å fange opp alle sikre at alle får tilgang, guider lette å lese selv etter på Gir elevene kopitil å skrive på Strekke under ordene Leser med lærer Leseopplag underveis Toko lomme-støtte forståelse for ord Jobber på	2. teksten elevene hadde fork om hva sjanger er. Bygger opp kunnskap om sjanger-typebevisst e på oppbygning Bygget opp forkunnskaper om 2 språk i Norge Og tekster oppbygning for at de skal bli bevisst e i eget skrivearbeid Bygger opp forkunnskaper om – hva er en fagtekst? Må finne ut selv Bruker aktivt:	Kan ha betydning for visse tema, men ikke for leseforståelse Individuelle forskjeller Spør hvor de kommer fra Norsk-kulturelt baserte tmatting de ikke har fått med seg pga annen kultur	Aldersadekvate tekster Fagtekstmodell-tekst Skjønnlitt tekst var på nynorsk-ekstra utfordrende Ser ikke sammenheng Penger mistet	«Dei rettar hende ne fram» «Det også» Må forklare at det er mobbing Ser ikke sammenheng Penger mistet	Må følge tettere på L2 Særlig de første teksten e hun gjenno m-går Mer konkret i beskjedene Går alltid bort til dem først når de skal arbeide på egen hånd-trenger mer støtte Tok ut noen sno-elever for gj.gang pga sykdom-fikk da god oversikt over hva de skjønnte / ikke skjønnte	2-3 t/uke, da i gruppe-heldig hvis det er få elever, mer tid da For lite Ny elev uten innførings-klasse – 4 t/SNO Må være obs i den daglige driften pga lite ressurser	Leselysten kommer innndg skjønnlitt tekster Ser på litterære virkemidler kniven? Kompliserte må lese mellom linjene utfordrer for L2 Krever god kompetanse Mye usagt Tekstoppbygning Lese for hyggen i tillegg til analyse L2 mindre leseerfaring med skjønnlitt tekster L1 elever mer erfaring med fortellinger da de var små lærer kjenner	Fagord kan være krevende Modell-tekst Enklere mer kokrete Står mindre mellom linjene Kan forklare mer; for eksempel fagord Tekstoppbygning Læringen i fokus Arbeider med språket i teksten gjennom diskusjon lærer kjenner fallgruvene-gjengen	Tidligere erfaring med SNO i gruppe Nå i hel klasse Prøver alltid å lære nye ting Med nye fagplaner nye innfallsvinkler og metoder Lett å gå i faste spor Nok studie-poeng, nok faglig bakgrunn – men ønske om nye metoder og innf.vinkler	Interesse for tema – særlig betydning for motivasjon for å lære på L2	Leser selv etter på lærer leser først Like de svake elevene ndg å lese på nynorsk-vanskelig Forst å ord du leser – svake elever og sno elever like her Mindre erfaring med språket, derfor mer utfordrende	Mors måslærer går vanskelig e tekst er/tema. Ser over ordene

		fagor d – svak e, sno og sterk e eleve r bruk er dette mest	egen hånd BISO N Over blikk Opp munt rer til å bruk e strat egier på egen hånd - finne ords bety dnin g-for å gjøre dem mer selv- sten dige	Husker du da						fallgruv ene- går gjennom dem	nom dem				
--	--	--	--	-----------------	--	--	--	--	--	---	------------	--	--	--	--

