

MASTEROPPGAVE

MGMO5900

Mai 2022

Læreres valg av arbeidsmetoder som støtte for økt
leseforståelse av fagtekster i det språkheterogene
klasserommet på 4.-6.trinn

Vitenskapelig oppgave

30 sp oppgave

Amanda Hansen Nygård



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Min interesse for andrespråksdidaktikk startet i forbindelse med et forsknings- og utviklingsprosjekt som ble gjennomført tidligere i studiet, en interesse som fikk enda større medfart da jeg ble ansatt i en av Oslos mangfoldige skoler. Temaet har vært inspirerende og gitt meg motivasjon for videre læring – som resulterte i denne masteroppgaven. Masterstudiet har vært både spennende og utfordrende, men mest av alt; lærerikt!

Tusen takk til mine tre informanter som satt av tid, delte sine tanker og inviterte meg inn i sine klasserom, på tross av et travelt år. Jeg ønsker også å takke min veileder Elena Tkachenko for inspirerende og konstruktiv veiledning, som også har utfordret meg.

Til slutt, takk til venner og familie som har støttet meg gjennom denne masterperioden, og mine dyktige medstudenter for fine diskusjoner og et lite spark bak når motivasjonen bristet.

Amanda

Oslo, mai 2022

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker tre læreres undervisningspraksiser i språkheterogene klasserom på 4.-6.trinn. Fokuset i studien er på lærernes bruk av arbeidsmetoder for å støtte elevenes leseforståelse av fagtekster, med en særlig oppmerksomhet rettet mot leseforståelsen hos elever med norsk som andrespråk. Elever med norsk som andrespråk er en mangfoldig elevgruppe, noe denne oppgaven belyser ved å innhente data fra lærere i ordinære klasser og i en innføringsklasse. Fra tidligere vet vi at fagtekster er utfordrende å forstå for en rekke elever, deriblant flerspråklige elever. Dette med grunn i at tekstene gjerne inneholder fagstoff preget av nye fagord og begreper. Studier viser også at flerspråklige elevers manglende temakunnskaper og ordforråd har påvirkning på forståelsen av fagtekster. Andre studier viser at lærere i samtaler om tekstens innhold og ord kan støtte elevenes leseforståelse. Læreres valg av arbeidsmetoder blir i denne studien tematisert gjennom problemstillingen «*Hvilke arbeidsmetoder bruker lærere for å støtte leseforståelsen av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk?*». Datamaterialet er innhentet gjennom observasjoner og intervju. Materialet er analysert med formål om å få et helhetsinntrykk og få frem meningsinnholdet. Det ble benyttet kategorisering og koder for å analysere og organisere materialet. Funnene fra undersøkelsen blir løftet videre inn i en diskusjon sett opp mot teori og tidligere empiriske studier. Resultatene i oppgaven viser at lærerne vektlegger arbeid med elevenes forkunnskaper og begrepsforståelse gjennom helklassesamtaler.

Nøkkelord: Leseforståelse, andrespråk, samtaler, lesestrategier, begrepsforståelse og ordkunnskap

Abstract

Title: Teachers Choice of Working Methods to Support Increased Reading Comprehension of Factual texts in Language Heterogeneous Classroom in Year 4-6.

This qualitative study seeks to study three teachers methods of teaching in language heterogenous classrooms in year 4.-6. The focus of the study is the teachers use of working methods to support students reading comprehension of factual texts, with a particular attention towards reading comprehension of students with Norwegian as a second language. Students with Norwegian as a second language is a diverse group, which this assignment highlights by obtaining data from teachers in ordinary classes and in an introductory class. From previous knowledge we already know that reading factual texts might be challenging for several students, including multilingual students. The reason being these texts usually contain subject specific content, words, and terms. Previous research has also pointed towards how multilingual students lack of subject matter knowledge and vocabulary has an impact on the understanding of factual texts. Other previous research show that teachers in conversations involving the text contents and words can support students reading comprehension. In this study, teachers choice of working methods is themed through the objective statement: “*Which working methods do teachers use to support the reading comprehension of factual texts in students with Norwegian as a second language?*”. The data material was obtained through observations and interviews. The material has been analyzed with the aim of getting an overall impression and bringing out the meaning content. Categorization and codes were used to analyze and organize the material. The findings from the study are lifted further into a discussion set against theory and previous empirical studies. The results in the assignment show that the teachers emphasize work with the students prior knowledge and understanding of concepts through whole-class discussions.

Keywords: Reading comprehension, second-language, conversations, reading strategies, conceptual understanding, and word knowledge

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
1.1 <i>Bakgrunn for oppgaven</i>	1
1.2 <i>Studiens avgrensning og forskningsspørsmål</i>	2
1.3 <i>Begrepsavklaring</i>	3
1.4 <i>Rammer for organisering av opplæring for elever med norsk som andrespråk</i>	4
1.5 <i>Oppgavens oppbygging</i>	5
2 Kunnskapsgrunnlag	5
2.1 <i>Lesing og leseforståelse</i>	6
2.1.1 The simple view of reading	6
2.1.2 Lesing som en meningsskapende prosess.....	7
2.1.3 The RAND Reading Study Group	8
2.2 <i>Tidligere forskning av lesing på andrespråket</i>	10
2.3 <i>Arbeidsmetoder i forbindelse med fagtekster</i>	11
2.3.1 De utfordrende fagtekstene.....	12
2.3.2 Forkunnskapenes bidrag til leseforståelsen	13
2.3.3 Lesestrategienes innvirkning på leseforståelsen.....	14
2.3.4 Begrepsforståelse.....	15
2.3.5 Bruk av samtaler i undervisningen	17
3 Metode	19
3.1 <i>Forskningsdesign</i>	19
3.1.1 Triangulering av observasjon og intervju	19
3.1.2 Utvalg	20
3.2 <i>Datainnsamling</i>	23
3.2.1 Gjennomføring av observasjon.....	23
3.2.2 Gjennomføring av intervju	23
3.2.3 Bearbeiding av data	24
3.3 <i>Validitet og reliabilitet</i>	26
3.4 <i>Etiske betraktninger</i>	28
4 Presentasjon av funn	28

4.1	<i>Idas arbeidsmetoder som støtte for økt leseforståelse av fagtekst i innføringsklassen</i>	29
4.1.1	Introduksjon av Idas undervisning og fagteksten «Gaupa»	30
4.1.2	Hvilke arbeidsmetoder bruker Ida for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagteksten?	31
4.1.3	Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagteksten?	32
4.1.4	Arbeider Ida med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall hvilken måte?	32
4.2	<i>Oves arbeidsmetoder som støtte for økt leseforståelse av fagtekst på 5.trinn</i>	33
4.2.1	Introduksjon av Oves undervisning og fagteksten «Fakta og fiksjon»	34
4.2.2	Hvilke arbeidsmetoder bruker Ove for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagtekstene? ..	34
4.2.3	Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagteksten?	35
4.2.4	Arbeider Ove med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall på hvilken måte?	36
4.3	<i>Oskars arbeidsmetoder som støtte for økt leseforståelse av fagtekst på 6.trinn</i>	37
4.3.1	Introduksjon av Oskars undervisning og fagteksten «Vikingtida»	37
4.3.2	Hvilke arbeidsmetoder bruker Oskar for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagteksten? ..	38
4.3.3	Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagteksten?	40
4.3.4	Arbeider Oskar med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall på hvilken måte?	40
5	Diskusjon	41
5.1	<i>Lærernes erfaring om lesing på andrespråket</i>	42
5.2	<i>Lærernes fokus på elevenes forkunnskaper og samtaler som støtte for forståelse av innholdet i fagtekstene</i>	43
5.3	<i>Lærernes valg av arbeidsmetoder i lesingen av fagtekstene</i>	45
5.4	<i>Lærernes arbeidsmetoder knyttet til elevenes begrepsforståelse</i>	46
6	Avsluttende kommentar	48
7	Referanser	50
8	Vedlegg	55
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	55
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	57
	<i>Vedlegg 3: Godkjenning NSD</i>	60

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Temaet andrespråklig leseforståelse er valgt på bakgrunn av en personlig interesse for området, samt en tro på viktigheten av at dette området blir løftet frem i forskning. Samfunnet er i en tid med stadig økende migrasjon og globalisering – der man er avhengig av kunnskap om hvordan undervisning kan tilrettelegges for å optimalisere like muligheter til læring og utvikling i et mangfoldig klasserom (Skrefsrud, 2015). Læring i skolen er i stor grad tekstbasert, og det å kunne lese både på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og ikke minst for å kunne delta i samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Etter hvert som elevene starter på 4.trinn vil det å lese fagtekster bli en sentral del av å lære skolens fag (Ragnes, 2021). Dette innebærer at elevene må beherske tekster og fagstoff preget av nye fagord og begreper (Øzerk, 2009). I kombinasjon med dette vil elevene møte fagtekster som blir karakterisert med et akademisk språk og komplekse sammensetninger (Selj, 2019b). Mange elever, deriblant elever med norsk som andrespråk, kan ha utfordringer med å forstå dette (Ragnes, 2021; Øzerk, 2009). Tidligere norske studier (Strand et al., 2017; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Arntzen & Ludvigsen, 2014; Hvistendahl & Roe, 2009) legger frem at det også er en tendens til at elever med norsk som sitt andrespråk i gjennomsnitt skårer dårligere enn den øvrige elevgruppen i diverse lesetester - blant annet PIRLS og PISA. Til tross for at elevene skårer signifikant lavere på lesing enn den øvrige elevgruppen viser resultater at det er små forskjeller når det kommer til den tekniske siden av lesingen, og at de vesentlige forskjellene ligger i forståelsen av det man leser (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Arntzen & Ludvigsen, 2014). Det påpekes også i ulike studier at blant annet muntlige norskferdigheter (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009), forkunnskaper og vokabular er viktige komponenter for leseforståelsen på andrespråket (Rydland et al., 2010; Øzerk, 2009). Det er viktig å påpeke at elever med norsk som andrespråk er en mangfoldig elevgruppe og at det derfor er store variasjoner i deres norskspråklige og faglige ferdigheter. Dette vil også være tilfelle i denne studien. Felles for S2-elever er likevel at de gjennom skoleløpet vil føle mesteparten av opplæringen i ordinære klasser (Rambøll, 2016). I dagens skole vil det derfor være av stor betydning å sikre at også S2-elever tilbys et læringsmiljø som gir godt læringsutbytte og mulighet for utvikling (Aukrust et al., 2009, s. 243).

I denne studien tematiseres undervisningsmetoder rundt fagtekster i det språkheterogene klasserommet. Studien gir en nærmere beskrivelse av hvordan lærere på 4.-6.trinn støtter og

tilrettelegger undervisningen for økt leseforståelse av fagtekster. Hovedfokuset ligger i støtte for utvikling av leseforståelse hos elevene med norsk som andrespråk, men vil også være relevant for den resterende elevgruppen. I denne studien avgrenses beskrivelsen av elever med et annet morsmål enn norsk og samisk til begrepene *flerspråklige elever* og *S2-elever* (elever med norsk som andrespråk).

1.2 Studiens avgrensning og forskningsspørsmål

For å undersøke problemstillingen valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ metode gjennom observasjon og semistrukturert intervju. Ved å bruke både observasjon og intervju fikk jeg en dypere forståelse av lærernes valg av arbeidsmetoder knyttet til leseforståelse på andrespråket. Studien baserer seg på observasjon og intervju av to lærere i ordinære klasser på 5. og 6.trinn og en lærer i en innføringsklasse med elever mellom 3.-6.trinn. Utvalget ble avgrenset ytterligere til å kun inkludere lærere som arbeidet med elever på 4.-7.trinn ettersom elevene i denne alderen gjerne møter mer komplekse fagtekster i undervisningen (Ragnes, 2021). Studien er i all hovedsak konsentrert på leseforståelse på andrespråket, men ettersom to av observasjonene er gjennomført i ordinære klasser vil mye av studien være relevant for hele elevgruppen. Basert på dette er problemstillingen som følgende:

«Hvilke arbeidsmetoder bruker lærere for å støtte leseforståelsen av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk?»

Ettersom oppgaven har søkelys på hvilke arbeidsmetoder som blir brukt som støtte til økt leseforståelse av fagtekster har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- a) *Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagtekstene?*
- b) *Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagtekster?*
- c) *Arbeider lærerne med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall på hvilken måte?*

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen presenterer jeg noen definisjoner knyttet til studiens forskningsfelt. Hvilke begreper som anvendes for å definere elever med norsk som andrespråk er varierende. Det vil dermed være mulig at andre empiriske studier og teori forstår og definerer disse begrepene annerledes.

Minoritetsspråklig: Begrepet minoritetsspråklige elever vises til barn, unge og voksne med et annet morsmål enn norsk og samisk (NOU 2010:7, s.24), eller en person som snakker et førstespråk som er av mindre grupper i samfunnet (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Morsmål: Morsmål forklares som det språket som snakkes i barnets hjem, enten av en av foreldrene eller begge, og i kommunikasjon med barnet. Et barn kan dermed ha to morsmål (NOU 2010:7, s.25). Begreper kan også defineres som det språket eller de språkene barnet lærer seg først, eller språket som en person velger å anse som sitt morsmål (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Førstespråk: Førstespråk betegner vanligvis det første språket en person lærer, benytter mest og er nærmest knyttet til. Dette anses som personens muntlige og eventuelle skriftlige hovedspråk (NOU 2010:7, s.25). En annen betegnelse er det språket en person oppfatter som sitt hovedspråk (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Andrespråk: Andrespråk forklares som et språk en person ikke har som sitt førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i bruk som dagligspråk. Begrepet kan også betegnes som fremmedspråk (NOU 2010:7, s.25).

Tospråklig: Betegnes som en person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som bruker to språk i sin hverdag, selv om beherskelsen av språket ikke er like god på begge (NOU 2010:7, s.25).

Flerspråklig: Begrepet flerspråklig blir betegnet ved at en person er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene. Det kan også være en person som identifiserer seg med flere språk i sin hverdag, selv om den språklige beherskelsen ikke er like god på alle språkene (NOU 2010:7, s.25). Flerspråklighet defineres også at en person bruker

to eller flere språk i dagligliv, utdanning eller arbeid (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Jeg kan ikke med sikkerhet vite om begreper om elever med norsk som andrespråk, som er brukt i teori og tidligere forskning, stemmer overens med mine definisjoner. Med grunn i dette har jeg valgt å beholde de begrepene som teori og forskning bruker når de blir presentert. I de resterende delene av denne oppgaven benytter jeg meg av termene *S2-elever*, og *flerspråklige elever* som avgrenses til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk.

1.4 Rammer for organisering av opplæring for elever med norsk som andrespråk

Et av formålene i norsk skolepolitikk er at alle elever, uavhengig av egne forutsetninger, skal ha likeverdige muligheter til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge opplæringslova §1-1. *Formålet med opplæringa* skal elever utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å kunne mestre egne liv, og for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. For å gi elevene slike like muligheter sier §1-3. *Tilpasset opplæring* at skolen skal tilpasse opplæringen etter hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998).

I organiseringen av opplæringen til elever med norsk som andrespråk vil det imidlertid være variasjoner i om elevene følger innføringsklasser, egne grupper med særskilt opplæring, om de har rett til særskilt språkopplæring eller om de følger all undervisning i ordinære klasserom. Elever har ifølge §2-8. *Særskilt språkopplæring for elever fra språklege minoriteter* rett til særskilt norskopplæring til de har gode nok ferdigheter til å følge ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998). Det er den enkelte skole som avgjør hvordan undervisningen for elever med særskilt språkopplæring blir organisert. Noen gir elevene støtte gjennom ordinær undervisning og mener dette er inkluderende og mindre stigmatiserende, mens andre derimot mener at det er enklere å tilpasse undervisningen etter elevenes behov og forutsetninger i egne grupper (Rambøll, 2016, s. 67). I organisering av opplæring for elever med særskilt språkopplæring finner vi også innføringsklasser for nyankomne elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Rambøll (2013) viser til tre vanlige måter å organisere innføringstilbudene på: 1) Tilhørighet i ordinær klasse, men deler av opplæringen gis i egne grupper, kalt delvis integrerte tilbud, 2) I egne klasser ved ordinære skoler, kalt innføringsklasser, eller 3) På egne skoler, kalt innføringskoler.

På bakgrunn av at den særskilte språkoppleringen varer i en periode på inntil to år (Opplæringslova, 1998), vil elever med norsk som andrespråk følge ordinær undervisning største delen av sin skolegang. Som lærer kreves det deretter en bevissthet rundt at denne elevgruppen fremdeles kan ha utfordringer knyttet til språkferdigheter og forståelse når de følger den ordinære undervisningen (Palm, 2015, s. 34).

Noen av elevene følger læreplanen i *grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativ og faglig grunnlag som gjør de i stand til å delta både i sosiale fellesskap og i den ordinære opplæringen i alle fag. Et av de sentrale målene for faget er å hjelpe elevene med å øve opp en grunnleggende kompetanse slik at de kan samhandle og delta i skolen og samfunnet, samt mestre og reflektere over muntlig språkbruk. Faget setter søkelys på at elevene skal utvikle leseferdigheter på norsk og gjennom dette utvikle og utvide ordforrådet og begrepsapparatet i ulike fag og tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av sju kapitler. I dette første kapitlet har jeg redegjort for studiens bakgrunn og formål, avgrensninger, begrep og rammer for organisering av opplæring for elever med norsk som andrespråk. I kapittel 2 fremstilles oppgavens kunnskapsgrunnlag basert på teoretiske perspektiver og tidligere empiriske studier på feltet. Første del av kapitlet vil omtale hva lesing er. Deretter vil tidligere studier av leseforståelse på andrespråket bli presentert, før kjennetegn på fagtekster og diverse faktorer og arbeidsmetoder i forbindelse med leseforståelsen legges frem. Kapittel 3 dreier seg om oppgavens forskningsmetodiske tilnærming der studiens forskningsdesign, innsamling av data, kvalitet og forskningsetiske betraktninger blir redegjort for. I kapittel 4 presenteres funn fra datainnsamlingen basert på forskningsspørsmålene i oppgaven, der hver informant vil fremstilles hver for seg. Kapittel 5 er en utformet diskusjon av funn sett i lys av tidligere empiriske studier og teoretiske rammer. Avslutningsvis vil kapittel seks inneholde en avsluttende kommentar til studien.

2 Kunnskapsgrunnlag

Følgende kapittel vil presentere studiens kunnskapsgrunnlag, der hensikten er å gi en oversikt over teoretiske fundament og tidligere forskning knyttet til leseforståelsen på andrespråket.

Kapittelet starter med en redegjørelse av lesing basert på tre syn på leseforståelse. Videre vil tidligere forskning på S2-elevs leseresultat legges frem, der også avgjørende komponenter for S2-elevs leseforståelse blir fremhevet. Deretter vil det gjøres rede for fagtekster og hvilken betydning arbeid med lesestrategier, forkunnskaper, begrepsforståelse og samtaler kan ha for leseforståelsen.

2.1 Lesing og leseforståelse

I min studie finner jeg det relevant å redegjøre for hva lesing er og hva som inngår i leseforståelsen. Jeg vil dermed først presentere lesing som en grunnleggende ferdighet og betegnelsen av lesekompetanse. Deretter vil «*The simple view of reading*», *Lesing som en meningsskapende prosess* og *The Rand Reading Study Group* bli introdusert for å synliggjøre ulike aspekt rundt betegnelsene av lesing og leseforståelse.

I læreplanverket er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter som er del av kompetansen i alle fag og et nødvendig redskap for læring og utvikling. Lesing som en grunnleggende ferdighet omhandler å skape mening fra tekst og kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i tekstenes innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I Stortingsmelding 23(2007-2008, s.31) *Språk bygger broer*, blir lesekompetanse forklart som et bredt begrep som omhandler en rekke faktorer. Dette innebærer individuelle forutsetninger og ferdigheter, som motivasjon, språklige ferdigheter, evne til å konstruere mening i tekster og hvilken evne vedkommende har til å forstå og bruke språksymbol. I begrepet lesekompetanse inngår også lese- og læringsstrategiske ferdigheter. Ferdighetene ligger i å kunne målrette egen lesing, velge lese måte, reflektere over egen leseprosess og vurdere egne strategiske valg.

2.1.1 The simple view of reading

«*The simple view of reading*» beskriver lesing som et produkt av faktorene avkodning og forståelse. Dette synet på lesing ble først introdusert av Gough og Tunmer i 1986, og er også kjent gjennom formelen «*leseforståelse = avkodning x forståelse*». En slik beskrivelse av lesing er vanlig innenfor et kognitivt perspektiv, og har de seneste årene også blitt brukt for å belyse andrespråkslesingen (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Nordlie & Anmarkrud, 2015).

Avkodning og forståelse blir av Hoover og Gough (1990) sett på som to like avgjørende

faktorer for lesingen. De mener at de hver for seg ikke vil være tilstrekkelig for leseforståelsen. Likevel påpeker de at faktorene ikke er avhengige av hverandre ved at svak forståelse ikke nødvendigvis har en sammenheng med svake ordavkodingsferdigheter (Hoover & Gough, 1990).

Ordavkoding omtales gjerne som fundamentet for å forstå det som blir lest, og forklares som den tekniske delen av lesingen 16.05.2022 07:38:00. Ordavkoding dreier seg om å gjenkjenne ord og kunne se sammenheng mellom grafemer (bokstaver) og fonemer (lyd). I den første leseopplæringen blir ordavkoding sett på som den mest sentrale delen i lesingen ettersom elevene må se sammenhengen mellom grafem og fonem for å skape mening under lesing. At elevene opparbeider seg en god teknisk lesing og leseflyt vil være avgjørende for den videre leseopplæringen (Roe, 2014, s. 25) – da selve grunnlaget for å forstå tekster handler om ordgjenkjenning (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 7).

Forståelse er kognitive prosesser som skjer når én leser. Forståelsen oppstår i det man trekker slutninger og gjør tolkninger basert på tidligere erfaringer og kunnskaper (Høien & Lundberg, 2000). Når elevene går over til den andre leseopplæringen vil forståelsen være av stor betydning da det stilles krav om at elevene kan automatisere ferdighetene sine, og bruke lesing som et redskap for læring (Roe, 2014, s. 14). Lesing sett på som et produkt av ordavkoding og forståelse kan fremstå som et noe forenklet syn på hva lesing er, men det vil likevel være en nyttig beskrivelse av hva lesing er (Palm, 2019, s. 137).

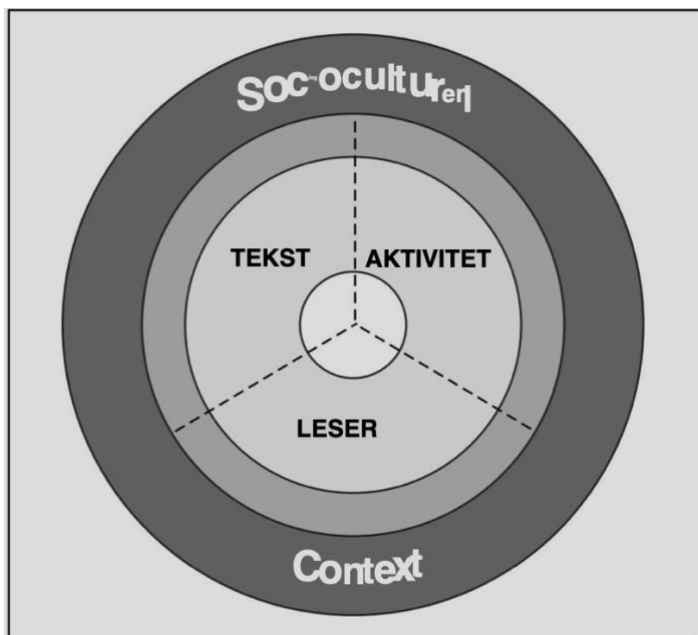
2.1.2 Lesing som en meningsskapende prosess

I likhet med Hoover og Gough (1990) mener Bråten (2007c) at ordavkodingen er betydelig for leseforståelsen. Likevel viser Bråten (2007c) til leseforståelse som et mer kompleks fenomen enn bare ordavkoding og forståelse. Han anser lesing som en meningsskapende prosess, og definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007c, s. 4). En slik definisjon av leseforståelsen vektlegges av to aspekt 1) å lete frem til og hente ut mening fra teksten og 2) at å konstruere eller skape mening i en tekst forutsetter et større bidrag hvor leseren samhandler aktivt med teksten. Det første aspektet dreier seg om at leseren finner frem til og henter ut informasjon som forfatteren har plassert i teksten. Det andre aspektet omfavner at leseren må knytte relevante forkunnskaper sammen med innholdet og informasjonen i den gitte teksten – og på denne måten skape mening og forståelse (Bråten, 2007b). Bråtens

definering av leseforståelse som en meningsskapende prosess kan ses i tråd med et kognitivt perspektiv på forståelse. I kognitive teorier står leserens forkunnskaper og utvikling av strategibruk sentralt som redskaper for forståelsen (Andreassen, 2007, s. 274).

2.1.3 The RAND Reading Study Group

The RAND Reading Study Group (RRSG) berører på flere vis mange av de samme aspektene som Bråten (2007c) i sin definisjon av leseforståelse. De definerer leseforståelse som en prosess hvor man trekker ut og konstruerer mening gjennom interaksjon og involvering med skriftspråk (Snow, 2002, s. 11). RRSg karakteriserer leseforståelsen som at samspill av de tre elementene *leseren*, *teksten* og *aktiviteten*, og de baserer seg på en sosiokulturell kontekst (se figur 1).



Figur 1 - En heuristikk for å tenke på leseforståelse (fra (Snow, 2002))

I en slik tanke om leseforståelse menes det at leseren tar til handling gjennom kognitive evner (oppmerksomhet, hukommelse, konklusjon, visualisering), motivasjon (vite hensikten med lesingen, interesse for innholdet, selvtillit som leser), kunnskap (ordforråd og temakunnskaper, språk- og diskurskunnskap, kunnskaper om forståelsesstrategier) og opplevelser. De nevnte egenskapene varierer fra leser til leser og fra tekst og aktivitet. Leseren vil under lesingen konstruere representasjoner av teksten som er betydningsfullt for leseforståelsen – slik som tekstens ordlyd, ideenheter som representerer tekstens betydning og

hvordan informasjonen behandles for mening. I et tekstbasert samfunnet med store variasjoner både i teksters innhold, lesenivå og sjangrer vil det være essensielt at elevene får møte et bredt repertoar av tekster (Snow, 2002). Dette fordi elevene er avhengig av å forstå ulike tekster for å tilegne seg kunnskap (Bråten, 2007a).

Det sosiokulturelle miljøet har en sentral påvirkning for leseforståelsen der forskjeller i leserne og deres forståelse kan ses i sammenheng med miljøet de bor og lærer å lese i (Snow, 2002). Elevenes kulturelle miljø kan ha betydning for hvilke temakunnskaper eleven har tilegnet seg, som igjen kan avgjøre hvor godt eleven forstår teksten som leses (Rydland, 2009). I en andrespråklæring vil alderen andrespråket blir initiert, eksponering av språk, tidlig leseopplæring og leseferdigheter på førstespråket kunne påvirke leseforståelsen (Snow, 2002). I et sosiokulturelt perspektiv vil samtaler og sosiale interaksjoner bli sett på som det mest betydningsfulle for all læring. Det menes i et slikt syn at interaksjonene mellom kropp, sinn, verdier og miljøer er viktige redskap for utvikling og læring (Atkinson, 2011, s. 143).

Snow (2002) presenterer også RRSGs prioriteringer av forståelsesundervisning. Rapporten trekker frem at undervisning som er utformet for å forbedre leseflyt vil føre til ordgjenkjenning og flyt som medfører forståelse. Det kan være at man leser alene, at lærer korrigerer med tilbakemeldinger, at elevene lytter til tekst før de selv leser, eller at de leser i læringspar. Undervisning av læringsstrategier presiseres også som positivt for å fremme leseforståelse ved at elevene tilegner seg strategier som verktøy for forståelse. De påpeker at en eksplisitt undervisning av lesestrategier kan utgjøre en betydelig forskjell i elevresultater – spesielt for de lavt presterende elevene. Avslutningsvis fremmer de ordforrådsundervisning som avgjørende for leseforståelsen. Undervisning i enkelte ord, ordlæringsstrategier og ordbevissthet vil i forbindelse med dette trolig øke elevenes ordforråd og derav leseforståelse (Snow, 2002).

En eksplisitt undervisningsform, som nevnt over, retter seg mot en konkret og direkte undervisning. Det er vanlig at læreren gjerne viser eller demonstrerer hvordan elevene kan tilegne seg kunnskaper om og på best mulig måte forstå det som blir lest. Dette kan være å demonstrere eller forklare ulike lesestrategier. I motsatt retning finner vi den implisitte undervisningsformen, som er den vanligste opplæringsmetoden for leseforståelse. Denne formen har som mål at elevene selv skal lære av og forstå tekster uten at læreren modellerer og forklarer strategier. Det er også vanlig at elevene får kontrollspørsmål til teksten, og at

læreren på forhånd av lesingen forklarer utfordrende ord som eleven vil møte (Andreassen, 2007, s. 253).

2.2 Tidligere forskning av lesing på andrespråket

I interaksjon med et stadig økende kulturelt og språklig mangfold i skolen har flerspråklighet også fått mer oppmerksomhet innen det pedagogiske og didaktiske forskningsfeltet. Som et resultat av dette har det også blitt publisert en rekke forskningsartikler (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Arntzen & Ludvigsen, 2014; Hvistendahl & Roe, 2009) som trekker frem at S2-elever i gjennomsnitt skårer signifikant dårligere enn den øvrige elevgruppen på lesetester – blant annet PISA (2000; 2006, referert i Hvistendahl & Roe, 2009). Basert på følgende resultater har flere studier (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Rydland, 2009; Strand et al., 2017; Lervåg & Aukrust, 2010) undersøkt hvilke komponenter som kan forklare prestasjons skillet i lesing mellom første- og andrespråkslesere, og derav hvilke faktorer som kan være avgjørende å arbeide med for å øke leseforståelsen hos S2-elever. Jeg finner det relevant å presentere disse studiene for å utheve hvilke faktorer som kan være utfordrende for S2-elever og påvirke deres leseforståelse.

I metaanalysen «*Muntlige språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: en sammenfatning av empiriske studier*» av Lervåg og Melby-Lervåg (2009) presenteres funn fra tidligere studier for å belyse forskjeller i ordavkoding, muntlig språk og leseforståelse mellom enspråklige- og tospråklige elever. Analysen konkluderte med at det var små forskjeller i elevgruppene i den tekniske delen av lesingen, altså ordavkodingen, og at de vesentlige forskjellene lå i å forstå innholdet i hva man leste. Et annet sentralt funn i analysen var at elevenes muntlige andrespråksferdigheter hadde en tilkobling til leseforståelsen. I flere tilfeller var det en sammenheng mellom svake muntlige andrespråksferdigheter og svak leseforståelse. Lervåg og Melby-Lervåg (2009, s. 277) presiserer derfor at man fra en pedagogisk synsvinkel bør vektlegge at disse elevene får utviklet gode muntlige andrespråksferdigheter.

I en studie av Rydland, Aukrust og Fulland (2010) ble ordavkodingens, vokabularet og tidligere emnekunnskapers betydning for leseforståelsen på andrespråket undersøkt på et 5.trinn. Resultatene viste at andrespråkslever hadde langsommere vekst i leseforståelsen enn S1-elever, og at ordkunnskapen kunne predikere forskjellene. I forbindelse med ordforrådet peker deres studie på viktigheten av å utvikle minoritetsspråklige elevers kunnskap om

ordenes funksjon og betydning. De fremhever også at elevene burde få støtte til å utvikle sine muntlige ordforrådsferdigheter fra tidlig alder (Rydland et al., 2010). Ordforrådets betydning for S2-elevens leseresultater blir også fremhevet av Øzerk (2009) og Biringvad og Wold (2014) - som vil bli nærmere beskrevet i 2.3.3.

Rydland (2009) undersøkte 5.klassingers forståelse av fagtekster. Resultatene viste at forskjeller i leseforståelsen mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever kunne forklares med utgangspunkt i demografiske faktorer og temakunnskaper. Det viste seg at foreldres yrkesstatus og elevenes barnehagedeltakelse kunne være relatert til elevenes leseforståelse. Studien konkluderte med følgende mulige årsaker: 1) at foreldre med en sterkere tilknytning til arbeidslivet også brukte andrespråket mer i hverdagen og med barna, og 2) at barn som hadde gått i barnehagen muligens kunne ha utviklet større andrespråklige ferdigheter og temakunnskaper. Temakunnskapene fremhevet seg som den mest sentrale faktoren for leseforståelsen. Hun påpeker at de demografiske faktorene på mange måter ligger utenfor skolens virksomhet, men at temakunnskaper og leseforståelse må ses som et resultat av opplæringen. I tråd med Rydlands (2009) funn finner vi lignende resultater hos Strand, Wager og Foldnes (2017). De undersøkte hvilke bakgrunnsfaktorer som hadde påvirkning på leseresultatene i PIRLS. Resultatene kunne indikerer at leseinteressen, antall bøker i hjemmet og foreldres utdanningsnivå var sterke predikatorer for leseprestasjonen til de flerspråklige elevene.

2.3 Arbeidsmetoder i forbindelse med fagtekster

Selv om det er mange likheter mellom andre- og førstespråkslesere, som at de danner kunnskap basert på lyder og symboler, bruker muntlige ferdigheter og forkunnskaper når de leser (Aukrust & Rydland, 2007), er det likevel noen ulikheter. Forskningen som er presentert i 2.2 viser at svake andrespråksferdigheter, svakt ordforråd, manglende temakunnskaper og miljøet elevene vokser opp i kan påvirke S2-elevens leseforståelse. Grunnet at min studie undersøker leseforståelsen av fagtekster, finner jeg det interessant å se nærmere på de nevnte komponentene over i forbindelse med forståelse av fagtekster. Derav også hvilke arbeidsmetoder som kan bidra til å styrke leseforståelsen.

En sentral utfordring i det språkheterogene klasserommet er å legge til rette for at alle elever skal kunne oppleve å mestre skolens faglige og språklige krav. I disse kravene ligger det at

elevene må forstå et akademisk språk, både muntlig og skriftlig ettersom de møter dette gjennom fagstoff i tekster og skolens språk (Øzerk, 2009). Det akademiske språket kjennetegnes ved faglige begreper og abstrakte formuleringer. Mange elever opplever utfordringer i møte med et akademisk språk fordi det består av mange lavfrekvente ord som ikke er en del av elevens hverdagspråk og basisordforråd (Holum, 2016a). I forbindelse med dette fagstoffet og det akademiske språket møter elevene et mangfold av komplekse tekster, blant annet fagtekster som får en sentral betydning i undervisningen fra elevene går i 4.klasse (Ragnes, 2021).

2.3.1 De utfordrende fagtekstene

Fagtekstene kjennetegnes ved at de baserer seg på fakta, et akademisk språk, virkeligheten og at de inneholder mye sammensatt informasjon. Flere studier nevner at elever strever med å forstå slike tekster, deriblant flerspråklige elever (Ragnes, 2021; Øzerk, 2009). Det kan også tenkes at utfordringer i leseforståelsen blir mer synlig på 3.-5.trinn (Rydland, 2009, s. 208) ettersom elevene også møter flere slike komplekse tekster.

Skillet mellom hverdagspråket og det akademiske språket elevene møter i fagtekster kan ses i tråd med *grunnleggende mellommenneskelige kommunikativ ferdigheter* (BICS) og *kognitive akademiske språkferdigheter* (CALP). Dette ble introdusert av Cummins (2008) for å trekke lærernes oppmerksomhet på utfordringene andrespråkelever opplevde med å skulle tilegne seg et relativt stort akademisk språk for å ta igjen jevnaldrende. BICS blir beskrevet som samtaleflyten i et språk, mens CALP handler om elevens evne til å forstå og uttrykke seg både muntlig og skriftlig for å ha suksess på skolen (Cummins, 2008). Relevansen i skillet mellom BICS og CALP for andrespråkelevers akademiske utvikling ble forsterket av to forskningsstudier (Cummins, 1980, 1981, referert i Cummins, 2008) som viste at lærerne ofte blandet sammen samtale- og akademiske dimensjoner av språket, og at dette førte til vanskeligheter for andrespråkelevne. Cummins (2008) trekker derfor frem at det er viktig å tenke over at S2-elever kan ha gode muntlige ferdigheter, men likevel ha store mangler i det akademiske språket. Samarbeidslæring og samtaler blir også løftet frem som betydningsfulle redskap for å støtte elevene til å utvikle forståelsen i det akademiske språket.

I tillegg til det akademiske språket i fagtekstene, inneholder de gjerne variert informasjon gjennom en multimodal fremstilling. Forståelsen vil også på mange måter henge sammen med hvilke bakgrunnskunnskaper elevene har tilegnet seg (Snow & Sweet, 2003, s. 5–7). En

undersøkelse av Øzerk (2009) understreker at S2-elever skåret dårligere på oppgaver relatert til fagtekster der elevens svake ordforråd var en av de mest sentrale årsakene. Han legger frem at en betydelig andel minoritetsspråklige elever har problem med blant annet lesing, innholdsforståelse og faglig og språklig utvikling. Ifølge Øzerk (2009) vil elevenes forkunnskaper, kunnskaper om omverden, deres ordforråd og begrepsrepertoar, samt å legge til rette for utbytterike aktiviteter som fremmer språkutvikling og innholdsforståelse, være viktige faktorer for forståelsen av fagtekster.

2.3.2 Forkunnskapenes bidrag til leseforståelsen

I tråd med en økt oppmerksomhet på lesing som en meningsskapende aktivitet, har også betydningen av forkunnskaper for leseforståelsen fått en større oppmerksomhet (Strømsø, 2020, s. 28). Det fremheves også for å være en av de viktigste enkeltfaktorene i leseforståelsen (Bråten & Samuelstuen, 2005). Innenfor en kognitiv tradisjon beskrives forkunnskaper som hvordan kunnskaper lagres i hukommelsen i ulike skjema, der leseren organiserer kunnskaper og fester den nye informasjonen på såkalte kjente «knagger» (Strømsø, 2020, s. 30). Når leseren bruker sine tidligere kunnskaper og erfaringer vil det dermed være mulig å trekke slutninger, hente ut mening og tolke teksten (Bråten, 2007b, s. 62). Forkunnskapene vil derav føre til at man husker og forstår innholdet i teksten bedre (Strømsø, 2020, s. 30).

Strømsø (2020) opplyser om at forkunnskaper gjerne er forankret i kulturelle sammenhenger. Elevenes kulturelle bakgrunn vil dermed ha påvirkning på hva eleven kan om et tema og forståelsen av tekstene de leser (s.30). Det er en tendens til at flere S2-elever har begrensninger i temakunnskaper som de møter i diverse tekster og fagstoff, der typiske norske emner er spesielt utfordrende (s. 30–31). Slike tendenser kan ses i tråd med studien til Rydland (2009) som nevnt i 2.2, og studien til Rydland, Aukrust og Fulland (2010). De påpeker at temakunnskapene sannsynligvis spiller en viktig rolle for forståelsen av innholdet i tekster, og de peker på at aktivisering av elevenes tidligere temakunnskaper på førstespråket og andrespråket kan være en fruktbar vei til forståelse.

Bråten (2007b, s. 62–63) presiserer at mange elever i skolen ofte har forkunnskaper, men at de synes det er vanskelig å knytte forkunnskapene til teksten de leser. Han forklarer at en direkte undervisning i hvordan man aktiviserer forkunnskapene og knytter disse til teksten man leser blir sett på som betydningsfullt for elevenes forståelse. En direkte undervisning i

dette kan være å lære eleven å stille seg hvorfor-spørsmål når man leser, at man lar elevene møte ulike tekster, å oppmuntre de til å lese selv og ved å bruke samtaler og diskusjoner for utvikling av kunnskaper om tema. Konkrete som film, medier og bilder ser også ut til å fremme leseforståelsen (Bråten, 2007b, s. 62–63).

2.3.3 Lesestrategienes innvirkning på leseforståelsen

I tillegg til forkunnskaper trekker Bråten (2007b) frem lesestrategier og lesemotivasjon som viktige komponenter for leseforståelsen. Bråten (2007c, s. 5) definerer lesestrategier som mentale aktiviteter leseren velger å bruke for å tilegne seg kunnskap og organisere informasjon i teksten. Disse strategiene deles gjerne inn i fire kategorier (Bråten & Samuelstuen, 2005):

- 1) Hukommelsesstrategier – der man gjentar informasjon i teksten
- 2) Organiseringsstrategier – der man binder sammen og grupperer informasjon som tankekart og begrepskart for å få oversikt
- 3) Elaboreringsstrategier – der man trekker inn egne erfaringer og sammenligner med de nye
- 4) Overvåkningsstrategier - der man spør seg selv om man forstår det som er lest

Videre i artikkelen trekker han frem at elever som leser godt gjerne benytter seg av slike strategier oftere enn elever som strever med forståelsen. Det å kunne støtte de svakere leserne ved å bruke strategier i undervisningen vil kunne ha positiv effekt på elevenes leseforståelse – slik som å stille spørsmål til tekst, oppklare problem, danne visuelle forestillinger av innhold og oppsummere hovedinnhold (Bråten, 2007c, s. 5).

I en studie undersøkte Bråten og Samuelstuen (2005) betydningen av ordavkodning, forkunnskaper og strategibruk for elevers leseforståelse. De ønsket å finne ut om noen elever kunne ha god leseforståelse til tross for svake ordavkodningsferdigheter. Det deltok 78 ungdomsskoleelever som leste en fagtekst i samfunnsfag. Resultatene i studien tydet på at elever kunne ha god leseforståelse til tross for svake ordavkodningsferdigheter, dersom de aktiviserte gode forkunnskaper og brukte lesestrategier effektivt.

I henhold til flerspråklige elevers bruk av lesestrategier har Lindholm (2019) i sin studie undersøkt hvilke lesestrategier disse elevene tar i bruk for å lese og forstå fagtekster. Undersøkelsen ble gjennomført med et utvalg elever på 5.trinn. Resultatene viser at elevene bruker strategier for å løse forståelsesproblemer som oppstår, som å lese teksten om igjen,

bruke forkunnskaper, morfologiske ledetråder og tekstuelle ledetråder. Studien viser også at elevene er strategiske lesere ettersom de viser godt utviklet metakognitiv forståelse, men at mange likevel har vansker med å reflektere over egen leseforståelse og bruken av strategier. Med dette påpeker hun at det er viktig med tydelig modellering og at elevene får støtte slik at de kan ta i bruk verktøy under lesingen, og at disse da stimulerer leseutviklingen for å bidra til en god lesekompetanse. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2022) presenterer ulike arbeidsmetoder med lesestrategier, og trekker frem at blant annet forarbeid gjennom samtaler med illustrasjon og tittel, brainstorming i grupper, samtaler om sjangrer, og at læreren leser høyt for elevene og at elevene deretter leser som metoder å arbeide med tekst og forståelse på.

En annen form for undervisning i strategier er en «resiprok undervisning», et opplegg som Brown og Palinscar (1984) prøvde ut. Dette opplegget baserte seg på at elevene gradvis fikk ansvar for å bruke lesestrategier selvstendig. Gjennom en periode fikk elevene daglig gjennomgang av lesestrategier som baserte seg på å formulere forventninger til hva tekstene ville handle om, mobilisere relevante forkunnskaper, stille spørsmål til teksten, oppsummere teksten og identifisere og klargjøre vanskelige formuleringer og begreper i teksten. Lærerne modellerte strategiene, og gradvis ble disse strategiene overført til elevene.

Det er også dokumentert å være en klar sammenheng mellom leseinteresser som motivasjon og leseprestasjoner både hos flerspråklige og enspråklige elever (Strand, Wagner, & Foldnes, 2017, s. 92). Elever som har høy motivasjon, legger mer innsats og konsentrasjon i lesingen enn elever med lav lesemotivasjon. Ved å sørge for at elevene får ferdigheter og redskaper som kan forbedre lesingen vil bidra til å øke elevenes forventninger til egen mestring. Bråten (2007b, s.76-77) trekker frem at man ved å gi elevene valgmuligheter, en følelse av selvbestemmelse, eller ved å legge til rette til samhandling kan fremme elevenes indre motivasjon.

2.3.4 Begrepsforståelse

Undervisningsmetoder og tilnæringsmåter som gir elevene en bred erfaring med ord og sammenhengen ord blir brukt i vil være viktig for at elevene skal kjenne både ordets forside (ord) og innholdsside (begrep) (Holum, 2016). Ordforrådet forklares som samlingen av ord et individ kan, bruker eller forstår (Golden, 2018, s. 193). Holum (2016) legger frem viktigheten av å både arbeide med bredden og dybden i ordforrådsinnlæringen. I en indirekte ordinnlæring vil elevene kunne utvikle bredde i ordforrådet. Dette får de ved å lese tekster

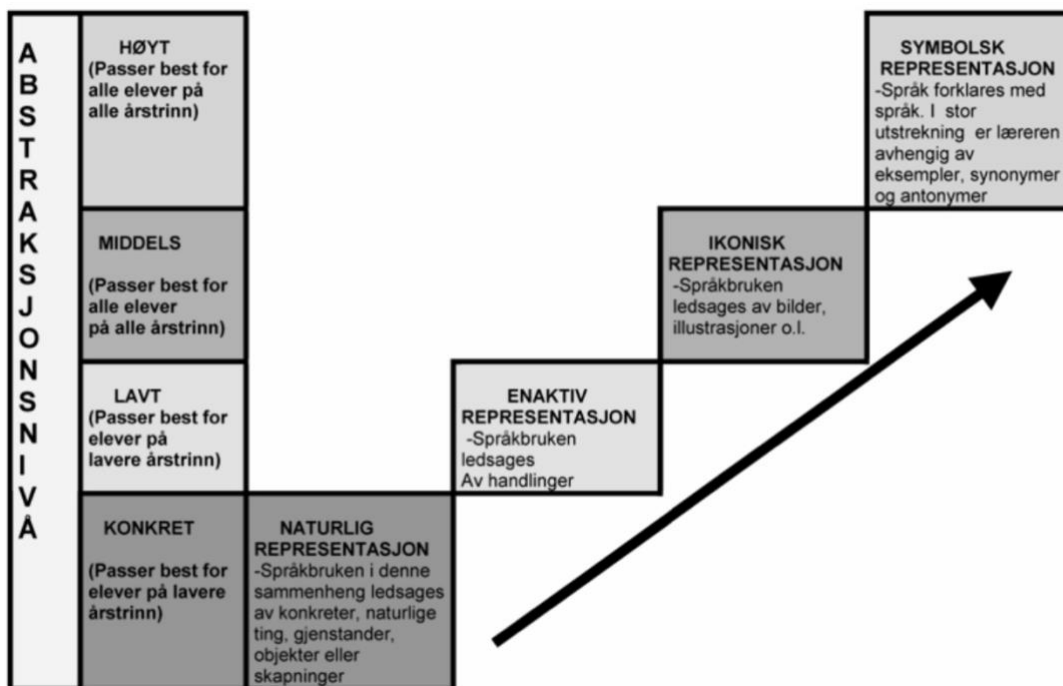
eller ved å møte nye ord i en sosial sammenheng. I en direkte ordlæring vil de utvikle et dypere ordforråd, og denne vil være viktig for å forstå og kunne uttrykke seg. Likeså fremhever hun betydningen av konkretiseringer, og at de gir elevene støtte i ordlæringen (Holum, 2016).

Det er dokumentert at ordforrådet er en viktig og avgjørende faktor for språkutviklingen (Alqahtani, 2015) og leseforståelsen (Øzerk, 2009; Valleutino, 2003). Tidligere forskning viser også at S2-elevenes fagspesifikke ordforråd er problematisk for et flertall elever, og at dette fører til at det er vanskeligere å forstå innholdet i tekster - da spesielt i fagtekster i lærebøker (Järborg, 2007; Øzerk, 2009). Barns forståelse og bruk av ord utvikler seg over tid, men som lærer bør man kjenne til at ordkunnskapen og ordforrådet hos barn med norsk som andrespråk kan være begrenset (Wold, 2019, s. 60). S2-elever utvikler gjerne ordforråd på to språk, som medfører at de ikke alltid har et aldersadekvat norsk ordforråd (Palm, 2015). De vil derfor ha mye å ta igjen for å ha samme ordforråd som jevnaldrende (Holum, 2016).

Studier har også dokumentert at det er vesentlige forskjeller mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevenes ordforståelse på norsk i favør de majoritetsspråklige (Biringvad & Wold, 2014; Rydland et al., 2010; Øzerk, 2009). I studien av Biringvad og Wold (2014) viser resultatene at de minoritetsspråklige elevene forstår færre ord og bruker enklere og mer kontekstuavhengige forklaringer når de skal forklare betydningen av ord i tekster kontra den øvrige elevgruppen. De påpeker at det selvsagt er forskjeller i elevgruppen, men at et fokus på språkforståelsen og ordforståelsen er nødvendig for at minoritetsspråklige elever skal forstå språket de møter i lærebøkene (Biringvad & Wold, 2014). Også Rydland, Aukrust og Fulland (2010) konkluderer i sin studie om at ordkunnskap er viktig for leseforståelsen (se 2.2).

I forbindelse med resultat av en undersøkelse gjennomført av Øzerk (2009) som viste at minoritetsspråklige elever hadde vansker med lesing av fagtekster ble *NEIS-modellen* utarbeidet. Modellen ble laget for å imøtekomme utfordringer knyttet til ordforråd og leseforståelse, og var basert på Jerome Bruner som hevdet at mennesker tar i bruk *handlinger, bilder og symboler* som former for mentale representasjoner for å skape mening. Argumentasjonen for NEIS-modellen omhandler at når språket blir støttet av naturlige ting, handlinger, aktiviteter, bilder, illustrasjoner, synonym og begreper vil fagtekster som elevene møter i lærebøkene være lettere å forstå. Hovedstrategiene i modellen var at elevene alltid

skulle få mulighet til å a) forstå det muntlige og skriftlige språket og b) delta i læreprosessen. Modellen innebærer en rekke strategier og metodiske ideer for å styrke elevenes leseferdigheter, språklige utvikling, forståelse og læringsutbytte. I modellen blir ulike representasjonsformer omtalt og følgende former blir nevnt for at læreren skal hjelpe elevene med å utvikle seg: *Den naturlige representasjonsformen*; at man møter språket med konkrete, *den enaktiv representasjonen*; at man bruker aktivitetsbasert opplæring og «learning by doing», *den ikoniske representasjonen*; bruk av bilder, kart, illustrasjoner, film o.l for innlæringen, *den symbolske representasjonen*; bruke språk for å forklare språk, som kan være å bruke synonym eller bruke nye ord og begreper i flere settinger (Øzerk, 2009). I figur 2 vises en illustrasjon av modellen.



Figur 2 NEIS-modellen (Øzerk, 2009)

2.3.5 Bruk av samtaler i undervisningen

I utviklingen av ordforståelse er også muntlighet viktig. Eleven vil gjennom å lytte og bruke ord i samtaler tilegne seg ulike ordformer og innholdet i disse (Golden, 2018). Nordgren (2016) er en av de som argumenterer for et sterkere søkelys på dialogens rolle i opplæringen ettersom dette fører til meningsskapning og læring. Dette kan også ses i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor interaksjoner ses på som avgjørende for språk- og kunnskapsutvikling (Selj, 2019a, s. 20).

Hvilke undervisningsmetoder lærerne benytter seg av i forbindelse med muntlighet vil variere fra klasserom til klasserom. Mange elever synes helklassesamtaler er motiverende og morsomt, mens det for andre føles ut som en utrygg arena (Myklebust, 2019). Et alternativ er da å organisere gruppesamtaler, som kan virke betryggende og være en fin måte for å involvere flere i samtalen (Palm, 2015).

Gjennom tiden har en IRE-struktur i samtalen preget skolen, som innebærer at læreren stiller spørsmål – elevene responderer – lærer evaluerer (Palm, 2015, s. 36–37). En slik struktur er mye kritisert fordi elevene ikke blir utfordret dialogisk og blir inaktiv i egen læringsprosess (Nordgren, 2016). Ved å heller legge opp samtaler basert på autentiske spørsmål der elevene selv kommer med synspunkter og at læreren stiller oppfølgingsspørsmål vil man by på utforskende og dialogiske samtaler, som er viktig for elevenes læring (Palm, 2015).

Ulike studier har også undersøkt muntlige ferdigheters betydning for leseforståelsen (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009) og læreres bruk av samtaler (Grimstad, 2012; Ragnes, 2021) i det flerspråklige klasserommet. Som tidligere nevnt påpeker Lervåg og Melby-Lervåg (2009) at svake muntlige ferdigheter kan medføre svak leseforståelse (se 2.2). Til tross for viktigheten av utvikling av muntlige språkferdigheter viser en studie av Grimstad (2012) av flerspråklige elevers aktiviteter i klasserommet at samhandling mellom elevene uten lærers involvering blir i liten grad brukt, og den muntlige aktiviteten så ikke ut til å ha en sentral betydning i undervisningen. I en studie av Ragnes (2021) tematiseres læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6.trinn. Funnene fra studien viste at lærerne 1) inkluderer elevytringer i samtalene, men i mindre grad kobler de til teksten, 2) hadde lite fokus på å omformulere elevenes ytringer til et akademisk språk, og 3) at de stilte innledningsspørsmål og elevene kom med innspill, men det ble lite bruk av oppfølgingsspørsmål. Ragnes konkluderer dermed med at det er et potensiale til å øke arbeidet for å støtte flerspråklige elevers språkutvikling og fagforståelse i kombinasjon, og mener at strukturerte samtaler om fagtekster vil bidra som et verktøy for å støtte elevenes språk- og leseforståelse.

Ragnes baserer sin studie på Hammond og Gibbons (2005) modell for hvordan lærere kan støtte flerspråklige elever i samtaler i ordinær undervisning. Hammond og Gibbons argumenterer for at dersom klasseromslæring skal være effektiv må undervisningen og

læringsoppgavene være foran elevenes evne til å fullføre de alene, men samtidig innenfor deres evne til å fullføre ved hjelp av støtte. De trekker frem at effektiv undervisning dannes av lærerens planlegging, rekkefølge på oppgaver og tilpassing for ulike nivå. Den didaktiske modeller består av samtaletrekk som de mener er sentrale for undervisning: 1) Inkludere og omformulere elevytringer – at læreren inkluderer elevenes ytringer i samtalen og bygger videre på dem. For eksempel ved å omformulere elevenes svar til et mer akademisk språk, 2) Oppfordre til å utdype – handler at læreren forlenger samtalen ved å åpne til et tredje steg i IRF-strukturen. At læreren inviterer, eleven svarer og at læreren deretter følger opp ved å spørre om utdyping, 3) Koble til forkunnskaper, formål og oppsummering.

3 Metode

Følgende kapittel vil redegjøre for forskningsmetodene som brukt i studien, og selve gjennomføringen av undersøkelsene. Kapittelet starter med en gjennomgang av forskningsdesign, der jeg gir en helhetlig beskrivelse av studiens hensikt, begrunnelse av forskningsmetode og utvalg av informanter. Deretter vil innsamlingen av datamaterialet bli beskrevet og fremgangen i analyseprosessen. Avslutningsvis vil studiens validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger legges frem.

3.1 Forskningsdesign

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode, ettersom denne metoden retter seg mot å samle inn data i form av å beskrive og forstå menneskers handling og meningsskaping (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Jeg har valgt å observere og intervju en lærer i en innføringsklasse og to lærere i ordinære klasser. Prosjektet har en fenomenologisk tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99), ettersom jeg ønsket å få et innblikk og forståelse av meningen med et fenomen gjennom informantenes øyne.

3.1.1 Triangulering av observasjon og intervju

For å få informasjon om læreres valg av arbeidsmetoder og bruk av samtaler som støtte for en økt leseforståelse av fagtekster, har jeg vurdert en triangulert metodebruk med intervju og observasjon som hensiktsmessig. Triangulering var praktisk å ta i bruk ettersom jeg fikk

belyst problemstillingen fra ulike vinkler, som ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 237) er med på å gi et mer helhetlig bilde av en sammensatt og kompleks virkelighet.

Observasjon som metode ble valgt ettersom den gir gode beskrivelser av det som foregår i klasserommet, og siden man ikke kan beskrive informantenes intensjoner og refleksjoner gjennom observasjon (Dalland et al., 2021, s. 126) ble intervju brukt som en supplerende metode. Observasjon var en fruktbar metode for denne studien ettersom det kunne gi direkte tilgang til lærernes arbeidsmetoder (Dalland et al., 2021, s. 127). Ved å observere lærerne i klasserommet og ikke bare spørre om hvilke arbeidsformer de tok i bruk fikk jeg frem dybden og kompleksiteten i temaet, noe som også kunne avdekke eventuelle motstridende aspekter mellom intervju og observasjon. Intervju ble også tatt med i denne studien for å få en mer utfyllende beskrivelse av ulike situasjoner og temaer basert på lærernes forklaringer av valg, handlinger, intensjoner, erfaringer og opplevelser rundt det som jeg hadde observert. Intervjuet i denne studien karakteriseres som et *semi-strukturert* intervju med grunn i at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide, at intervjuene baserte seg på observasjonene og at informantene ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål underveis, noe som kjennetegnes ved slike intervju (Svenkerud, 2021, s. 96). Formålet med slike semi-strukturerte intervjuer er å forstå informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015), og målet med intervjuet var deretter å gi informantene tid og rom til å dele informasjon fra egne perspektiv med egne ord. Forskningsintervjuet bidro dermed til å skape mening og forståelse av informantenes valg, erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

3.1.2 Utvalg

Utvalg av informanter er en viktig del av forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49), og denne studien baserer seg på en homogen målgruppe med et relativt begrenset antall informanter. Jeg har valgt en *strategisk utvelgelse* også kalt *kriteriebasert utvelgelse* (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51) der utvalget ble avgrenset til følgende kriterier; 1) lærere på 4-7.trinn og 2) at læreren hadde elever med norsk som andrespråk i sin klasse. Avgrensningen om informanter på 4-7.trinn lå til grunn ettersom studien ønsket å se på arbeid rundt og med leseforståelsen av fagtekster og at elever i denne alderen stadig møter med komplekse fagtekster, som for mange elever, og da spesielt flere S2-elever kan være krevende (Ragnes, 2021). I utvalget av informanter til studien var det også viktig å finne lærere som kunne gi meg troverdig informasjon til studien, og bidra til å besvare problemstillingen.

Selv om det var gitte kriterier for informantene stilte jeg meg åpen for om lærerne arbeidet i innføringsklasser, i grupper med særskilt norskopplæring eller ordinære klasser. Dette ble gjort ettersom det ville gi meg innblikk i læreres praksis og synspunkter fra de ulike klasserommene og da forhåpentligvis også omfavne at S2-elevgruppen også er en mangfoldig gruppe. Jeg stilte meg også åpen til hvilke fag lærerne underviste med bakgrunn i at lesing foregår i alle fag og at alle lærere dermed burde ha kunnskap om lesing i det flerspråklige klasserommet (Bøyesen, 2020, s. 7). Like sentralt var det å finne informanter som engasjerte seg for tema i prosjektet, og som ønsket å dele informasjonen åpent og ærlig, noe Svenkerud (2021) påpeker som viktig i utvalget av informanter.

Studien baserer seg på observasjoner og intervjuer av tre lærere på to forskjellige skoler. Etter flere forsøk med å kontakte skoler og ved å dele forespørsel etter informanter, uten å lykkes, ble redningen å bruke eget nettverk. (Informantene i studien har fiktive navn). Jeg kom i kontakt med Ida via en tidligere medstudent, og Oskar og Ove gjennom en tidligere informant som deltok i min forskning- og utviklingsoppgave. Å benytte det sosiale nettverk var nyttig for å få grunnleggende informasjon, og ettersom en høy grad av tillit er viktig i en del kvalitative forskninger kan det ses på som avgjørende at min kontakt kunne «gå god» for meg som forsker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

Informantene i studien har ulik utdanningsbakgrunn og erfaringer knyttet til elever med norsk som andrespråk, samt gruppene de underviser i (se tabell 1). Studien er avgrenset til et lite utvalg som fører til at det er vanskelig å generalisere funnene, men på samme tid gir et lite utvalg informanter mer tid og større mulighet til å foreta en dyptgående analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Tabell 1: Oversikt over informanter og lengde på observasjon og intervju.

Informanter (fiktive navn)	Ida	Ove	Oskar
Fylke	Møre og Romsdal	Møre og Romsdal	Møre og Romsdal
Klasse og trinn	Innføringsklasse 3.-7.trinn	Ordinær klasse 5.trinn	Ordinær klasse 6.trinn
Antall elever med norsk som andrespråk i klassen	9 elever med norsk som andrespråk.	3 elever med norsk som andrespråk.	4 elever med norsk som andrespråk.
Lærernes utdanning og arbeid i skolen	5-årig allmennlærerutdanning. 1 år utdanning med norsk for minoritetsspråklige med flerkulturell pedagogikk. Har arbeidet 10 år i skolen, der 8 av årene er i innføringsklasser.	4-årig grunnskolelærerutdanning 5-10. 1,5 år med fag i tillegg. Har arbeidet 6 år i skolen.	3-årig allmennlærerutdanning. 2 år med fag i tillegg. Har arbeidet i skolen i nærmere 30 år.
Gjennomføring av observasjon	4 skoletimer i faget norsk.	1 skoletime i faget norsk.	3 skoletimer i faget samfunnsfag.
Gjennomføring av intervju	40 minutt med intervju over Zoom.	30 minutt med intervju på informantens skole.	20 minutt med intervju på informantens skole.

(Ettersom S2-elevene fulgte ordinær undervisning i timene til Oskar og Ove var det ikke mye av observasjonene som var knyttet direkte til S2-elevene. Mye av materialet gjelder derfor for hele elevgruppen i de observerte timene).

3.2 Datainnsamling

I følgende del vil gjennomføring av observasjon og intervju bli presentert. Deretter vil jeg grunnngi framgang i bearbeiding av datamaterialet. Materialet i studien ble samlet inn i en periode på to uker, der jeg observerte mellom en til fire skoletimer hos hver informant, samt at jeg gjennomførte intervju på rundt 30 minutter hos hver av informantene (se tabell 1). Informantene fikk selv velge hvilket fag og hvilken fagtekst de ønsket å benytte under observasjonene (se tabell 1).

3.2.1 Gjennomføring av observasjon

En av de tre observasjonene ble gjennomført i faget samfunnsfag på 6.trinn i en lengde på tre skoletimer. I innføringsklassen og på 5.trinn observerte jeg i faget norsk i en lengde på fire skoletimer og en skoletime (se tabell 1). Hos alle informantene ble jeg introdusert for elevene før observasjonene startet opp. Jeg deltok i den sosiale sammenhengen, men trakk meg tilbake under selve observasjonsøkten, noe som kjennetegnes som en *delvis deltakende* observatørrolle (Dalland et al., 2021, s. 137). Jeg valgte å plassere meg bakerst i klasserommet for å få en god oversikt over hele klassen. Likevel plasserte jeg meg slik jeg fikk mulighet til å bevege meg litt rundt for å høre og se dersom læreren gikk bort til elevene.

Jeg hadde på forhånd utarbeidet et observasjonsskjema basert på forhåndsbestemte kategorier, men valgte raskt å gå over til løpende protokoll digitalt. Dette fordi det ble utfordrende å plassere observasjoner i skjema på samme tid som jeg konsentrerte meg om observasjonene. Likevel følte jeg at observasjonsnotatene var nøye og at både aktiviteter, arbeidsmetoder, samhandlinger og arbeid med fagteksten ble notert. For å få en klarhet i observasjonene noterte jeg ned spørsmål underveis. Siden intervjuene ble gjennomført ett par dager etter observasjonene fikk jeg tid og mulighet til å finne spørsmål basert på observasjonene som jeg ønsket at informantene skulle utdype. Dette er noe jeg mener at bidro til å styrke de gjennomførte observasjonene.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene av de tre lærerne ble gjennomført individuelt, der to av intervjuene foregikk på informantenes skole og det siste over Zoom. Fordelen med ansikt til ansikt var at informantenes formidlinger ga en rikere informasjon ved at jeg lettere kunne lese kroppsspråk og unngå eventuelle misforståelser, og at situasjonen opplevdes mer uformell. Likevel

opplever jeg ikke noen store ulemper med intervju over Zoom, noe jeg føler har en sammenheng med at jeg allerede hadde møtt informanten på forhånd og at kroppsspråket til informantene ikke var like relevant for min studie. Intervjuene ble tatt opp med nettskjema-diktafon der lengden på intervjuene varierte mellom 20-40 minutter, og informantene var på forhånd informert om formålet og varigheten av intervjuet.

På forhånd var det utarbeidet en intervjuguide med tema og spørsmål (se vedlegg 1).

Spørsmålene var likevel utformet slik at informantene fikk bidra med innspill i samtalene og at de fikk mest tid til å snakke, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er sentralt for kvaliteten på intervjuet. Det ble gjennomført et pilotintervju av en lærer som var nokså lik min informantgruppe ved at vedkommende tidligere hadde arbeidet med S2-elever.

Pilotintervjuet var hensiktsmessig ettersom det ga meg muligheten til å avdekke eventuelle svakheter i intervjuguiden, samt teste det tekniske utstyret. Erfaringene fra pilotintervjuet førte til at jeg omformulerte noen av spørsmålene i intervjuguiden.

Jeg startet intervjuene med å gjenta formålet med intervjuet og hva intervjuet ville innebære før jeg stilte informantene noen enkle introduksjonsspørsmål (se vedlegg 1) for å lage en rolig start og trygg ramme. Deretter ble hovedspørsmålene stilt. På forhånd hadde jeg lest meg opp på tema og tidligere forskning for å kunne ta raske valg mellom hva som skulle spørres om og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) bidrar dette til gode kunnskaper om hva som skal undersøkes. Informantene ble stilt enkle og korte spørsmål slik at spørsmålene ikke ville bli lukket, og slik at informantene selv fikk tolke spørsmålene basert på egen bakgrunn og erfaring. Ved at å lyttet aktivt til innholdet, kom med oppfølgingsspørsmål og ønsket utdypning fra informantene fikk jeg nyanserte beskrivelser fra intervjuet. Dette ga også informantene mulighet for å bidra med egne temaer eller punkter i intervjuet som jeg ikke hadde tenkt ut som sentrale - som kjennetegnes i et semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.2.3 Bearbeiding av data

I analysen av datamaterialet har jeg arbeidet i ulike stadier ved å redusere data, organisere data og presentere data. Fortløpende etter observasjonene skrev jeg et mer detaljert observasjonsnotat for å unngå at data ble unøyaktig, noe som lett kan skje dersom man venter for lenge med å renskrive (Dalland et al., 2021, s. 131). Underveis i denne prosessen fikk jeg evaluert observasjonene i forhold til forskningsspørsmålene, og eliminert data som ikke var

relevant for min studie. Av den grunn at Christoffersen og Johannessen (2012, s. 72–73) hevder at feltnotat skal inneholde egne fortolkninger valgte jeg å notere ned korte setninger under gjennomgang av observasjonsnotatene med egne tanker knyttet til observasjonene. Etter intervjuene lyttet jeg gjennom lydopptakene umiddelbart for å oppdage eventuelle svakheter i kvaliteten på intervjuet og for å få en oversikt over informasjonen som var gitt. For å bearbeide intervjuene gikk jeg for manuell transkripsjon ved å transformere talespråk om til tekstformat i Word. I min studie var meningsinnholdet i intervjuene mest sentralt og jeg skrev derfor ned hva som ble sagt, men valgte å ikke skrive ned småord, smålyder og pauser. Dette gjorde materialet bedre egnet for analyse ettersom det ble strukturert og oversiktlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

For å få en oversikt over materialet (observasjonene og intervjuene), så jeg på helhetsinntrykket, kategoriserte datamaterialet, kondenserte data og gjennomførte en sammenfatning – en hensiktsmessig måte for å få frem meningsinnholdet (Malterud, 2017). I den hensikt at jeg gjentatte ganger leste over observasjonsnotat og transkripsjon fikk jeg et helhetsinntrykk og oversikt over hele datamaterialet, og dermed leste datamaterialet fortolkende – som gir en dypere mening i informantenes utsagn og observerte praksis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). For å kategorisere materialet dannet jeg noen hovedkategorier og underkategorier (se tabell 2) basert på temaer som gikk igjen i datainnsamlingen. Jeg brukte fargekoder for å markere ut hovedkategorier og underkategorier i datamaterialet, som ga en god oversikt over fellestrekk, mønster, ulikheter og sammenhenger i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 106). For å styrke forskningens reliabilitet noterte jeg ned relevant teori i kategoriene, som kan bidra til å sikre samsvaring mellom teoretiske begreper som studien bygger på og de kategoriene som ble analysert (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). For å oppsummere meningsinnholdet i kategoriene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104), kondenserte jeg til slutt det kategoriserte materialet. Å sammenfatte analyse var hensiktsmessig, slik også Christoffersen og Johannesen (2012, s. 105) beskriver, for å vurdere om inntrykket den sammenfattende beskrivelsen ga stemte overens med inntrykket som kom frem i materialet før analyseprosessen startet.

Tabell 2: Oversikt over hovedkategorier og underkategorier som ble benyttet i analyseprosessen.

Hovedkategorier	Underkategorier
Organisering av opplæring	Organisering
	Informasjon om elevgruppen
Bruk av samtaler	Inkludere og omformulere elevyttringer
	Oppfordre elevene til å utdype
	Annet
Læringsstrategier	Forkunnskaper
	Lesestrategier
	Begrepsforståelse og ordkunnskap
	Annet
Lesing	Høytlesing
	Individuell lesing
	Lærerstøttet lesing
Motivasjon og mestring	Arbeid for motivering til lesing og mestring av lesing
Eventuelle utfordringer	Lærernes erfaring med utfordringer knyttet til elevenes lesing

3.3 Validitet og reliabilitet

Forskning er en pågående prosess der man avdekker og forstår deler av virkeligheten basert på at intensjonen med forskningen er å presentere og utvikle kunnskap fremfor å definere hva som er nyttig og unyttig forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Gjennom mitt feltarbeid og generelt i oppgaven har jeg forsøkt å forsvare kvaliteten i oppgaven ved å ivareta validitet og reliabilitet. For å bevare validiteten og reliabiliteten har jeg i henhold til Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) stilt meg kritisk til hvilke begrensninger (validitet) som er knyttet til egen forskning og om jeg kan ha påvirket de endelige resultatene (reliabilitet).

For å sikre validiteten gjennom intervjuene og observasjonene forsøkte jeg å stille tydelige spørsmål med et enkelt og presist språk, uten for mye bruk av akademiske uttrykk. Tidlig i alle de tre intervjuene spurte jeg informantene om hvordan de forsto leseforståelse for å oppdage eventuelle forskjeller mellom min og deres forståelse av begrepet. Siden man ikke kan måle kvalitativ forskning vil i hvilken grad metoden undersøker det den skal, ha betydning for studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har dermed presentert

forskningsprosessen, funn og egne tolkninger for å gi innsyn i prosessen, samt at jeg jevnlig har reflektert rundt forskningsspørsmålene i bearbeidningen av materialet og fortolket de teoretisk.

Jeg valgte å kombinere intervju og observasjon igjennom triangulering for å få et større innblikk i fenomenet som ble undersøkt. På denne måten fikk jeg flere vinklinger som er en måte å styrke både pålitelighet og gyldighet på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236), blant annet ved at det var mulighet å trekke sammenhenger og eventuelle ulikheter i informantens utsagn og praksis. Å gjennomføre intervjuene etter observasjonene var et bevisst valg for å unngå at informantene skulle styre undervisningen basert på spørsmål og tema i intervjuet, ettersom det vil være en risiko for at informantene ønsket å imponere og dermed tilpasset undervisningen til studiens formål. Både i observasjonene og intervjuene var jeg klar over at jeg som forsker skulle være mest mulig objektiv og påvirke minst mulig. Likevel, i forbindelse med reliabilitet, skal det nevnes at observasjonene er basert på hva jeg ser og hører, og min oppfatning av intervjuene vil være påvirket av min bakgrunn. I observasjoner og intervju vil det dermed ikke være mulig å unngå at forskerens tidligere erfaring og kunnskaper kan ha hatt innvirkning på datamaterialet (Dalland et al., 2021, s. 130).

Det er ikke til å unngå at transkripsjoner gjerne blir svekkede, dekontekstualisert gjengivelser av direkte intervjusamtaler grunnet tap av elementer som kroppsspråk og fysisk tilstedeværelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Med bakgrunn i at formålet i min studie var å hente ut meningsinnholdet i intervjuene, vil gjentatt lytting til opptak underveis i transkripsjon ha vært med på å avdekke eventuelle misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211) og observasjonen har gitt støtte til tolkningen av meningsinnholdet.

Det å trekke frem likheter og ulikheter i mine funn og tidligere forskning har også vært med på å skape en høyere reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Denne studien har likevel flere begrensninger og studiens resultater kan ikke generaliseres til hele landet ettersom det er et lite utvalg informanter og at observasjonen er gjennomført over en relativt kort periode. Likevel kan datamaterialet gi nok informasjon til å besvare forskningsspørsmålene, og studien kan bidra til forståelse og kunnskap rundt læreres valg av arbeidsmetoder for økt forståelse av fagtekster i språkheterogene klasserom og virke som et bidrag til mer forskning på feltet.

3.4 Etiske betraktninger

I mitt feltarbeid har jeg kommet tett på mine informanter, deres undervisningspraksis og erfaringer. Dette medfører noen etiske problemstillinger ettersom mye av informasjonen rundt informantene er svært personlig. Jeg har fulgt Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine (NESH) retningslinjer gjennom hele prosessen for å sikre de forskningsetiske betraktningene. Prosjektet er i tillegg vurdert og godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (se vedlegg 3). I forbindelse med dette mottok informantene et informasjonsskriv om studiens formål, oppbevaring av data, deres rettigheter og et samtykkeskjema (se vedlegg 2), som er i tråd med NESHs (2021) retningslinjer.

Informantene blir navngitt etter fiktive navn, som et grep for å anonymisere de, men at de på samme tid blir personifisert. For å beskytte konfidensialiteten både til informantene og personer og institusjoner som kunne bli nevnt i intervjuet valgte jeg å bruke fiktive navn også i transkripsjonene og observasjonsnotatene. På denne måten fjernes alle personopplysninger (Dalland et al., 2021, s. 136), og beskytter informantenes identitet dersom noen uvedkommende skulle fått tilgang til dokumentene. Nettskjema-diktafon ble benyttet for lydopptak og lagring av intervjuer, og all data ble dermed kryptert på telefonen umiddelbart. Før jeg startet lydopptaket ga jeg informantene en påminnelse om å ikke oppgi personlige opplysninger om seg selv eller andre underveis i intervjuet. Alle opptak slettes når de ikke skal brukes lengre.

Et annet etisk ståsted var å ivareta informantenes perspektiver gjennom analysen, selv om de hadde ulike synspunkt, for å unngå at de på noen måter føler seg negativ og uheldig representert. Jeg tenkte dermed over hvordan jeg stilte spørsmålene, mine tolkninger og inntrykk for å produsere kunnskap som var fordelaktig for informantene og på denne måten minimalisere eventuelle skadelige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittel vil funn og mine tolkninger av datamaterialet bli presentert i lys av studiens tre forskningsspørsmål. I kapittelet vil funn fra informantenes undervisning og intervju bli presentert hver for seg. Hos hver informant vil lærernes erfaring med lesing på elevenes andrespråk bli presentert først, og deretter vil undervisningen og fagteksten informantene benyttet seg av bli introdusert. Arbeidsmetodene som lærerne brukte i observasjonene, vil så

bli presentert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (se 1.2). I forskningsspørsmål a) vil det være en vinkling mot aktivisering av forkunnskaper og bruk av samtaler ettersom disse kategoriene var i fokus hos alle de tre informantene.

4.1 Idas arbeidsmetoder som støtte for økt leseforståelse av fagtekst i innføringsklassen

I innføringsklassen til Ida var det ni elever i ulike aldre, noe som førte til store variasjoner i elevenes kunnskap, alder og timer i innføringsklassen. Nyankomne elever på denne skolen møter sine ordinære klasser når de starter, men følger innføringsklassen 100% de to første ukene for så å ha praktisk-estetiske fag i ordinære klasser. Når elevene har tilstrekkelige gode nok norskerferdigheter til å følge ordinær undervisning blir de plassert i de ordinære klassene. I innføringsklassen var det en morsmålsassistent til stede for å støtte enkelte elever gjennom morsmål og for å være assistent for Ida. I forbindelse med Idas erfaring rundt lesing på andrespråket trakk hun frem følgende to punkter som betydelige for elevenes lesing: 1) elevenes tidligere skolebakgrunn og 2) foresattes holdning til lesing. For å beskrive elevenes variasjoner i skolebakgrunn og leseferdigheter sa hun følgende:

[...] du har de elevene som forstår konseptet med å ha en tekst i en bok med spørsmål, og så har du de som blir sittende å fikle med papir og ikke skjønner helt hva som skjer [...]. Selv om en tolk sier det du sier, som for eksempel at vi sier vi skal lese en tekst og så svare på spørsmål, så er det noen som ikke forstår hva det betyr å skulle lese og svare på spørsmål (Intervju 28.02.22).

Påvirkningen av elevenes tidligere skolegang for leseferdigheter kommer tydelig frem i dette utsagnet. Ida påpekte også i intervjuet at dersom elevene kunne lese på førstespråket og hadde utviklet faglige ferdigheter fra tidligere så ville de ha lettere for å lære på andrespråket. Hun forklarte at elevenes alfabet på førstespråket ville avgjøre i hvilken grad de kunne overføre ferdigheter til lesing på andrespråket. Hun trakk også frem at uavhengig av hvilket språk elevene hadde lest på førstespråket så var det verdifulle ferdigheter i bare det å vite hvordan man leser tekster. Funn fra intervjuet viste at noen av elevene i klassen hadde utfordringer med ordavkodningen, men Ida fremhevd likevel at uttale og begrepsforståelse var de mest utfordrende faktorene i elevenes lesing. Dette er også fastslått i tidligere studier (Øzerk, 2009;

Rydland et al., 2010; Biringvad & Wold, 2014). I beskrivelsen av lesing i elevenes hjem sa Ida følgende:

Det er ikke alle hjemme som ser behovet for å jobbe med leseforståelse hjemme. Flere foreldre kan ikke norsk selv og tenker kanskje hvordan de skal kunne lese sammen med barna når de ikke kan lese norsk selv. [...] dersom jeg ser at det er unger som ikke har øvd på leseleksen gjentatte ganger oppmuntrer jeg foreldre til å lese med barna og sier at selv om du ikke kan lese eller forstår, så la fremdeles barnet lese for deg (Intervju 28.02.22).

Hun påpekte at det er viktig for elevene å lese hjemme og at foreldrene kan bidra til å skape gode leserutiner uavhengig av deres leseferdigheter. Selv benyttet Ida seg av arbeidsmetoder hun mestret fordi dersom hun mestret arbeidsmåtene var det også lettere for at elevene også mestret de. Ida fortalte at hun var åpen med elevene om at tekster kunne være vanskelig, og motiverte de ved å fortelle at de sammen skulle forstå tekstene. Ved å vise interesse for lesing mente Ida at interessen ville smitte over på barna, og at de på denne måten fikk motivasjon.

4.1.1 Introduksjon av Idas undervisning og fagteksten «Gaupa»

I de observerte timene var temaet for undervisningen kattedyret gaupen. Timene inneholdt også gjennomgang av leseleksen hvor Ida og elevene i fellesskap snakket og leste tekstene. Fagteksten «Gaupa» var på rundt en side, med bilder av to gauper, spørsmål under overskrift og et eget felt med «ord å snakke om». Teksten inneholdt ord og begrep som jeg tenker kan oppleves utfordrende for noen av elevene da det er en mulighet for at nyankomne elever mangler temakunnskaper med et slikt typisk norsk emne (Rydland, 2009). I korte trekk baserte undervisningen til Ida seg på samtaler om tekstens bilder, elevenes kunnskaper om kattedyr, lesing i fellesskap gjennom modellering, repetering og samtaler om tekstens innhold underveis og samtaler rundt begrep som dukket opp i fagteksten. I slutten av observasjonen fikk elevene et ark om rovdyr i Norge som de diskuterte basert på bildene og teksten. Ifølge Ida var neste steg i undervisningen av elevene skulle arbeide med oppgaver knyttet til gaupen.

4.1.2 Hvilke arbeidsmetoder bruker Ida for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagteksten?

Som støtte for elevenes forståelse av innholdet i fagteksten ble både aktivisering av forkunnskaper, lesestrategier, samtaler og arbeid med begrepsforståelse tatt i bruk. I denne delen vil arbeidet med forkunnskaper og bruken av samtaler bli presentert, mens bruken av lesestrategier og begrepsforståelse vil bli presentert i 4.1.3 og 4.1.4.

Observasjonene av Ida viser at hun tar seg tid til å arbeide med elevenes forkunnskaper og temakunnskaper før de leser fagtekstene, noe tidligere studier påpeker som elementært for leseforståelsen (Rydland, 2009; Rydland et al., 2010; Bråten & Samuelstuen, 2005). Ida spør elevene om hva de kan om tema og gaupen fra før og gir dermed elevene mulighet til å bidra med sine forkunnskaper i fellesskapet. Hun benytter seg også av konkrete underveis i samtale, noe jeg tolker som et valg for å gi visuell støtte til elevene. I observasjonene så det ut til at dette bidro til at flere elever delte sine kunnskaper, noe som trolig kan ses i sammenheng med at elevene så et kattedyr (gaupen) og hadde kunnskaper om kattedyr som kunne deles. Jeg opplever at Ida gir elevene tid til å svare, og at det medfører at flere elever deltar muntlig ved å komme med innspill.

Ida fortalte elevene hva en gaupe var og deretter sa hun: «Ser dere noen likheter mellom gaupen og andre kattedyr?» (Observasjon 21.02.22). Jeg anser dette som en metode for å støtte elevene til å koble ny kunnskap til tidligere kunnskap ved at de fleste trolig kan noe om katter fra før. Dagen etter spør hun elevene igjen hva de husker om gaupen etter de har sett en video av den, og deretter diskuterer de overskrift, spørsmål og bilder i fagteksten før de leser teksten.

Regelmessig både før (forkunnskaper), underveis og etter lesingen bruker Ida samtaler og muntlige aktiviteter i arbeidet med fagstoffet og fagteksten. I intervjuet beskriver hun at arbeid med muntlige aktiviteter er avgjørende for elevenes utvikling av norskferdigheter. I observasjonene opplever jeg at dialogene Ida skapte i klassen engasjerte elevene, og fungerte som god støtte både til tilegnelse av fagstoff, ord og innhold i teksten. Hun inkluderer elevenes innspill og ytringer gjennom helklassesamtaler og ved å spørre elevene jevnt fremfor å gi elevene svarene. Hun omformulerer elevenes ytringer i mindre grad, men knyttet deres forklaringer til fagord og begreper. Observasjonene viser at Idas bruk av samtaler flere ganger i undervisningen baserer seg på en IRF-struktur ved at hun ber elevene utdype svarene sine

fremfor å bare bekrefte elevenes svar og gå videre, slik som i disse eksemplene: «ja, det stemmer. Er det noe mer dere vet om gaupen?» og «hvilket kattedyr liker dere best? Hvorfor det?» (Observasjon 22.02.22). Jeg tolker det også slik at bruk av spørsmål som det sistnevnte er en metode for å få alle elevene til å delta muntlig basert på åpne spørsmål uten fasit. Dersom elevene kom med svar som ikke var helt rett oppfordret hun de til å komme med flere forslag fremfor å gi de svarene.

4.1.3 Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagteksten?

I forbindelse med lesing og lesestrategier fant jeg at Ida anvendte lesestrategier før, under og etter lesing sammen med elevene. Elevene fikk ikke en direkte undervisning i hvordan de kunne benytte seg av lesestrategier, men indirekte ved at de i fellesskap brukte strategier aktivt under lesing. I intervjuet sa Ida at de hver dag brukte faste rutiner på lesing av tekster, og at dette var en form for lesestrategier ved at elevene på denne måten lærer hvordan de kan lese og arbeide med tekster for å forstå. Som nevnt over arbeidet de med forkunnskaper før lesingen. Under selve lesingen av fagtekstene startet de med å se på overskrifter, spørsmål til overskrift og bilder. Lesemåten Ida og klassen benyttet seg av var at Ida leste en setning og at elevene deretter leste samme setningen. Slik fortsatte de gjennom hele teksten. Ida forklarer i intervjuet at en slik metode støtter elevene, og at disse vil være av stor betydning for de elevene som sliter med flyt og uttalelse. Ida anvendte også lesestrategier med elevene ved at hun stoppet opp underveis, og at de i fellesskap reflekterte og gjenfortalte det de har lest. Hun benyttet seg også av en *naturlig* representasjonsform (Øzerk, 2009) ved at hun anvendte konkrete i samtalene, og da spesielt i forklaringene av ord og uttrykk de møtte på.

Oppsummering som en form for lesestrategi ble brukt ved at Ida spurte elevene hvordan de ville forklart en gaupe ved å si; «Gaupe er ...», «hvordan ser en gaupe ut?» og «skal vi si den er liten eller stor?» (Observasjon 22.02.22). Basert på intervjuet kom det frem at de også benyttet seg av samskriving etter de hadde lest, der hun gjerne modellerte for eleven og støttet de med å skrive «*jeg vet at gaupen ...*».

4.1.4 Arbeider Ida med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall hvilken måte?

Funn fra observasjonene og intervjuet med Ida kan indikere at hun arbeidet med elevens begrepsforståelse både før, underveis og etter lesing. I kommende sitat poengterte hun viktigheten av at man forklarer begreper for elevene: «Hvis du har om gaupen slik vi hadde,

så lærer man ikke at den har hale og ører dersom elevene ikke vet hva gaupe, hale eller ører er» (Intervju 28.02.22).

I observasjonene stoppet hun opp jevnt under lesingen for å forklare ord og begreper for elevene. Dette ble også gjort før lesingen da de snakket om tema. I flere av de observerte situasjonene spurte hun elevene om de visste hva ulike begrep var eller om de kunne tenke seg til hva det var. Hun lot elevene prøve å forklare begrepene før hun ga de forklaringene. For å forklare begreper og uttrykk brukte hun ikoniske og naturlige representasjonsformer (Øzerk, 2009) ved å bruke visuelle støtter som smartboard, tegninger, seg selv og assistenten. Et eksempel var at hun tegnet opp dusker på tavlen for å forklare forskjellen mellom dusker på gaupens øre og på luer, og at samme ord kan bety forskjellig alt etter når det brukes. For å beskrive forskjeller i begrep som *tjukk* og *tynn* brukte hun bøker som visuell støtte. Da jeg i intervjuet påpekte at hun hadde benyttet seg av konkreter, sa hun: «Ja, barn er jo veldig visuelle og nysgjerrige på det visuelle. Det er derfor viktig med konkreter når man forklarer ting» (Intervju 28.02.22).

4.2 Oves arbeidsmetoder som støtte for økt leseforståelse av fagtekst på 5.trinn

I Oves klasse følger S2-elevne ordinær undervisning. En av elevene får språklig oppfølging av en annen lærer, og en av elevene har morsmålsopplæring inntil to timer i uken. Ove forklarer at alle de tre S2-elevne fungerer veldig fint i ordinære klasser, men at det er variasjoner mellom elevene både i motivasjon, språkferdigheter og bakgrunn. I intervjuet kom det frem at elever som er født eller gått i barnehage i Norge har et mer etablert språk enn de som ikke har det, og at i hvilken grad norskspråket blir praktisert hjemme påvirker elevenes språkferdigheter.

Ove trekker frem begrep og uttale som utfordrende i lesing på andrespråket, slik som bokstavene «i» og «e». Han sier at de fleste leser med bra flyt og har en god forståelse. I intervjuet kom lesing utenfor skolen frem som utfordrende ettersom mange hjem ikke la til rette for at elevene skulle lese hjemme, og at foreldrene selv hadde svake norskerferdigheter. Ove fremhevet at han prøvde å oppmuntre foreldrene til å lese med barna, uavhengig av egne ferdigheter - fordi dette er med på å skape et engasjement rundt lesing. Selv motiverer han elevene ved å la de se på bilder og få oversikt over kapitler de skal gjennom. Det å anerkjenne elevenes morsmål ble også løftet frem som en faktor Ove brukte for å motivere elevene.

En siste utfordring som dukket opp i intervjuet var at Ove følte det var liten tid til å følge opp S2-elevene like mye som ønsket.

4.2.1 Introduksjon av Oves undervisning og fagteksten «Fakta og fiksjon»

Da jeg observerte hadde Ove og klassen om fakta og fiksjon, som også var tittelen på fagteksten. Etersom jeg kun observerte en time, fikk jeg i størst grad bevitnet hvordan de arbeidet med tema før lesingen. Timen startet med *ukas ord* (ord elevene møtte i ulike fag den uken), der Ove leste ord for ord, mens elevene skrev forklaringer, med påfølgende gjennomgang hvor de leste opp sine forklaringer. I forbindelse med fagteksten snakket de om temaet i fellesskap der elevene kom med innspill om tidligere kunnskap om tema. For å forklare ord og begreper i teksten brukte de læringspar. Deretter noterte elevene ned faktabokser med ord og begreper som tilhørte fagteksten. Ove fortalte i intervjuet at elevene de neste timene skulle lese teksten og svare på tilhørende spørsmål.

4.2.2 Hvilke arbeidsmetoder bruker Ove for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagtekstene?

I likhet med Ida benyttet også Ove arbeid med elevenes forkunnskaper, begrepsforståelse og samtaler for å støtte elevenes forståelse. Som kan være avgjørende for elevenes leseforståelse (Rydland, 2009; Rydland et al., 2010; Bråten & Samuelstuen, 2005). Funn fra observasjonene viser at Ove arbeidet med elevenes forkunnskaper ved å stille elevene spørsmål som: «Nå skal du tenke inni deg. Hva spiser spøkelses til frokost? – Bøskiver. Er dette fakta eller fiksjon?» (Observasjon 01.03.22), og at han deretter skrev ord som *fakta* og *fiksjon* på tavlen som elevene skulle forklare. Han lot elevene samtale i små grupper om ordene skjønnlitteratur og saktekst, før han ønsket at elevene delte sine tanker i fellesskap. Han ga elevene tid til å tenke og understrekte at det var lov å endre mening etter forklaringene, noe jeg tolker at bidrar til å ufarliggjøre det å dele egne meninger og kunnskap. Elevene skriv som nevnt faktabokser som besto av diverse ord og begreper de ville møte i teksten, noe som for meg fremstår for en god metode for å bevisstgjøre elevene på ord og begrepers betydning før de leser.

Jeg lar de se kjapt på bilder, bildetekst, overskrift og innledning og ber de tenke på hva teksten handler om. Da får man jo preppet hjernen litt på det man skal til på, på en måte. Da er det jo også lettere å sluke og forstå de detaljene du leser, ettersom du da har en veldig rask og liten oversikt da (Intervju 07.03.22).

Utsagnet over som er hentet fra intervjuet med Ove viser til at han er bevisst på hvordan de kan arbeide med forkunnskaper, og hvilken innvirkning dette har for leseforståelsen. Sitatet viser til hvordan de brukte lesestrategiene OBI. I intervjuet sa han videre at strategiene gir elevene en oversikt over tematikken i teksten og at elevene brukte disse strategiene i flere fag. I OBI står O for overskrift, B for bilde og bildetekst, og I for innledning. Selv om han presiserte at strategiene medførte at elevene lettere kunne forstå innholdet i teksten, påpekte han at OBI er utfordrende for enkelte elever. Dette fordi elevene ikke helt forstår hvordan de skal få en rask oversikt. Ove gir et eksempel på at han brukte å si «*Nå skal dere titte på alle overskriftene på disse sidene*» og deretter sette på en stoppeklokke, og uttrykker at dette fører til at elevene ikke blir stående fast på samme sted i teksten.

Forkunnskaper og arbeidet rundt ord og begreper som elevene ville møte i fagtekstene ble basert på samtaler. I observasjonen vekslet Ove mellom helklassesamtaler og gruppesamtaler. Han stilte elevene kontinuerlige spørsmål underveis om tema og eventuelle begrep de støttet på, og lot elevene komme med svaralternativer før han ga de svarene. Ettersom elevene forklarte begrep og akademiske ord med egne ord kan man si at elevene trente på å se sammenhenger mellom hverdagspråk og akademisk språk. Observasjonene viser at Ove bekrefter elevenes svar, men i mindre grad ber de utdype. Ove stiller elevene oppfølgingsspørsmål da elevene ikke kom med innspill fortløpende, noe jeg tolker bidrar til at elevene blir utfordret til å reflektere over og prøve å komme med mulige svar fremfor at de får svarene servert.

4.2.3 Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagteksten?

Jeg fikk ikke observert selve lesingen i klasserommet, men basert på intervjuet med Ove brukte klassen varierte metoder for å lese fagtekster. En vanlig lesepraksis var at han stoppet opp underveis for å forklare eventuelle utfordrende ord, da dette var den største utfordringen for elevenes forståelse. Noen ganger leste de tekster individuelt, noen ganger i læringspar og andre ganger høyt i klassen. Slangelesing var en av metodene som var mye brukt. Da leste hver elev en setning hver høyt. Han fremhever at slangelesing var en fin metode for å få alle elevene til å lese, også de som slet med lesing. De som hadde utfordringer med lesing, fikk en beskjed i starten av timen om hvilken setning de skulle lese under høytlesningen – på denne måten fikk elevene forberedt seg litt.

Han forklarte at elevene etter å ha lest fagteksten skulle arbeide med oppgaver som tilhørte teksten. Oppgavene handlet om at elevene blant annet skulle forklare hva teksten handlet om, hvilken tekst det var, og om teksten var fakta eller fiksjon. Dette vil jeg hevde at kan ses i tråd med lesestrategier der man oppsummerer, gjenforteller og reflekterer over innhold i tekst.

4.2.4 Arbeider Ove med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall på hvilken måte?

(...) så det beste er jo å få forklart ord og deretter leser vi, men i den ideelle verden så skjer det jo litt sjeldent dessverre. Så da blir det jo sånn at vi leser og stopper underveis for å forklare» (Intervju 07.03.22).

Av og til er det slik at vi leser en setning på en måte i fellesskap der man får mulighet til å stoppe, noen ganger leser vi de brune boksene først eller høyt der det ofte er begrepsforklaringer. [...] dersom elevene leser alene blir det jo litt som det blir, men man kunne eventuelt plukket ut vanskelige ord og fått de forklart dersom man leste alene (Intervju 07.03.22).

Sitatene over er hentet fra intervjuet med Ove og kan indikere at det kan være utfordrende å ha tid til å få forklart ord og begreper før lesingen. Sitatene påpeker at lesing i fellesskap gjør det mulig å stoppe opp og snakke om begrep underveis, noe jeg oppfatter at Ove mener vil styrke leseforståelsen. Funn fra observasjonene viser at klassen arbeidet og diskuterte betydningen av ord og begreper i fellesskap og læringspar – som ordene; fiksjon, fakta, saktekst og skjønnlitterær. Gjennom *faktaboksene* med begrepsforklaring og *ukens ord* fikk elevene arbeidet med begrepsforståelsen. At elevene selv skriv ned forklaringer på ord kan ses i sammenheng med en *enaktiv* representasjonsform (Øzerk, 2009) ettersom elevene selv er i aktivitet og gjennomfører aktiviteten. Ove begrunnet en slik arbeidsmetode på følgende måte:

Det blir jo for å utvide ordforråd og begreper. Så er det jo kanskje ikke ord de bruker i dagligtalen, men det er jo alltid greit å vite hva eksempel en atlet er, eller en faktatekst eller en skjønnlitterær tekst. Det er jo liksom greit å vite hva som ligger i ordene (Intervju 07.03.22).

Mye av innholdet over gjelder hele elevgruppen, men for å støtte S2-elevene under lesing og generelt i forståelsen av ord og begrep sa Ove at han er bevisst på å være tilgjengelig for elevene slik de enkelt kunne spørre om hjelp, noe jeg også observerte.

4.3 Oskars arbeidsmetoder som støtte for økt leseforståelse av fagtekst på 6.trinn

S2-elevene hos Oskar fulgte ordinær undervisning, men en av S2-elevene hadde egne timer med et lærerteam med andrespråk som spesialfelt. Hvem som fikk disse timene, varierer av elevenes nivå og hvilken støtte de trengt. Oskar beskrev norskferdighetene til S2-elevene med store variasjoner i muntlige og skriftlige norskferdigheter. Det var blant annet en elev som hadde bodd i Norge lenge og var en av de flinkeste i klassen – selv i norsk, og så var det de elevene som ikke var så sterk språklig i norsk og faglig. Han trekker frem at en av årsakene til dette kunne knyttes til hjemmet og foresattes norskferdigheter, da dette påvirket elevenes kompetanse. Likevel mente Oskar at S2-elevene i klassen var flinke og at de utviklet seg veldig raskt både muntlig og skriftlig, noe han påpekte kunne ha en sammenheng med at elevene brukte det norske språket mye på fritiden og at det var et godt sosialt fellesskap i klassen.

I intervjuet påpekte Oskar viktigheten av å være en god leser ettersom lesing brukes i alle fag og kan ses på som nøkkelen til all læring. Skolen som Oskar jobber på, har fokus på lesing og benytter seg av en lesekampanje via Skolen.cdu.no (Cappelen Damm undervisning). De utfordringene Oskar fremhevet rundt lesing på andrespråket er elevenes generelle lesekompetanser og leselyst, og at disse er avgjørende for utvikling og forståelse. Han viste til et eksempel av en elev som leste for fort og ikke tok seg tid til å forstå tekstens innhold, og han mente dette kunne henge sammen med hvordan eleven tidligere hadde lest på sitt førstespråk. Oskar fremhever viktighetsgraden av lesing i hjemmet er betydelig for elevenes motivasjon og mestring. Selv brukte han å la elevene velge hva de ville lese eller at han plukket ut tekster som var spennende å lese.

4.3.1 Introduksjon av Oskars undervisning og fagteksten «Vikingtida»

Hos Oskar skulle de fortsette med temaet vikingtida da jeg var der for observasjon. Mesteparten av timene ble satt av til å arbeid med temakunnskaper gjennom dialoger før elevene leste teksten individuelt. Undervisningen baserte seg på helklassesamtaler hvor de repeterte hva de kunne om vikingtiden, snakket om vikingenes reise ved å bruke kart, og

generelt samtaler og videoklipp om vikingenes tid og hvordan de bygde vikingskip. Oskar tok også med seg klassen ut og målte opp et vikingskip, og benytter seg av konkreter som øks og treverk for å forklare hvordan skipene ble bygd. Mot slutten av observasjonene skrev elevene overskriften «vikingtiden», leste fagteksten individuelt og svarte på tilhørende oppgaver.

4.3.2 Hvilke arbeidsmetoder bruker Oskar for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagteksten?

Basert på observasjonene og utsagn fra intervjuet, støttet Oskar elevenes forståelse av innholdet i fagteksten i størst grad ved at de i fellesskap arbeidet med temakunnskaper, forkunnskaper og begreper gjennom helklassesamtaler. Arbeidsmetoder angående begreper vil utdypes i 4.3.4. Det var en relativ stor oppmerksomhet på forkunnskaper og temakunnskaper ettersom mesteparten av de tre observerte timene gikk med til samtaler om vikingtiden. Oskar begrunnet valgene av arbeidsmetodene slik:

[...] jeg vil tro at det å arbeide med tema slik så vil man få en bedre forståelse for det man leser i stedet for å starte direkte å lese. Så jeg tror dette er den beste måten å gjøre det på. Men det må jo selvfølgelig varieres på noen ganger (Intervju 03.03.22).

I forbindelse med aktivisering av forkunnskaper, startet Oskar timen med å spørre elevene hvilke kunnskaper de hadde om temaet fra før. Elevene i denne klassen hadde arbeidet med temaet tidligere, og det var dermed flere elever som kom med innspill. Oskar spurte også noen elever direkte om hva de husket om vikingene, inkludert en av S2-elevene, der han henviste seg til eleven og sa: «... husker du hva du og Petra (fiktivt navn på en lærer) lærte om vikingene?» (Observasjon 03.03.22). Som Bråten (2007b, s. 62–63) presiserer vil mange elever ha forkunnskaper, men utfordringer med å aktivisere disse. Ved å anvende helklassesamtaler og stille elevene spørsmål slik Oskar gjorde kan dermed virke som en støtte for at elevene aktiviserer sine forkunnskaper. Trolig vil det også være enklere for en rekke elever å koble inn forkunnskaper når de får høre medelevers innspill.

Funn fra både intervjuet og observasjonene viser at Oskar er opptatt av at elevene skal ta del i undervisningen. I intervjuet forklarte uttrykte han at han ikke ønsket å være så firkantet, og dermed lot elevene ta del i og styre litt retningen på undervisningen. Han mente at når elevene tok del i undervisningen førte det til at man også fikk reflektert rundt temaer på ulike måter. Likeså påpekte han at samtalene var spesielt verdifulle når de arbeidet med krevende temaer,

da i fellesskap kunne reflektere over temaene og sammen utvikle forståelse. Oskar sa at S2-elevne i klassen ikke skilte seg fra den øvrige elevgruppen i å være muntlig aktiv, da dette handlet om elevenes personlighet og ikke språklige bakgrunn. Spørsmålsrunder hvor han stilte elevene samme spørsmål flere runder, ble fremhevet som en god arbeidsmetode for å få elevene muntlig aktive i undervisningen. Han forklarte denne metoden slik:

[...]. Dersom det er noe som er vanskelig så stiller jeg gjerne spørsmål rundt i klassen. Så tar jeg gjerne samme spørsmålsrunde en gang til, fordi det da er lettere for noen å henge seg på når de allerede har hørt svarene en gang (Intervju 03.03.22).

Oskar påpeker at det er viktig at alle elevene tør å svare og delta muntlig i en forsamling, da dette er noe som blir krevd av elevene i senere skolegang. Observasjonene viste også hvordan han brukte innledende spørsmål for å få elevene til å delta muntlig, som i disse sitatene: «vikingene møtte ...» og «ja, og de ...» (Observasjon 03.03.22). Jeg tolker at dette bidrar til at elevene deltar muntlig, og at elevene selv er deltakere i egen læring, fremfor at Oskar alene presenterer fagstoffet. Eksempelet som er nevnt over kan også forklares som en form for støtte elevene til å utdype svarene sine. Å oppfordre elevene til å utdype svarene sine, fremfor å bare godkjenne og gå videre til neste spørsmål, kan ses i tråd med en IRF-struktur på samtaler. Det samme kan man si om følgende sitat: «hvor kan de ha funnet vikingskip?» (Observasjon 03.03.22). En elev kom med svar og han sa han: «ja, men hvordan klarte de dette da?» (Observasjon 03.03.22).

Oskar benyttet seg også av naturlige og ikoniske representasjonsformer (Øzerk 2009), ved å ta i bruk konkreter i forbindelse med arbeid med forkunnskaper og temaet. I observasjonen samlet Oskar alle elevene rundt et kart da de snakket om hvor vikingene kom fra og hvordan de kunne reise rundt i Europa. Da de sto rundt kartet stilte Oskar elevene spørsmål, og basert på disse, virket det som at elevene hadde lært om reisene fra før. Han ba elevene utdype og forklare ved å peke på kartet underveis som de kom med innspill. Et annet eksempel var at han tok med elevene ut i skolegården for å modellere hvor stort et vikingskip var, før de deretter gikk inn i klassen og så videoer av hvordan slike skip ble bygd. Andre plasser i undervisningen anvende Oskar konkreter, bilder, videoer, tegninger og verktøy samtidig som han snakket eller i forklaringer av begreper som dukket opp. Ifølge Øzerk (2009) vil bruk av slike representasjonsformer under samtaler kunne bidra til at elever lettere forstår fagstoffet

de møter. Da jeg spurte hvorfor Oskar valgte å benytte seg av konkreter i undervisningen av fagstoffet, svarte han følgende:

[...]alle har forskjellige typer intelligenser. [...]. Noen har lettere for å lære ved å lese selv, noen har lettere for å lære ved å få det visuelt, andre må ha det taktilt ikke sant? Og noen må ha flere saker og ting samtidig for å forstå dette her. Så er det jo kjekt å ha litt avbrekk, slik at du ikke sovner hen, altså at man får skapt litt interesse. For de er jo barn (Intervju 03.03.22).

4.3.3 Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagteksten?

Undervisningen i forbindelse med selve lesingen kan ses som implisitt ettersom elevene leste fagteksten individuelt og svarte på oppgaver knyttet til tekstene. Jeg fikk dermed ikke observert noen tydelige lesestrategier. Likevel vil jeg si at ettersom Oskar arbeider grundig med tema og møter det fra ulike vinkler før elevene leser, kan dette knyttes til en form for lesestrategier der de arbeider med å få frem elevenes forkunnskaper og dermed erverver en oversikt. Oskar fortalte at det varierte hvordan de arbeidet med tekster. I dette tilfelle mente han at teksten var overkommelig for elevene og at de dermed kunne lese den alene. Andre ganger brukte de å anvende seg av lesing i læringspar eller høytlesing felles i klassen. Han løfter frem at å benytte de to sistnevnte metodene var gode fordi elevene da får umiddelbar respons på lesingen, og at det var enklere å oppdage eventuelle utfordringer elevene møtte under lesingen.

4.3.4 Arbeider Oskar med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall på hvilken måte?

Jeg prøver derfor å være påpasselig med det dersom det er ord jeg ser umiddelbart, [...]. Jeg bruker å forklare ordene jeg mener burde forklares, så spør jeg elevene om de forstår det, og da bruker de å være ærlig på det og sier at de ikke forstår. Da prøver jeg å forklare med andre ord, og jeg går ikke videre før jeg merker at elevene forstår det (Intervju 03.03.22).

Sitatet over viser hvordan Oskar forholdte seg til at begrep kan være utfordrende for S2-elevene. I intervjuet trakk han frem at begreper som elevene møter i fagtekster gjerne blir som

et fremmedspråk for alle elevene i klassen, og at det dermed er viktig for hele elevgruppen å arbeide godt med begreper.

Han sa også at slike ord dukker opp i samtaler, og at han dermed ikke på forhånd av undervisningene ikke noterte ned hvilke ord som var vanskelige – han tok de mer på sparket, men var bevisst på å forklare utfordrende ord de kom over. Dette samsvarer med observasjonene der han stoppet opp flere ganger under samtaler og i undervisningen for å forklare ord og begrep, gjerne ved hjelp av konkreter og ved å la elevene selv prøve å forklare ordene. Et eksempel var da han spurte elevene om hvorfor det het viking, og elevene delte opp ordet og reflekterte rundt ordets betydning, og deretter brukte tegninger på tavlen for å illustrere et av elevenes svar (vik). Han benyttet seg av *ikoniske* og *naturlige* representasjonsformer (Øzerk, 2009) ved at han brukte konkreter som øks, video, bilder og tre som støtte i forklaring av ord, slik som nevnt over og i 4.3.2.

Med tanke på det akademiske språket kontra hverdagspråket tyder intervjuet på at konkret arbeid med akademisk språk i størst grad foregikk under matematikk og grammatikk, men at elevene lærte å bruke fagord og et akademisk språk ettersom de møtte disse i tekster og at spørsmålene i tekstene gjerne brukte et akademisk språk og fagord. Han forklarte at de også brukte å lære akademiske ord ved å gå via hverdagslige ord for å skape forståelse. Dette er i samsvar med mine observasjoner, hvor jeg noterte at han brukte et hverdagspråk for å forklare akademiske ord.

5 Diskusjon

Det overordnede målet for denne studien er å utvide kunnskap om hvilke arbeidsmetoder lærere i det språkheterogene klasserommet bruker for å støtte elevenes leseforståelse av fagtekster på 4.-6.trinn. Studien har en særlig oppmerksomhet på leseforståelsen når norsk er andrespråket, og det har blitt studert gjennom en kvalitativ tilnærming. De tre lærernes praksiser skiller seg betydelig fra hverandre. Det er en innføringsklasse med elever som følger krav til særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998) og to ordinære klasser der S2-elevenene hadde gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær opplæring på heltid.

I følgende kapittel vil funn fra studien og lærernes arbeidsmetoder løftes frem i en diskusjon. Først vil lærernes erfaringer om lesing på andrespråket bli presentert. Deretter vil

forskningsspørsmålene bli diskutert del for del basert på funn opp mot teori og tidligere empiriske studier.

5.1 Lærernes erfaring om lesing på andrespråket

Lesing blir av RRSB (Snow, 2002) beskrevet som en kontekst som strekker seg mye lengre enn klasserommets fire vegger, der blant annet det sosiokulturelle miljøet rundt barna og miljøet de lærer å lese i vil ha en påvirkning på barnas leseferdigheter. Demografiske faktorer og miljøet rundt elevene har også i flere studier blitt dokumentert som betydningsfullt for elevenes leseforståelse (Strand et al., 2017; Rydland, 2009). I interaksjon med dette trekker også alle de tre informantene frem hvilken betydning elevenes bakgrunn, miljø og foresattes holdninger til lesing har for elevenes leseferdigheter og leseforståelse. Ida opplyser om at elevenes tidligere skolegang har en innvirkning på S2-elevens leseforståelse. Noen av elevene hadde lært å lese på førstespråket, mens andre ikke helt forstår hvordan man leser en tekst. Hun forklarer at de elevene som kunne å lese på førstespråket kunne overføre betydelige ferdigheter til andrespråket, noe som også nevnes av Snow (2002). I henhold til dette kan det diskuteres i hvilken grad elevene kan overføre språklige fenomen mellom førstespråket og andrespråket. Ida utdyper likevel at uavhengig av om elevene kan overføre språklige fenomen mellom første- og andrespråk, så har de ferdigheter i hvordan man leser og arbeider med tekster. Oskar løfter frem en litt annen utfordring - der elevene leser for raskt på sitt andrespråk og dermed ikke får med seg innholdet i tekstene. Han anfører at det kan ha en sammenheng med at elevene tidligere har kunnet lese raskt og på samme tid forstå innholdet i teksten, og at dette gjorde lesingen på andrespråket utfordrende.

En annen faktor som ble løftet frem av alle de tre informantene var hvilken betydning det å lese hjemme hadde for elevenes lesekompetanser. Både Ida og Ove vektlegger verdien rundt å oppmuntre foresatte til å lytte til elevene i lesing hjemme, til tross for egne svake leseferdigheter i norsk. Innvirkningen av foresattes holdninger til lesing, kan nok ses i lys av RRSBs syn på leseforståelse – der elever forståelse kan ses i sammenheng med miljøet de bor og lærer å lese i (Snow, 2002). Disse faktorene er i tråd med resultater fra tidligere studier som viser at elevens demografiske miljø (Rydland, 2009), foreldres utdanning og antall bøker i hjemmet (Strand, Wager og Foldnes, 2017) er prediktorer for leseforståelsen hos flerspråklige elever.

I tillegg til at de nevnte studiene peker på elevenes bakgrunn og miljø som avgjørende, peker andre på at muntlige språkferdigheter (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009), ordforråd (Øzker, 2009, s. 294; Rydland et al., 2010), og elevers manglende temakunnskaper (Rydland, 2009) kan skape utfordringer for S2-elevenes leseforståelse. Et interessant funn i denne studien, sett i sammenheng med dette, er at de tre lærerne trakk frem begrepsforståelse som den utfordrende komponenten for S2-elevenes leseforståelse. Derimot ga ingen av informantene uttrykk for at muntlige språkferdigheter og manglende temakunnskaper kunne skape utfordringer i forbindelse med forståelse av teksters innhold. Det vil selvsagt være en mulighet for at de tre lærerne ikke er bevisste på at de nevnte komponentene kan være utfordrende for S2-elever. Likevel vil deres oppmerksomhet til arbeidsmetoder knyttet til forkunnskaper og samtaler, kunne indikere at de arbeider med dette nettopp fordi de er avgjørende for elevers leseforståelse. Det er imidlertid interessant at begrepsforståelsen fremheves som den tydeligste utfordringen for forståelsen hos både elever i innføringsklassen og S2-elevne i de ordinære klassene.

Motivering av elevene sett på som et betydningsfullt segment for elevenes leseprestasjoner (Strand, Wagner, & Foldnes, 2017, s. 92). Lærerne i denne studien understreker at blant annet å 1) vise interesse for lesing, 2) la elevene få tid til å se på kapitler i boken, 3) anerkjenne elevenes morsmål, 4) la elevene delta aktivt i undervisningen, og 5) bruke spennende bøker eller gi elevene medbestemmelse, er med på å motivere elevene. Ved å blant annet gi elevene valgmuligheter og en aktiv plass i undervisningen vil man også kunne fremme elevenes indre motivasjon (Bråten, 2007b, s. 76–77).

5.2 Lærernes fokus på elevenes forkunnskaper og samtaler som støtte for forståelse av innholdet i fagtekstene

I følgende del vil forskningsspørsmål a) *Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å støtte elevenes forståelse av innholdet i fagtekstene?* bli diskutert. Denne delen vil aksentuere betydningen av temakunnskaper, forkunnskaper og samtaler i støtte for forståelse i henhold til innhold i fagtekster. Dette vektlegges på bakgrunn i at de nevnte kategoriene var fremtredende funn i datamaterialet av de tre informantene. Likeså var arbeidsmetoder i samband med lesestrategier og begrepsforståelse, disse har jeg valgt å utdype under 5.3 og 5.4.

De tre lærerne satt av relativt mye av undervisningstiden til arbeid med forkunnskaper og temakunnskaper. Dette er et interessant og underbygger funn fra tidligere studier (Rydland, 2009; Rydland et al., 2010) av S2-elevens leseforståelse, der det dokumenteres at temakunnskaper er elementære for leseforståelsen. Bråten og Samuelstuen (2005) fremhever likeså at forkunnskaper er en av de grunnleggende faktorene for leseforståelsen. På bakgrunn i at elever kan ha utfordringer med å aktivisere forkunnskaper (Bråten, 2007b, s. 62–63), vil sannsynligvis lærernes støtte til aktivisering av forkunnskaper være av stor betydning for elevenes forståelse av teksters innhold (s. 62). Bråten og Samuelstuen (2005) dokumenterer også for at et godt arbeid med forkunnskaper og bruk av gode lesestrategier kan gi en god leseforståelse til tross for svake ordavkodingsferdigheter. Sett at noen av Idas elever hadde utfordringer med ordavkodningen, vil trolig et nøye arbeid med forkunnskaper kunne være avgjørende for disse elevenes leseforståelse. Det vil også være sentralt å belyse at S2-elever ifølge Strøm (2020) og Aukrust og Rydland (2007) kan ha begrensninger i temakunnskaper som er typiske norske emner. Basert på at informantene fremhever begreper som utfordrende for leseforståelsen, mener jeg det er mulig å trekkes en slutning i at manglende ordkunnskap har en sammenheng med svake temakunnskaper. For eksempel vil det trolig være ord og begreper i fagteksten «Gaupa» som elevene ikke har erfaring med fra tidligere grunnet at de er nyankomne elever og at gaupen er et typisk nordisk dyr.

Bruken av samtaler var den komponenten som alle lærerne i stor grad benyttet seg av for å introdusere tema, arbeide med tema og for å aktivisere elevenes eventuelle forkunnskaper. Bråten (2007b, s. 62–63) fremhever dette som god måte for å tilegne seg temakunnskaper og koble på egne forkunnskaper. Lærerne anvendte helklassesamtaler der elevene, slik jeg observerte det, fikk gode muligheter til å være aktive deltakere i egen læringsprosess. Ida og Ove oppfordret elevene til å utdype svarene sine og stilte elevene oppfølgingspørsmål i arbeidet med fagstoffet. Å bruke samtaler på denne måten kan ses som en IRF-struktur som Hammond og Gibbons (2005) presenterer i sin didaktiske modell. Ved å anvende seg av IRF-strukturer under samtalene unngikk lærerne at elevene ble inaktiv i egen læringsprosess (Nordgren, 2016). For å støtte elevene til å delta aktivt muntlig brukte både Ida, Oskar og Ove innledende setninger som elevene kunne besvare. Dette kunne trolig også bidra til å skape trygge rammer for å delta muntlig, men også for å unngå en lærerstyrt dialog basert på en IRE-struktur (Nordgren, 2016). Å by på utforskende samtaler vil sannsynligvis også være betydelig for elevenes læring (Palm, 2015). Ove var den eneste av de tre informantene som la opp til samtaler om tekstens fagstoff i læringspar. Som Myklebust (2019) trekker frem vil

læringspar og grupper kunne skape trygge rammer for mange elever, og dermed kan dette bidra til at flere er muntlig aktive. Selv om Oves elever ikke virker å ha noen norskspråklige utfordringer, kan det likevel tenkes at noen S2-elever kan føle på en språklig begrensning og med dette unngå å delta i muntlige situasjoner. Uavhengig av hvordan lærerne brukte samtale i forbindelse med forkunnskaper vil slike sosiale interaksjoner være viktig for elevenes læring og utvikling fra et sosiokulturelt læringssyn (Selj, 2019a, s. 20), og ikke minst viktig med tanke på at elevene får utfordret seg muntlig – noe som igjen kan bidra til bedre språkforståelse og dermed leseforståelse for S2-elevne (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009).

Ida og Oskar praktiserte undervisningene med bruk av *naturlige og ikoniske* representasjonsformer, noe Øzerk (2009) hevder vil støtte elevenes forståelse av fagstoff og innhold. De benyttet seg av diverse konkrete, som bilder og videoer for å imøtekomme fagstoffet og språket med visuelle støtter. Oskar benyttet også aktivitetsbasert opplæring ved at elevene blant annet er med på å bevege seg rundt i klassen og måle opp skip ute. Slike arbeidsmetoder er egner seg godt for å fremme leseforståelsen ifølge Bråten (2007b, s.62-63). Ove koblet ikke like mye av temaet til konkrete og visuelle støtter, men derimot brukte de og benyttet seg av OBI lesestrategier før lesing. OBI strategiene ga elevene overblikk over tekstens innhold, og var noe elevene var vant til å bruke i flere fag. Bruken av OBI kan ses i lys av direkte undervisning av strategier ettersom elevene har blitt innlært i å bruke disse strategiene for å aktivisere forkunnskaper (Bråten, 2007b, s. 62–63).

5.3 Lærernes valg av arbeidsmetoder i lesingen av fagtekstene

I følgende delkapittel vil forskningsspørsmål b) *Hvilke metoder anvendes ved lesing av fagtekster?* diskuteres. Funnene i denne studien viser variasjoner og ulike former for lesemetodikk og bruk av lesestrategier hos de tre lærerne. Variasjonene i valg av lesemetodikk og eventuelle lesestrategier kan nok forklares av tekstenes vanskelighetsgrad, elevenes kunnskap om tema og elevenes språklige- og faglige ferdigheter.

Lesestrategier er anerkjent for å være en elementær posisjon for elevers leseforståelse (Bråten og Samuelstuen, 2005). Lindholms (2019) studie legger dessuten frem at lesestrategier har en positiv innvirkning på flerspråklige elevers leseforståelse, men at elevene ser ut til å ha manglende bevissthet rundt bruk av strategier. På bakgrunn av dette belyser hun at tydelig modellering av ulike lesestrategier vil kunne gi elevene gode verktøy, som de kan dra nytte av

under lesing. Oskar benyttet seg av en implisitt leseundervisning der elevene selv leste fagteksten og deretter svarte på spørsmål. En slik leseundervisning er den vanligste formen, og læreren forklarer gjerne utfordrende ord på forhånd som elevene vil møte på i teksten (Andreassen, 2007, s. 253). Noe som kan ses i forbindelse med at Oskar brukte tid, sammen med klassen, på forkunnskaper og forklaringer av ord elevene ville møte i teksten. Det vil ikke være mulig å fastslå hvilken undervisningsform som ble benyttet da Oves klasse leste fagteksten (ettersom dette ikke ble observert). Til tross for dette kan Oves utsagn og klassens bruk av OBI indikere at elevene var erfarne med bruken av lesestrategier. Av den grunn kan de også muligens ha opparbeidet seg kunnskaper om hvordan lesestrategiene kan anvendes som verktøy før, under og etter lesing.

Ida og klassen leste fagteksten felles i klasserommet, og hun anvender modellering og lesestrategier sammen med elevene. Hun la opp leseundervisningen slik at hun leste en og en setning høyt for elevene og de gjentok samme setningene etter Ida. Å lese tekster på denne måten har en positiv effekt for flerspråklige elevers leseforståelse ifølge Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2022). Ved at Ida stopper opp etter hver setning og repeterer innholdet, støtter hun elevene til å utvikle hukommelsesstrategier - som er elementært for å huske og forstå teksters innhold (Bråten & Samuelstuen, 2005). Hun benyttet også overvåkningsstrategier, ved at hun stoppet opp underveis og spurte elevene hva de husker fra teksten. Ida bruker altså en rekke lesestrategier som spørsmål før, underveis, og etter lesing, samt bruk av visuelle konkreter i forklaringen av innhold. Bruken av disse lesestrategiene vil, spesielt for svake lesere, ha en positiv effekt på deres leseforståelse (Bråten, 2007c, s. 5; Snow, 2002). Fra en annen side kan også modelleringen være en måte å trene elevene på hvordan man leser tekster, og hvilke strategier man kan benytte som verktøy til forståelse. Muligens kan elevene på denne måten etterhvert kunne dra nytte av strategiene på egenhånd, noe som kan ses i tråd med en resiprok undervisningsform (Brown & Palincsar, 1984).

5.4 Lærernes arbeidsmetoder knyttet til elevenes begrepsforståelse

Dette delkapittelet vil gå nærmere inn på forskningsspørsmål c) *Arbeider lærerne med elevenes begrepsforståelse? Og i så fall på hvilken måte?* Alle informantene i denne studien trakk frem begrepsforståelse som det mest utfordrende i S2-elevenes leseforståelse. Dette er i samsvar med resultater fra tidligere studier (Snow, 2002; Øzerk, 2009; Palm, 2015). Det skal også påpekes at S2-elever kan ha utfordringer i møte med tekster knyttet til et svakt

aldersadekvat ordforråd (Palm, 2015). På bakgrunn av dette er det dokumentert at undervisning med fokus på ordforråd kan være avgjørende for S2-elevens leseforståelse (Øzerk, 2009; Biringvad & Wold, 2014; Rydland et al., 2010).

En bevissthet rundt hvilke begreper som kan være utfordrende for elevene, og en undervisning som støtter begrepsforståelsen, vil kunne stimulere til økt ordlæring og leseforståelse (Palm, 2015). Undervisningene hos de tre lærerne inneholder en form for direkte ordlæringsstrategi, ved at elevene gjennom samtaler om ord får utforsket ordets betydning og innhold (Holum, 2016). På denne måten får eleven først og fremst arbeidet med dybden i begrepsforståelsen og i mindre grad bredden (Holum, 2016).

Lærernes støtte av elevenes begrepsforståelse kan ses i lys av Øzerks (2009) NEIS-modell. Modellen viser hvordan lærerne støtter elevenes utvikling av begrepsforståelse ved hjelp av ulike konkrete, aktiviteter og språk. Ida og Oskar benytter seg flere ganger av *naturlige* og *ikoniske* representasjonsformer ved at de brukte konkrete og bilder, kart og illustrasjoner for å støtte språket i forklaringene av begreper elevene møtte før, underveis eller etter fagtekstene. Å bruke slike representasjonsformer vil kunne gjøre det lettere for elevene å forstå fagtekstene (Øzerk, 2009) og gir god støtte i ordinnlæringen (Holum, 2016). I tillegg til at Ida stopper opp og forklarer begrep for elevene gjennom visuelle støtter og konkrete, påpeker hun også at enkelte ord har flere betydninger. Dette er med på å gi elevene en forståelse av ords innhold og betydning, og da også utvikle en bredde i elevens ordforråd (Holum, 2016). Oskar bruker konkrete rundt og i klasserommet og tar med elevene ut for å måle opp størrelsen på et vikingskip. En slik form for arbeidsmetoder kan gjøre det enklere for elevene å lære nye ord, ettersom de tilegner seg kunnskap om ordene gjennom opplevelser og erfaringer (Holum, 2016). En annen tilnærming i begrepsinnlæring finner vi hos Ove. Elevene arbeidet med begreper gjennom en *symbolsk* representasjonsform. Ukas ord gjorde det mulig for elevene å arbeide med innholdet i ordene ved å lage forklaringer på hvert av ordene. En slik form for ordinnlæring kan ses i tråd med en direkte ordlæringsstrategi ettersom elevene arbeidet i dybden med ordene (Holum, 2016).

Lærernes valg om å arbeide med elevenes begrepsforståelse på en indirekte måte støtter elevenes leseforståelse ved at de har dybdekunnskaper om ordenes betydning. Det er likevel sentralt å påpeke at arbeid med både direkte og indirekte ordlæring er betydningsfullt for elevenes begrepsforståelse – da de trenger både bredde og dybde i ord (Holum, 2016) og på

denne måten kunne dannet gode kunnskaper og kjennskaper til ord innhold og betydning. Uavhengig av lærernes valg av representasjonsformer vil alle metodene likevel kunne bidra som pedagogiske verktøy som trolig også vil støtte elevenes ordforråd og dermed leseforståelse av fagtekstene (Øzerk, 2009).

6 Avsluttende kommentar

Denne oppgaven har hatt som sitt formål å undersøke læreres valg av arbeidsmetoder som støtte for elevenes leseforståelse av fagtekster i det språkheterogene klasserommet på 4.-7.trinn. Det har vært en særlig oppmerksomhet på leseforståelsen når norsk er andrespråket. Funn viser at lærerne i studien anvender flere gode grep for å støtte elevenes forståelse av fagtekster. Lærernes arbeidsmetoder er på de fleste områder i tråd med hva teori og tidligere forskning påpeker som sentralt for leseforståelsen. Samtaler har en betydningsfull rolle i undervisningene til alle de tre informantene, mens lærernes valg av arbeidsmetoder knyttet til fagteksten er noe varierende. Et slikt funn vil selvsagt kunne ses i sammenheng med både elevenes språklige og faglige ferdigheter, tidligere temakunnskaper og tekstens vanskelighetsgrad. Likevel har det vært interessant å se på hvilke arbeidsmetoder som er vektlagt i undervisningene hos de forskjellige lærerne. Et av de mest interessante funnene var at alle de tre lærerne satt av relativt mye tid for arbeid med forkunnskaper og temakunnskaper. Disse arbeidsmetode vil være gunstige for elevenes leseforståelse, ifølge tidligere forskning. Videre ser vi at lærerne i denne studien hadde noe ulik praksis i forbindelse med selve lesingen av fagteksten. Modellering av lesestrategier virker å ha en betydelig rolle for leseforståelsen hos flere elever med norsk som andrespråk. Da kanskje spesielt for de elevene som er nyankomne til Norge, ettersom det kan være utfordringer med ordavkodning selv i denne alderen. Det var en enighet i at begrepsforståelsen var det mest utfordrende for S2-elevens leseforståelse. En slik forståelse er i samsvar med resultater fra tidligere studier, som viser at elevenes ordforråd gjerne er det som forklarer prestasjonsskillet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. I forbindelse med dette har lærerne i min studie benyttet seg av direkte ordlæringsstrategier for å støtte elevenes begrepsforståelse. En slik metode er sentral for elevenes ordlæring, og bidrar til at elevene får en dybdeforståelse av ordets innhold og betydning. Riktignok er det sentralt å fremheve at elevene også trenger en indirekte form for ordlæring, for å få bredde i sitt ordforråd. S2-elever er en svært mangfoldig elevgruppe, og i likhet med den øvrige elevgruppen er det også her variasjoner i elevenes språklige og faglige ferdigheter. Dette også i innføringsklasser, hvor

elevenes tidligere skolegang har en betydning for hvor fort elevene tilegner seg leseferdigheter på andrespråket.

Denne studien har sine begrensninger, og funn kan ikke generaliseres (se 3.3).

Begrensningene ligger blant annet i et lite utvalg av informanter, og at observasjonene er gjennomført over en relativt kort periode. Det vil dermed naturligvis være slik at funn fra studien ikke er basert på et bredt spekter av disse lærernes praksiser. Det skal også sies at ettersom mye av materialet er fra ordinære klasser og derfor gjelder hele elevgruppen vil denne studien være relevant for hele det språkheterogene klasserommet. Likevel kan denne oppgaven være med på å belyse viktige aspekter for elevenes leseforståelse på andrespråket, og dermed bidra på forskningsfeltet.

7 Referanser

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34.
<https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse; lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 252–282). Cappelen Damm.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Arntzen, R. & Ludvigsen, A. R. (2014). Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling? *NOA norsk som andrespråk*, 30 (1). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/840>
- Atkinson, D. (2011). A Sociocognitive Approach To Second Language Acquisition. I D. Atkinson (Red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (s. 143–166). Routledge.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing—hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse; lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 128–146). Cappelen Damm.
- Aukrust, V. G., Rydland, V. & Solbrekke, T. (2009). Minoritetsspråklige elever—opplæringsbetingelser og læringsutbytte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 243–246.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-01>
- Biringvad, A. & Wold, A. H. (2014). Østeuropeiske elever i naturfagstimen—en kasusstudie av ordforståelse. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1), 74–103.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning; forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–43). Universitetsforlaget.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse; Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s.9-19).
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse—komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse; Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 45–81). Cappelen Damm.

- Bråten, I. (2007c). Leseforståelse—om betydning av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2.
https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf
- Bråten, I. & Samuelstuen, M. S. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>
- Bøyese, L. (2020). *Mangfold i språk og tekst*. M. Mossig (Red.). Lesesenteret.
https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/12/UIS_Mangfold_Språk_Tekst_web-1.pdf?fbclid=IwAR1aRjw99PODiUKpw3YhGUYvSqTdl-gcpSNZki3YzniOUmAkqFZjCXLV6S8
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I B.V.Street, S.May (Red.), *Literacies and Language Education*, Encyclopedia of Language and Education (3.utg), 59-71. Springer, MA. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_6
- Dalland, C. P., Andersson-Bakken, E. & Bjørnstad, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning; forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–149). Universitetsforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 287–300).
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk; perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–209). Cappelen Damm.
- Grimstad, B.F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 28(2), 23–48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Holum, L.-M. (2016). Ordforråd i alle fag. I *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)*. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/08/Ordforrad-i-alle-fag.pdf>
- Holum, L.-M. (2016a). Hverdagsspråk og fagspråk. I *Nasjonalt senter for flerkulturell*

- opplæring (NAFO)*. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/08/Hverdagssprak-og-fagsprak.pdf>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 127–160.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 250–263.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 250–263.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Järborg, J. (2007). *ORIL-en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år* (ROSA 8; Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8, s. 61–98). Institutet för svaneska som andraspråk. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20503>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordna del—verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003hen>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5). <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 264–279. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-04>
- Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. *Nordand*, 14(1), 69–92. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen; språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 78–106). Cappelen Damm.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2022). Arbeid med lesestrategier. I *Nasjonalt*

- senter for flerkulturell opplæring (NAFO).*
<https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/lesestrategier/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2022). Ord og uttrykk – språklige minoriteter i opplæringen I *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).*
<https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 49–60.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06>
- Nordlie, R. & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 321–333. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-02>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61).* Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole - tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1, 33-38.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen—Språklige og faglige utfordringer* (s. 132–148). Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm.
- Ragnes, H. (2021). Læreres oppfølging av elevyttringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6.trinn. *Nordand*, 16(2), 157–172.
<https://doi.org/doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-02-04>
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst.* Rambøll Management.

- https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 280–293. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-05>
- Rydland, V., Aukrust, V. G. & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*, 25(2), 465–482. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2>
- Selj, E. (2019a). Minoritetslevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen—Språklige og faglige utfordringer* (s. 11–33). Cappelen Damm.
- Selj, E. (2019b). Å lese og å arbeide med fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen; språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 178–197). Cappelen Damm.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. Bedre skole-* *Tidsskrift for lærere og skoleledere* (1), 28–32.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Snow, C.E (2002). *Reading for Understanding—Towards an R&D Program in Reading Comprehension*. Rand Education.
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I *Rethinking reading comprehension* (s. 1–11). Guilford Publications.
- St.Meld.nr 23. (2007-2008). *Språk bygger broer-språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Strand, O., Wagner, Å. K. H. & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultat. I E.

- Gabrielsen (Red.), *Klar Framgang!: Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75–93). Universitetsforlaget.
- Strømsø, H. I. (2020). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse—en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse; Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 20–44). Cappelen Damm.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning; forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som eksamensordning. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/#>
- Valleutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I C. E. Snow & A. P. Sweet (Red.), *Rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen; språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54–73). Cappelen Damm.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen; noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 294–309. <https://doi.org/doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-0>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – leseforståelse på andrespråket

Innledende spørsmål:

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
3. Hvilket trinn og hvilke fag underviser du i nå?
4. Hvilken erfaring har du rundt å arbeide med elever med norsk som andrespråk?
5. Hvor mange elever i klassen din har norsk som andrespråk?
6. Hvordan organiseres undervisningene i dette faget med tanke på at det er elever med norsk som andrespråk?
7. Kan du fortelle litt om elevenes norskerferdigheter?

Hovedspørsmål:

Leseforståelse

8. Hvordan forstår du leseforståelse? Hva legger du i dette?
9. Hvilke erfaringer har du om leseforståelse hos elever med norsk som andrespråk?
10. Hva ser du på som spesielt viktig å arbeide med for utviklingen av god leseforståelse når norsk er elevens andrespråk?
 - a. Hvorfor mener du dette?
 - b. Hvordan legger du til rette for at dere skal arbeide med dette?
11. Hva gjør du for å støtte og hjelpe elevene med norsk som andrespråk til å utvikle god leseforståelse? Hvorfor og hvordan?
 - a. Arbeidsmåter?
 - b. Utfordringer?

Fagtekster – arbeidsmåter for økt leseforståelse

12. Hva mener du er viktig å arbeide med for god leseforståelse av fagtekster? Og da spesielt for å støtte elever med norsk som andrespråk?
13. Under observasjonen la jeg merke til at du benyttet deg av ... som arbeidsmåte da dere arbeidet rundt/med fagteksten. Hvorfor valgte du disse arbeidsmåtene?
14. Bruker dere noen ganger noen andre arbeidsmåter rundt fagtekster enn de jeg har observert? Hvilke?
 - a. Hvorfor bruker dere disse?
 - b. Hva kan disse metodene ha å si for elever med norsk som andrespråk?

Slik jeg har forstått det så er det gjerne et mer abstraksjonsnivå i fagtekster hvor også det akademiske språket og gjerne fagord er mer avansert.

15. Hvilken betydning mener du akademisk språk og fagord har for leseforståelsen?
Hvilke arbeidsmåter bruker du eventuelt for å støtte elevene når de møter akademisk språk, fagord og begrep?
16. Hvilken rolle og betydning mener du muntlige ferdigheter kan ha når norsk er andrespråket? Er det noe du setter søkelys på å arbeide med? Hvorfor/hvorfor ikke?
17. Blir det lagt noe vekt på å oversette hverdagsspråk til faglig språk? Hvorfor/hvorfor ikke?
18. Kan du fortelle litt om motivasjon knyttet til leseforståelse hos elevgruppen med norsk som andrespråk og hvordan arbeider du med dette?

Avsluttende spørsmål:

19. Er det noe du opplever som utfordrende med tanke på å ivareta at elever med norsk som andrespråk får lik mulighet til å utvikle en god leseforståelse kontra elever med norsk som førstespråk?
20. Hvis du skulle trekke ut noen ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det da vært?
21. Er det noe mer du ønsker å legge til?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Leseforståelse av fagtekster på andrespråket: en empirisk studie av læreres arbeid for økt leseforståelse av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk på mellomtrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider for å øke leseforståelsen av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere arbeider for å øke leseforståelsen av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk. Tidligere studier viser at lærere gjennom samtaler om tekst forklarer ord for å støtte elevenes forståelse av ulike tekster. Fokuset i denne studien vil omhandle hvordan lærernes arbeid med fagtekster i klasserommet kan støtte elevenes utvikling av språk og leseforståelse. Studien vil bruke intervju med lærere og observasjon av undervisningstimer som metode.

Problemstillingen i studien vil være følgende: «Hvordan tilrettelegges det for å øke leseforståelsen av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk på mellomtrinnet?».

Denne studien er en masteroppgave i norsk for grunnskolelærere 1-7.trinn ved Oslomet universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Amanda Hansen Nygård, student ved Oslomet, og Elena Tkachenko, veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene velges ut strategisk. Målgruppen for studien er elever med norsk som andrespråk på mellomtrinnet. Det er ønsket to lærere som arbeider tett på norskopplæringen hos elever med norsk som andrespråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien har en kvalitativ metode med intervju og observasjon som datainnsamling. Formålet er å innhente opplysninger om hvordan lærere arbeider med fagtekster og forklarer ord for å støtte elevenes forståelse. I observasjonen vil jeg se nærmere på hvordan lærere oppfølger elevyttringene i samtalen om ord og fagtekstene. Notater brukt for å innhente opplysninger fra observasjonen. Intervjuet med lærerne vil basere seg på observasjonene for å få en fyldigere beskrivelse, og for at informanter kan komme med erfaringer og innspill rundt temaet. For å innhente opplysninger fra intervjuet blir det brukt lydopptak. Det blir brukt Nettskjema-diktafon for lydopptak.

Prosjektet vil vare i en periode på opptil fem dager, der jeg ser for meg en dag til å bli kjent i klassen, tre til å gjennomføre observasjon og en til intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykket tilbake mens prosjektet foregår – 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.

Det er jeg, Amanda Nygård, og min veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

For å innhente data fra intervjuene vil det bli brukt Nettskjema-diktafon til lydopptak. Data blir lagret i nettskjema, og dermed vil opptaket umiddelbart bli kryptert på telefonen og man kan aldri lytte til opptak i mobilappen. All informasjon og data som er lagret i nettskjema vil bli slettet når prosjektet er over. Dataene fra intervjuet blir transkribert, men alle personopplysninger fjernes/blir anonymisert ved transkribering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, og vil etter planen være innen oktober 2022. Når prosjektet er slutt vil alle opplysninger og opptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet 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:

- Oslomet ved Student/prosjektansvarlig: Amanda Nygård, s348163@oslomet.no eller veileder: Elena Tkachenko, eltka@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, ingrid.jacobsen@oslomet.no, tlf: 67235534

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Amanda Nygård

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Leseforståelse av fagtekster på andrespråket: en empirisk studie av læreres arbeid for økt leseforståelse av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk på mellomtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

473728

Prosjektittel

Lærerens arbeid med leseforståelse av fagtekster hos elever med norsk som andrespråk på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elena Tkachenko, eltka@oslomet.no, tlf: +4767237450

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Amanda Hansen Nygård, s348163@oslomet.no, tlf: 97724455

Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.10.2022

Vurdering (1)

06.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!