

# Minoritetsspråklige elever og videre leseopplæring

*Rammer og innhold*

**Anette Brørby**



Masteroppgave i pedagogikk  
Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006



---

## Sammendrag

**TITTEL:**

MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER OG VIDERE  
LESEOPPLÆRING – Rammer og innhold

**AV:**

Anette BRØRBY

**EKSAMEN:****SEMESTER:**

Masteroppgave i pedagogikk – pedagogisk psykologisk rådgivning Våren 2006

**STIKKORD:**

Andrespråkspedagogikk

Leseopplæring

Differensiering/tilpasset opplæring

**Problemområde/problemstilling:**

Masteroppgaven er knyttet til Utdanningsetaten i Oslos prosjekt ”*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*”. Med bakgrunn i minoritetsspråklige elevers resultater på kartleggingsprøver og den høye andelen elever fra denne gruppen som er representert i spesialundervisning, har Utdanningsetaten som mål å bedre denne elevgruppens norskspråklige ferdigheter. Utdanningsetaten ønsker som en del av dette at alle elever skal følge den samme læreplanen i norsk. I forbindelse gjør dette prosjektet Pedagogisk Forskningsinstitutt ved UIO noe kartlegging av hvordan skolene i Oslo driver norskopplæring for denne elevgruppen. Denne masteroppgaven kan sies å være knyttet til denne kartleggingen. Denne masteroppgaven tar for seg videre leseopplæring for elever fra språklige minoriteter og har følgende problemstilling:

***Hvordan arbeides det i Osloskolen for å fremme leseforståelse hos elever med annet morsmål enn norsk på mellomtrinnet?***

Med utgangspunkt i denne problemstillingen utledes følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke rammer legger skolene for norskopplæring generelt og videre leseopplæring spesielt for minoritetsspråklige elever?*
- *Hvordan arbeides det i klasserommet med den videre leseopplæringen, med særlig vekt på leseforståelse på mellomtrinnet?*

Med ”videre leseopplæring” menes her opplæring som går ut over den første, grunnleggende leseopplæringen. Denne videre opplæringen har hovedfokus på forståelsesaspektet ved lesingen. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven består av teori om tospråklighet og lesepedagogikk. Med bakgrunn i dette diskuteres pedagogiske implikasjoner for videre leseopplæring av minoritetsspråklige elever.

**Metode:**

---

To skoler i Oslo har blitt valgt ut for å undersøkes. Begge skolene har en høy andel minoritetsspråklige elever. Ved disse skolene har 5. klassetrinn vært valgt ut for observasjon. Ved hver skole har det blitt observert i to grupper på 5. trinnet. Etter observasjonsperioden har lærerne i disse gruppene blitt intervjuet. En intervjuguide ble utarbeidet som utgangspunkt for disse intervjuene.

### **Data/kilder:**

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven består av teori om tospråklighet og lesepedagogikk. Særlig legges det vekt på faktorene ”ordforråd” og ”bakgrunnskunnskap” som sentrale for minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Med bakgrunn i dette diskuteres pedagogiske implikasjoner for videre leseopplæring av minoritetsspråklige elever. Teoridelen danner bakgrunnen for observasjonene ute i skolene og intervjuene av lærerne. Undersøkelsen bygger på kombinasjonen av observasjoner ute i skolene og de transkriberte intervjuene, og er av deskriptiv karakter.

### **Resultater/hovedkonklusjoner:**

I denne masteroppgaven har det blitt sett på rammer for, og innhold i den videre norskopplæringen for minoritetsspråklige elever. Teoridelen i oppgaven har trukket frem en del pedagogiske implikasjoner for denne opplæringen, som bygging av ordforråd, aktivering av bakgrunnskunnskaper, opplæring i strategibruk, metakognisjon og viktigheten av leselyst og motivasjon for lesing. De to skolene kan sies å legge prinsipielt ulike rammer rundt norskopplæringen, og dermed også rundt den videre leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Dette angår organiseringen av norskopplæringen. Blant annet gjelder dette gruppeinndeling: Den ene skolen driver norskopplæring i nivådelte grupper ut fra norskspråklige ferdigheter, mens den andre skolen har forsøkt å lage jevne grupper mht norskspråklige ferdigheter. Videre har en skole morsmåslærere, mens den andre bruker dette. Når det gjelder innholdet i den opplæringen – arbeidet med lesing og leseforståelse – sees også noen forskjeller. Dette gjelder blant annet utvidelse av

ordforråd og bruk av biblioteket i opplæringen, samt skolenes strategier for å følge elevenes leseutvikling. Men det sees også en del likheter mellom de to skolene. Dette gjelder først og fremst momenter ved innholdet i opplæringen. Generelt er de begge opptatt av leselyst og motivasjon for lesing, og arbeider aktivt med dette.

Balansegangen mellom motivasjon og kunnskap trekkes frem som sentral. Det drives før – og etterarbeid i forbindelse med lesing av tekster, men ofte kobles før – og etterarbeid i mindre grad sammen. Generelt sees lite relativt lite konkret, eksplisitt arbeid med læring av strategier for å bedre elevenes leseforståelse. Opplæringen kan i en del tilfeller virke å være noe tilfeldig. Det syntes å være et behov for mer systematikk på området.



## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har lært meg mye. Jeg har fått mange nye kunnskaper på det faglige planet – både teoretisk og også om hvordan det er ute i ”den virkelige verden”. Å få besøke skoler for å se hvordan opplæringen drives i praksis, har vært svært nyttig og spennende. Jeg har også lært mye om hvilken krevende prosess et forskningsarbeid er. Det kreves mye tålmodighet, nøyaktighet og gode evner til å planlegge og ta valg. Sist, men ikke minst har jeg lært en del om meg selv. Det har vært en ferd i til dels svært ”kupert terreng”. Det har vært lange motbakker, før landskapet plutselig har åpnet seg og det har gått utforbakke igjen. Så – uten forvarsel er motbakken der igjen. Men nå er jeg i mål, og som så ofte når man er i mål, ser man tilbake, og det er de positive opplevelsene som stikker seg lengst frem – det å få møte så positive lærere, alle elevene med hver sin verdifulle egenart, dagene hvor skriving har vært en lek, og oppmuntringen fra og diskusjonene med mine medstudenter!

Mange har vært med meg på min reise: Først og fremst takk til lærere og elever ved de to skolene jeg har besøkt. Uten dere, ingen masteroppgave! Dere var svært positive til meg og mitt prosjekt, og gav meg av deres verdifulle tid i en travel hverdag. Takk til veileder Kamil Øzerk for smittende entusiasme og tilbakemeldinger. Takk til mine medstudenter for all oppmuntring og innspill. Tusen takk til min kjære store familie, som gjennom hele studietiden har støttet meg på alle mulige måter og gjort ting enklere for meg. Det har betydd mye for meg! En ekstra tanke går til min kjære Svein Morten som gjennom studietiden har måttet hankses med en til tider ustabil samboer rundt eksamenstider... Da har din ro og uendelige tro på meg kommet godt med!

Mai 2006

Anette Brørby



---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>I</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>VI</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>2. TOSPRÅKLIGHET .....</b>	<b>5</b>
2.1 HVEM ER DE MINORITETSSPRÅKLIGE BARNA? .....	5
2.2 TEORIER OM TOSPRÅKLIGHET.....	6
<b>3. LESEFERDIGHET .....</b>	<b>10</b>
3.1 HVA GÅR LESING UT PÅ? .....	10
3.2 HVA PÅVIRKER LESEFERDIGHET? .....	14
3.2.1 Ordforråd.....	15
3.2.2 Bakgrunnskunnskap .....	18
<b>4. VIDERE LESEOPPLÆRING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER .....</b>	<b>23</b>
4.1 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....	23
4.1.1 Mediert læring og stillasbygging .....	24
4.1.2 Bygge og aktivere bakgrunnskunnskaper.....	27
4.1.3 Bygge ordforråd.....	29
4.1.4 Metakognisjon og strategier .....	32
4.1.5 Leselyst og motivasjon .....	34
4.2 LESEOPPLÆRING PÅ MELLOMTRINNET .....	36
4.2.1 Hva sier læreplanen? .....	36
4.2.2 Forskning .....	39

---

<b>5. METODE</b> .....	<b>43</b>
5.1 VALG AV METODE .....	43
5.2 UTVALGET .....	45
5.3 INSTRUMENTENE .....	46
5.3.1 <i>Observasjon</i> .....	46
5.3.2 <i>Intervju</i> .....	47
5.4 GJENNOMFØRING .....	49
5.5 VURDERING AV UNDERSØKELSENS GYLDIGHET .....	50
5.6 METODISKE OG ETISKE BETRAKTNINGER .....	52
<b>6. RESULTATER OG ANALYSE</b> .....	<b>54</b>
6.1 SKOLENES ORGANISERING AV NORSKOPPLÆRINGEN .....	54
6.1.1 <i>Gruppeinndeling</i> .....	54
6.1.2 <i>Arbeidsplan</i> .....	63
6.1.3 <i>Bibliotek</i> .....	65
6.1.4 <i>Elevenes morsmål</i> .....	67
6.2 SKOLENES ARBEID MED LESING OG LESEFORSTÅELSE .....	70
6.2.1 <i>Mediert læring og stillasbygging</i> .....	70
6.2.2 <i>Bygge og aktivere bakgrunnskunnskaper</i> .....	71
6.2.3 <i>Ordforråd</i> .....	75
6.2.4 <i>Metakognisjon og strategier</i> .....	76
6.2.5 <i>Leselyst og motivasjon</i> .....	78
6.2.6 <i>Kontroll av elevenes leseforståelse</i> .....	82
6.3 SKOLENES STRATEGIER FOR Å FØLGE LESEUTVIKLINGEN .....	83
6.3.1 <i>Carlsten</i> .....	83

---

6.3.2	<i>Leseutviklingsskjema - LUS</i> .....	85
6.4	SAMMENFATNING AV RESULTATER .....	87
<b>7.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>89</b>
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>93</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>XI</b>

---

## 1. Innledning

*”Internasjonale studier av minoritetslevers skoleprestasjoner tyder så langt på at det er vanskeligere å være minoritetsspråklig elev i Norge enn de i de fleste andre land vi sammenlikner oss med.” (Wagner 2004, s 31)*

Slik oppsummerer Wagner (2004) resultatene som har kommet frem i tidligere studier av minoritetsspråklige elevers leseresultater. Både for 9- og 14-åringer gjelder det at minoritetslevene i Norge skårer svakt i lesing og realfag, og Norge har størst forskjell mellom minoritets- og majoritetslever sammenliknet med andre land. Denne forskjellen mellom minoritets- og majoritetslever øker også med klassetrinnene (Wagner 2004). I NOVA-rapport 15/03 går det frem at minoritetsspråklige elever gjennomgående har noe svakere karakterresultater enn majoritetsspråklige elever. Det kommer også frem at forskjellene mellom majoritets- og minoritetslevene har blitt større i løpet av tiårsperioden fra 1992 til 2002. Særlig er det en svekket karakterutvikling blant elevene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn (Bakken 2003).

En viktig faktor for å lykkes i skolen er god leseferdighet. Parallelt med at elevene stiger i klassetrinnene, øker skolens krav til at elevene skal lese for å lære. Og skal man lese for å lære, er det avgjørende at man forstår det man leser. Å automatisere leseavkodingsprosessen er en forutsetning for dette, men langt fra nok.

De fleste minoritetsspråklige elever mestrer raskt den tekniske avkodingsprosessen, men for en del forblir avkodingen mekanisk, og elevene har problemer med å få med seg meningsinnholdet i teksten de leser (*Språk for felles framtid*. Handlingsprogram lese, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007). Elevene leser, men forstår ikke eller forstår bare deler av teksten. (Allard, Rudqvist, Sundblad 2001, Loona 1996). Når elevene kommer opp på mellomtrinnet i skolen, utfordres de i større grad i forhold til leseforståelse. Som en lærer sa til meg da jeg var på skolebesøk i forbindelse med denne oppgaven: ” Det er mange som har greid seg ganske bra, men

som får problemer nå i 5. klasse”. Denne observasjonen er nok ikke enestående for denne læreren, og det gjelder nok heller ikke bare elever fra språklige minoriteter. Under høringen om norskopplæring for minoritetsspråklige elever i Oslo våren 2004, uttalte en rektor ved en Oslo-skole med stor andel minoritetsspråklige elever, at elevene i 4. og 5. klasse må få spesiell oppmerksomhet. Dette fordi mange minoritetsspråklige elever får problemer med forståelsen på dette alderstrinnet (Ruud 2004). På mellomtrinnet stilles det stadig større krav til at elevene skal lese for å lære. Og skal det være mulig å lære av det man har lest, så må man forstå det man leser. Allard, Rudqvist og Sundblad (2001) viser til det de beskriver som en ”berettiget uro” hos lærere på mellomtrinnet når det gjelder hvordan elevene skal klare seg når de begynner i 5. klasse. En uro, som i følge dem er berettiget fordi det i 5. klasse stilles helt andre krav enn ”bare” å kunne lese enkle, korte tekster, sett i relasjon til læremidlenes utforming. Kanskje kan man si at 5. klassetrinn blir i mange tilfeller blir ”dobbel problematisk” for elever fra språklige minoriteter?

Med bakgrunn i kartleggingsprøver, det faktum at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, samt større frafall og lavere progresjon i videregående opplæring, har utdanningsetaten i Oslo høsten 2004 startet opp prosjektet *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis*. Prosjektet er 3-årig, forskningsbasert og har som mål å bedre de minoritetsspråklige elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk (Utdanningsetaten: prosjektplanen). Kartlegging har vist at leseferdigheten til elever som følger læreplanen i norsk som andrespråk er urovekkende. Kartleggingsprøver knyttet til leseferdigheter viser svært svake resultater for minoritetsspråklige elever som har fulgt læreplanen i norsk som andrespråk. På 2. årstrinn skårer 38 % av disse elevene under kritisk grense på den nasjonale kartleggingen av leseferdighet. For 3. årstrinn og 7. årstrinn skårer henholdsvis 47 % og 73 %. Minoritetsspråklige elever er også generelt overrepresenterte i spesialundervisning. På bakgrunn av dette, ønsker Utdanningsetaten å se på nye virkemidler som kan tas i bruk for å sikre disse elevene et best mulig læringsutbytte. I prosjektperioden skal alle elever etter en opptrappingsplan følge læreplanen i norsk som førstespråk (Oslo kommune,

---

Byrådsavdeling for barn og utdanning, notat til bystyrets organer nr. U – 105/2004). Det er flere grunner til at utdanningsetaten ønsker at alle skal følge læreplanen i norsk som førstespråk. Byråden for barn og utdanning skriver i sitt notat til bystyrets organer (nr. U – 105/2004) at norsk som andrespråk (NOA) ikke er ambisiøs nok på minoritetslevenes vegne. Videre sies det at det er grunn til å anta at NOA ikke er blitt den plattformen til læreplan i norsk (NOM), som den er ment å være. At elever har fulgt NOA gjennom hele skolegangen er et uttrykk for dette. Kartleggingsprøver og nasjonale prøver i norsk skiller ikke mellom elever som følger NOA eller NOM. Elevene vurderes med andre ord etter de samme kriteriene selv om de har fått ulik opplæring. Som et punkt nevner også byråden den segregerende funksjonen NOA kan ha, ved at elever med de svakeste skoleprestasjonene i mange tilfeller gis norskopplæring i grupper isolert fra andre elever. Byråden referer til en rapport om svensk som andrespråk (Rapport 2004-03-01) som viser at svensk som andrespråk er omgitt av negative holdinger, lav status, og en følelse av ekskludering fra majoritetssamfunnet. Dette tyder på lave forventninger og ambisjoner for denne elevgruppen.

Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo er knyttet til utdanningsetatens prosjekt, og gjennomfører i denne sammenheng tre delprosjekter: I) Evaluering/kartlegging. II) Veiledning og kompetanseutvikling/kurs. III) Utprøving av opplæringsmodeller. Delprosjekt I har som mål å: a) finne ut og beskrive hva den enkelte skole har satt i gang av tiltak for å realisere målene i Utdanningsetatens prosjekt. b) identifisere og beskrive hvilke strategier den enkelte skole har valgt med tanke på å realisere målene i Utdanningsetatens prosjekt. c) identifisere, kartlegge og beskrive den enkelte skoles opplæringsorganisering med tanke på å realisere målene i Utdanningsetatens prosjekt.

Denne oppgaven er en del av delprosjekt 1 - evaluering/kartlegging.

Med bakgrunn i dette vil hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven være:

### *Hvordan arbeides det i Osloskolen for å fremme leseforståelse hos elever med annet morsmål enn norsk på mellomtrinnet?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen utledes følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke rammer legger skolene for norskopplæring generelt og videre leseopplæring spesielt for minoritetsspråklige elever?*
- *Hvordan arbeides det i klasserommet med den videre leseopplæringen, med særlig vekt på leseforståelse på mellomtrinnet?*

Med de rammer en masteroppgave skal holde seg innenfor, er det her nødvendig med noen avgrensninger. Problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares derfor på følgende premisser: To Oslo-skoler velges ut for observasjon. 5. klasse ved de to skolene velges ut som klassetrinn for observasjon, og lærerne som har de aktuelle gruppene intervjues.

I denne masteroppgaven vil jeg først, i kapittel 2, si noe om det å ha mer enn ett språk: Hvem er de minoritetsspråklige barna, og hva sier teorien om tospråklighet. Deretter vil jeg i kapittel 3 bevege meg over til teori om lesing og hva som påvirker leseferdighet generelt og god leseforståelse hos minoritetsspråklige elever spesielt. I kapittel 4 vil jeg trekke trådene fra de to foregående kapitlene om tospråklighet og leseferdighet, og si noe om pedagogiske implikasjoner ut fra disse teoriene. Hva er viktig å legge vekt på ved videre leseopplæring av minoritetsspråklige elever? Jeg vil her også si noe om hva læreplanen sier om videre leseopplæring, og noe om forskning på området. Kapittel 5 vil ta for seg metoden i min undersøkelse. Kapittel 6 inneholder resultatene fra undersøkelsen og analyse/drøfting av disse. Her vil både rammer for og innhold i opplæringen diskuteres. Sentrale punkter er organisering, konkret arbeid i klasserommet, og strategier for å følge leseutviklingen. Kapittel 7 vil oppsummere oppgaven og trekke konklusjoner.

---

## 2. Tospråklighet

I dette kapittelet vil jeg ta opp ulike sider ved det å ha mer enn ett språk. Jeg vil definere hva jeg i denne oppgaven legger i det ”å være minoritetsspråklig”. Videre vil jeg se på noen teorier om tospråklighet.

### 2.1 Hvem er de minoritetsspråklige barna?

I denne masteroppgaven brukes begrepene ”minoritetsspråklig”, ”tospråklig”, ”morsmål” osv. vel vitende om at begrepene ikke er uproblematiske.

“Minoritetsspråklig”, slik betegnelsen blir brukt i denne oppgaven, vil si et barn med et annet morsmål (førstespråk) enn norsk. Barna kan være født i Norge, men har foreldre som er født i et annet land. De minoritetsspråklige barna har lært norsk som sitt språk nummer to. Øzerk (2003) grupperer disse barna i to tospråklighetstyper. I den første gruppen, *parallel tospråklighet som simultan tospråklighet*, finner vi de barna som lærer to språk samtidig, helt fra spedbarns – eller småbarnsalder av. Disse barna vokser altså opp med to språk. I den andre gruppen finner vi de barna som først tilegner seg et språk i spedbarnsalder/småbarnsalder (førstespråket), og som først møter et nytt språk like før skolealder, eller ved skolestart. Dette betegnes som *suksessiv tospråklighet*. Dersom morsmålet er det språket de kommuniserer best på, betegnes barna som *morsmålsdominant tospråklige*.

Elevene med minoritetsbakgrunn er langt fra noen ensartet gruppe. De har høyst ulik kulturell bakgrunn, snakker ulike språk og har ulik sosial bakgrunn. De har, som alle andre elever, ulike personligheter og interesser. Også når det gjelder hvor lenge de har bodd i Norge, er det store forskjeller. Noen har bodd i Norge hele livet, mens andre har nesten akkurat kommet hit. Dette virker naturligvis inn på deres norskspråklige kompetanse, som derfor fremstår som høyst forskjellig. Lindberg og Selj (2004) påpeker at elevene med innvandrerbakgrunn innbyrdes fremstår med flere forskjeller enn likheter. De fremhever allikevel en viktig fellesnevner som gjør at

deres skolesituasjon skiller seg fra andre elevers: Primærsosialiseringen har foregått på et annet språk enn norsk. Men også her er det store forskjeller, og Lindberg og Selj (2004) peker på at tospråkligheten til elevene derfor kan arte seg svært forskjellig. De gir eksempler: noen elever har vokst opp i et miljø hvor norsk har vært brukt side om side med et eller flere andre språk fra de var små. Disse barna vil da være det Øzerk (2003) betegner som parallelt tospråklige. Andre kommer fra mer språkhomogene miljøer, hvor de har hatt forholdsvis liten kontakt med det norske språket før barnehage eller skole. Noen kan også være i den situasjonen at de ikke har gått i barnehage, og at skolen kan bli deres første møte med norsk, utover sporadisk kontakt. Disse barna vil falle inn i gruppen suksessivt tospråklige. Hvordan tospråkligheten arter seg utover tidlig barndom og videre mot ungdomstiden, kan også være høyst forskjellig. Noen snakker forskjellige språk hjemme og på skolen, med venner osv. Når man tar flerspråklighetens mange ansikter i betraktning, kan begreper som minoritetsspråklig, førstespråk, morsmål og andrespråk fortone seg mindre entydige og selvsagte, enn ved første øyekast.

Høsten 2005 var det 50.268 elever i grunnskolen i Oslo. 18.222 av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. Det vil si at nesten 1/3 av alle elevene i Osloskolen har en minoritetsspråklig bakgrunn. Disse elevene representerer over 125 språkgrupper (Utdanningsetaten i Oslo 2006)

## 2.2 Teorier om tospråklighet

Frem til rundt 1960-tallet har tospråklighet i stor grad blitt sett på som negativt. En rekke negative oppfatninger om forholdet mellom tospråklighet og kognitiv utvikling har kommet til uttrykk i akademiske kretser. På slutten av 1800-tallet hevdet blant annet den engelske lingvisten Laurie at det var umulig for et barn å utvikle to språk like godt. Han mente konsekvensene av en slik tospråklighet ville være en halvering av barnets åndelige og intellektuelle utvikling. Også andre, som den engelske overlæreren Saer og den amerikanske psykoingvisten Hirsch, kom til den konklusjon at tospråklighet resulterte i lavere intelligens (Øzerk 1996, Baker 2000)

---

En av de første som fokuserte på tospråklighetsfenomenet, og som hadde en positiv innfallsvinkel til fenomenet, var Lev Vygotsky. Øzerk (1996) påpeker at Vygotsky ikke brukte ordet andrespråk, men fremmedspråk i sine arbeider, og videre at det ikke kommer tydelig fram om det er simultan/parallell tospråklighet eller suksessiv tospråklighet han snakker om når han drøfter forholdet mellom første - og andrespråket. Vygotsky (2001) mente utvikling av morsmålet og utvikling av fremmedspråket har mye tilfelles, og at prosessene er gjensidig avhengige av hverandre. Læringen av et fremmedspråk bruker morsmålet og de kunnskaper man har her, som sitt grunnlag. Fremmedspråket, på sin side, øker barnets bevissthet og forståelse for sitt morsmål, og gjør barnets holding til språk mer abstrakt og generalisert. Vygotsky sammenlikner forholdet mellom morsmålet og fremmedspråket med forholdet mellom algebra og aritmetikk. Han sier: *”På sammen måte som algebra befri barnet fra de konkrete tallenes dominans og hever det opp til generaliseringsnivået, befri tilegnelsen av fremmedspråket – på sin egen helt spesielle måte – barnet fra avhengigheten av konkrete språklige former og uttrykk”* (2001, s 145-146).

I samsvar med Vygotskys tanker om tospråklighet, har Cummins utviklet *”Common Underlying Proficiency” – modellen (CUP)* (Cummins & Swain 1989, Baker 2000, Øzerk 2003). På norsk kalles modellen gjerne *”dual-isfjell-modellen”* (Øzerk 2003). Denne modellen fokuserer på at utviklingen av to språk har et felles fundament. Erfaringer på det ene språket kan fremme også det andre språket ved å styrke det felles fundamentet de er bygget på (Cummins & Swain 1989). En vanlig illustrasjon på modellen er et isfjell. Isfjellet illustrerer at de to språkene utad sees som ulike, som to isfjell på overflaten. Men under overflaten ligger et felles fundament som begge språkene benytter seg av. (Baker 2000). Hva består så dette fundamentet av? Øzerk (2003, 2005) sier at kunnskap om omverdenen, ordforråd og begrepskunnskaper er viktige elementer i det felles fundamentet.

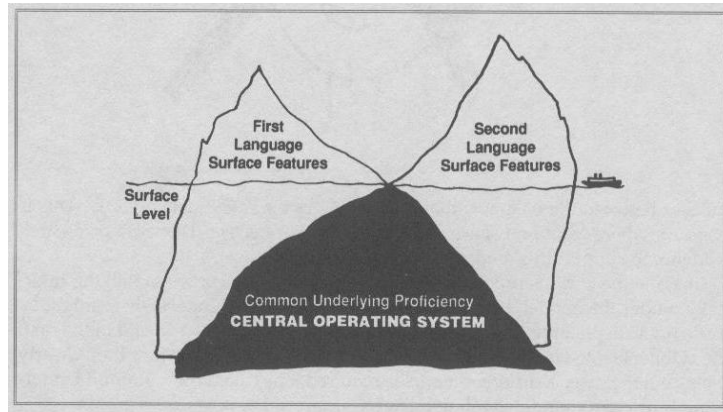


Fig. 1: "Dual-isfjell-modellen" (Baker 2000 s 74)

I artikkelen "Enten eller... - Polariseringstendenser i språklige minoriteters læringsutbytte" (2005) bruker Øzerk "dual-isfjell-modellen" som et utgangspunkt for å forklare forskjeller i språklige minoriteters læringsutbytte. I artikkelen bygger Øzerk på sin undersøkelse av elevers læringsutbytte fra 2003. I denne undersøkelsen fant han at 55 % av språklige minoriteter greide seg svært dårlig på fagprøver som baserte seg på gjennomgåtte temaer i natur- og miljøfag og samfunnsfag. 45 % av språklige minoriteter greide seg veldig bra på disse prøvene. Den påfallende tendensen var at nesten ingen klarte seg middels bra. Denne polariseringstendensen søker Øzerk å forklare ved å hevde at elevgruppene har bygget opp forskjellige typer felles fundament for tospråklig, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling som en konsekvens av ulike oppvekstvilkår og skolegang. To modeller skissers: "solidbyggverk-metaforen" og "sveitserost-metaforen". Førstnevnte kan sees som en positiv sirkel, der det språklig, begrepsmessig og kunnskapsmessige fundamentet har fått solide "brikker" på plass i rett tid, og den totale livssituasjonen gjør det mulig for eleven å hele tiden styrke og benytte seg av det solide fundamentet. Når det gjelder sistnevnte modell, "sveitserost-metaforen", kan man si at disse elevene har havnet i en negativ sirkel. Elevene har ikke mulighet til å bygge på det de har. Skolens opplæring har ikke vært tilpasset nok til å styrke det felles fundamentet og det oppstår stadig flere hull som en følge av dette.

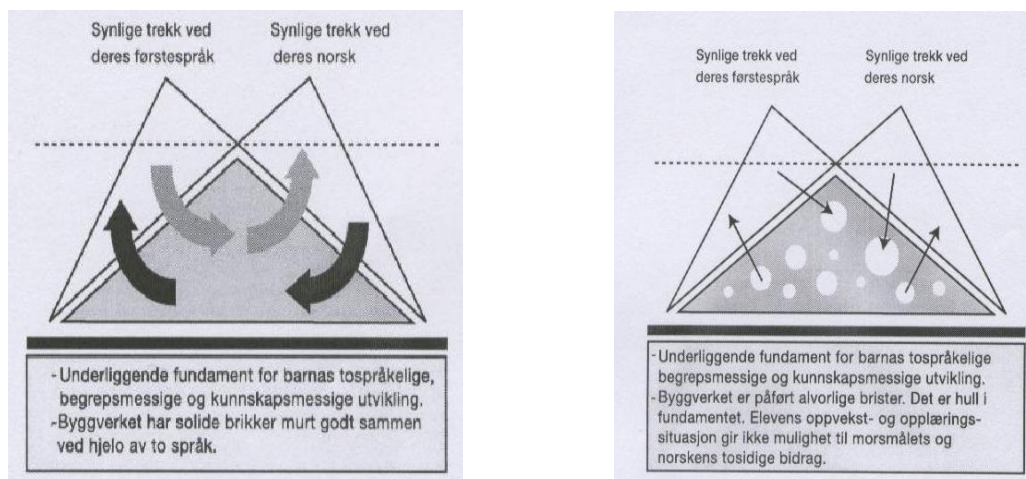


Fig. 2a: "Solid-byggverk-metaforen" Fig. 2b: "Sveitserost-metaforen" (Øzerk 2005)

Hva kjennetegner så, i følge Øzerk, opplæringen til elever som stadig får sitt fundament styrket? Øzerk hevder at kombinasjonene av blant annet lærerens lærestoffmessige orientering kombinert med sampedagogiske aktiviteter, stillaspreget opplæring og forståelig hjelp i tide bidrar til dette. I "sampedagogiske aktiviteter" legger Øzerk omfanget av gruppearbeid, samarbeid, samhandling og samvirke i timene (2005). Modellene illustrerer viktigheten av tilpassede læringsbetingelser. Øzerk sier:

*"... uten spesiell pedagogisk oppmerksomhet og systematisk satsing på tiltak som sikrer elevenes muligheter til forstålig kommunikasjon, deltakelse i læreprosesser, meningsdanning og innholdsforståelse, kan det oppstå store hull i fundamentet til deres språklige og faglige utvikling."* (Øzerk 2005 s 17).

Faren ved en skolegang som skaper stadig hull i fundamentet, er et økende læringsgap mellom grupper av minoritets elever og norsktalende elever.

### 3. Leseferdighet

Av de forskjellige akademiske ferdighetene som læres i skolen, er leseferdighet den mest kritiske når det gjelder å predikere akademisk suksess (Meichenbaum og Biemiller 1998). Men ikke bare når det gjelder akademisk læring, er leseferdighet viktig. Vel så viktig er kanskje hvor essensielt leseferdighet er for den livslange læringen (National Reading Panel 2004). Dagens informasjonssamfunn stiller store krav til leseferdighet, og dette kravet blir neppe mindre i tiden som kommer.

Kulbrandstad (2003) peker på to gjennomgående funn når det gjelder andrespråkslesing sammenliknet med førstespråkslesing: 1) Som gruppe betraktet har elever med annet førstespråk enn svensk, dansk eller norsk svakere leseprestasjoner enn jevnaldrende som har et av de tre språkene som morsmål. 2) Det er langt større variasjon i prestasjonene i denne gruppa enn i gruppa av majoritets elever.

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hva lesing er, med vekt på leseforståelse. Videre vil jeg ta for meg hva som påvirker leseferdighet. Jeg vil her trekke frem ordforråd og bakgrunnskunnskaper som spesielt kritiske faktorer for minoritetsspråklige elevers leseforståelse og utbytte av lesing.

#### 3.1 Hva går lesing ut på?

Lesing er en sammensatt ferdighet som bygger på flere avkodings- og forståelsesprosesser (Høien og Lundberg 2000). Avkoding refererer til at leseren er i stand til å gjenkjenne ordet, mens forståelse vil si høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å trekke mening ut av teksten, reflektere over den og trekke slutninger om den. Man kan altså skille mellom de mer tekniske sidene ved lesing og forståelsen. (Høien 2003, Høien og Lundberg 2000, Kulbrandstad 2003). I mange situasjoner kan det være meningsfullt å trekke dette skillet mellom avkoding og forståelse. Høien og Lundberg (2000) gir eksempler: Når vi leser høyt for barn, kan det iblant hende at vi plutselig oppdager at vi ikke vet hva teksten handler om.

---

Tankene våre har vært et helt annet sted, men vi har likevel avkodet teksten tilfredsstillende. De fleste kan vel også kjenne seg igjen i situasjonen hvor vi ”leser” en tekst, for så etter en stund ”å våkne opp” og lure på hva man egentlig har lest. Øynene følger ordene på papiret, men ingen forståelse har funnet sted.

På den andre siden: kan man si at man har lest noe dersom man ikke har forstått det man har lest? Formålet med lesing er å danne mening (Austad 2003). Høien og Lundberg (2000) bruker formelen *Lesing = avkoding X forståelse* for å illustrere at begge må være tilstede for at man skal kunne si at man har lesing. Leseferdighet sees på som produktet av de to delferdighetene. Det vil si at dersom en av faktorene er null, vil også resultatet bli null. Automatisering av avkodingen, frigjør kognitiv kapasitet til forståelsesprosesser.

Når det gjelder lesing hos minoritetsspråklige elever kan skillet mellom avkoding og forståelse være meningsfullt, selv om skillet i praksis kan være noe kunstig. Hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet i skolen kan avkodingen ofte være tilfredsstillende, men når det gjelder å få med seg meningsinnhold i teksten, kan eleven ha problemer (REFERANSE) Eksempel fra Kulbrandstad? Jeg vil her derfor konsentrere meg om forståelsesaspektet ved lesing. Hva vil det egentlig si å forstå? Hva ligger i begrepet forståelse?

I engelskspråklig litteratur opererer man med begrepet ”*Reading Comprehension*”. *Comprehension* kan bety ulike ting, for eksempel å være i stand til å gjengi en tekst, å trekke ut tema i teksten, å besvare spørsmål om tekstkarakterenes motiver, kritisere tekstens struktur, eller en kombinasjon av disse aktivitetene (Taylor, Graves og Van Den Broek (Ed.) 2000). Gambrell, Collins Block og Pressley (2002) definerer *reading comprehension* som

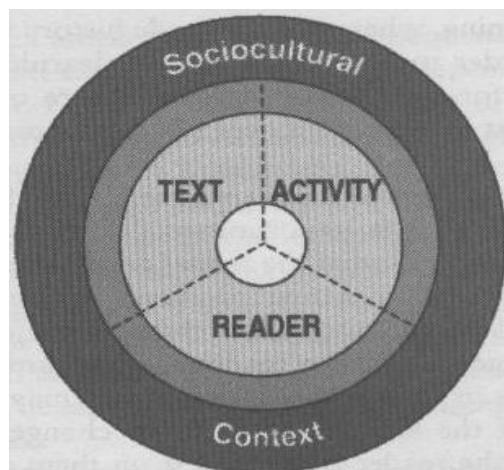
”...*acquiring meaning from written text – with text being defined as a range of material from traditional books to the computer screen.*” (s. 4)

Denne definisjonen ligger relativt nær Høien og Lundberg (2000) og Kulbrandstads (2003) definisjon av leseforståelse. Det handler om å trekke mening ut av noe man

leser. Snow og Sweet (2003) legger til at *reading comprehension* er en prosess som både består i å **trekke ut** og **konstruere** mening ut fra teksten **samtidig**. Deres definisjon av *comprehension*, som er i tråd med definisjonen The RAND Reading Study Group (2002) benytter, reflekterer dette:

*“...the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language.”* (s. 10)

Å forstå det man leser er en interaktiv prosess som involverer både leseren, teksten og konteksten/aktiviteten (Austad 2003, Gambell, Block og Pressley 2002, Sweet og Snow 2003). Sweet og Snow utdyper disse tre elementene, og setter de inn i en større sosiokulturell kontekst.



*Fig.3: Lesing som interaktiv prosess (Sweet og Snow 2003 s 3)*

Når Sweet og Snow (2003) tar **leseren** i betraktning, inkluderer de kapasiteten, ferdighetene, kunnskapen og erfaringene personen bringer med seg inn i lesingen. Personer varierer her på kognitiv kapasitet som oppmerksomhet, hukommelse, kritiske analyse ferdigheter osv. Motivasjon er også en viktig dimensjon, interessen for det som leses, synet på seg selv som leser osv. Også ulike former for kunnskap, som ordforråd, kunnskap på feltet og om temaet (bakgrunnskunnskap) spiller en viktig rolle, i tillegg til lingvistisk kunnskap og kunnskap om forståelsesstrategier. Flyt i lesingen er både en bakgrunn for og en konsekvens av forståelsen, og det å

---

raskt og effektivt gjenkjenne ord og setningenes grammatiske struktur, er viktig for leseforståelsen. I begrepet **tekst** legges alt vi leser, - elektronisk eller trykket materiale. Trekk ved teksten kan ha en stor innvirkning på forståelsen til den som leser. Tekster som er dårlig skrevet og dårlig strukturert er vanskeligere å forstå. Tekster som trekker på bakgrunnskunnskap leseren ikke har, vil i høyeste grad være problematiske. Også kunnskap om hvordan ulike tekster bør leses, blir viktigere i et informasjonssamfunn hvor mye publiseres elektronisk. Et eksempel kan være at elektroniske tekster man har fått frem som et resultat av et internett-søk typisk må skannes og skimleses for relevans og pålitelighet, mens en tekst man får i lekse fra en fagbok, må studeres og leses nøyer. I begrepet **aktivitet** legger Sweet og Snow inn tre dimensjoner: 1) Formål, dvs. hvorfor leseren leser. 2) Prosesser, dvs. mental aktivitet leseren engasjeres i under lesingen. 3) Konsekvenser, dvs. hva leseren lærer eller erfarer som et resultat av lesingen. Det vektlegges at lesing ikke foregår i et vakuum, det har en eller flere, indre og/eller ytre hensikter.

De tre overnevnte elementene, leseren, teksten og aktiviteten, definerer et fenomen som finner sted i en større sosiokulturell kontekst, en kontekst som både former og formes av leseren. Økonomiske ressurser, klassetilhørighet, nabolag, etnisk tilhørighet og skolekultur er eksempler på sosiokulturelle faktorer. Sweet og Snow gir også eksempler på produkter av disse sosiokulturelle faktorene, som hvorvidt lesing verdsettes eller ikke, hvilke tekster som er tilgjengelige og som sees på som verdt å lese osv. Elevene bringer med seg varierende forutsetninger og forståelse for lesing til klasserommet, noe som er utviklet som en konsekvens av erfaringer i hjemmet og nabolaget. Denne sosiokulturelle konteksten er viktig å ta i betraktning når en skal diskutere hvordan leseforståelsen kan forbedres. Sweet og Snow legger vekt på at leseren, teksten og aktiviteten ikke er statiske og uavhengige elementer. Ingen av dem kan sees på isolert. For dem finnes det ingen "god leser", en lesers kapasitet er avhengig av teksten og aktiviteten lesingen foregår i. En leser kan være god til å lese tegneserier, fysikk-tekster, britisk poesi, eller faktabøker om hunder. Hvordan aktiviteten lesingen er den del av, og leseren matcher, er også avgjørende. Noen husker umiddelbart fra teksten, andre trenger å lese igjen, understreke, ta notater osv.

Noen er mer opptatt av enkeltord og struktur i teksten, mens andre leter automatisk etter mening. Med andre ord: lesingen finner ikke sted innenfor de tre ”kakestykkene” i modellen, men som en interaksjon mellom dem. Noen tekster lener seg på visse aktiviteter, som f. eks, oppskrifter er ment å leses for umiddelbar anvendelse, ikke for typisk estetisk glede, eller for langsiktig læring. En 5-klasse tekst i samfunnsfag har forståelse og langsiktig læring som mål. En historisk roman kan leses for fornøyselsens skyld, eller som en kilde til informasjon. Hvordan teksten brukes avhenger ofte av leserens ferdigheter og tilbøyeligheter.

Det er viktig å skille mellom hva leseren tar med seg **til** lesingen, og hva leseren tar med seg **fra** lesingen. Karakteristikk ved leseren kan forandre seg underveis i leseprosessen. F. eks kan leseren lære noe nytt om temaet som vekker interessen, eller nye ord som gjør det lettere å forstå. Motivasjonsfaktoren kan endres og kanskje er leseren bedre rustet til sitt neste møte med en tekst.

### 3.2 Hva påvirker leseferdighet?

Lesing er en kompleks ferdighet. Som beskrevet i forrige avsnitt må både leseren, teksten og konteksten tas i betraktning når man skal se på lesing og leseforståelse. Modellen nedenfor illustrerer, etter min mening, godt hvordan leseferdighet består av mange ulike komponenter som flettes sammen.

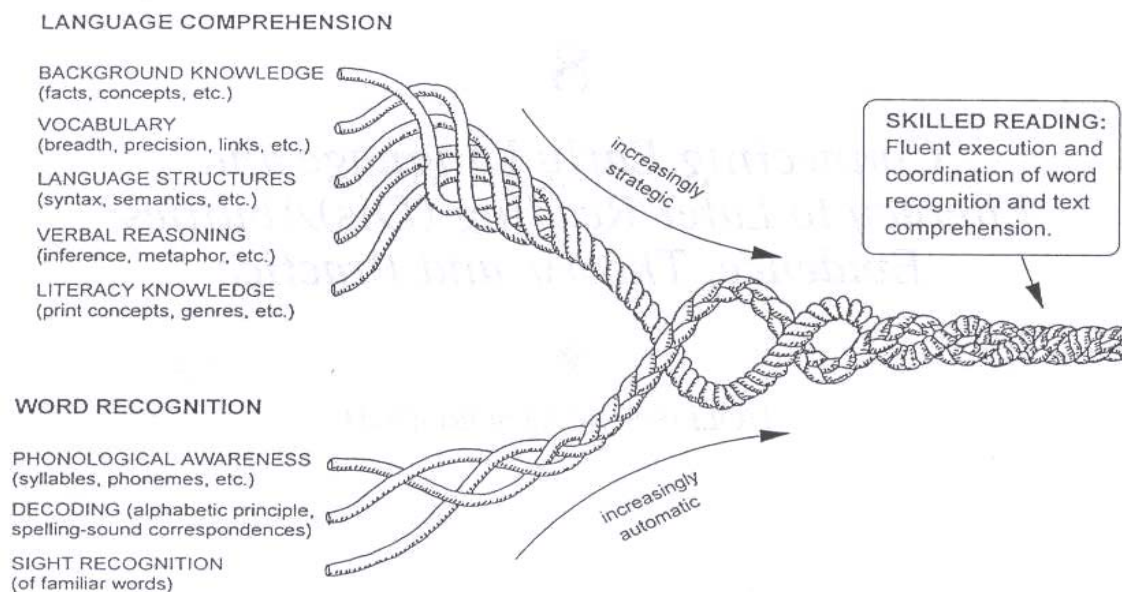


Fig. 4: Leseferdighet (Scarborough 2001 s 98)

Når det gjelder tospråklige elever og leseforståelse er det to faktorer som skiller seg ut: ordforråd og bakgrunnskunnskaper (Kulbrandstad 2003). Det betyr ikke at de andre faktorene som påvirker leseferdighet ikke er viktig for disse elevene, men jeg velger her å trekke frem disse to, og ta for meg disse spesielt i det følgende.

### 3.2.1 Ordforråd

Ordene er en viktig del et barns begrepsmessige utvikling. Ordforråd og begrepsforråd er tett knyttet sammen. Vygotsky (2001) sier at ord og begreper ikke kan skilles fra hverandre. Barnets forståelse av ord og den intellektuelle utviklingen utvikler seg i takt. Videre sier Vygotsky at det er begrepene som er byggesteinene for vår språklige tenkning og våre språklige handlinger. For at vi skal kunne sette ord på begrepene, må de ha et innhold.

Størrelsen på ordforrådet er en faktor som skiller seg ut i leseforståelsesundersøkelser (Oakhill & Garnham 1988, Golden 2003, Kulbrandstad 2003, Wold 2004). Oakhill og Garnham (1988) sier størrelsen på ordforrådet i de fleste tilfeller er en god indikator på leseforståelsesferdigheter. I hvor stor grad forståelse av enkeltord og uttrykk i seg selv medvirker til forståelse av en tekst er ukjent, men logikken sier det

må være en grense for hvor mange ord i en tekst som kan være ukjent dersom teksten fortsatt skal være forståelig (Golden 2003).

Å definere hva et ord er, kan være vanskeligere enn man skulle tro. Golden (2003) peker på at vi i dagliglivet sjelden har bruk for å en presis definisjon av ordet *ord*, selv om det brukes med forskjellige betydninger. Ord har en innholdsside og en formside (uttrykksside). Når vi bruker og forstår et ord som er etablert i språket, er begge sidene involvert. Mer presist kan man si at ”... *et ord er et symbol som viser til visse gjenstander eller referenter*” (s. 13). Ut fra fellestrekk mellom referentene, plasserer vi dem i ulike kategorier, og de får et innhold nettopp ved at de blir kategorisert sammen. I faglige og vitenskapelige sammenhenger kan det være nødvendig å erstatte ord med mer presise uttrykk. Golden gir eksempler på ulike presiserte betegnelser til dette formålet, som for eksempel ordform, homonymer, ordtype og begreper. I denne oppgaven er det spesielt begreper som står sentralt. Et begrep kan defineres som ”... *forestilling (abstrakt kategori) som kan leksikaliseres gjennom ord*” (s. 27).

Hva vil det så si å kunne et ord eller ha et stort ordforråd? For å beskrive en optimal ordkunnskap deler Golden (2003) denne kunnskapen inn i fire: **formell**, **syntaktisk**, **semantisk** og **pragmatisk** kunnskap. Den **formelle** kunnskapen vil si å ha kjennskap til ordets form. Med det menes hvordan ordet uttales, hvordan det høres, og eventuelt hvordan det skrives. Også det å kjenne til ulike bøynings- og avledningsmuligheter ordet har, kommer inn under den formelle kunnskapen. Inn under den **syntaktiske** kunnskapen kommer det å kjenne til hvilke funksjoner ordet har i setningen, for eksempel at verbet oftest er verbalet. Det sentrale er å kunne plassere ordene riktig etter funksjonen de har, kunne fylle ut med andre ledd som er nødvendige osv. Den **semantiske** kunnskapen består i å kjenne ordets betydning i ulike kontekster. Også det å kjenne til krav ordet stiller til andre ord, hører hjemme her. Golden gir et eksempel (s. 58): Visse verb, som for eksempel verbet *å sove*, stiller krav til at den som utfører handlingen er levende. Men man må også vite at ordet kan brukes metaforisk, som for eksempel i uttrykket *en sovende paragraf*. Den **pragmatiske** kunnskapen vil si at

---

man vet i hvilke sosiale, formelle eller stilistiske sammenhenger ordet brukes. Om ordet er et fagord eller et generelt ord, og om ordet ofte opptrer sammen med andre ord (kollokasjoner), er kunnskap som også faller inn under denne kategorien.

Tallfesting av ordforrådet er vanskelig både på språk- og individnivå (Golden 2003). Det er mange metodeproblemer knyttet til dette. Hvis man skal måle et individs ordforråd, kan man ta utgangspunkt i noe personen selv har produsert. Problemet vil da være at ordforrådet som brukes er svært avhengig av temaet. For å dekke alle ordene, må ideelt sett hele universet av temaer være representert, noe som selvsagt er en umulig oppgave. En annen måte å måle ordforråd på, er å måle individets ordforråd mot det totale ordforrådet i språket. Problemet man da kommer opp i er å finne dette antallet ord i språket. Et neste problem er at det ikke er mulig å teste alle ordene, man er nødt til å gjøre et utvalg. Også det faktum at det ikke er noe enten- eller når det gjelder å kunne et ord, skaper vansker. Golden beskriver det å lære ord som en prosess med tre delprosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen. Hvor i prosessen man befinner seg, vil gi ulike svar på en ordforrådstest avhengig av hvordan denne er utformet og hvordan svarene graderes. Hvor i prosessen man befinner seg vil for eksempel virke inn på hvor avhengig man er av konteksten ordet befinner seg i. Wold (2004) tar også opp denne problematikken. Hun sier:

*”... å forstå ord er ikke et enten eller, men at barn kan forstå ord på ulike måter og i ulik grad.”* (s 121)

Batia Laufer (1992) har undersøkt sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse. Hun fant signifikante korrelasjoner mellom leseforståelsen og vokabularskårene til sine forsøkspersoner. I denne undersøkelsen deltok 92 universitetsstudenter med et annet morsmål enn engelsk. Laufer undersøkte deres ordforråd på engelsk med to ulike tester. Den største signifikante forskjellen når det gjaldt leseforståelse gikk mellom gruppen som hadde et målt ordforråd på 2000 ord, og gruppen med et målt ordforråd på 3000 ord. Laufer påpeker at korrelasjon ikke impliserer et kausalt forhold mellom variablene, og at god eller dårlig leseferdighet

derfor ikke automatisk kan sies å være et direkte resultat av stort eller lite ordforråd. Det er andre faktorer som også spiller inn på leseforståelsen. Hun mener imidlertid at man ved å måle ordforrådet, kan predikere leseforståelse. Laufer sier at man ved et ordforråd på 3000 ordfamilier kommer til et vendepunkt når det gjelder leseforståelse. Gode førstespråkslesere kan overføre sine lesestrategier til andrespråket når de har nådd dette nivået. Inntil da vil lesing på andrespråket bli hemmet av utilstrekkelig ordforråd.

Fylkesmannen i Oslo og Akershus har gitt ut en veiledning for kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter (Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Utdanningsavdelingen 2003). Her påpekes det at en viss mengde ord og begreper kan for noen elever være tilstrekkelig for at de kan utvikle språket, kommunisere og tilegne seg kunnskap tilfredsstillende, mens tilsvarende ordforråd kan være utilstrekkelig for andre elever.

### **3.2.2 Bakgrunnskunnskap**

Bakgrunnskunnskap er det lageret av kunnskap vi har ervervet gjennom det vi har opplevd tidligere (Golden 2003). En måte å beskrive denne kunnskapen på er å sammenlikne den med et skjema eller et skript som lages for hver enkelt hendelse eller situasjon. Golden kaller slike teorier om kunnskapsorganisering for skjemateorier. Skjemabegrepet blir i mange tilfeller sporet tilbake til F. C. Bartlett og hans bok "Remembering" fra 1932 (jf. Rumelhart 1980, Solso 2001, Golden 2003). Skjema, i hans øyne, refererer til en aktiv organisering av tidligere reaksjoner og erfaringer. Impulser og stimuli bidrar til oppbygningen av et organisert skjema (Solso 2001).

I følge skjemateoriene vil vi i møte med nye fenomener, hendelser og helt ned til enkeltord, aktivisere de skjemaene vi har for disse (Golden 2003). Hvis vi for eksempel leser en tekst om en frukthage, vil vi aktivisere skjemaet vårt for "frukthage". Kanskje passer ikke beskrivelsen av frukthagen i teksten med det skjemaet vi har for "frukthage", eller kanskje har vi ikke et slikt skjema i det hele tatt,

---

men bare et skjema for ”hage”. I følge Golden vil vi da enten overse forskjellen og muligens ikke helt forstå teksten, eller tilpasse vårt skjema slik at det også omfatter den type hage som vi møter i teksten. Det er innholdssiden ved ordet og det begrepet som ordet er knyttet til, som lagres i det som her kalles skjema (Golden 2003).

Rumelhart (1980) beskriver skjemateori som en teori om kunnskap, om hvordan kunnskap lagres og hvordan denne lagringen fremmer bruken av kunnskapen. Ifølge Rumelhart er all kunnskap lagret i enheter kalt skjemaer. Skjemaene er organisert i hierarkiske nettverk. Et skjema kan aktivere et subskjema. Rumelhart bruker ansiktsskjema som eksempel. Dette skjemaet har munn, nese, øye, - og øre subskjemaer. Et øyeskjema kan igjen aktivere subskjema for øyebryn, øyevipper, iris osv. Men et ansiktsskjema kan også aktivere et personskjema. I den sammenheng vil ansiktsskjema være et subskjema. Aktiveringen av skjema kan altså skje ovenfra og ned (ansikt - øye) eller nedenfra og opp (ansikt - person). Videre tar Rumelhart opp områder hvor skjemaene brukes: persepsjon, forståelse av tekst, hukommelse, læring og problemløsning. I forhold til lesing sier han at skjemateorien impliserer minst tre årsaker dersom en leser har problemer med å forstå en tekst: 1) Leseren har ikke et passende skjema. 2) Leseren har et passende skjema, men ”...*the clues provided by the author may be insufficient to suggest them.*” (s. 48). Skjemaet aktiveres derfor ikke. 3) Leseren finner kanskje en passende forståelse av teksten, men det er ikke den forfatteren intenderte. I dette tilfellet ”forstår” leseren teksten, men misforstår forfatteren.

I følge Kulbrandstad (1998) er skjemateoriene interessante ikke bare fordi de fokuserer på leserens bakgrunnskunnskaper, men også fordi de er blitt brukt til å forklare kulturelle forskjeller i tekstforståelse. Et mulig problem for minoritetsspråklige elever som skal lese tekster på norsk, er at de kan mangle de aktuelle bakgrunnskunnskaper som kreves for å forstå teksten. Hun peker videre på at skoleelever oppover på klassetrinnene må ta i bruk stadig mer av sine bakgrunnskunnskaper for å greie å lese de tekstene de møter.

Et problem for en elev som har vokst opp i en storby, og som kanskje aldri har vært i nærheten av en frukthage eller en hage overhodet, vil være at skjemaet for dette er svært mangelfullt, eller mangler fullstendig. Å lese og forstå en tekst om dette vil være betydelig vanskeligere for en slik elev, enn for en elev med erfaring og kunnskap om dette. Teksten kan videre ta for seg begreper knyttet til ”frukthage”, som for eksempel årstid, klima/vær, modningsprosessen, innhøsting osv. Øzerk (1992) refererer til Bloom, L. og Lahey, M. som sier:

*”Speakers of a language need to know about objects and actions in order to know the names for objects and actions”* (s. 91).

Uttrykket *“to know about objects and actions”* refererer til det Øzerk legger i uttrykket “bakgrunnskunnskap”. Han gir eksempelet *”det nytter ikke å kunne lydene i ordet ”fjell” med mindre man også vet hva fjell er for noe”* (s. 91). For å omformulere dette til mitt eksempel: Det nytter ikke å kunne forme lydene i ordet ”frukthage” dersom man ikke har begreper om hva ”frukthage” er. Godt samsvaret mellom tekst og skjema gjør det lettere å danne bilder som levendegjør teksten for vårt indre øye. Dårlig samsvar vanskeliggjør dette (Austad 2003). Skjemaet gjør at vi kan forstå mer enn det som direkte står i teksten, - det som står mellom linjene. Forståelse for det man leser, har i stor grad å gjøre med evnen til å lese inn i teksten ting som ikke står, men som er vesentlig. Dette er en viktig del av all kommunikasjon, og kalles å gjøre interferenser. Austad (2003) skiller mellom to hovedgrupper av interferenser: Nødvendige interferenser og tilleggsinterferenser. Nødvendige interferenser er assosiasjoner vi må gjøre for i det hele tatt å forstå sammenhengen. Tilleggsinterferensene er mer individuelle assosiasjoner. Aktiviseringen av skjema og bruk av interferenser, gjør lesingen til en aktiv, medskapende prosess. Resultatet er en indre tekstveven, som ikke er ferdig før siste ordet er lest (Austad 2003). Dette er i tråd med det interaktive synet på lesing som ble presentert i avsnitt 3.1.

Skjemateorien utgjør ingen helhetlig teori om lesing, men fokuserer på aspekter ved det å forstå tekster (Kulbrandstad 1998). Den fokuserer på hvordan vi strukturerer

---

informasjon for å forstå best mulig. Nye erfaringer man gjør seg kan aktivere et skjema man har fra før, og kan bidra til at skjemaet justeres slik at det passer med de nye erfaringene. Teorien har på dette punktet har mye til felles med Piagets teori om assimilasjon og akkomodasjon (Tønnessen 1996, Øzerk 2004).

Skjemateori har blitt kritisert for å være for vag og for kompleks til å kunne testes empirisk (Solso 2001). Dette kan det for så vidt være noe i, men det er viktig å ikke glemme at man snakker om forenklete modeller av virkeligheten, og ikke virkeligheten i seg selv. Som teori, synes skjemateori sammen med teorien om interferenser å gi et oversiktlig bilde over hvordan vår bakgrunnskunnskap påvirker oss i leseprosessen.

I mange sammenhenger tas det opp at de minoritetsspråklige elevene *mangler* bakgrunnskunnskaper. Det er viktig å huske på at minoritets elever som alle andre elever, er i besittelse av bakgrunnskunnskaper. Skolen må bruke disse kunnskapene og erfaringene i opplæringen, ikke ekskludere dem. Øzerk (2004) ser dette som en av de største utfordringene i opplæring av minoritetsspråklige elever. Han sier:

*”Et stort problem er at systemet i sin iver etter å fokusere på det de ikke kan av norsk og hjelpe dem å lære det, glemmer at denne elevgruppen som alle andre elever har erfaringer og kunnskaper om omverdenen som de har utviklet gjennom morsmålet og muligens også gjennom den norsken de allerede har tilegnet seg” (s 311)*

Han beskriver en situasjon hvor en urdotalende jente kom for sent til skolen etter sommer ferien. Hun hadde vært i et bryllup hos familien i Pakistan. I stedet for bruke de erfaringer og opplevelser jenta hadde med seg hjem som et utgangspunkt for opplæring, ble episoden sett på som noe negativt på skolen. Jenta beskrives som *”en liten livlig fugl som ville synge for et interessert publikum” (s 312)*, men hun ble ikke gitt denne muligheten. Øzerk bruker denne episoden som en illustrasjon på skolens uprofesjonelle håndtering av slike hendelser. Skolen brukte ikke de pedagogiske mulighetene som lå i situasjonen. Jenta kunne ha fortalt om sin ferie, og skolen kunne

ha knyttet dette opp mot opplæring i ulike fag. Øzerk peker på temaer som avstander, klima, tradisjoner, årstider og geografi som temaer som lett kunne ha blitt tatt opp i sammenhengen, og hvor jenta kunne ha blitt en ressursperson.

---

## 4. Videre leseopplæring av minoritetsspråklige elever

I dette kapittelet vil jeg trekke noen pedagogiske implikasjoner for den videre leseopplæringen av minoritetsspråklige elever, ut av fra de to foregående kapitlene om tospråklighet og om lesing. Med den videre leseopplæringen menes her leseopplæring ut over den første, grunnleggende leseopplæringen, hvor avkodingen står i fokus. I den videre leseopplæringen står innholdsforståelse sentralt.

### 4.1 Pedagogiske implikasjoner

Teoriene om tospråklighet og leseferdighet bør få en del praktiske følger når det gjelder den videre leseopplæringen av tospråklige elever. Denne opplæringen behøver ikke nødvendigvis å skille seg prinsipielt fra videre leseopplæring av majoritetsspråklige elever, men teorien og forskningen sier noe om hvilke sider ved den videre leseopplæringen som kan være spesielt utfordrende for disse elevene.

I Oslo ønsker Utdanningsetaten gjennom prosjektet ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk”, at skolene skal gi alle elever norskopplæring etter norsk som førstespråksplanen. De ønsker med andre ord at norsk som andrespråksplanen (NOA) ikke lenger skal benyttes i Osloskolen. Debatten rundt Utdanningsetatens ønske, og norsk som andrespråksplanen generelt, har gitt uttrykk for ulike syn i fagmiljøet og ellers. Jeg vil ikke komme inn på denne debatten her. Det viktigste vil i alle tilfeller være tilpasset opplæring. Som skolens ledelse på en av skolene fulgt i denne oppgaven uttrykte det ved spørsmål om nåværende praksis for elever som har utløst tilleggsressurser:

*”... Skolen gir tilpasset norskopplæring ut fra den enkelte elevs behov. Om denne opplæringen er basert på ”felles læreplan i norsk” eller ”norsk som andrespråk” oppfattes som uvesentlig. Innhold og progresjon må ta utgangspunkt i eleven.”*

Hva innebærer det når skolen sier at de ”... gir tilpasset norskopplæring ut fra den enkelte elevs behov”? I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan skolene driver videre leseopplæring for minoritetsspråklige elever, og de nevnte tilpasninger bør da også komme inn her. De følgende avsnittene tar for seg pedagogiske følger av teorien om tospråklighet og leseferdigheter generelt, og kan sies å være pedagogiske ”anbefalinger” for å bedre minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Disse danner grunnlaget for mine observasjoner i skolene og intervjuene med lærerne. Jeg vil først ta for meg mediert læring som en ramme rundt læring i skolen generelt, og her for leseforståelse spesielt. Deretter vil jeg ta for meg bygging og aktivisering av bakgrunnskunnskaper og bygging av ordforråd. Videre vil jeg se på metakognisjon og bruk av strategier for å bedre leseforståelse. Sist vil jeg se på leselyst og motivasjon. Skal man lykkes i å skape gode lesere, er dette et svært sentralt aspekt. Motivasjon er en viktig komponent i ”læringsmotoren”, og dette aspektet kan derfor ikke ignoreres.

#### **4.1.1 Mediert læring og stillasbygging**

Gjennom hele livet og på mange områder spiller det å lære med hjelp og støtte fra andre en viktig rolle. Med litt hjelp fra en annen som kan litt mer enn oss selv, kan vi utvikle oss og lære mer enten det er snakk om matematikk, brodering eller reparasjon av biler.

Mediering, eller støtte og den nærmeste utviklingssonen er de to kanskje mest sentrale begrepene i Vygotskys utviklingsteori (Lindberg og Selj 2004). Vygotsky (1978) beskrev den nærmeste utviklingssonen som ”...*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (s 86). Med litt hjelp fra en voksen eller en mer kompetent jevnaldrende vil altså eleven kunne greie å løse oppgaver, som ved arbeid alene vil bli for vanskelige. Øzerk (1996, 1998) påpeker

---

imidlertid at tidsperspektivet her er svært viktig. Han sier det er viktig at den nødvendige hjelpen kommer *i tide*.

Wood, Bruner og Ross introduserte begrepet stillasbygging i sin artikkel "*The role of tutoring in problem solving*" (1976). Om stillasbygging ("scaffolding") skriver de: "...*process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts.*" (s 90). Den voksne eller læreren "kontrollerer" de elementene i oppgaven som for øyeblikket er over den lærendes kapasitet. Dette gjør at, i mitt tilfelle eleven, kan konsentrere seg om å gjøre de delene av oppgaven hvor han eller hun har den kompetansen som er nødvendig for å lykkes. På sikt kan eleven mestre stadig større deler av oppgaven på egenhånd.

Wood, Bruner og Ross (1976) legger imidlertid vekt på at den lærende må være i stand til å gjenkjenne problemets løsning før han eller hun selv er i stand til å gå de trinnene som leder til løsningen. Stillasbygging kan være modeller og retningslinjer for problemløsning, instruksjer, arbeidsrutiner, hjelpemidler osv. Hoel (1998) påpeker at selve interaksjonen og de diskursene som utfolder seg i klasserommet eller i en gruppe, også utgjør en form for stillas. Man kan tenke på stillasbygging som en ramme rundt læringen, hvor ulike former for "stillaser" bygges opp og ned etter elevenes behov.

Lindberg og Selj (2004) snakker om "samtalestøtte", i tråd med Vygotskys nærmeste utviklingssone, og Wood, Bruner og Ross' stillasbygging. Ved hjelp av samtalestøtte fra mer kompetente språkbrukere, kan en andrespråklærende mye lettere delta i en samtale. Lindberg og Selj (2004) refererer til Hatch (1978) som sier at andrespråket utvikles likesom førstespråket, gjennom samtaler der den mer kompetente språkbrukeren bidrar med utvidelser og omformuleringer ut fra det den mindre kompetente språkbrukeren produserer.

Man kan tenke på stillasbygging som en ramme rundt all læring, en måte å arbeide på i den nærmeste utviklingssonen. Også når det gjelder lesing og utvikling av leseforståelse, vil tankene omkring den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging være nyttige. Læreren bør tenke "Hvor er eleven nå?", som kan være en annen måte å

si ”Hvor er elevens nærmeste utviklingszone?”. Ut fra dette bør opplæringen tilpasses.

I skrivepedagogikken er teorien om utvikling av tekst gjennom ulike stadier velkjent. Også når det gjelder lesepedagogikk kan en slik prosessorientering være nyttig. Når man skal hjelpe elever med å utvikle leseforståelsen, kan det være hensiktsmessig å dele det pedagogiske arbeidet med leseprosessen i tre faser: det som skjer før lesingen starter, det som skjer underveis i selve lesingen, og det som skjer i etterkant av lesingen. Altså førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen (Austad 2003, Kulbrandstad 2003, Alver 2004, Clark og Graves 2004). Det kan være fornuftig å arbeide mer bevisst med disse ulike delprosessene, slik man gjør det i prosessorientert skrivning. Gjennom å arbeide prosessorientert på denne måten, kan læreren bygge ”stillaser” rundt elevene for å fremme leseforståelse. Læreren samarbeider med elevene og ”gir” og ”tar” så mye som er nødvendig for å skape mening.

Pinell (2002) gir et eksempel på hvordan leseforståelse kan fremmes i klasserommet gjennom ”*The Guided Reading Lesson*”. Her gis eksempler på hvordan læreren ved lesing av en skjønnlitterær tekst forklarer, støtter og fremmer elevenes forståelse for teksten. Arbeidet deles inn på en måte som likner Kulbrandstads (2003) og Austads (2003) oppdeling i førlese/lese/etterlesings-fase. I tråd med Vygotsky (1978) legger Pinell vekt på at ved en slik støtte kan en tekst som er akkurat litt vanskeligere enn elevene kan forstå på egenhånd, introduseres for dem. Teksten introduseres for elevene ved at læreren minner elevene på deres tidligere erfaringer og hva de allerede vet om for eksempel emnet, typen tekst, setting eller tema. Læreren aktiverer altså elevenes bakgrunnskunnskaper. Vanskelige ord og begreper i teksten forklares, og elevene hjelpes til å bli oppmerksomme på viktig informasjon i teksten, og måten den er organisert på. Videre peker læreren på noe spennende og interessant i teksten, slik at elevene begynner å lure på hva som kommer til å skje. Dette for å pirre elevens nysgjerrighet, og få i gang prosessen med å trekke mening ut av teksten.

Under selve tekstlesingen leser hver elev for seg selv, mens læreren går rundt og lar hver enkelt lese en del av teksten høyt, og gir umiddelbar feedback på dette. Etter at

---

elevene har lest teksten, tar læreren del i en samtale med elevene omkring meningen i teksten. Oppsummere, teste hypoteser man hadde forut, utrykke meninger, løse dilemmaer, relatere teksten til andre tekster og erfaringer og å tenke kritisk på det man har lest, er viktige momenter her. Med teksten friskt i minne kan elevene dele ideer og oppfatninger, og læreren oppfordrer til å gjøre dette eksplisitt. Pinell oppfordrer også til bruk av grafiske og visuelle måter å organisere informasjon på, som diagrammer og tankekart. Dette for å hjelpe elevene til å foreta sammenlikninger og koblinger mellom ideer og temaer og utvide tekstens mening.

Austad (2003) tar opp spørsmålsstilling, og da særlig knyttet til leseprosessen. Han er opptatt av viktigheten av å stille spørsmål til teksten ikke bare om det som eksplisitt står der, men framfor alt om det leseren må interferere og tenke seg til i forlengelsen av teksten i retning av kreativ og kritisk lesing. Viktig er det også å trene elevene på å stille sine egne spørsmål til teksten, og trene bevisst på aktivt arbeid i forhold til teksten.

Meichenbaum og Biemiller (1998) snakker også om "The art of questioning" i forbindelse med stillasbygging. De påpeker at et kritisk punkt i en stillasbyggingsprosess er lærerens bruk av "sokratiske spørsmål". Denne typen spørsmål er laget for å guide elevene til selv å oppdage og finne løsninger på problemer og utfordringer de blir stilt ovenfor. Eksempler på denne typen spørsmål kan være: "Har du all informasjonen du trenger for å løse oppgaven?" "Hva er nøkkelordene i denne teksten?" "Hva slags diagram kan du tegne for å illustrere det du vet om problemet?". Meichenbaum og Biemiller sammenlikner stillasbygging med en dans: begge parter må være oppmerksomme på hverandre og følge den andre.

#### **4.1.2 Bygge og aktivere bakgrunnskunnskaper**

I forrige avsnitt ble lesing som prosess tatt opp. Det pedagogiske arbeidet med leseprosessen ble delt inn i tre faser. Den første fasen ble kalt "førlesefasen". Hva er så hensikten med denne fasen?

Hensikten med denne førlesefasen er at elevene skal forberedes på den konkrete teksten de skal til å lese (Kulbrandstad 2003). Dette arbeidet kan begrunnes i lese teorien som ble presentert tidligere i oppgaven. Skjemateorien viser betydningen av at leseren utnytter de bakgrunnskunnskapene han eller hun har i møtet med tekster. I mange tilfeller vil en del minoritetsspråklige elever ikke ha tilstrekkelig bakgrunnskunnskap for å forstå teksten, eller de bakgrunnskunnskapene de besitter er av en annen art. I en førlesefase kan de gis mulighet til å få kontekstualisert lesingen og innstille seg på hva de skal lese. Vanskelige ord og uttrykk som er essensielle for innholdsforståelsen kan presenteres, og forventninger til teksten kan avklares. For å bruke Øzerks (2005) ”sveitserost-metafor” (punkt 2.2): Ved en førlesefase gis læreren og eleven selv muligheter til å oppdage og tette eventuelle hull i elevens underliggende fundament for begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling. Kulbrandstad (2003) peker på at førlesefasen har et dobbelt formål: å gjøre elevene nysgjerrige på teksten og å gjøre dem bedre rustet til å møte den. Denne kombinasjonen av motivasjon og bakgrunnskunnskaper kan bidra til å gjøre teksten enklere for elevene å lese.

Skolen må bruke de erfaringer og kunnskaper elevene har om omverden. Beskrivelsen tidligere i oppgaven av den urdotalende jenta som hadde vært i bryllup i Pakistan, er et eksempel på en situasjon hvor skolen hadde en god mulighet til å bruke jentas kunnskap og erfaring, men hvor de ikke benyttet seg av denne muligheten. Skolen må ikke bli så opptatt av hva elevene ikke kan, at de glemmer å benytte seg av det de faktisk kan.

Engen (2003) påpeker at en viktig oppgave for læreren er å gjøre elevene bevisst på at de faktisk har relevante kunnskaper og erfaringer, og vise dem at dette kan utnyttes som ”knagger” for ny læring. At lærerne er klar over viktigheten av førlesingsfasen for forståelse er ikke nok. Den store utfordringen ligger i å få elevene til selv å erkjenne dette. Gjennom læringsdialoger kan elevene hjelpes til å se sammenhenger mellom det som ble gjort/snakket om, og det de lærte. Engen gir eksempler: *”Hvorfor gjorde vi dette akkurat nå? Jeg tror dere syntes det var ganske lett å lese den teksten.*

---

*Tror dere det kan være fordi vi snakket om den før vi begynte å lese?” (s 309).*

Videre viser Engen til bruk av tankekart som en konkret måte å arbeide på før lesing, for å aktivere de kunnskaper elevene har om et emne/tema. Elevenes kunnskaper og assosiasjoner kan relateres til hverandre og kobles sammen på tankekartet. Elevene kan på denne måten bevisstgjøres på sine egne kognitive skjema, og utvide disse. Tankekartet kan også gi læreren en god indikasjon på hva og hvilke kunnskaper elevene har om emnet/temaet. Tankekartet kan tas opp igjen underveis og etter lesing av teksten. Elevene kan da se hvordan det de kunne/trodde på forhånd stemmer overens med det de har lest, og kartet kan utvides.

### **4.1.3 Bygge ordforråd**

Ordforråd er som tidligere nevnt en viktig faktor for utvikling av gode leseferdigheter og leseforståelse. Nye ord dukker stadig opp i tekster elevene leser. Læring av ord og stadig utvidelse av ordforrådet vil derfor være en viktig faktor for den videre leseopplæringen. Hvordan kan så læreren tilrettelegge for læring av ord i sin undervisning?

Wold (2004) skiller mellom det hun kaller intensjonal og insidentell læring. I disse begrepene ligger det at læring av ord kan skje ved at undervisningen direkte fokuserer på ord (intensjonal) eller at eleven aktivt deltar i kommunikasjonen i klasserommet (insidentell). Førstnevnte innebærer at eleven direkte holder på med å lære ord, en form for ”pugging”. Ved den sistnevnte er læringen av nye ord mer et biprodukt av noe annet. Sentralt her er altså hvilken målsetting eleven har med det han eller hun holder på med. Videre refererer Wold til Jenkins og Dixon (1983) som hevder at ordenes mening læres blant annet på en av de følgende tre måter: 1) direkte forklaringer av hva ordet betyr, 2) et objekt som er fysisk tilstede blir benevnt, eller 3) gjennom den språklige sammenhengen ordet er inkludert i. Det tidligere nevnte begrepsparet intensjonal-insidentell læring viser til den som skal lære. Et liknede begrepspar bruker Jenkins og Dixon for læreren, den som underviser. De skiller mellom formell og uformell undervisning når det gjelder læring av ordforråd. De

trekker skillet ut fra graden av intensitet. Uformell undervisning vil si at læreren mer eller mindre i forbifarten kommer med en eksplisitt forlaring på et ord. Ved formell undervisning er det flere aktiviteter mer direkte knyttet til ordlæringen.

Graves (2000) beskriver ulike måter å arbeide med utvidelse av elevenes ordforråd på. Han presenterer et ordforrådsprogram i fire deler. Det første som legges vekt på, er omfattende og vidtfaunende lesing. I dette ligger det at elevene må lese mye, og at tekstene de leser er varierte. Dette kan sies å falle inn under begrepene insidentell/uformell ordlæring. Undervisning i individuelle ord, er Graves` andre forslag for å fremme ordforrådslæring. Læreren må gå igjennom tekstene på forhånd og finne ord de tror kan by på problemer for elevene, for deretter å sjekke med elevene om disse ordene faktisk er problematiske. Når potensielt vanskelige ord er identifisert, må man ha noen kriterier for utvelgelse av de viktigste ordene som det bør legges ekstra vekt på i undervisningen. Graves foreslår da kriterier som: 1) Hvor viktig er ordet for forståelsen av den delen av teksten den opptrer i? 2) Kan elevene bruke konteksten eller analyse til å finne ut av ordenes mening? I så fall bør de oppfordres til å bruke disse ferdighetene. 3) Kan arbeidet med ordet være nyttig i fremtidige kontekster, analyser eller ved bruk av ordbok? Graves gir et eksempel hvor man velger å trekke ut et ord på grunn av forstavelsen, ettersom denne kan være nyttig i flere sammenhenger. 4) Hvor nyttig er ordet utenfor den teksten den nå opptrer i? Opptrer ordet hyppig også i andre sammenhenger? I så fall vil elevene ha stor nytte av å lære det. Graves legger vekt på viktigheten av å gi elevene både en kontekst for ordet og en definisjon av det. Han sier at disse to i sammen har en bedre effekt enn hver av dem alene.

Når læreren skal presentere ord som representerer nye og utfordrende begreper, referer Graves til "*Fruer metoden*", utviklet av Dorothy Frayer. Metoden inneholder momenter som: definere det nye begrepet, hvis mulig vise eller illustrere med bilde eller lignede, skille det nye begrepet fra andre liknede, men forskjellige begreper som kan sammenblandes, gi eksempler på begrepet og forklare hvorfor de er eksempler, gi ikke-eksempler på begrepet og forklare hvorfor disse er ikke-eksempler, presentere

---

elevene for en blanding av eksempler og ikke-eksempler på begrepet og få elevene til å skille disse fra hverandre, få elevene selv til å gi eksempler og ikke-eksempler på begrepet og la dem forklare hvorfor de er eksempler eller ikke og gi tilbakemelding på dette. Denne metoden kan være et konkret eksempel på hvordan nye ord/begreper kan læres, og kan være et eksempel på kategoriene intensjonal/formell ordlæring som ble presentert tidligere. Som Graves (2000) også selv påpeker, er metoden relativt omfattende og tar en del tid. Men han konkluderer med følgende:

*”Teaching new and challenging concepts requires time and effort, and using a quick and easy teaching procedure is unlikely to accomplish much.”* (s 123)

Som de to siste momentene i arbeidet med ordforråd, legger Graves vekt på lære å elevene strategier for selv å lære seg nye ord, og på å fremme bevissthet rundt ord. Kanskje kan tospråklige elever ha en spesiell fordel når det gjelder dette siste punktet? Ettersom ulike språk er en stor og naturlig del av deres hverdag, er det kanskje lettere å være oppmerksom på ord og deres betydning. Læreren kan kanskje også utnytte dette i arbeidet, ved for eksempel å spørre elevene om de vet hva ordet heter på deres morsmål osv.

Wold (2004) påpeker at vi har lite kunnskap om ordlæring i andrespråket i muntlige kontekster. Hun legger vekt på at språklæring må forstås som en sosial og kulturell prosess. Språket læres i interaksjon. Kvaliteten og kvantiteten på interaksjonen påvirker hva, hvordan og hvor raskt barnet vil lære seg språket. At språket læres i interaksjon betyr også at den som skal lære et språk må trekkes inn i kommunikasjonen på det språket som skal læres. Det er ikke nok bare å være til stede fysisk og bli ”utsatt” for språket. Wold tegner et bilde av den gode språklæringssituasjonen hvor barnet er i sentrum, som en aktiv og innflytelsesrik deltaker i interaksjonen.

#### 4.1.4 Metakognisjon og strategier

Et viktig grunnlag for at en leser skal kunne bedømme sine egne forståelsesferdigheter, er at han eller hun har kjennskap til hva det innebærer å forstå en tekst. Her kommer metakognisjon inn i bildet. Metakognisjon refererer til den kunnskapen og kontrollen vi har med våre egne kognitive prosesser. I dette ligger den evnen vi har til å reflektere over våre kognitive prosesser, og inkluderer kunnskap om oss selv som lærende, om aspekter ved oppgaver, og om strategibruk.

Kontrollkomponenten består av selvregulering av egne kognitive anstrengelser, og inkluderer planlegging av handlinger, at man kontrollerer utbyttet av det man arbeider med, evaluerer progresjon og tester læringsstrategiene (Baker 2002). Denne distinksjonen mellom kunnskap og kontroll har vært vanlig helt siden begynnelsen av 1970-tallet, da moderne metakognitiv forskning startet med John Flavell, og er i følge Bråten (1996) i det vesentligste blitt beholdt i senere definisjoner av metakognisjon.

Bråten (1996) drøfter sider ved Vygotskys teori som kan sees på som forløpere til dagens metakognitive teori. Han peker på at for Vygotsky innebar kognitiv utvikling en utvikling mot økt kontroll og mestring av sine egne kognitive prosesser. Språket er viktig i denne utviklingen. Språket gjør det mulig for høyere psykologiske prosesser og dannes og opprettholdes, som i sin tur gjør at personen kan styre sin egen kognisjon, og tilslutt sin ytre atferd. Innenfor Vygotskys perspektiv må man være i stand til å kontrollere sin egen kognisjon ved hjelp av indre tale, før man kan si at personen har oppnådd effektiv regulering av sin kognisjon.

Metakognisjon og metaforståelse er en vesentlig del av leseforståelsen, og er et viktig skille mellom gode og mindre gode lesere (Høien og Lundberg 2002, Austad 2003). Man kan skille mellom ulike metakognitive ferdigheter. Austad (2003) gir tre eksempler: 1) Oppdage at en forstår eller ikke forstår. 2) Velge strategi ut fra teksttype og formålet med lesingen. 3) Kreativ og kritisk lesing. Høien og Lundberg (2002) setter strategier som et sentralt aspekt ved metakognisjon. De definerer en strategi som et bevisst valgte handlingslinjer for å nå et mål. I strategisk lesing styres

---

og overvåkes leseprosessen for å avgjøre om en oppnår tilstrekkelig forståelse i forhold til det oppsatte målet.

Engen (2003) gir eksempler på prinsipper og arbeidsformer som kan være nyttige når man skal lære elevene hvordan de skal være aktive i sin egen leseprosess. Hun peker på at det er avgjørende at læringsøktene følges av lærerstyrte samtaler som kan hjelpe elevene til å se sammenhengen mellom egen innsats og eget læringsutbytte. Engen oversetter den arbeidsmetoden Pressley (1998) kaller ”work in twos” med ”læresamtale”. I dette ligger det å snakke sammen om ord og begreper, dele assosiasjoner, forklare sine synspunkter, begrunne sin forståelse osv. Engen beskriver dette som at grunnleggende redskap for å hjelpe elevene til å bli bevisste sin egen forståelse og å målrette sin lesing. Hun påpeker at mange elever kan ha vanskelig for å oppfatte at de egentlig ikke har forstått, men bare gjenkjent lærestoff, dersom de ikke ”tvinges” til å omforme sin forståelse. Hun foreslår at i stedet for å spørre om elevene har forstått en tekst, må de aktiveres i læresamtaler hvor de får en mulighet til å sette ord på *hva* de har forstått.

Videre er Engen (2003) opptatt av det å lære seg til å gå til teksten med en spørrende holdning. Hun sier at en del elever er av den oppfatning at lesing handler om å finne svar på andre spørsmål. Det er en påstand jeg, ut fra mine observasjoner, ikke finner usannsynlig. Lesing i skolen ledsages svært ofte av rekke forhåndsbestemte spørsmål som skal besvares. At noen elever oppfatter lesing som ”et nødvendig onde” for å besvare disse, er derfor ikke forunderlig. Engen påpeker at leseforståelse og evnen til å vurdere denne, handler like mye om å lese teksten med en bevissthet og målrettethet i forhold til å stille egne spørsmål. Det må formidles til elevene at det å stille spørsmål ikke bare er for den som ikke forstår, men like mye for å vise innsikt og bevissthet. I tillegg må det arbeides på en systematisk måte for å lære elevene hva de kan spørre om, og hvordan de kan spørre. Det Engen beskriver som ”det Kiplingske tjenerskapet”, det vil si ”hva”, ”når”, ”hvem”, ”hvor”, ”hvordan” og ”hvorfor” må venns til å være en aktiv del av det å lese en tekst. ”Hvordan” – og ”hvorfor”-spørsmål vil vanligvis stille større krav til forståelse enn de andre typene.

Som et tredje punkt tar Engen opp det å kunne lese med blyant i hånden. I dette ligger forskjellige ting, fra å tegne til en tekst, til å finne og streke under nøkkelord i teksten. Dette i kombinasjon med læresamtaler hvor elevene får begrunne sine tegninger, valg av nøkkelord osv. kan være nyttige arbeidsformer.

Å gjøre elevene bevisst sin egen lesing og forståelse, bør være en sentral del av opplæringen. Metakognisjon er ikke et mål i seg selv, men som en integrert del av forståelsesinstruksjonen (Baker 2002). Engen (2003) peker på at slik kunnskap lar seg ikke formidle gjennom ord. Elevene trenger en lærer som gjennom modellering og veiledning viser hva de skal gjøre, og som gir rom for drøftinger av egne erfaringer som aktivt lesende.

I forhold til minoritetsspråklige elever, hvor erfaring viser at leseforståelsen i mange tilfeller kan være problematisk, kan metakognitiv bevissthet være en spesielt viktig komponent, ettersom man da kan forstå at man ikke har forstått. Det åpner veien videre, og man kan ta tak i det man ikke forstår og arbeide videre med dette.

#### **4.1.5 Leselyst og motivasjon**

Motivasjon er et svært viktig aspekt ved all læring, også når det gjelder å utvikle gode leseferdigheter. Naturlig nok vil det å ikke forstå det man leser virke nedbrytende på motivasjonen. Faren for å falle inn i en ”ond sirkel” er da stor: Man har ikke lyst til å lese fordi man ikke forstår, noe som igjen gjør at man leser lite, og leseferdighetene forblir svake. I motsatt fall kan det å forstå virke motiverende, og fremme leseferdighetene: man leser, forstår, leseferdighetene forbedres og man leser enda mer. Å komme inn i en slik ”god sirkel”, vil være av stor betydning for utvikling av leseferdigheter.

Minoritetsspråklige hjem har i gjennomsnitt langt færre bøker enn majoritetsspråklige hjem. Det å komme fra et hjem hvor bøker ikke sees på som noe viktig, og ikke nødvendigvis er forbundet med noe hyggelig, ser ut til å være det som får aller størst negativt utslag på minoritetsspråklige elevers gjennomsnittelige leseskårer i PIRLS

---

2001 (Wagner 2004). Dette betyr at skolen har en vanskelig, men svært viktig jobb å gjøre i forhold til disse elevene. Her kan man trekke tråden tilbake til punkt 3.1 i denne masteroppgaven: Sweet og Snow (2003) peker på viktigheten av å sette lesingen inn i en sosiokulturell kontekst. Et av de eksemplene gir på produkter av sosiokulturelle faktorer, er hvorvidt lesing verdsettes eller ikke. Disse erfaringene i hjemmet bringer elevene med seg til skolen. Skolen må ta i betraktning elevens sosiokulturelle kontekst. Den påvirker i stor grad elevenes forhold til det å lese. Skolens viktige oppgave er å gjøre elevene til gode lesere i et samfunn som krever dette. Denne oppgaven gjøres vanskeligere dersom eleven kommer fra et miljø med så si motsatte holdninger til lesing.

Leseglede er en viktig faktor som henger tett sammen med motivasjon. De elevene som oppga at de bare leste hvis de måtte, skåret i gjennomsnitt 97 poeng svakere enn de elevene som var svært uenig i det samme (Wagner 2004). Dette illustrerer tydelig effekten av å være motivert for lesing og like å lese: Man leser mer og blir naturlig nok flinkere til å lese. I disse tilfellene har eleven kommet inn i "den gode sirkelen".

Hvordan kan så skolen fremme leselyst og gjøre elevene motiverte til å lese mer? Et sentralt punkt her tror jeg er elevenes mulighet til, i noen grad selv å kunne velge hva de vil lese. Det å selv få bestemme at "denne boka skal jeg lese", vil virke mer motiverende enn at læreren bestemmer. Andre mulige tiltak som har motivasjonsfaktorer av mer ytre art, er ulike former for "belønninger" for antall leste sider/kapitler/bøker. Dette kan være alt fra klistremerker til oppsamling av poeng som kan føre til klassefest, klassesur eller lignende. Her finnes mange muligheter, både på individnivå og gruppe/klassenivå. Fra sentralt hold arrangeres også nasjonale leselystkampanjer hvert år. Bruken av denne formen for ytre belønninger kan forhåpentligvis på sikt føre til at flere elever utvikler en indre motivasjon for lesing, - det å lese blir en belønning i seg selv.

Som en følge av motivasjonens sentrale stilling for utviklingen av leseferdighet, blir et viktig punkt i undersøkelsen av hvordan skolene arbeider med videre

leseopplæring å se på hvordan de jobber for å fremme leselest og motivasjon for lesing.

## 4.2 Leseopplæring på mellomtrinnet

### 4.2.1 Hva sier læreplanen?

Et lovfestet og bærende prinsipp i L97 er prinsippet om tilpasset opplæring. Det betyr at alle elever må få møte utfordringer som svarer til sine forutsetninger. Dette ligger da som et fundament, og gjelder for leseopplæring som alt annet i skolen. Leter man i Læreplanen etter andre momenter som støtter opp under teorien lagt frem i denne masteroppgaven, finner man under ”*Det arbeidende mennesket*” et avsnitt om ”*Fra det kjente til det ukjente*”. Her sier Læreplanen:

*”Læring skjer gjennom at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. (...) Undervisningen må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse.” (L97 s 29).*

Dette handler i stor grad om bakgrunnskunnskap og hvordan skolen må jobbe for å ta i bruk elevenes bakgrunnskunnskaper og bygge videre på disse.

Går man nærmere inn på norskfaget, ”*Felles mål for faget*” i norsk, finner man at opplæringen i faget har som mål at elevene ”... får kunnskap og dugleik som både kan vere ei plattform for vidare læring i og utanfor skulen og gjere dei til aktive deltakarar i samfunnet.” (s. 116). Dette målet impliserer, slik jeg ser det, leseopplæring utover den tidlige grunnleggende leseopplæringen. Får å være i stand til å nå dette målet kreves det i dagens informasjonssamfunn gode og funksjonelle leseferdigheter. Videre har opplæringen som mål ”... å gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess, gi dei innsikt i si eiga språkutvikling og lære

---

*dei å ta språket i bruk som ein reiskap til å skaffe seg auka innsikt og kunnskap.” (s. 116).*

Hva sier så L97 om videre leseopplæring på mellomtrinnet? I L97s ”Mål for mellomsteget” finner vi et mål om at elevene skal utvikle varierte lesestrategier, uten at dette presiseres nærmere. Videre nevnes det at elevene skal bli kjent med et bredt utvalg av skjønnlitteratur og sakprosa som *”kan gi oppleving og stimulere leseglede, kunnskapstørst og spenningstrong...”* (s 120).

De siste årene har man kunnet se et økende fokus på leseferdigheter og viktigheten av lesing fra sentrale hold. *”Gi rom for lesing”* (UDF 2005) er Utdannings- og forskningsdepartementets tiltaks- og strategiplan for å stimulere leseglede og leseferdighet hos barn og unge. Planen ble lagt frem i 2003 og skal løpe til 2007. Strategien skal bidra til å:

- Styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge
- Styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek
- Øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn (UFD 2005, s 5).

Planen peker på at elevene trenger systematisk opplæring i lesing gjennom hele skoleløpet, og inneholder en rekke tiltak, som for eksempel at alle skoler bør ha en plan for lesing hvor områder som leserutiner, leseopplæring/oppfølging på alle trinn, litteraturformidling/lesestimulering, bruk av skolebibliotek og systematisk bruk av kartleggingsmateriell behandles. Andre tiltak er bok til alle elever på 6. og 7. årstrinn, og utgivelse av hefter med forslag til metodisk bruk av bøker forankret i litterær teori og lese-teori. En rekke tiltak for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, nevnes også. Disse retter seg både mot lærerutdanningen og videreutdanning. Også tiltak for å stimulere til økt

foreldredeltakelse nevnes. ”*Gi rom for lesing*” sier at elever fra språklige minoriteter skal ivaretas særskilt i den grad de har behov for det.

Den nye reformen for hele grunnskoleopplæringen, *Kunnskapsløftet*, innebærer endringer i grunnskoleopplæringens innhold. Viktige punkter er at målene man arbeider mot skal bli tydeligere, opplæringen skal være bedre tilpasset og elevenes grunnleggende ferdigheter skal styrkes (UDF rundskriv F-13/04). I punktet om grunnleggende ferdigheter er lesing sentralt. ”*Å kunne lese*” settes opp som en av de grunnleggende ferdighetene, og skal dermed prioriteres i alle fag. Lesing skal da også integreres i kompetansemålene på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer. Dette betyr at alle lærere får ansvar for at elevene utvikler disse grunnleggende ferdighetene gjennom arbeidet med de ulike fagene. Lesing blir dermed ikke bare et ansvar for norsklæreren. Videre innføres med Kunnskapsløftet ”*Læringsplakaten*”. Læringsplakaten inneholder 11 grunnleggende forpliktelser som skal gjelde for alle skoler og øvrige opplæringssteder. Læringsplakaten vektlegger blant annet tilpasset opplæring, varierte arbeidsmåter, utvikling av egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (UDF rundskriv F-13/04). Alle disse momentene er i tråd med teorien om leseopplæring som fremmes i denne masteroppgaven.

Når det gjelder Læreplan i norsk under Kunnskapsløftet er denne strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene er 1) muntlige tekster, 2) skriftlige tekster, 3) sammensatte tekster og 4) språk og kultur. Innenfor disse hovedområdene er det kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. Innenfor hovedområdet 2) skriftlige tekster, legges det vekt på lesing og skriving som parallelle prosesser. Stimulering av skrive/leselyst og utvikling av lese/skrivestrategier skal ha en sammenhengende progresjon gjennom hele skoleløpet. Det legges også vekt på elevens forståelse av sin egen utvikling som leser og skriver (UDF: Foreløpig trykt utgave av læreplaner for Kunnskapsløftet).

Ser man på de kompetansemål som er satt etter 4. årstrinn, som ville være de mest aktuelle for de klassene som beskrives i denne masteroppgaven, ser man at mål for opplæringen når det gjelder skriftlige tekster blant annet er at eleven skal kunne:

- 
- lese barnelitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse for innholdet og beskrive egne litteraturvalg
  - beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger (UDF: Læreplan i norsk. Foreløpig trykt utgave av læreplaner for Kunnskapsløftet s 41).

Kunnskapsløftet har med andre ord mer konkrete mål for både elevenes ordforråd og leseforståelse enn L97, og vil kreve større fokus på disse områdene.

#### 4.2.2 Forskning

En av de første til å undersøke undervisning i leseforståelse, var Dolores Durkin. Hennes studie fra slutten av 1970-tallet, ”What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction”, kan kalles en klassiker, og refereres i flere sammenhenger som en studie som satte fart i interessen for feltet (Block, Gambrell, Pressley 2002, Block og Pressley 2002). Durkin (1978-79) ville undersøke hvorvidt det ble gitt instruksjon i leseferdigheter utover avkodingsferdigheter, og i tilfellet hvor mye tid som ble brukt til dette. Kort oppsummert kan man si at Durkin observerte svært lite arbeid med leseforståelse og instruksjon omkring dette i klasserommene. Block og Pressley (2002) sier at til tross for at vi i dag har mye kunnskap om hvordan forståelse utvikler seg og hvordan det kan fremmes i klasserommet, ligger klasseromspraksis på området fortsatt etter. Hvorfor er det slik? Block og Pressley snakker her om forholdene i USA. Er det rimelig å tro at dette også gjelder for klasseromspraksis i Norge? I norsk sammenheng er det vanskelig å finne mye forskning på dette området. En studie som til dels tar for seg denne problematikken, er PIRLS 2001.

PIRLS 2001 er en undersøkelse av leseferdighet i 4. klasse. Undersøkelsen vektlegger forståelsesaspektet ved lesing. PIRLS 2001 viser at det er store forskjeller i leseferdigheter mellom elever i Norge, og at ulikhetene er større i Norge enn andre land det er naturlig å sammenlikne seg med. PIRLS viser også en betydelig forskjell

på klassenivå. Det bemerkes at dette er forunderlig i en enhetsskole hvor bosted er den viktigste faktoren som påvirker valg av skole, og dermed også klasse (Solheim & Tønnessen 2003).

Med utgangspunkt i resultatene fra den norske delen av PIRLS-undersøkelsen 2001 er det blitt laget en rapport som sammenlikner de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene (Solheim & Tønnessen 2003). Rapporten ser på hva som kjennetegner klasser med henholdsvis høy og lav leseferdighet. I rapporten er opplysninger omkring lesing gitt av rektorer, lærere, elever og foresatte i de aktuelle klassene. Det kommer frem i rapporten at det generelle inntrykket når det gjelder arbeid for ”... å fremme utvikling av leseferdigheter eller strategier i leseforståelse” er ganske lavt både den beste og den svakeste gruppen. Det kan anes en generelt høyere aktivitet i klasser med godt lesegjennomsnitt, men det påpekes at den praktiske betydningen av dette reduseres fordi begge gruppene generelt har et lavt aktivitetsnivå i forhold til aktivitetene som er vurdert. Det lave aktivitetsnivået går også igjen dersom man sammenlikner de norske resultatene med andre land. De norske 10-åringene som deltok i undersøkelsen arbeidet mindre med lærings- og lesestrategier enn gjennomsnittet av PIRLS-elevene. På spørsmål stilt til rektor går det frem at de norske elevene som regel ligger ett år etter når det gjelder på hvilket klasses-trinn man arbeider med forskjellige lærings- og lesestrategier (Solheim & Tønnessen 2003, Wagner 2004).

Når det gjelder kjennetegn på de klassene med de beste lesegjennomsnittene kan man si at i tillegg til å kunne ane en noe høyere aktivitet i arbeidet med utvikling av strategier og ferdigheter i leseforståelse, ser man at læreren vektlegger å utvide elevens ordforråd, og det er fortsatt et visst fokus på arbeid med grunnleggende leseferdigheter.

Når det gjelder minoritetsspråklige elever, peker Wagner (2004) på at det kan se ut som om lærerne tar i bruk mer varierte arbeidsmetoder. Særlig gjelder dette de svakeste i gruppen. Hun stiller imidlertid spørsmålsteget ved om aktivitetene har den effekten de burde ha, da det syntes å være påfallende store forskjeller mellom

---

minoritetselevene. Hun stiller også spørsmål ved om den systematiske tilretteleggingen i forbindelse med minoritetsspråklige elevers stillelesing er god nok til at svake minoritetsspråklige lesere oppnår de positive språklige og kognitive effektene stillelesing kan gi. De norske PIRLS-dataene viser dels en tendens til at det er de svakeste elevene, uavhengig av minoritets- eller majoritetsspråklig bakgrunn, som oftest får drive med stillelesing. Dette kan tyde på at lærerne er særlig opptatt av å fremme leseglede hos disse elevene. Dette er bra og viktig for motivasjonen, men Wagner peker på at motivasjon ikke kan kompensere for kunnskap. Elevene, og særlig de svake leserne, trenger kunnskap før de slippes løs, og veiledning underveis. Tett oppfølging ved systematisk forarbeid og etterarbeid er viktig for å forbedre elevenes forståelse av det de har lest (Wagner 2004).

I USA har man større tradisjoner enn i Norge for å bygge opp ulike ”program” i skolesammenheng. Også når det gjelder å fremme elevers leseforståelse finnes det i USA en mengde ulike slike ”program”. I disse ”programmene” ligger det en systematisk måte å arbeide på for å nå mål man har satt seg, og de er ofte fulgt av forskning for å evaluere effekten av dem. I Block og Pressleys (2002) bok *”Comprehension Instruction – Research-based Best Practices”* beskrives rundt 14 programmer for å bedre elevers leseforståelse. Et eksempel på et slikt program for å fremme elevers forståelse for en tekst og konstruksjon av kunnskap fra teksten, er CORI – ”Concept-oriented reading instruction” (Guthrie og Ozgungor 2002). CORI er en type forskningsbasert intervensjon som har vist seg effektiv hos elever med flerkulturell bakgrunn, som beskrives som ”low-achieving”. Programmet retter seg mot elever som i vårt system ville gått på mellomtrinnet i grunnskolen. I CORI legges det vekt på ulike strategier for lesing, som det å stille spørsmål til teksten, aktivere bakgrunnskunnskaper, søke etter informasjon, oppsummere, overvåke sin forståelse og organisere ved hjelp av begrepskart. Instruksjonen følger CORI’s fire faser som er 1) Observere og personliggjøre, 2) Søke og gjenhente, 3) Forstå og integrere og 4) Kommunisere til andre. Videre trekkes det motivasjonelle aspektet frem som sentralt for å fremme leseforståelse. Tanken er at leseforståelse er avhengig av en ”mix” av motivasjonell støtte og instruksjon av kognitive strategier. Det første skittet for å

motivere elevene er sette opp kunnskapsmål for lesingen. Videre sørger man for at elevene kan trekke tråder til det virkelige liv, støtte opp under elevenes autonomi forhold til lesingen, tilby interessante tekster og legge til rette for samarbeid (Guthrie og Ozgungor 2002).

Block og Pressley (2002) sier at uansett ”program” for å bedre elevers leseforståelse, bør denne instruksjonen inkludere modellering, stillasbygging, guidede øvelser og selvstendig bruk av strategier slik at elevene utvikler en internalisert selv-regulering i forhold til forståelsesprosesser.

---

## 5. Metode

Dette kapittelet vil ta for seg forskningsmetoden i min undersøkelse. Vitenskaplig metode omfatter den planmessige fremgangsmåten som benyttes i gjennomføringen av et forskningsarbeid. Metoden må alltid ta utgangspunkt i problemstillingen. Valg er et svært sentralt ord i vitenskapelig forskning. Å velge noe er i mange sammenhenger også å velge bort noe annet. Noen valg trekker med seg andre valg.

Jeg vil her diskutere mitt valg av metode, utvalget som er benyttet i undersøkelsen, gjennomføringen av arbeidet, validitet og reliabilitet og tilslutt komme med noen refleksjoner over etikk og kritikk av metoden.

### 5.1 Valg av metode

Metode må som nevnt ta utgangspunkt i problemstillingen. Problemstillingene i denne masteroppgaven går på hvordan skolen organiserer norskopplæringen for minoritetsspråklige elever, og hvordan skolen arbeider for å fremme leseforståelse hos elever med annet morsmål enn norsk.

Med bakgrunn i denne problemstillingen, hadde jeg altså et ønske om å se på praksisen på dette området. Jeg ønsket å se hva som skjedde i klasserommene på dette området. Med andre ord: Jeg ønsket å belyse problemstillingen i et klasseromsperspektiv. Klette (1998) refererer til Sigrun Gudmundsdottir, som definerer klasseromsforskning som *”forskning på praksis, det vil si at det som foregår innenfor klasserommets fire vegger, blir gjenstand for forskning”* (s 14). Dette er en vid definisjon som kan innebære mange og ulike ting, men nettopp frasen *”forskning på praksis”* finner jeg dekkende for hva jeg ønsket å gjøre. Klette påpeker at klasseromsforskning ikke er noe entydig begrep som kan reduseres til en særskilt vitenskapelig metode.

Men det som skjer innenfor klasserommets fire vegger, er påvirket av de rammer og betingelser læreren arbeider under. For å få en forståelse av dette, må man også se på hvordan skolen har organisert norskopplæringen før man kommer så langt at elevene plasseres i klasserommet. En viktig del av oppgaven ble derfor å se på organiseringsmodellene skolene har valgt som ramme for sitt arbeid med lesing.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å gå tett inn på to skoler for å se hvordan de arbeider i forhold til den valgte problemstillingen. Denne måten å tilnærme seg problemstillingen på kan sies å være en form for "case-study"-strategi. Yin (2003) beskriver "case-study" som den foretrukne strategien når

*"... "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context."* (Yin 2003 s 1).

Det kan sees likhetstrekk mellom det som her defineres som "casestudies", og klasseromsforskning. Kanskje kan man si at klasseromsforskning kan være en form for case? Man er opptatt av "hvordan-spørsmålet" i klasseromssammenheng. I denne masteroppgaven kan de to skolene sies å være mine "case".

Tradisjonelt har samfunnsforskningen vært preget av to, til tider uforsonlige, retninger (Grønmo 1996). Denne skarpe todelingen mellom kvalitative og kvantitative metoder har imidlertid måttet tåle en del kritikk. Ryen (2002) følger i sin bok *"Det kvalitative intervjuet"* opp argumentet om at todelingen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning mer er et pedagogisk grep. Hun forsøker å vise i sin bok at skillet ikke alltid går mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, men i mange tilfeller heller mellom retninger innen samme hovedkategori. Grønmo (1996) er opptatt av at begrepsparet kvalitativ/kvantitativ i første rekke referer til egenskaper ved de dataene som samles inn og analyseres. Et annet hovedsynspunkt hos Grønmo er at kvalitative og kvantitative tilnærminger ikke står i et konkurrerende forhold til hverandre, men i et komplementært forhold til hverandre. Tilnærmingenes styrker og svakheter kan langt på vei veie opp for hverandre. Med dette som utgangspunkt argumenterer

---

Grønmo for en metodetriangulering som går ut på å kombinere kvalitative og kvantitative data i samme undersøkelse.

Jeg vil ikke her gå inn på en prinsipiell diskusjon om likheter og forskjeller, fordeler og ulemper ved kvalitativ og kvantitativ metode. For meg er det ikke enten eller, men både og. Metodespørsmålet må først og fremst knyttes til problemstillingen og det som skal studeres. I arbeidet med denne masteroppgaven er en kombinasjon av ulike metoder valgt. Å plassere metodene i den ene eller andre tradisjonen har for meg liten hensikt. Jeg har observert i skolene og deretter intervjuet lærere. Det er vanskelig å si hva som er hovedmetoden. Observasjonene og intervjuene belyser og kompletterer hverandre. Fordi det finnes lite systematisk informasjon om hvordan skolene faktisk organiserer norskopplæringen for språklige minoriteter, og hvordan de arbeider med lesing, ønsket jeg å besøke skolene for å danne meg et inntrykk av dette. Innenfor rammene av denne oppgaven, ville imidlertid observasjonene alene gi et for snevert inntrykk. Dersom man skal si noe generelt om hvordan de to skolene arbeider med norskopplæringen ut fra om lag 4-6 ukers observasjon, vil man kunne være i større fare for å trekke gale konklusjoner. Intervjuene fyller ut bildet, og gir mulighet til å ta opp spørsmål som har kommet opp under observasjonsperioden. Dette kan sies å være en form for metodetriangulering.

## 5.2 Utvalget

Som pekt på i teorikapitlene er 5. klasse et trinn hvor mange elever som har greid seg bra på skolen så langt, begynner å falle av. På dette trinnet blir det å lese for å lære stadig viktigere. For de fleste elever på trinnet går leseavkoding greit, men leseforståelsen er i mange tilfeller en stadig utfordring. Jeg ønsket med bakgrunn i dette å observere i klasser på 5. trinn.

Jeg ønsket å se på hvordan skolene organiserer norskopplæringen for språklige minoriteter, og hvordan de arbeidet med lesing og leseforståelse med disse elevene. En forutsetning var da å velge skoler med en relativt stor andel språklige minoriteter.

På begge skolene er andelen minoritetsspråklige elever høy, over 50 %. Begge skolene ligger i Oslo kommune, men den ene er en sentrumsskole, mens den andre ligger mer i utkanten. Begge er deltakere i Utdanningsetatens prosjekt ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk”.

## 5.3 Instrumentene

### 5.3.1 Observasjon

Ved bruk av observasjon som forskningsmetode, kan forskeren være mer eller mindre ”deltaker” i det miljøet han eller hun studerer. Forskeren kan holde seg på utsiden som en observatør eller bevege seg inn i og interagere med miljøet som studeres. Hammersey og Atkinson (1996) påpeker at forskeren uansett aldri kan være sikker på at hans eller hennes tilstedeværelse ikke er en viktig påvirkningsfaktor. Hvordan virker det på lærerens væremåte og undervisning at det sitter en person bak i klasserommet som tar notater med jevne mellomrom? Hvordan påvirker dette elevene? Dette er viktige problemstillinger å være klar over, også i forhold til observasjonene gjort i forbindelse med denne masteroppgaven.

Videre kan man diskutere et annet skille innenfor observasjon: systematisk og mindre systematisk observasjon (Kleven og Strømnes 1998). Bruken av prespesifiserte eller forhåndsspesifiserte observasjonskategorier er en prinsipiell forskjell mellom systematisk og mindre systematisk observasjon (Kleven & Strømnes 1998). Det finnes argumenter for begge tilnærminger. Kleven og Strømnes (1998) påpeker at det er viktig å være oppmerksom på at dette spørsmålet ikke dreier seg om hvorvidt observasjonen skal være selektiv eller ikke, men om hvordan seleksjonen skal finne sted. Spørsmålet dreier seg om hvorvidt man på forhånd har spesifisert hva man skal fokusere på i klasseromssituasjonen, eller om man tar stilling til dette underveis. Det er fordeler og ulemper ved begge formene. Dersom det ikke benyttes forhåndsspesifiserte kategorier, er seleksjonen i større grad implisitt, og det kan sees på som en ulempe ettersom leseren da i større grad er prisgitt

---

observatørens/forskerens dyktighet til å velge ut det vesentlige. Denne ulempen må veies opp mot den ulempe det er at forhåndsspesifiserte kategorier er begrensende. Det kan også tas i betraktning av man ved bruk av observasjonsskjemaer med forhåndsspesifiserte kategorier registrerer enkelthendelser i klasserommet uten å ta hensyn til sammenhengen mellom hendelsene. Denne typen observasjon tar med andre ord i mange tilfeller mindre hensyn til konteksten (Kleven og Strømnes 1998).

Under mine observasjoner har jeg lagt teoridelen i denne masteroppgaven til grunn. Jeg har sett etter hvordan det i klasserommet tilrettelegges for leseforståelse i form av stillasbygging, aktivering og bygging av bakgrunnskunnskaper, arbeid med ordforråd og strategilæring. Dette er med andre ord det teoretiske "bakteppet" for mine observasjoner. Jeg har valgt å ikke bruke spesielle observasjonsskjemaer under observasjonene. Det er med tanke på at atferd innenfor de nevnte "kategorier" kan komme til uttrykk på mange ulike måter, og at det i mange tilfeller dreier seg om interaksjon mellom lærer og elev(er). Etter min vurdering ville da bruk av observasjonsskjemaer virke begrensende. Jeg ønsket i større grad å beskrive det som skjer i klasserommet. Med bakgrunn i dette gikk jeg bort fra bruk observasjonsskjemaer.

### **5.3.2 Intervju**

Intervju er en form for samtale med en viss struktur og hensikt (Kvale 1997). Det finnes mange ulike intervjuformer.

Kvale (1997) peker videre på viktigheten av å kartlegge formålet med intervjustudien i forberedelsesfasen. Det sentrale blir her "hvorfor-spørsmålet". Kvale diskuterer noen vanlige formål med intervjustudier. Denne typen studier kan være utforskende, hypotesetestende, ha et empirisk eller teoretisk hovedmål, eller fungere som "hjelpemetode" i sammenheng med andre metoder. Intervjuer brukes også ofte i kasus-studier for å innhente kunnskap om en spesiell person eller institusjon. Formålet med intervjuene i denne masteroppgaven kan sies å falle inn under de to siste kategoriene: Intervjuene fungerer som en "hjelpemetode" i forhold til

observasjonene, og har samtidig som formål å innhente utdypende kunnskap om hvordan skolene arbeider.

Som utgangspunkt for intervjuene med lærerne ble det utarbeidet en intervjuguide. Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette overordnede spørsmål til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Intervjuguiden tar for seg de sentrale temaene og viktige spørsmål man ønsker å stille for å dekke områdene en studie skal belyse (Dalen 2004). Dalen (2004) setter opp følgende kriterier ved utarbeidelse av en intervjuguide:

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (s 31).

Ser man på former for intervju som en dimensjon som strekker seg mellom mer og mindre strukturerte intervjuer, kan intervjuene i denne masteroppgaven sies å plassere seg et sted mellom halvstrukturert og strukturert intervju. Intervjuguiden som ble utarbeidet i forbindelse med intervjuene, legger relativt stramme føringer på intervjuet. Intervjuguiden inneholder også en del spørsmål hvor informantene må ta stilling til i hvilken grad de tar hensyn til/arbeider med/er opptatt av ulike sider ved norskopplæringen/den videre leseopplæringen for elever fra språklige minoriteter. Denne formen for struktur ble laget for lettere å kunne sammenlikne lærernes svar, - både innad på samme skole og mellom skoler. Et problem med denne formen for strukturering er at det ikke er gitt hva informantene legger i de ulike kategoriene. Det som for noen er ”i middels grad”, kan for andre være ”i stor grad”. Dette er viktig å

---

være klar over. En annen relevant problemstilling angår den samme typen spørsmål, der det er satt opp alternativer som det skal tas stilling til i hvor stor grad gjøres. Informantene kan oppfatte dette som ”ønskede arbeidsformer” fra forskerens side og si at de arbeider på disse måtene i større grad enn de faktisk kanskje gjør.

Hva er så et godt intervju? Det er et vanskelig spørsmål som ikke enkelt og greit lar seg besvare. Kvale (1997) stiller opp seks kvalitetskriterier for et intervju:

- Graden av spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen.
- Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre intervjupersonens svar er, jo bedre.
- Graden av oppfølging fra intervjuerens side samt klargjøring av betydningen av de relevante delene av svaret.
- Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.
- Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine tolkninger av intervjupersonens svar.
- Intervjuet er ”selv-kommuniserende” – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer. (Kvale 1997 s 90).

## 5.4 Gjennomføring

De tidligste forberedelsene til masteroppgaven tok til allerede i januar 2005, men selve arbeidet med oppgaven ble ikke satt i gang før august samme år. Nødvendig tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste ble hentet inn for hele

prosjektet (Se vedlegg). Etter at vi har mottatt det brevet fra NSD kontaktet vi dem, og at de sa at vi ikke trengte å sende ytterligere melding til dem på grunn av at vi ikke behandler identifiserbare personopplysninger.

Observasjonene på de to skolene ble gjennomført i perioden 27. oktober til 8. desember 2005. Av praktiske årsaker ble observasjonen på *skole 1* tilnærmet avsluttet før observasjon på *skole 2* ble satt i gang. Her var kun en liten periode med overlapping. Gjennomsnittlig observasjonstid på de to skolene var 22 timer fordelt over en fire ukers periode på hver skole. Observasjonene ble gjennomført i timer hvor norsk, lesetime/bibliotek, eller i noen tilfeller ”arbeidsplan” sto på timeplanen. Observasjonene ble stort sett gjennomført i klassene/gruppenes klasserom. I noen tilfeller ble biblioteket benyttet. Under observasjonene plasserte jeg meg bak eller på siden i klasserommet. For det meste var observasjonene ikke-deltakende, men når elevene arbeidet med oppgaver og liknende, beveget jeg meg rundt i klasserommet, så på arbeidet deres, hjalp og pratet med elevene, slik at observasjonen da fikk en mer deltakende karakter.

Etter at observasjonene var gjennomført, ble det foretatt intervjuer med de fire lærerne som underviste i norskgruppene hvor observasjonene ble foretatt. Intervjuene ble foretatt enkeltvis med lærerne. Intervjuguiden, som ble utarbeidet på forhånd, ble brukt som utgangspunkt under intervjuene. I tillegg ble det stilt en del naturlige oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuene ble tatt opp på bånd for å få med alle lærernes svar. Intervjuene ble deretter transkribert, og sendt til informantene for godkjenning.

## 5.5 Vurdering av undersøkelsens gyldighet

Viktige begreper i forskningen er reliabilitet og validitet. Vil andre finne det samme som deg hvis de gjennomfører din undersøkelse på nytt? Er det man har funnet i sin undersøkelse gyldig eller sant? Her kommer man raskt inn på en stor vitenskapsteoretisk diskusjon som blant annet omhandler sannhetsbegrepet og

---

objektivitet i forskningen. Hva er sannhet? Finnes det en sannhet? Denne diskusjonen kan inneholde ekstreme posisjoner på begge sider. På den ene siden en subjektiv relativisme og på den andre siden en søken etter den eneste, sanne, objektive meningen. Kvale (1997) tar opp hvordan man kan unngå denne formen for ekstreme posisjoner.

Innenfor den kvalitative tradisjonen er tilnærmingene til reliabilitet og validitet særlig vært fokusert mot validitetsdrøftinger (Dalen 2004). Dalen (2004) påpeker at dette kan være fordi mange oppfatter reliabilitetsbegrepet som lite egnet innenfor kvalitative forskning. Reliabilitet forutsetter at fremgangsmåten og innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre. Ved kvalitative studier blir det vanskelig å stille et slikt krav, da forskerens rolle er en viktig faktor, og denne rollen utformes i samspill med informantene og den aktuelle situasjonen. Både omstendighetene og individene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. En måte å nærmes seg spørsmålet om reliabilitet på blir da å være nøyaktig i sine beskrivelser av de enkelte ledd i forskningsprosessen slik at andre i prinsippet kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (Dalen 2004). Her er man da inne på det Kvale (1997) legger vekt på i sin bok "Det kvalitative forskningsintervjuet". Verifiseringsarbeidet er ikke bare et avgrenset stadium av undersøkelsen, men at dette bør være en del av hele forskningsprosessen. Kvale snakker videre om validitet som "håndverksmessig kvalitet". Funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Kvale snakker i denne sammenheng om "Validering i syv stadier". Valideringen berører alle sidene ved en undersøkelse, fra tematisering og planlegging, gjennom selv utføringen og transkriberingen, til analysering, validering og rapportering. Kvale sier:

*Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer deres gyldighet i seg selv, i likhet med et vakkert kunstverk. (...) Valid eller gyldig forskning vil da være forskning som overflødiggjør spørsmål om validitet. (Kvale 1997, s 177).*

I denne masteroppgaven har jeg i de to første kapitlene redegjort for den teorien som ligger til grunn for undersøkelsen. Videre har metodekapittelet redegjort for valg av metode i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, utvelgelse av skoler og gjennomføring av undersøkelsene. Ulike sider ved metodene og bruken av dem har blitt drøftet. Intervjuguide og spørreskjemaer som er brukt, er lagt ved oppgaven som vedlegg. Når det gjelder fremstilling av resultatene har jeg i stor grad basert meg på direkte gjengivelse av svar på spørsmål stilt under intervjuet og sett dette i forhold til observasjonene. Ved slik direkte gjengivelse kan leseren lettere selv vurdere informantenes svar opp mot de konklusjoner som trekkes.

## 5.6 Metodiske og etiske betraktninger

Som en hjelp for forskere og forskersamfunnet til å reflektere over etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, og styrke evnen til å treffe velbegrunnede valg, er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora 1999/2003). Retningslinjene er ment som et hjelpemiddel for forskerne selv, og har ikke samme funksjon som lover. Retningslinjene peker på relevante faktorer som forskeren bør ta hensyn til. Først og fremst dekker de et aktsomhetsområde som utdyper eller kommer i tillegg til bindene rettsregler. I noen tilfeller overlapper retningslinjene og lovgivningen hverandre. I denne masteroppgaven er retningslinjene søkt tatt hensyn til. Et viktig punkt i retningslinjene er kravet om informasjon. Dette er et spesielt viktig, men også et av de mer problematiske punktene i denne masteroppgaven.

I forkant av observasjonene ble de utvalgte skolene besøkt, slik at de aktuelle lærerne kunne få nærmere informasjon om hva prosjektet gikk ut på. Et møte med lærerne ble arrangert på begge skoler. På dette møte fortalte vi om oppgavens tema, men lærerne fikk ikke vite oppgavens eksakte problemstilling. Ved bruk av en metode som observasjon, er balansegangen mellom det å informere godt nok til at deltakerne føler seg trygge på det de er med på, på den ene siden, og hensynet til forskningen og det

---

man ønsker å få ut av observasjonene på den andre siden, viktig og vanskelig. Ved å oppgi eksakt problemstilling og si eksakt og nøyaktig hva man ser etter, står man i fare for at deltakerne endrer sin atferd, og de resultater man får således blir unyttige. Kvale (1997) peker på at det kan være vanskelig å oppfylle kravet om full informasjon når man må endre plan og formål med prosjektet underveis, som følge av at man oppnår ny kunnskap og innsikt. Denne problemstillingen er også aktuell for denne masteroppgaven.

Det er flere perspektiver ved leseferdighet som ikke er belyst i denne masteroppgaven. Dette går både på viktige komponenter som for eksempel lesehastighet, leseflyt osv. Det betyr ikke at disse ikke er viktige også for minoritetsspråklige elever. Et annet perspektiv har med tid å gjøre. Utvikling av leseferdigheter er en prosess som tar tid. Denne utviklingen over tid har jeg i liten grad hatt mulighet til å følge innenfor rammene av en masteroppgave. Å se hvordan det som skjer i klasserommet slår ut over tid, er svært interessant og ville være en relevant problemstilling for et prosjekt med lengre tidsramme enn en masteroppgave.

Denne masteroppgaven søker å beskrive hvordan skolene arbeider med den videre leseopplæringen for elever fra språklige minoriteter. Hammersley og Atkinson (1996) sier det er viktig å være oppmerksom på at det aldri er mulig å gi en uttømmende beskrivelse av noe. Når vi beskriver noe baserer vi oss alltid på enkelte utvelgelses- og slutningskriterier. De sier:

*”Et miljø er en navngitt kontekst med fenomener som kan studeres fra flere vinkler. Et tilfelle er et fenomen sett fra en synsvinkel. Enkelte sider ved miljøet vil aldri bli vurdert, og selv de fenomenene som utgjør hovedtemaet vil aldri bli fullstendig gjennomanalysert.”* (Hammersley og Atkinson 1996, s 70).

Slik er det også for denne masteroppgaven. Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning har jeg valgt synsvinkel. Observasjonene og intervjuene er sett gjennom disse ”brillene”. Dersom en annen form for teori hadde vært valgt, kunne resultatet av undersøkelsen ha vært en annen.

## 6. Resultater og analyse

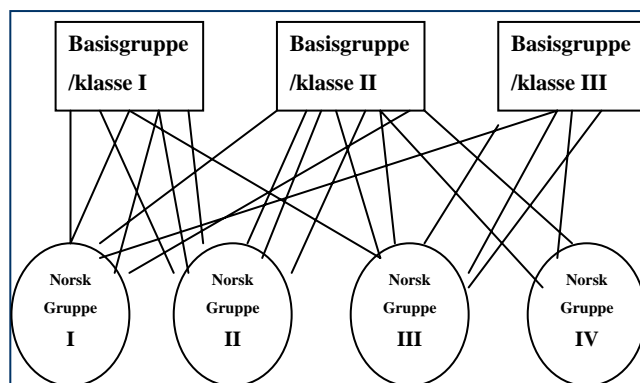
I dette kapittelet vil det redegjøres for observasjonene og intervjuene ved de to skolene, i forhold til hvordan norskopplæringen for de minoritetsspråklige elevene legges opp, og hvordan skolen jobber i forhold til lesing og leseforståelse. Jeg har valgt å organisere dette under hovedoverskriftene: 6.1 ”Skolenes organisering av norskopplæringen”, 6.2 ”Skolenes arbeid med lesing og leseforståelse, og 6.3 ”Skolenes strategier for å følge leseutviklingen”. Under overskrift 6.2 ”Skolenes arbeid med lesing og leseforståelse”, har jeg valgt å la punktene fra teoridelen under overskrift 4.1 ”Pedagogiske implikasjoner”, gå igjen.

### 6.1 Skolenes organisering av norskopplæringen

#### 6.1.1 Gruppeinndeling

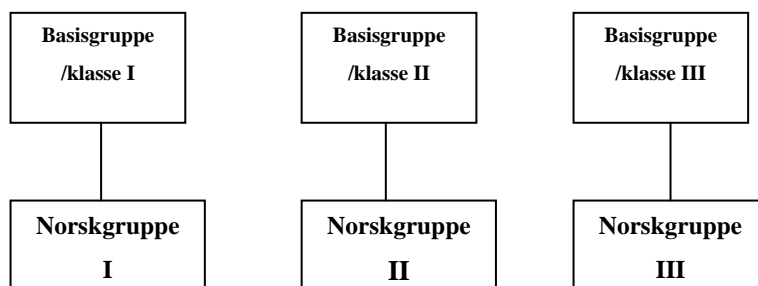
De to skolene har valgt ulike rammer rundt norskopplæringen for sine elever. Den ene skolen har valgt å gi norskopplæringen i basisgruppe/klasse, mens den andre har valgt å gi opplæringen i grupper på tvers av basisgruppe/klasse. Disse gruppene blir da satt sammen ut fra norskspråklige ferdigheter.

Ved *skole 1* er det på 5.klassetrinn er det 53 elever fordelt på tre klasser. Elevene ved denne skolen får norskopplæringen i 4 nivådelte grupper på tvers av klasser/basisgrupper. I den svakeste gruppen er det 7 elever, den sterkeste gruppen har 20 elever og de to i midten er hver på 13 elever. Mine observasjoner ved denne skolen er gjort i den sterkeste og den nest svakeste gruppen, samt ”lesetime” hvor flere elevgrupper er satt sammen. Den sterkeste gruppen beskrives av lærerne som ”en gjennomsnittelig norskklasser”, mens den nest svakeste gruppen beskrives som ”de sterkeste av de som tidligere hadde norsk som andrespråk”.



*Illustrasjon av gruppedelingen ved skole 1*

Ved **skole 2** er det 30 elever på 5. klassetrinn, fordelt på tre basisgrupper i fag som norsk, engelsk, matte og kunst og håndverk. I fag som KRL og kroppsøving er de delt i to grupper. Elevene ved denne skolen får altså norskopplæringen i basisgruppe med 10 elever. Ved denne skolen har jeg observert i to av de tre basisgruppene, samt i bibliotekstimer hvor gruppene er sammensatt av enten en basisgruppe og mottaksklasse, eller to basisgrupper.



*Illustrasjon av gruppedelingen ved skole 2*

Ved **skole 2** ble det også nevnt bruk av kursing i norskopplæringen, hvor elevene over en periode deles inn i grupper i forhold til hva de trenger å øve på, for eksempel skrivning, høytlesing, stillelesing, grammatikk osv. Skolen har parallell-lagt to norsktimer i uka slik at slik kursing på tvers av basisgruppene/norskgruppene er mulig. Slike kurs har imidlertid ikke blitt benyttet så langt i år på 5. klassetrinnet.

I intervjuet med lærerne, ble de spurt om begrunnelse for deres organiseringsmåte av norskopplæringen. Ved **skole 1** trakk lærerne frem at organiseringsmåten var

nødvendig fordi elevene befinner seg på svært ulike nivå når det gjelder norskspråklige ferdigheter:

*”... vi har vært nødt til å dele de inn i norskspråklige ferdigheter, for vi må legge oss på så forskjellige nivåer. Noen få er norske, noen har bodd i Norge hele sitt liv og har foreldre som snakker godt norsk. Andre har bodd hele sitt liv i Norge, men har ikke foreldre som snakker så godt norsk. Og noen kom hit for bare et par år siden. Så spriket har blitt så stort...”*

Begrunnelsen går altså på differensiering og tilrettelegging:

*”... begrunnelsen er jo for å få differensiert og få tilrettelagt undervisningen bedre i språkhomogene grupper. Homogene i den forstand at de forstår omtrent like mye av norsk, men på forskjellige måter selvfølgelig. Det er jo store sprik også innad i hver gruppe.”*

Elevene har vært delt slik siden 2. klasse, det vil si fra hovedopplæringen av lese- og skriveopplæringen ble satt i gang. Da elevene ble plassert i grupper på 2. klassetrinn, ble dette gjort ut fra resultater på ”Daglig norsk prøve” og de erfaringer og kjennskapet lærerne hadde til dem fra 1. klasse. Gruppene vurderes nå 1-2 ganger pr år, ut fra resultater på lesetester (Carlsten) hvor særlig innholdsforståelse blir lagt til grunn. Elever flyttes oppover hvis de viser stor norskspråklig fremgang. I høst har noen elever blitt flyttet oppover. Det legges vekt på å heller plassere elevene lavt ned og sende de oppover, enn motsatt. Ingen elever har blitt sendt nedover til en gruppe på lavere nivå

Under intervjuet ble lærerne spurt om sitt inntrykk av hva elevene tenker om de ulike gruppene og det å være på en av dem. Læreren til den sterkeste gruppen så dette som helt uproblematisk. Læreren mente at det at skolen hele tiden hadde vært fullstendig klare på at kriteriene for gruppene kun går på norskspråklige ferdigheter, gjorde at det ikke hadde vært noen problemer:

---

*”Vi har alltid vært helt klare på det at det er dem som kan mye norsk og mindre norsk. Hvem som trenger å øve mye for å forstå det norske språket. Det er det eneste kriteriet. Foreldre også syntes det har vært greit.”*

Læreren til den andre gruppen, den nest svakeste, deler oppfatningen om at elevene stort sett syntes det er greit å være i den gruppa de er, men tror også at elevene har en ide om at en annen gruppe kan mer, slik at hvis de kommer på den neste gruppen så betyr det at de selv kan mer. Læreren sier også at det alltid vil være noen som lurer på hvorfor ikke de ha fått byttet gruppe, men at dette kan gå på ting som at de gjerne skulle ha vært på samme norskgruppe som bestevennen osv. For øvrig mener læreren at dette kan benyttes som en motivator for elevene:

*”Da er det egentlig veldig greit å si til han: for at du skal komme dit må du jobbe med alle leksene, du må forstå dem. Du må gjøre en innsats for at du skal få den utviklingen til at du kan bytte gruppe. Så det virker jo også som en motivator.”*

Ved **skole 2** legger lærerne vekt på mulighetene for oppfølging av hver enkelt elev ved små grupper. Ved skolen er alle ressursene lagt til timer for lærerne på trinnet, og de kan derfor dele i så små grupper. Det finnes ingen ressurser til vikar. Dersom læreren i en av de tre gruppene er fraværende, deles denne gruppen ofte i to, og en halvpart plasseres i hver av de to andre gruppene. Ettersom gruppene i utgangspunktet er små, er dette mulig. Det vil da uansett ikke bli mer enn 15 elever i hver gruppe. Lærerne har vært sentrale i utformingen av denne måten å gjøre det på. En lærer sier:

*”Det er vel egentlig vi som fant ut av vi ønsket å gjøre det på denne måten. Vi fikk på en måte utdelt en pott med ressurser som vi kunne bruke litt som vi ville. Og da syntes ledelsen at det var en god ide å dele det opp i så små grupper som vi har gjort.”*

Under intervjuet ble lærerne oppfordret til å komme med noen refleksjoner rundt fordeler og eventuelle ulemper de kunne se ved sine organiseringsmåter. Ved **skole 1** ble det trukket frem som en **fordel** at det er lettere å tilpasse opplæringen til elevens norskspråklige nivå. Det ble også sett på som en fordel for elevene at de er i en

gruppe hvor de fleste er på samme nivå som dem selv. Læreren til den sterkeste gruppen sier:

*”... for da føler de at de får rom og tid til å jobbe ordentlig, og at det er flere på planet ditt. Sånn at det er veldig okay for dem også. I forhold til stykker vi leser eller ting vi skriver, det å dele med hverandre og hjelpe og pushe hverandre, gi kritikk og få hverandre frem...”*

Læreren til den svakeste gruppen ser det også som en fordel at det er lettere ta seg tid til å forklare ting, som for eksempel begreper, i de svakere gruppen der flere trenger det. I full klasse vil det være noen som ikke har behov for dette, og som alltid blir sittende og vente og gi uttrykk for at det er kjedelig. Læreren mener da de svakeste elevene gjerne blir tause. De finner det vanskeligere å spørre og det påvirker igjen læringen negativt. Læreren sier:

*”Det er jo også en fordel at de føler mer trygghet til å kunne ta ordet og spørre om det de trenger hjelp til i disse gruppene.”*

Det ble også påpekt som en fordel at norskgruppene er noe mindre enn basisgruppene og andre former for grupper skolen har. En særlig fordel har den svakeste gruppen, som er på 7 elever.

En **ulempe** begge lærerne ved **skole 1** pekte på, var at det blir mange forskjellige grupper. Dette handler da ikke bare om norskgrupper, men at skolen i tillegg til dette har organisert elevene i 3 basisgrupper/klasser og delt disse igjen på 2 grupper igjen 13 uketimer. Elevene har altså gym, KRL, noen musikktimer, noen matematikktimer og noen tematimer i to stor-grupper. Dette er fordi skolen egentlig bare har lærerressurser til to klasser. I tillegg til dette har skolen periodisering med kunst- og håndverkslærer, og i disse periodene er elevene ute i grupper og jobber med dette faget. Under observasjonstiden var 5. klassetrinn inne i en slik periode. Elever og lærer må altså forholde seg til følgende grupper:

--	--	--	--

Basisgruppe/klasse	Norskgrupper	Storgrupper	Kunst og håndverk
--------------------	--------------	-------------	-------------------

*Illustrasjon av ulike grupper ved skole 1*

Den ene læreren sier om dette:

*”Det som jeg har tenkt på som en ulempe noen ganger, handler om organiseringen på trinnet vårt generelt. At hvis vi får for få timer i klassen, så blir det så oppstykket for både barna og oss lærere, at vi ikke får den kontinuiteten som jeg skulle ønske oss i en arbeidsdag, at det blir veldig timeplanstyrt.”*

Denne ”oppstykkingen” kom klart til uttrykk i perioden hvor observasjonene ble gjennomført. Mitt inntrykk er at det skapes en del uro og usikkerhet som følge av all gruppedelingen. Mye tid går med til å komme i gang, finne ut av hvem som skal hvor, hente bøker som ligger i et annet klasserom osv. Å skape ro og trygghet for elevene blir vanskelig når det stadig er bytting av grupper, klasserom osv. Det må tas i betraktning at perioden hvor jeg gjorde mine observasjoner var en periode hvor elevene hadde kunst og håndverksgrupper, og at disse periodene er spesielt utfordrende. Men på den andre siden er det lagt opp til flere slike perioder gjennom året, slik at perioden ikke er ubetydelig. Under intervjuet fortalte en av lærerne at de nå (neste periode med kunst og håndverk) droppet norskgruppene i samme periode. Norsklekser som elevene kan greie uten felles gjennomgang blir satt på arbeidsplanen, men det er ingen timer der elevene er delt i norskgrupper.

Ved **skole 2** så lærerne store fordeler ved at deres grupper er så små. De fremhevet at det gjør at de har god oversikt over hva de forskjellige barna gjør, og på hvilket nivå de ligger. Også mulighetene for å gi elevene hjelp ble fremhevet:

*”Jeg syntes det er store fordeler ved å ha så små grupper, fordi jeg kan gå inn å hjelpe og veilede hvert enkelt barn mye mer enn hvis man er 25, som man har vært tidligere.”*

Hvordan påvirker så de rammene skolene har lagt i form av ulike organiseringsformer arbeidet med lesing og leseforståelse? Det siste overnevnte sitatet er læreren inne på noe vesentlig. I mindre grupper er det lettere for læreren og ha oversikt og gi elevene den hjelpen de har behov for. I tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone, kan en elev hjelpes til bedre å utnytte sitt potensial og etter hvert greie vanskeligere oppgaver på egenhånd, dersom eleven får hjelp, i vårt tilfelle av læreren. Som tidligere nevnt, legger Øzerk (1996, 1998) vekt på betydningen av at denne hjelpen kommer i tide. Han sier:

*”Som en forlengelse av denne innfallsvinkelen til undervisningen syntes jeg det er av vesentlig betydning at hjelpen kommer i tide. Altså: Poenget er ikke bare å gi ”lite grann hjelp” som Vygotsky argumenterer for, men ”den lille hjelpen” (lite grann hjelp) må gis i tide. Det nytter ikke særlig å gi hjelpen en time eller en uke etterpå.”* (1998, s 227)

I mindre grupper gis læreren rimeligvis større muligheter til å gi elevene den hjelpen de trenger i tide. Øzerk (1998) har undersøkt lærerens mulighet til å gi faglig hjelp i tide i undervisningen i mindre og større klasser. I Øzerks studie er ”mindre klasser” klasser på 16-20 elever, mens ”større klasser” er klasser som har et elevantall mellom 25-28 elever. Variabelen ”hjelp i tide” ble operasjonalisert ved hjelp av et spørsmål som gikk på lærerens mulighet til å gi elevene sine en eller annen form for hjelp, støtte eller veiledning *når eleven virkelig trengte* det i o-fagstimene. Termen ”når eleven virkelig trengte det” kan være noe upresis. Hva ligger egentlig i dette? Hvem avgjør når eleven virkelig trenger hjelp? Eleven selv eller læreren? Øzerks studie viste imidlertid relativt store forskjeller mellom store og mindre klasser på denne variabelen ”hjelp i tide”. I de mindre klassene ligger andelen elever som i følge lærerne alltid eller ofte får hjelp av læreren mellom 71 % og 86 %. I de større klassene ligger dette mellom 27 % og 50 %. Det pekes også på at lærerens reduserte muligheter til å gi hjelp i tide i de større klassene, går mest utover de minoritetsspråklige elevene. Det er fra 27 % til 37 % av de minoritetsspråklige elevene, mot 33 % til 50 % av de norskspråklige elevene, som alltid eller ofte mottar hjelp i tide i de større klassene.

---

Øzerks studie dreier seg om elevens faglige utbytte i O-fag. Er funnene hans i noen grad relevante for norskfaget, arbeid med lesing og utvikling av god leseforståelse? Jeg vil driste meg til å svare ja. Ut fra observasjonene og lærernes egne utsagn er det fordeler med små grupper i forhold til muligheten til å gi hjelp i tide, også når det gjelder norskopplæringen og den videre leseopplæringen. Øzerks studie avdekker også en rekke andre kvaliteter i mindre klasser, blant annet høy grad av skolefaglig læringstid, det vil si den tiden den enkelte elev faktisk arbeider med læringsoppgaver og høy faglig interaksjon mellom lærer og elever. Jeg vil slutte meg til hans konklusjon om at

*”Det ikke er klassestørrelsen i seg selv som er utslagsgivende for skolefaglig opplæring, men den muligheten som klassestørrelsen gir eller ikke gir den enkelte lærer til å drive opplæringen med de kvalitetene som de nevnte faktorene representerer.” (1998, s 231)*

Av den grunn vil rammen skolen tilbyr i form av gruppedeling være av stor betydning for den enkelte elev. Alle de fire gruppene hvor jeg har foretatt observasjoner i forbindelse med denne oppgaven, har et elevantall som gjør at de faller inn under det Øzerk karakteriserer som ”mindre klasser”. Elevantallet i mine grupper har vært fra 10 til 20 elever. Dette må sees som et positivt trekk. Jeg vil imidlertid tilføye at det at gruppene karakteriseres som små, ikke er noen garanti for at disse positive faktorene finner sted. Små grupper gir bedre muligheter, men mulighetene må gripes. Små grupper i seg selv må ikke bli en sovepute.

Videre kan det så diskuteres hvilken betydning gruppens sammensetning har for elevenes videre leseutvikling. De to skolene har, som tidligere nevnt, ulike strategier her. Skole 1 satser på nivådelte norskgrupper ut fra norskspråklige ferdigheter, mens **skole 2** har man forsøkt å skape jevne grupper på flere måter. Den ene læreren ved **skole 2** sier:

*”... Grupper hvor det er litt av alle nivåer og litt av alle typer språk. Det har vi tenkt på når vi satte dem sammen... sånn at det ikke skal bli noen elitegruppe og svak*

*gruppe og sånn... så jeg tror i alle fall at de 5. klassegruppene er tre relativt jevne grupper med ulike typer elever i.”*

Hva vil det si for læreren å drive opplæring i de forskjellige gruppene? Og ikke minst: Hva betyr det for elevene? De (mer) homogene norskgruppene ved *skole 1* har den fordel at det er lettere for læreren å tilpasse sin undervisning siden elevenes nivå er likere. Kanskje kan man med Vygotsky si at læreren lettere kan legge undervisningen opp mot elevenes nærmeste utviklingszone. Dette kan diskuteres da det, som lærerne også selv påpeker, er til dels store variasjoner innad i gruppene også. En fordel med denne typen grupper, som lærerne også ser, er at det blir mer legitimt å bruke mer (eller mindre) tid på ulike deler av opplæringen. Som tidligere nevnt trekker læreren i den svakeste gruppen frem fordelene ved å kunne bruke mer tid på å forklare ting, uten at noen elever blir sittende å kjede seg. Under observasjonene kom det tydelig frem at behovet for hjelp, særlig blant elevene i den svakeste av gruppene jeg observerte i, var stort. Når man samler mange av elevene med stort behov for hjelp på et sted, blir det en utfordrende jobb for læreren. Her dukker da problemstillingen om ”litt hjelp i tide” opp. Et annet moment i diskusjonen nivådelte eller ikke-nivådelte grupper, er effekten av å bli dratt opp (eller ned) av nivået i gruppen.

Når det gjelder Utdanningsetatens ønske om at Norsk som andrespråksplanen (NOA) ikke lenger skal benyttes i Osloskolen, har begge skolene fulgt opp dette ved å ikke lenger benytte denne planen. Måten ønsket har blitt fulgt opp på, kan imidlertid diskuteres når det gjelder *skole 1*. Denne skolen har fortsatt organisert norskopplæringen på samme måte som med NOA-planen, ved å plassere elevene i grupper ut fra norskspråklige ferdigheter. De to svakeste gruppene, til sammen 20 av 53 elever, bruker også fortsatt lærebøker tilpasset NOA-planen. Det kan da diskuteres hvorvidt dette egentlig er noe annet enn NOA-opplæring med utgangspunkt i NOA-planen. Skolen driver altså norskopplæring med utgangspunkt i felles læreplan, men deler fortsatt inn elevene i grupper slik de gjorde det den gang de også brukte NOA-planen. I tillegg bruker fortsatt en stor del av elevene bøkene tilpasset NOA-planen.

---

Spørsmålet blir om man da oppnår andre resultater og de ønskede positive effektene av å drive opplæring med felles læreplan? Slik jeg ser det er opplæringen her i praksis den samme som den var den gangen man drev med to forskjellige læreplaner i norsk. Samtidig er det store og tydelige forskjeller på elevene når det gjelder norskspråklige ferdigheter, slik at skolens argument om å dele elevene i grupper etter dette i høyeste grad er forståelig. Et annet spørsmål er da om denne måten å dele inn gruppene på forsterker forskjellene mellom gruppene over tid. Dette vil jeg si at ikke er usannsynlig. Mitt inntrykk etter observasjonene på skolene er at det syntes å være til dels svært store forskjeller mellom elevene i den sterkeste og den nest svakeste gruppa, som var de jeg observerte i. Ved *skole 2*, hvor man hadde nivåblandede grupper, syntes elevene å være på et jevnere nivå. Det er vanskelig å si dette sikkert uten å prøve elevene med den samme prøven. Man må også ta i betraktning at det kan virke slik siden det nivået undervisningen ble lagt på i de nivådelte gruppene, var så tydelig forskjellig. Ved *skole 2* hvor man hadde nivåblandede grupper kan man si at lista var lagt mer på midten. Det latet til at alle elevene i de nivåblandede gruppene ”hang med” i gruppa. Alle var aktive i gruppa.

Kort oppsummert kan man si at de to skolene har valgt ulike prinsipielle måter å organisere gruppene på: Nivådelt eller nivåblandet. Dette har sine fordeler og ulemper. Begge skolene driver norskopplæring etter felles læreplan for alle elevene. Norsk som andrespråksplanen er med andre ord ikke i bruk, men særlig ved den ene skolen brukes norsk som andrespråkspedagogikk i stor grad uten å bruke fagplanen direkte.

### **6.1.2 Arbeidsplan**

Ved begge skolene er arbeidsplan en viktig del av måten skolearbeidet organiseres på. Ved begge skolene jobber elevene med arbeidsplanen både på skolen og hjemme.

Ved *skole 1* gjelder arbeidsplanen for fagene norsk, matematikk, engelsk, KRL, samt en egen rubrikk for tema, i perioden hvor observasjonene ble gjennomført. Når det gjelder matematikk og engelsk, differensieres det på arbeidsplanen mellom ”rød” og

”gul”, hvor ”gul” er det mest utfordrende. Lærerne har sammen med elevene bestemt hvem som er hva. En elev kan godt være ”rød” i matematikk og ”gul” i engelsk, eller omvendt. De mest utfordrende oppgavene, ”gul”, kan godt være oppgavene under det enklere, ”rød”, en uke etter. Vanligvis går vanskelighetsgraden på hvor mye som skal leses, og på hvor mange oppgaver som skal gjøres. Når det gjelder norsk, får de to sterkeste og de to svakeste gruppene når det gjelder norskspråklige ferdigheter, stort sett det samme på arbeidsplanen. Av og til kan det være forskjell innenfor de to gruppene som vanligvis har det samme. Forskjellen går da ofte på hvor mye som skal leses eller skrives. I tillegg er ”Lesekvarten” en viktig del av arbeidsplanen for alle. Det vil si at elevene skal lese minst 15 minutter hver dag. På arbeidsplanen presenteres også ”ukas ord”. Tidligere har ”ukas ord” vært mye småord, og gått mer på rettskriving. Nå er ”ukas ord” gjerne ord i forhold til tema. Forklaringen på ordene må elevene finne i tekster de leser og eventuelt også bruke oppslagsverk. Eksempler på ”ukas ord” i en uke hvor ”Egypt” var tema, var blant annet: ”mumie”, ”balsamere”, ”skulptur”, ”tempel” og ”billedhugger”. Arbeidsplanen inneholder også ”ukas visdomsord”. Noen ganger har visdomsordet sammenheng med det aktuelle temaet det arbeides med. Andre ganger kan det for eksempel være i forhold til arbeid med sosiale relasjoner. Visdomsordene er av relativt avansert art, der elevene må forholde seg til en del begreper og språklige bilder.

På *skole 2* gjelder arbeidsplanen for fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag i perioden hvor observasjonene ble gjennomført. I fagene norsk og samfunnsfag differensieres det på planen mellom ”blå”, ”gul” og ”rød”, henholdsvis minst, middels og mest utfordrende. Forskjellene mellom disse går på hvor mange sider som skal leses og hvor mange spørsmål det skal svares på.

Ved begge skolene inneholder også arbeidsplanen en del informasjon om hva som skal skje denne uken, og ting som er viktig å huske på. Ved den ene skolen inneholder også arbeidsplanen et enkelt evalueringsskjema som elevene svarer på ved ukeslutt. Skjemaet går på egenvurdering av arbeidsinnsats, hva elevene likte godt og

---

dårlig, og hva eleven ønsker å lære mer om. Dette skal underskrives av både elev og foresatte.

Ved begge skolene benyttes altså arbeidsplan. Denne differensieres i tre ulike nivåer. Differensieringen går stort sett på mengde. Når det gjelder lesing har **skole 1** "lesekvarten". **Skole 1** har også "ukas ord" som kan sees i forhold til utvidelse av ordforråd.

### 6.1.3 Bibliotek

Begge skolene har eget skolebibliotek. I intervjuet ble lærerne spurt om i hvilken grad biblioteket benyttes i norskopplæringen. Ved **skole 1** svarte den ene læreren at biblioteket ble brukt "i stor grad", mens den andre svarte "i middels grad". Det samme finner man ved **skole 2**. Mitt inntrykk er at de lærerne som svarte "i middels grad" hadde et ønske om å bruke biblioteket mer. Læreren fra skole 2 sier:

*"Jeg har krysset av på i middels grad, fordi de andre timene er opptatt. Vi skulle gjerne ha vært der mer, men da er det på en måte fullt opp."*

Skolene bruker bibliotekene på noe ulik måte. Ved **skole 1** har ikke elevene på 5. klassetrinn en spesiell tid som er satt av til å gå på biblioteket, men læreren minner elevene på når biblioteket er åpent, og lar elevene gå dit mer eller mindre uavhengig av hva som står på timeplanen. Den ene læreren sier:

*"... de får gå hele tiden så lenge det er åpent. Om vi har matte eller uansett hvilken time vi egentlig har, og de trenger det, så er det like greit at vi sender bort en eller to om gangen for å gå og gjøre det. Så er de borte i ti minutter, kvarter... så det fungerer veldig greit."*

Dette er også inntrykket jeg sitter igjen med etter observasjonsperioden.

Norskgruppene var aldri på biblioteket samlet inne på biblioteket så lenge jeg var der, men det var stadig elever som var ute for å låne bøker.

Ved **skole 2** har elevene en dobbeltime i uka som de benytter biblioteket.

Lærerne ble også spurt om hva slags forhold de oppfattet at de minoritetsspråklige elevene har til biblioteket. Svarene her var udelt positive. Alle lærerne svarte at de har inntrykk av at elevene liker å være på biblioteket.

En lærer fra *skole 2* sier at det som kan være problematisk med biblioteket, er å finne bøker som passer til de ulike nivåene:

*”... det er nok ofte at barna går hjem med bøker som kanskje er litt for vanskelige for dem, men jeg håper jo at de allikevel kan få et utbytte av det, og en glede ved å kikke i dem og lese det de greier å lese. Det er en vanskelig balansegang.”*

Læreren som uttalte dette har bibliotek sammen med en mottaksgruppe. Denne utfordringen er derfor kanskje spesielt tydelig i denne gruppen. Men denne problematikken er nok heller ikke ukjent i andre grupper og ved andre skoler. Ved *skole 2* har man i forbindelse med LUS – Leseutviklingskjema, som benyttes her, laget bokkasser som inneholder klassesett med bøker tilpasset trinn på LUS-skalaen. En bokkasse passer for eksempel for elever som befinner seg på nivå 13-15 på LUS-skalaen. På denne måten kan elevene lettere tilbys bøker som passer for deres nivå. I mange tilfeller vil elevene velge bøker helt fritt på biblioteket, og dette tiltaket vil da ha mindre effekt. Dilemmaet går mellom det å la elever velge bøker helt fritt, noe som kan ha god effekt på motivasjon og leselyst, og det å finne tilpassede bøker elevene kanskje vil ha et større utbytte av lesefagmessig. Jeg vil ta opp igjen denne diskusjonen under avsnittet 6.5.2 ”Leselyst og motivasjon”

Ved *skole 2* har de i tillegg til biblioteket et ”leserom”. Leserommet ligger ikke i fysisk tilknytning til biblioteket, og det er ikke lov å låne med seg bøker ut av leserommet. På leserommet finnes et godt utvalg av bøker, i stor grad ”lettlest – bøker”, som elevene kan sitte der inne å lese. Til en stor del av bøkene er det utarbeidet spørsmål til de forskjellige bøkene. Disse spørsmålene er kopiert opp på fargede, laminerte plansjer og henger på veggene på leserommet. Etter at elevene har lest en bok, kan de da finne spørsmålene som hører til, og besvare disse. Om leserommet og bruken av det sier en av lærerne:

---

*”Leserommet er fantastisk! Der er det lov å lese, bare lese. Og bøkene må være der, de kan ikke tas ut av leserommet. Der elsker ungene å være, sitte der helt stille og lese... og det er oppgaver til bøkene som henger der... så det er et veldig fint rom.”*

Begge skolene bruker skolebiblioteket, men på noe ulike måter. Ved **skole 1** kan bruken sies å være noe mer tilfeldig, ved behov. Ved **skole 2** er det satt av fast bibliotekstid, elevene får oppgaver på biblioteket og lærerne er med dit. Ved **skole 2** finnes også et eget leserom.

#### **6.1.4 Elevenes morsmål**

I de gruppene observasjonene ble foretatt, er det mange forskjellige morsmål, inkludert norsk. Ved **skole 1** har de to norskgruppene henholdsvis 6 morsmål på 12 elever og 8 morsmål på 20 elever. Ved **skole 2** har de to gruppene på hver 10 elever henholdsvis 7 og 9 ulike morsmål.

De to skolene forholder seg ulikt når det gjelder elevenes morsmål. Ut fra svarene ledelsen ga på spørreskjemaet de fikk tilsendt, er det ved **skole 1** 7,10 årsverk til morsmålslærere av det totale antall lærerårsverk på skolen, som er 41,36. Ved **skole 2** oppga ledelsen at de har 2,2 årsverk til morsmålslærere, av det totale antall lærerårsverk på 25,75. I tillegg har de 0,5 årsverk til tospråklig assistent. Ved **skole 1** er det med andre ord et mye høyere antall morsmålslærere. Dette kom svært tydelig til uttrykk under observasjonsperioden. Ved **skole 1** var det stadig en eller flere morsmålslærere inne i klasserommet i norsktimene, eller de tok med seg elever ut en og en, eller i små grupper. Ved **skole 2** var det aldri noen morsmålslærer inne i klasserommet i norsktimene. Under intervjuene sa lærerne ved **skole 1** følgende om hvordan morsmålslærerne arbeidet:

*”Jeg prøver å legge opp sånn at elevene jobber mest mulig individuelt (når morsmålslærer er tilstede), sånn at de kan få mest mulig hjelp av de når de er der.”*

*”Vi forsøker å la morsmålslærerne ta med elevene i smågrupper for å prate om tema, gi innholdsforståelse, presisere ord og begreper på morsmål.”*

Etter observasjonene satt jeg igjen med et inntrykk av at bruken av disse morsmåslærerne var noe tilfeldig. Disse lærerne kom ofte inn litt etter at timen hadde begynt, tok med seg noen elever ut eller hjalp noen inne i klasserommet. Det virket ikke som om elevene på forhånd visste at ”i dag skal jeg ut på gruppe og jobbet med slik og sånn”. Det var ikke alltid læreren i klassen visste om det kom en morsmåslærer eller ikke.

Ved **skole 1** brukte de to svakeste gruppene, i forhold til norskspråklige ferdigheter, bokverket ”Ta ordet” i norskopplæringen. Disse bøkene er laget for elever som følger norsk som andrespråksplanen. Dette gjaldt da ca 20 av 53 elever. På denne måten merker elevene liten forskjell på at de nå følger en annen læreplan enn NOA-planen.

Ved **skole 2** er det stort fokus på at elevene skal bruke det norske språket. De har ingen morsmåslærere inne noen timer på 5. klassesetrinn. Om dette sier en lærer:

*”Alle må snakke norsk og lære norsk her. Alle snakker norsk sammen i timene og ute. Vi legger veldig vekt på norskopplæringen, at den skal bli god. Det er norsk elevene lærer her på skolen. Sitt eget språk må de lære utenom eller etter skoletid.”*

I stedet for å bruke ressursene på morsmåslærere er disse fordelt rundt på timene for å styrke norskopplæringen. Om denne ressursbruken sier en lærer:

*”Ja, de (ressursene) er fordelt rundt på timene for å styrke norskopplæringen. Og det er kanskje også, så vidt jeg vet, en av grunnene til at man kan ha sånne typer grupper som man har da. Prioriteten har gått på at man kan følge opp hver enkelt elev mye bedre enn man kunne gjort hvis man hadde hatt store grupper. Det er klart at det er en diskusjonssak, men sånn blir det gjort her.”*

Hvordan påvirker så skolens ulike tilnærminger til elevenes morsmål den videre leseutviklingen? Ved **skole 1** kan elevene ha en fordel av at det finnes morsmåslærere som kan forklare vanskelig ord/begreper og snakke om temaer på morsmålet. Dersom morsmåslærerne benyttes slik som lærerne uttrykker i intervjuet, - at elevene tas med ut i smågrupper eller arbeider individuelt slik at de kan få hjelp

---

underveis, kan dette være verdifull hjelp. Elever ble tatt med ut i grupper under observasjonsperioden, men jeg var ikke med ut og har dermed ingen forutsetninger for å si noe om hva som blir gjort i disse gruppene.

Ved *skole 2* blir balansegangen mellom at det utelukkende er norsk som er ”skolespråket”, på den ene siden, og elevenes morsmål på den andre siden, viktig. Selv om skolen har valgt å satse på norsk som ”skolespråk”, kan ikke elevenes morsmål og kultur neglisjeres. Ved å ensidig fokusere på norsk som ”det viktige språket” på skolen, kan elevene få en følelse av at deres morsmål ikke betyr noe. Mitt inntrykk er at skolen tilsynelatende takler denne balansegangen på en god måte. De er hele veien tydelige på at ”vi snakker norsk”, samtidig som de er tydelige på at vi er forskjellige, og at det er bra. Ved *skole 2* fortelles for eksempel ofte eventyr med opprinnelse i ulke kulturer. Samtidig har vi ting til felles. Et poeng er at de tar opp emner og temaer som er felles for oss alle, og fokuserer på hvordan vi er like fremfor hvilke forskjeller som finnes. Dette gjør begge skolene på en god måte. Et godt eksempel på dette syntes jeg at *skole 1* kom med da de tok opp tradisjoner rundt Eid. I klassen snakket man om at man ofte sendte/gav bort kort til Eid, og elevene snakket om hvordan dette minnet om julekort som mange sender til jul. *Skole 2* hadde også fokus på samlende symboler, som blant annet fisken som et symbol som går igjen i mange kulturer.

Som en oppsummering kan man si at skolenes tilnærming til elevenes morsmål er noe forskjellig. Den ene skolen er tydeligere enn den andre på at norsk er språket som skal snakkes og læres. Her så jeg ingen morsmållærere. Ved den andre skolen er det stadig morsmållærere inne i gruppene. Balansegangen mellom å fokusere på at elevene skal lære seg godt norsk, samtidig som morsmålet er en del av deres identitet og må verdsettes, er viktig. Morsmålet kan også være en hjelp for å bli flink i norsk. Dette må ikke undervurderes.

## 6.2 Skolenes arbeid med lesing og leseforståelse

Jeg vil her ta for meg hvordan skolen arbeider med lesing og leseforståelse. Jeg velger her å la punktene fra kapittel 4.1 "Pedagogiske implikasjoner" gå igjen, da de er viktige fokuseringspunkter for å bedre elevenes leseforståelse. Jeg vil i tillegg føye til et punkt om hvordan skolen kontrollerer elevenes leseforståelse.

### 6.2.1 Mediert læring og stillasbygging

I teorikapitlene ble mediert læring og stillasbygging trukket frem som et viktig kjennetegn på gode læringssituasjoner. Under observasjonene så jeg derfor etter denne type interaksjon mellom lærere og elever. Mediert læring kan sies å være en "ramme" rundt læringen – det er en slags "læringskultur". I notatene fra observasjonsperioden er det mange eksempler på dette i praksis. Det kan dreie seg om små dialoger mellom elev og lærer når det kommer til forklaring av begreper og ord underveis i en tekst, til mer omfattende og gjennomgripende arbeid over flere dager. Et godt eksempel på sistnevnte er fra *skole 2*. Her hadde skolen en periode hvor Astrid Lindgren og hennes bøker var i fokus. Dette ble da fulgt opp med en presentasjon om henne med påfølgende spørrekonkurranse og presentasjon av hennes bøker i biblioteket. Disse bøkene var da plukket frem på mange ulike språk til utlån. Tekster ble lest av henne, og det ble stadig referert til henne og andre ting hun hadde skrevet osv. i presentasjonen av disse.

I teorikapittelet le det trukket frem viktigheten av å trekke elevene inn i kommunikasjonen. Ved *skole 2* benyttet man i større grad enn *skole 1* det å la elevene sitte i ring og snakke om ting de har opplevd i løpet av helgen osv. Hver mandag morgen startet med at elevene satt i ring med duk og stearinlys i midten og et kosedyr til den som "har ordet". Her fortalte alle litt om hva de hadde gjort i helgen og gruppen snakket litt "løst og fast" sammen. Dette er en god arena for å trekke alle elevene inn i kommunikasjonen og gi de muligheter til å snakke om egne erfaringer. Det å sitte i ring ble også benyttet i forbindelse med høytlesing – både fra elevene og læreren. Ved *skole 1* satt elevene aldri i ring på denne måten under min

---

observasjonstid. **Skole 2** fokuserte også på at andre arenaer enn det tradisjonelle klasserommet kan være gode for å skape god interaksjon elevene i mellom og mellom lærere og elever. For eksempel er det flere kjøkken ved skolen. I tilknytning til biblioteket ligger et kjøkken hvor en av gruppene jeg fulgte, spiste lunsj i forbindelse med bibliotekstiden. Måltidet som en samlende arena, gir muligheter for felles opplevelser og gode samtaler rundt bordet.

Generelt vil jeg si at begge skolene er preget av et læringsmiljø hvor ”stillasbygging” og mediert læring er en sentral faktor. Jeg så imidlertid mindre av systematisk bruk av før-under-etterlesingsfasene som en måte å støtte elevenes forståelse på. Det ble gjort før og etterarbeid, men disse to fasene ble i mindre grad knyttet sammen ved at man referer til førarbeidet når man holder på med etterarbeid osv. Jeg så heller ingen bruk av visuelle hjelpemidler som f.eks tankekart som kan benyttes i begge fasene.

### **6.2.2 Bygge og aktivere bakgrunnskunnskaper**

Ved begge skolene påpekes det at mange av elevene lever i en ”liten verden”, på den måten at de i mange tilfeller ikke er med på organiserte fritidsaktiviteter, og at de i liten grad beveger seg utenfor den ”sirkelen” som omfatter skole og bosted. Lærerne sier:

*”Noen av elevene, de er hjemme, de er på besøk, og de er i moskeen. Oslo er frem til Oslo City. Der går det en grense. Den er de aldri forbi”*

Ved begge skolene ble det av denne grunn sett på som viktig at skolen tar elevene med på ulike aktiviteter. Alle gruppene jeg fulgte, var på museumsbesøk i løpet av min observasjonstid. Også kinobesøk ble henholdsvis gjennomført og planlagt i samme tidsrom.

Ved **skole 1** ble uteskole trukket frem som en måte å bygge bakgrunnskunnskaper på. Mulighetene til mer uformell læring, samtale underveis osv. ble her verdsatt. Fra 1-4 klasse hadde elevene hatt en del av dette, men på 5. trinn og oppover ble det sett på som problematisk å få tid til dette.

I teoridelen i denne oppgaven vektlegges systematisk før - og etterarbeid i forbindelse med lesing. I intervjuene ble lærerne spurt om i hvilken grad og hvordan det arbeides før lesing av en tekst i norsktimene (spørsmål 9). Lærerne fikk her en del alternativer. Det alle lærerne sa at de i stor grad gjorde før lesing i norsktimene, var å snakke om tekstens tema. Alle lærerne uttalte at dette gjorde de mye. Det var den mest brukte "før-lesings-arbeidsformen", og den eneste alle lærerne krysset av "i stor grad" for. Andre arbeidsformer som idemyldring med utgangspunkt i bilder og å gjette tekstens fortsettelse ble krysset av "i stor grad" hos en lærer fra henholdsvis *skole 1* og *skole 2*. En av lærerne fra *skole 2* krysset av "i stor grad" på idemyldring med utgangspunkt i bilder, og la selv til at de "i stor grad" snakker om forfatteren og går igjennom oppgaver før teksten leses, i tillegg til å snakke om temaet.

Under observasjonene så jeg et godt eksempel på hvordan læreren ved *skole 1* som krysset av for at idemyldring med utgangspunkt i bilder ble brukt i stor grad, gjorde dette i en av sine norsktimer: Elevene har fått utdelt en kopi av teksten "Munch og moren". Med teksten følger det et bilde. Læreren ber elevene se nøye på bildet først, hva skjer på bildet? Ut fra overskriften på teksten og at bildet er av en dame og en liten gutt, kommer elevene fram til at det må være Munch og moren hans. Læreren spør: "*Hvor er Munch?*" Elev: "*Han klamrer seg til moren.*" Lærer: "*Når gjør man det? Har dere sett små barn som klamrer seg til moren sin, holder rundt beina hennes sånn?* (viser med armene) *Hvorfor gjør de det?*" Elev: "*Når de gråter, er redde.*" Læreren bruker videre bildet for å snakke om årstid, klær, tiden Munch levde på osv. Tilslutt spør læreren: "*Bli du glad eller trist av bildet?*" Elev: "*Trist.*" Lærer: "*Hvorfor blir du trist?*" Elev: "*Kanskje de ikke har mat?*" Annen elev: "*Kanskje moren kommer til å dø?*" Ved å bruke bildet på denne måten forberedes elevene på teksten de snart skal møte.

I teorikapittelet ble det trukket fram at det ikke er nok at lærerne er klar over viktigheten av en førlesefase for forståelse. Det er viktig at elevene også erkjenner dette, og er klar over sine egne (manglende) bakgrunnskunnskaper. En arbeidsmåte som kan være med å synliggjøre hvilke bakgrunnskunnskaper man har, ble nevnt av

---

lærerne under intervjuene: Bruk av tankekart før lesing av tekst, før man ser en film, eller før man begynner å arbeide med et tema. Ved *skole 1* krysset begge lærerne av for å de ”i middels grad” lager tankekart i forbindelse med lesing i norsktimene. Ved *skole 2* krysset en lærer også av for ”i middels grad” på dette spørsmålet, mens den andre læreren ikke uttalte seg om dette. En lærer ved *skole 2* sier om bruken av tankekart:

*”Tankekart har vi gjort kanskje to ganger, men det har jeg ofte gjort i begynnelsen av et tema, at jeg hører litt i forhold til hva de kan i et tema, og så setter vi opp på tavla, skriver det de sier høyt da... også i forhold til for eksempel film... vi setter opp på tavla, så ser vi filmen og så ser vi hvor mye de har lært etterpå. Og det er en veldigmorsom måte å gjøre det på syntes jeg. Da ser de også... det blir så tydelig... hva de kunne fra før og hva de har lært i etterkant.”*

Under observasjonene så jeg ikke at denne arbeidsformen ble benyttet på noen av skolene.

I observasjonsperioden så jeg eksempler på andre måter lærerne forsøkte å aktivere bakgrunnskunnskaper hos elevene under lesing: Læreren som forsøker å få elevene til å se tilbake på egne tidligere erfaringer. Et eksempel kan være fra *skole 1* hvor lærer leser høyt fra en bok om Edvard Munch. I teksten står det noe om strikking og lyden av strikkepinner:

Lærer: *”Hva sier lyden av strikkepinner? Lyden av noen som strikker? Dere har jo strikket alle sammen her i fjor. Hva sier pinnene når de møter hverandre? Kommer det noen lyd?”*

Elevene har problemer med å forklare dette. Læreren får en elev til å ta frem to strikkepinner de har i klasserommet, og viser. Et spørsmål i intervjuet gikk ut på hvorvidt elevene i forbindelse med lesing i norsktimene sammenliknet det de hadde lest med egne erfaringer. Ved hver av skolene svarte en lærer at dette ble gjort i middels grad og en at det ble gjort i stor grad. Overnevnte er et godt eksempel på dette.

I intervjuet var også et spørsmål om i hvilken grad lærerne vil si at de bevisst forsøker å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn ved valg av tekster, arbeid med teksten før lesing og arbeid med teksten etter lesing. Om dette med elevenes erfaringsbakgrunn sier en lærer følgende:

*”Både i klassen og i norskgruppene så er det, tror jeg, at vi i større grad må ta hensyn til deres erfaringsbakgrunn enn kanskje på en ”normal” skole. Jeg tror i hvert fall det... for hvert eneste år jeg jobber her så blir det at jeg tenker mer og mer at ”det kunne de ikke nei... det trodde jeg de kunne, men nei...”. For eksempel da meitemarken var tema. Da var det en oppgave i boka der man skulle fylle inn med sansene våre. Og så kom det jo til at vet de jo ikke hva betyr... hva er sansene? Det er stadig sånne aha-opplevelser som vi ikke hadde tenkt igjennom, at det lå jo ikke til grunn, det kunne de ikke... så da klarte de ikke det vi egentlig skulle snakke om, for vi manglet en murstein.”*

Dette sitatet sier noe om hvilke utfordringer disse lærerne møter i hverdagen. I fortsettelsen av dette sier læreren at bevissthetsnivået rundt elevenes erfaringsbakgrunn trolig er høyere på deres skole, siden de stadig opplever denne typen utfordringer. Læreren sier også:

*”... jo lenger vi jobber her, jo flinkere blir man til å se det i forkant. At nå må vi jobbe med ting før teksten, eller at man velger tekster og sier at ”den teksten kan vi ikke ta, for den forutsetter så mye at de faller av lasset lenge før de har kommet til B...”*

Denne læreren krysset av ”i stor grad” på spørsmålene om i hvilken grad man bevisst forsøker å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn ved valg av tekster, arbeid med teksten før lesing og arbeid med teksten etter lesing. De andre lærerne krysset på dette spørsmålet av for at de tok hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn et sted mellom ”middels” og ”stor grad”. En lærer svarte imidlertid at ved valg av tekster ble elevenes erfaringsbakgrunn i liten grad ble tatt hensyn til. Dette ble utdypet ved at man tar utgangspunkt i norskboken som i liten grad er tilrettelagt. Læreren poengterte at hensynet til elevenes erfaringsbakgrunn kommer inn i forhold til tilrettelegging før

og etter lesing. Ut fra lærerens svar kan man tenke seg at dette spørsmålet egentlig er noe todelt. Det handler både om det å være bevisst elevenes erfaringsbakgrunn, eller manglende sådan, og det å konkret legge til rette for deres erfaringsbakgrunn. For at elevene skal profittere på lærerens bevissthet, må denne bevisstheten kunne ut i konkret handling.

### 6.2.3 Ordforråd

I intervjuet ble lærerne bedt om å nevne noen spesifikke måter det arbeides med å utvide elevenes ordforråd på, og i hvilken grad de ulike måtene benyttes. Lærerne svarte at de i stor grad benytter følgende måter for å utvide elevenes ordforråd:

#### SKOLE 1:

#### SKOLE 2:

LÆRER 1	LÆRER 2	LÆRER 1	LÆRER 2
Ukas ord	Ukas ord	Fortelling (lærer)	Forklare ord før/underveis/i etterkant av lesing
Forklarer ved høytlesing	Egen ordbok (en bok elevene selv skriver ord med forklaring i)	Snakke	Diskusjon
Bevisst språket i alle situasjoner	Bruk av ordliste og oppslagsverk	Forteller (elevene)	Stillelesing
Oversette begreper til morsmål		Bli lest for og lese selv	

Tabell 1: Arbeid med ordforråd ved de to skolene

I teorikapittelet ble formell og uformell undervisning av ordforråd diskutert. På begge skolene drives begge disse typene. Slik av det antageligvis være ved de fleste skoler. Det kan imidlertid virke som om *skole 1* i noe grad driver mer formell undervisning av ordforråd enn *skole 2*. På den andre siden kan man kanskje si at *skole 2* driver mer uformell undervisning når det gjelder ordforråd. I dette legger jeg at på *skole 1* sier

lærerne at de i stor grad bruker ordlister/oppslagsverk, elevene lager sin egen ordbok, begreper oversettes til morsmål, og ikke minst har "ukas ord", som er mer direkte måter å utvide ordforrådet på, enn *skole 2*'s større vektlegging av fortelling, høytlesing og stillelesing.

I tabellen kommer det tydelig frem at de forskjellige lærerne arbeider på relativt ulike måter for å utvide elevenes ordforråd. Også innenfor samme skole, er det i noen grad ulike måter å arbeide med dette på. Ved *skole 2* er for eksempel den ene læreren mer opptatt av å forklare ord før/under/i etterkant av lesing. Den andre sier ikke noe om at dette gjøres. Ingen av skolene driver arbeid med ord/begrepsforråd på en så intensiv, inngående og systematisk måte som det som tas opp i teoridelen i denne masteroppgaven. Her anbefales systematisk utvelgelse av ord/begreper fra lærerens side som forklares ved hjelp av illustrasjoner, eksempler/ikke-eksempler og aktivt arbeid med dette fra elevenes side. *Skole 1* har momenter fra dette ved bruk av ordbok som det slås opp i når elevene lurer på hva ord betyr, og at elevene skal lage sin egen ordbok. Faren her er imidlertid at elevene slår opp i ordboken, finner ordet og treffer på en forklaring som inneholder mange andre ord/begreper de ikke forstår. Denne måten å arbeide på, vil da ha lite for seg. I teoridelen i denne oppgaven vektlegges også at språket læres i interaksjon. Det betyr at den som skal lære seg språket aktivt trekkes inn i kommunikasjonen. Begge skolene er generelt flink til å trekke med alle elevene, også de som ikke rekker opp hånden. Elevene sitter også i større eller mindre grupper ved begge skolene, noe som gjør samarbeid mellom elevene lettere.

#### **6.2.4 Metakognisjon og strategier**

I teoridelen av denne oppgaven trekkes metakognisjon frem som en viktig faktor som skiller gode og dårlige lesere. Metakognisjon er blant annet sentralt for å oppdage at man forstår eller ikke forstår en tekst, kunne lese på en kritisk måte og for å kunne ta i bruk hensiktsmessige strategier i forhold til lesingen. Under observasjonene så jeg derfor etter trekk for å fremme metatenkning. Ved *skole 1* så jeg under

---

observasjonsperioden flere tilfeller av forsøk på å fremme metakognisjon enn ved **skole 2**. Det ble ved flere anledninger snakket om ”det å tenke rundt sin tenkning”. Et eksempel kan være at det ved flere tilfeller ble snakket om det å ha ”bilder” i hodet. Ved et tilfelle sier læreren: *”Er bilder noe man alltid fysisk ser? Hvor kan man ha bilder?”* Elev: *”I bøker, blader og fantasi i hodet sitt. I fantasien når vi leser eventyr”*. Det diskuteres så i klassen omkring dette, om uoverensstemmelser mellom bilder i hodet og i bøker eller film.

Ved **skole 1** så jeg også flere tilfeller hvor læreren eksplisitt tok opp bruk av strategier for å bedre forståelsen for innholdet i en tekst. Det beste eksempelet på dette er i den svakeste av de to gruppene, hvor læreren tar opp bruk av nøkkelord og å streke under viktige ord i teksten. Elevene får utdelt en kopi av en tekst, slik at mulighetene for å streke i teksten er tilstede. Lærer forklarer hva nøkkelord er: Ord som skal hjelpe oss å huske. Vi greier ikke å huske alle ord i en fortelling. Nøkkelordene er de viktige ordene. Klassen diskuterer dette før elevene leser teksten. Lærer oppsummerer ved å skrive på tavla en slags ”bruksanvisning” for elevene: *1) Les teksten, 2) tenk: hva leste jeg?, 3) les en gang til. Finn nøkkelord. Skriv dem ned. 4) Prøv å fortelle: bruk nøkkelordene*. Dette er tydelig vanskelig for en del av elevene. Læreren sier:

*”Når man leser må man tenke: ”Hva betyr det?”. ”Hvilken mening er det i dette?”. Hvis du ikke skjønner, må du finne ut hva det er du ikke forstår. Er det vanskelige ord? Da kan man lese med blyant og streke under det man ikke skjønner. Når man ikke forstår må man gå tilbake til trinn 2: ”tenk: hva leste jeg?”. Her kan vi da sette på et trinn b: Les igjen, hva forstår jeg ikke? Hva kan man gjøre hvis man ikke forstår? Spørre lærer, spørre naboen, lese i bøker, se i ordbok”*

Dette er det tydeligste eksempelet jeg så under observasjonsperioden på forsøk fra lærerens side på å lære elevene strategier for å bedre leseforståelse. Ved **skole 2** så jeg få eller ingen slike direkte eksempler.

Under intervjuene ble lærerne spurt om overnevnte type arbeid i forbindelse med lesing. Ved **skole 1** svarte den ene læreren at ”å lese med blyant i hånden” ble gjort i

liten grad. Den samme læreren svarte at det i middels grad ble arbeidet med å lage tankekart. Den andre læreren ved *skole 1* svarte at både ”å lese med blyant i hånden” og arbeid med tankekart ble gjort i middels grad. Ved *skole 2* svarte den ene læreren at ”å lese med blyant i hånden” ble gjort i liten grad, men trakk frem at de hendte ord fra teksten ble skrevet opp. Denne læreren sa ingenting om tankekart. Av det kan man kanskje trekke ut at dette ikke er særlig utbredt. Den andre læreren ved *skole 2* sier at elevene i liten grad ”leser med blyant i hånden” og at tankekart i middels grad benyttes. Denne læreren tror at det å lese med blyanten som hjelp vil være vanskelig for mange av elevene.

Når det gjelder metakognisjon ble det i teoridelen av oppgaven tatt opp viktigheten av å stille spørsmål til teksten. Ikke bare om det som eksplisitt står i teksten, men fremfor alt spørsmål hvor leseren må interferere og tenke seg til i forlengelsen av teksten. Det er også viktig at elevene får utvikle sin evne til å stille egne spørsmål til teksten. Under intervjuet ble lærerne spurt om i hvilken grad elevene ble bedt om å forklare og/eller underbygge sin forståelse av teksten i forbindelse med lesing i norsktimene. Ved *skole 1* svarte begge lærerne at dette ble gjort i stor grad. Ved denne skolen så jeg også under observasjonsperioden at elevene ble bedt om å lage egne spørsmål til teksten. Ved *skole 2* svarte en lærer at dette ble gjort i stor grad, mens den andre svarte i middels grad. Læreren som svarte i middels grad sa at dette ofte gikk ut på å ”*filosofere rundt teksten*”.

Generelt for begge skolene vil jeg si at jeg så relativt lite eksplisitt arbeid i forhold til å lære elevene konkrete strategier som kan bedre forståelsen for innholdet i tekster. Det ble i noe større grad diskutert metakognitive problemstillinger.

### **6.2.5 Leselyst og motivasjon**

Siden et sentralt punkt for utvikling av gode leseferdigheter er motivasjon, gikk et av spørsmålene i intervjuene med lærerne på å nevne noen spesifikke tiltak som benyttes for å skape leselyst og motivasjon for lesing hos elevene. Ved skolene sa da lærerne at følgende tiltak ble benyttet:

**SKOLE 1:**

LÆRER 1	LÆRER 2
Reklamere for tekster, snakke positivt om tekster	Finne morsomme og spennende tekster
Lesetimen	Lese med glede og humor
La elevene gå på biblioteket	Se film etter å ha lest boka
Gi åpne oppgaver om et tema/emne elevene er interessert i	Avtaler med bibliotekpersonalet om "tilfeldig" å presentere en bok for en elev
Leselystaksjoner	Leselystaksjoner og "bokormer"
	Kjøre inn passende bøker til biblioteket – lettlese, men tilpasset aldersgruppen
	Lese for småsøsken og fadderbarn

*Tabell 2: Spesifikke tiltak i forhold til leselyst og motivasjon ved skole 1*

**SKOLE 2:**

LÆRER 1	LÆRER 2
Nye bøker på biblioteket	Lesekasser/bokkasser med klassesett
Presentasjon av bøker på biblioteket	Leserommet
Fortelle/lese bare litt av en bok – gjøre elevene nysgjerrige	Lese bok sammen – lærer og elever leser litt hver
Leselystaksjoner	Se film etter å ha lest boka
Vise bilder som passer/hører til en tekst på lerret under høytlesing	Snakke om figurer, forfattere og tema i forkant av lesingen
Fortelle om egne gode/spennende leseopplevelser	Ha mye bøker i klasserommet, også tegneserier
Forfatterbesøk	

*Tabell 3: Spesifikke tiltak i forhold til leselyst og motivasjon ved skole 2*

Fra begge skolene kom det under intervjuet fram noen vanskeligheter med leselystkampanjer. Ved *skole 1* kom det til uttrykk at nasjonalt organiserte kampanjer, hvor foreldre skal involveres på den måten at de skal underskrive i ”lesepass” etter at elevene har lest, i mange tilfeller ble problematisk. For å unngå frustrasjon hos både elever, lærere, og ikke minst foreldre, ble dette ordnet ved at lærerne tok på seg mer av det ansvaret. Ved *skole 2* hadde de dette året ikke deltatt i noen nasjonal leselystkampanje. De ønsket heller å lage sin egen ”aksjon”.

Mitt inntrykk er at lærerne er svært opptatt av at elevene skal oppleve leseglede og bli glad i å lese. Alle lærerne så på dette som viktig for at elevene skulle bli gode i norsk og flinke på skolen. I teoridelen av denne oppgaven ble det å selv velge bøker som skal leses, trukket fram som et godt virkemiddel. Det ble imidlertid også nevnt en bekymring rundt tilrettelegging for stillelesing når det gjelder svake minoritetsspråklige lesere. Dette ble tatt opp igjen i avsnitt NR om bibliotekbruk på de to undersøkte skolene. Det ble her påpekt fra lærerens side at det å tilpasse bøker til elevene, ofte er problematisk. Ofte ender de opp med å låne bøker som er for vanskelige for dem. Her kommer man inn på både dette med selv å velge bøker og tilrettelegging. Selv om det er viktig at elevene i en del tilfeller selv får velge litteratur, er balansegangen her vesentlig. Når det gjelder tilrettelegging rundt stillelesing for svake minoritetsspråklige elever, deler jeg Wagners (2004) bekymring. Mitt inntrykk etter observasjonsperioden er at elevene i mange tilfeller ”slippes løs” uten før og etterarbeid når det gjelder stillelesing og særlig når det er snakk om tekster og bøker elevene selv velger. Ved *skole 2* har man en mulighet til å i en viss grad jobbe med dette ved å la elevene velge bøker fra de nevnte ”LUS-lesekassene”. Til disse bøkene er det laget kort med spørsmål og lignende til teksten.

Lærerne ble videre spurt om hvilke former for lesing de benyttet seg av i norsktimene. Dette varierer en del fra lærer til lærer. Med ”former for lesing” menes høylesing (fra lærer og fra elever), stillelesing, parlesing, korlesing, fornøylesing (elevene velger selv det de skal lese) og eventuelt andre former lærerne selv ville tilføye. Stillelesing går, ikke overraskende, igjen som mye brukt hos alle lærerne. Når

---

det gjelder de andre formene for lesing, er tendensen vanskeligere å tolke. Svarene varierer mye fra lærer til lærer. Dette kan tenkes å være et utslag av at ”gjør man ikke det ene, så gjør man det andre”. Ved **skole 1** er en time i uka ”lesetime”, hvor elevene selv velger hva de skal lese, det vil si fornøyleslesing i sentrum.

I intervjuet ble lærerne spurt om hvordan tekster velges til norskopplæringen/undervisningen, og hva slags tekster som benyttes. Samtlige lærere svarer at de følger norskboken ”i stor grad” når tekster velges. Tre av lærerne svarer også at tekster ”i stor grad” også velges ut fra et tema som klassen holder på med. Den fjerde læreren krysset her av for ”i middels grad”, med den begrunnelse at læreboken i norsk styrer for å minske arbeidsmengden for læreren. I en del tilfeller satt jeg igjen med et innrykk etter observasjonene av at elevene leste tekster som var for vanskelige. Et spesielt eksempel er fra **skole 1** der elever i den svakeste norskgruppen jeg observerte i skulle lese en tekst som handlet om Edvard Munchs ”Skrik”. Her sto blant annet følgende om bildet: ”... *følelsesladet bruk av farger og fordreining av form*”, samt at ordet ”*chasse*” ble brukt i beskrivelsen av motivet. For en elev i 5.klasse med svakt ord- og begrepsforråd er dette neppe enkelt å fatte. Det ble ikke gitt noen felles forklaring av dette i gruppa.

Begge skolene er opptatt av at elevene skal bli glade i å lese. Lærerne kom med mange tiltak de benyttet i denne sammenhengen. Tiltakene skilte seg ikke i særlig grad fra hverandre ved de forskjellige skolene, men spenner begge steder fra det å ”reklamere” for og presentere bøker, snakke om leseopplevelser, ha god tilgang på bøker i bibliotek og klasserom og ulike former for leseaksjoner. I norsktimene følges i stor grad det læreverket som benyttes når det gjelder valg av tekster. Elevene velger bøker selv i forbindelse med biblioteksbesøk og timer som er satt av til ”fornøyleslesing”. Stillelesing er den formen for lesing som i størst grad benyttes. En relevant problemstilling i forhold til dette er tilretteleggingen i forbindelse med svake elevers stillelesing.

### 6.2.6 Kontroll av elevenes leseforståelse

Under intervjuet ble lærerne spurt om i hvilken grad de har mulighet til å kontrollere at hver enkelt elev har forstått meningsinnholdet i en tekst etter lesing i norsktimene. Ved *skole 1* krysset en lærer av for ”i middels grad”. Avkrysningen ble begrunnet med at fra time til time kunne læreren ikke alltid vite det for hver enkelt elev, men i løpet av en uke eller to mente læreren å vite hvor elevene sto, ut i fra svar på oppgaver og liknende. Denne læreren hadde norskgruppen med 20 elever. Begge lærerne ved *skole 2* krysset av for at de ”i stor grad” hadde mulighet til å kontrollere elevenes leseforståelse. Det ble fremhevet at fordi gruppene består av så få barn, rekker man innom alle i løpet av en dobbeltime.

Hvordan kontrollerer så lærerne at elevene har forstått meningsinnholdet i en tekst? Lærerne ble bedt om å nevne spesifikke måter som benyttes for å kontrollere at elevene har forstått meningsinnholdet i en tekst, og i hvilken grad de ulike måtene benyttes. Her er det et svar som går igjen hos alle lærerne: *Gjennom spørsmål/oppgaver knyttet til teksten*. Dette samsvarer også med lærerens svar på spørsmålet om hvordan de arbeidet *etter* lesing av en tekst. Alle lærerne svarte her at det ”i stor grad” arbeides med å svare på spørsmål om teksten skriftlig. Bildet lærerne her tegner stemmer godt med inntrykket etter observasjonene. Hva slags type spørsmål/oppgaver dreier det seg så om? Er det spørsmål/oppgaver hvor elevene kan finne svaret direkte i teksten? Er det spørsmål/oppgaver hvor elevene må gå ut over det som står direkte i teksten? Ut fra mine erfaringer er det en overvekt av spørsmål/oppgaver i den første kategorien. Elevene blir i mindre grad spurt om ting hvor de må tenke ut over det som direkte står gjengitt i teksten – det som står mellom linjene. Spørsmålene har ofte karakter av ”hvem-hva-hvor”- spørsmål. ”Hvordan ” og ”hvorfor”-spørsmål stiller større krav til forståelse, ofte særlig for det som ikke står direkte i teksten. Disse spørsmålene stilles imidlertid mer sjelden.

Ved *skole 1* så jeg også forsøk på å bruke spørsmål til teksten på en annen måte: ved at elevene selv fikk lage sine egne spørsmål til teksten. Dette er i tråd med et punkt i

---

teoridelen hvor viktigheten av at leseforståelse handler like mye om å lese teksten med en bevissthet og målrettethet i forhold til å stille egne spørsmål, vektlegges.

Samlet sett krysset lærerne av at de ”i middels grad” til ”i stor grad” fikk kontrollert at elevene har forstått meningsinnholdet i det de leser. Denne kontrollen foregår stort sett ved at det stilles spørsmål til teksten i muntlig og/eller skriftlig form. Rene ”kontrollspørsmål” av tekstens innhold er mer utbredt enn spørsmål som går på det som står ”mellom linjene”.

### 6.3 Skolenes strategier for å følge leseutviklingen

De to skolene har ulike strategier for å følge elevenes utvikling av leseferdigheter. *Skole 1* bruker Carlsten Leseprøve for å følge utviklingen, mens *skole 2* benytter Leseutviklingsskjema - LUS. Jeg vil her si noe om de to strategiene, si noe om hvordan elevene i de gruppene hvor jeg har observert ligger/deres resultater på LUS og Carlsten, og tilslutt komme med noen kommentarer rundt prinsipielle forskjeller mellom de to strategiene skolene har valgt.

#### 6.3.1 Carlsten

*Skole 1* benytter Carl Thomas Carlsten Leseprøve for å følge elevenes leseutvikling. Materiellet består av leseprøve, diktat, alfabetprøve og en egenvurderingsdel. Lærerne sa de brukte denne type leseprøve 1-2 ganger i året. Leseprøven som ble benyttet i de gruppene hvor jeg observert, var for 5. klasse, bokmål, revidert utgave 2002. Teksten elevene her skal lese heter ”*Draken*” av Terje Nordberg, og er hentet fra ”*Miranda*”, Cappelen 1979. Teksten handler om ei jente som møter en liten og nokså ufarlig drage. Elevene skal lese teksten og streke under riktig utelatt ord blant tre alternativer. Denne delen skal måle elevenes innholdsforståelse. Når det gjelder vurdering av leseprøven, antas dårlig leseferdighet på 5. klassetrinn ved en lesehastighet på under 70 ord pr minutt og ved mer enn ved 15 % eller flere feil ved understrekingen av ord (Skolens informasjonsmaterieell om Carlsten)

Elevene hadde en Carlsten Leseprøve i begynnelsen av observasjonsperioden. Prøven skulle etter planen vært tatt i oktober, men ble utsatt en måned, da lærerne så at mange elever hadde lest lite gjennom sommeren, og trengte mer tid til å lese før prøven ble tatt. Når det gjelder prøven og gjennomføringen av den, sa den ene læreren at man merker godt at elevene mangler en del ord. Det ble også nevnt at noen elever blir nervøse i denne typen situasjoner. Dette kan også påvirke resultatet.

Når det gjelder elevenes resultater på prøven som ble tatt i begynnelsen av observasjonsperioden, er de som følger: Tabellen viser hvor mange elever som er innenfor det man betegner som kritisk grense. Gruppene er de to norskgruppene hvor observasjonene er foretatt.

	<b>STERKESTE GRUPPE:</b> 20 elever	<b>SVAKESTE GRUPPE:</b> 13 elever
<i>Leste ord pr minutt</i>	18 elever	7 elever
<i>Innholdsforståelse</i>	8 elever	13 elever
<i>Diktat</i>	1 elev	9 elever
<i>Alfabetet</i>	6 elever	6 elever

*Tabell 4: Resultater på Carlsten leseprøve ved skole 1*

Ut fra tabellen ser man en tydelig forskjell på de to gruppene, hva angår innholdsforståelse. I den svakeste gruppen er samtlige elever over kritisk grense, samtidig som færre elever i denne gruppen er over kritisk grense hva angår leste ord pr minutt. Dette kan tyde på at disse elevene i større grad ”raser” gjennom teksten, uten å stille seg spørsmålet om de har forstått. Elevene i den sterkeste gruppen leser færre ord pr minutt, men har til gjengjeld en bedre forståelse av teksten.

---

### 6.3.2 Leseutviklingsskjema - LUS

*Skole 2* benytter LUS i leseopplæringen av sine elever. LUS står for Leseutviklingsskjema, og er et verktøy for læreren slik at han eller hun bedre kan legge til rett for leseutviklingen. LUS er påvirket av forskning om hvordan barn lærer seg å lese, og tar utgangspunkt i tegn på utvikling gjennom det barnet gjør, tegn som hos de fleste barn kommer i en bestemt rekkefølge når de i naturlige situasjoner med allerede lesekyndige utvikler seg til lesere. Det er viktig å påpeke at LUS *ikke* er en metodisk modell for leseundervisning. LUS sier ingenting om metoden i undervisningen, men sier noe om hvor i leseutviklingen eleven befinner seg. Leseutviklingen illustreres gjennom "LUS-trappen". "Trappen" har 19 trinn og utviklingen er delt i 3 faser: Utforskende, ekspanderende og litterær lesende. *Den første fasen*, den **utforskende**, består av trinn 1-12 i "trappen". Utviklingen går fra det å kjenne igjen navnet sitt (punkt 1), kjenne til leseretningen (punkt 2), og forstå at det som er skrevet kan sies (punkt 3), til det å veksle mellom ulike strategier for funksjonell lesning (punkt 10), lese stotrende og streve seg frem i teksten, men være avhengig av bilder/illustrasjoner (punkt 11) og lese minst 3-4 ord i tekster fra egen erfaringsbakgrunn før man står fast (punkt 12). I denne første fasen er barnet i ferd med å suksessivt tilegne seg leseferdighet i tekster med få ord på hver side. Ofte er teksten bygget på bilder. Etter hvert blir avhengigheten til bilder mindre og tekstene blir mer omfangsrike. Fokuset på selve lesingen minsker suksessivt. *Den andre fasen*, den **ekspanderende**, består av trinn 13-19 i "trappen". Utviklingen går her fra det å lese tilnærmet flytende, står bare fast iblant (punkt 13), søkelese, det vil si å raskt finne enkeltopplysninger i løpende tekst (punkt 14), lese flytende og uhindret med god forståelse, foretrekke å stillelese (punkt 15), til det å forstå innhold i utenlandske filmer ved hjelp av tekstingen (punkt 17) og lese mye – lystleser (punkt 18). Punkt 18, som omhandler lystlesing, er delt i tre: a) Leser bokserier uten meningsbærende bilder med et omfang på ca 100 sider eller mer med godt utbytte. b) Leser ungdomsbøker med personskildringer, miljøbeskrivelser og indre monologer med letthet. c) Utvider lesingen til ulike sjangere innenfor voksenlitteraturen og kan lese flere bøker parallelt. Finner dypere dimensjoner i teksten: tema og symbolikk. For å

nå punkt 19 må leseren være i stand til å fordype seg og oversiktslese. Det vil si at man kan, etter å ha fordypet seg i en omfangsrik tekst, raskt finne nøklene til tekstens innhold og struktur. I denne andre fasen av leseutviklingen har eleven et fundament av fungerende lesestrategier og utvider stadig lesingen til bøker med større omfang og mindre bildestøtte. Nye lesefunksjoner i denne fasen er søkelesing, utføre skriftlige instruksjoner og oversiktslesing. *Den tredje fasen, litterær lesende*, innebærer at leseren er i stand til å trekke slutninger om fenomener utenfor sin egen konkrete erfaringsverden. Lesing på dette nivået forutsetter abstrakt og hypotetisk tenkning. Denne fasen åpner for at man på egenhånd kan trenge inn i sakprosa og skjønnlitterære tekster innenfor ulike sjangere (Allard, Rudqvist & Sundblad 2001).

Ved skolen foregikk det en diskusjon om hvorvidt LUS-trappen bør henge i klasserommene. Ledelsen ønsket at en plakat med LUS-trappen skulle henge i hvert klasserom. Et par av de lærerne jeg snakket med på skolen, ville ikke ha en slik plakat i sitt klasserom, ”i hvert fall ikke enda”, som en lærer uttrykte det. Det ble uttrykt bekymring for hvordan svake lesere oppfatter å ha en slik plakat i klasserommet, som en stadig påminnelse om hvor langt nede i ”trappen” de befinner seg, og hvor langt det er til toppen. I noen av klasserommene hang det derfor ikke en slik plakat.

Når det gjelder hvor i ”trappen” elevene befinner seg, fikk jeg av skolen et halvfiktivt LUS-skjema, representativt for 5. klassetrinn, hvor elevene som får spesialpedagogisk hjelp (er inne i PPT-systemet) er tatt bort. Elevene ligger da fra trinn 13 (”mere flyt”) til trinn 18a (”lystleser barnebøker”). Fordelingen er som følger:

LUS - TRINN	ANTALL ELEVER
13: <i>Mere flyt</i>	1 elev
14: <i>Søkleser</i>	3 elever
15: <i>Leser flytende</i>	6 elever
16: <i>Bruksanvisning</i>	4 elever
17: <i>TV-tekst</i>	4 elever
18a: <i>Lystleser barnebøker</i>	2 elever

Tabell 5: Elevenes LUS-trinn ved skole 2

De to skolenes måter å følge elevenes leseutvikling, kan sies å ha noen prinsipielle forskjeller. For det første er Carlsten en leseprøve, mens LUS på ingen måte er en test eller prøve. LUS et verktøy som følger eleven over tid, mens Carlsten måler leseferdighetene på et gitt tidspunkt. Videre måler Carlsten leseferdighetene ut fra resultatene på lesing av en gitt tekst, mens en LUS-vurdering ikke baserer seg på en spesiell tekst. LUS-vurderingen er en langsgående vurdering, og vil sånn sett kunne gi et riktigere bilde av elevens leseutvikling.

## 6.4 Sammenfatning av resultater

Observasjonene og intervjuene i forbindelse med denne masteroppgaven avdekker en del likheter, men også noen prinsipielle forskjeller nå det gjelder de to skolenes norskopplæring og videre leseopplæring for minoritetsspråklige elever på 5. klassetrinn. Forskjellene mellom de to skolene kan kort sammenfattes skjematisk på følgende måte:

**SKOLE 1:****SKOLE 2:**

Nivådelte grupper i norsk m.h.t. norskspråklige ferdigheter	Forsøkt å lage jevne grupper i norsk m.h.t. norskspråklige ferdigheter
Har morsmåslærere	Har ikke morsmåslærere
”Tilfeldige” bibliotekstid	Fastsatt bibliotekstid. Leserom.
Mer formell opplæring m.h.t. ordforråd	Mer uformell opplæring m.h.t. ordforråd
Mer direkte opplæring i strategibruk	Sitter mye i samlet ring, arenaer for elevene å snakke i.
Carlsten for å følge leseutviklingen	LUS for å følge leseutviklingen

*Tabell 5: Forskjeller på skolene*

Det er også en del likheter når det gjelder de to skolenes videre leseopplæring. Ved begge skolene er man generelt opptatt av leselyst og motivasjon for lesing, og forsøker å fremme dette på mange ulike måter. Når det gjelder det som skjer inne i klasserommet, ser man at stillelesing ikke overraskende er den mest brukte formen for lesing. Og når det gjelder å kontrollere leseforståelsen benytter man ved begge skoler i stor grad tradisjonelle metoder som å stille spørsmål til, eller gi oppgaver knyttet til teksten. Disse er i stor grad knyttet til direkte innhold i teksten, i mindre grad til refleksjon utover dette og det å lese ”mellom linjene”, selv om det forekommer. Ved begge skolene sa lærerne at de i følte de i middels til stor grad kunne kontrollere at elevene hadde forstått meningsinnholdet i tekstene. Generelt kan man si at skolene fokuserer relativt lite på systematisk opplæring i strategier og teknikker som kan brukes i prosessen med leseforståelsen.

---

## 7. Oppsummering og konklusjon

Bakgrunnen for denne masteroppgaven har vært Utdanningsetaten i Oslos prosjekt ”*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis*”. Dette prosjektet har som mål å bedre de minoritetsspråklige elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk. En del av begrunnelsen for Utdanningsetatens prosjekt er de svake resultatene til en stor del minoritetselever på kartleggingsprøver, blant annet i lesing. Dette gjorde meg nysgjerrig på hva som egentlig skjer ute i skolen når det gjelder videre leseopplæring for disse elevene. Følgende problemstilling tok derfor form: *Hvordan arbeider skolen for å fremme leseforståelse hos elever med annet morsmål enn norsk på mellomtrinnet?* For å komme nærmere svaret på dette spørsmålet, har jeg vært ute i Osloskolen og observert og intervjuet lærere. Med bakgrunn i denne problemstillingen har min masteroppgave for en stor del blitt av deskriptiv karakter. Jeg har søkt å beskrive de rammer som ligger til grunn for den videre leseopplæringen ved de to skolene, samt beskrive hva som skjer i klasserommene. Disse dataene har blitt drøftet underveis. Observasjonene og intervjuene har vist at både organiseringsmåte og det som skjer i klasserommet i varierer fra skole til skole, og også innad på samme skole.

I denne masteroppgaven har lesing blitt presentert som en interaktiv prosess, som innbefatter leseren, teksten og konteksten for lesingen. Videre har bakgrunnskunnskap og ordforråd blitt plukket ut som to svært sentrale faktorer for leseforståelse generelt, og for elever fra språklige minoriteter spesielt. Begrunnelsen for dette har hatt sitt utgangspunkt i teorien om tospråklighet som har blitt presentert.

Det har kommet frem at de to skolene som er fulgt, har svært ulike tilnæringsmåter når det gjelder organiseringen av norskopplæringen for språklige minoriteter. Også skolenes ulike tilnæringer til elevenes morsmål bør nevnes her. Innenfor samme kommune har man altså så ulike tilnæringer, og hadde man sett på flere skoler, ville man sannsynligvis ha funnet flere varianter. Skolenes målsetninger bør imidlertid være den samme: Å utvikle gode lesere som forstår det de leser. Det kan være

”mange veier til Rom”, men noe mer systematikk innenfor feltet er på sin plass. De ulike tilnæringsmåtene bør i større grad følges opp. Kanskje vil man ut fra dette kunne komme frem til mer helhetlige strategier.

Også når det gjelder det som skjer inne i klasserommene i forhold til videre leseopplæring av de minoritetsspråklige elevene, er det stor variasjon, til dels også innenfor samme skole. Et eksempel kan være arbeidet med elevenes ordforråd. Den ene skolen praktiserer ”ukas ord”, og lærerne forklarer i større og mindre grad ord underveis i lesing. En lærer legger større vekt på fortelling, lese mye og så videre for å utvide elevenes ordforråd. Jeg vil ikke her ta stilling til hva som er ”det beste”, men kan ikke unngå å tenke at elevenes opplæring i mange sammenhenger kanskje styres mer eller mindre av tilfeldigheter. Lærerens egne preferanser får stort spillerom. På den andre siden kan det argumenteres med at læreren kjenner sine elever best og bør få velge den metoden han/hun mener er best egnet for sine elever. Balansegangen mellom det å ha tiltro til lærernes vurderinger av metoder/arbeidsformer, på den ene siden, og ”styre” metodene/arbeidsmåtene ut fra forskning og kunnskaper vi har på området, på den andre siden, er vanskelig og viktig, og er en diskusjon som kanskje i større grad bør tas.

Ute i skolene observerte jeg relativt lite bruk av og opplæring i konkrete strategier for å legge til rette for elevenes leseforståelse, som for eksempel bruk av tankekart, lese med blyant i hånden (ta notater underveis, understreke osv.). Solheim og Tønnessen (2003) bruker et bilde på hvorfor mange skoler med lavt lesegjennomsnitt bruker sine ressurser på de mange elevene som sliter med lesing, og derfor ikke har ”råd” til å drive avansert leseopplæring: ” *Man driver ikke med avansert svømmeopplæring så lenge en rekke elever holder på å drukne fordi de ikke kan svømme.*” (s 126). Dette kan kanskje være et riktig bilde på situasjonen for en del skoler, men hvor hensiktsmessig det er, kan diskuteres ut fra hva som ligger i begrepet ”avansert (lese eller svømme) opplæring”. Dersom man med dette mener at man ikke har ”råd til” å drive opplæring i strategibruk, bevisstgjøring av egen leseprosess eller vurdering av egen forståelse, vil jeg trekke hensiktsmessigheten i tvil. Kanskje vil det nettopp

---

elevene som ”holder på å drukne” ha særlig behov for denne type opplæring? Kanskje kan et økende fokus på og tilrettelegging for strateginnlæring helt fra småskoletrinnet virke forebyggende, slik at færre får problemer med ”å holde seg flytende”, og kanskje til og med raskere ”lærer å svømme”? Systematisk arbeid med metoder som kan hjelpe elevene med å forstå innholdet i det de leser, vil etter min mening være en god investering.

Det må trekkes frem som positivt at ved begge skolene får elevene sin norskopplæring i forholdsvis små grupper. Dette gir gode muligheter for at positive faktorer som blant annet mulighet til å gi elevene hjelp i tide, og høy faglig interaksjon mellom lærer og elever, skal finne sted. Hvordan denne muligheten gripes, varierer i de ulike gruppene, og også innad i gruppene med tid, tema og situasjon. Det må også trekkes frem som positivt at det generelle inntrykket jeg sitter igjen med etter observasjonene og intervjuene, er at skolene og lærerne er opptatt av lesing og leseforståelse, og at elevene skal utvikle en glede ved det å lese. Som tidligere nevnt er det imidlertid viktig å fokusere *både* på leseglede og motivasjon for lesing på den ene siden, og å gi elevene kunnskaper og ferdigheter gjennom systematisk arbeid på den andre siden. Som Wagner (2004) påpeker er ikke motivasjon nok. Jeg vil påpeke at det er ikke kunnskap heller. For å ta denne i bruk trengs motivasjon. Det er i det disse møtes at god forståelse og læring finner sted.

Det jeg ikke har gjort i denne oppgaven er å se på elevenes resultater og utvikling over tid. Det hadde vært svært interessant å følge opp disse to skolene, og sett hvordan deres organiseringsmåte og klasseromspraksis vil påvirke elevenes leseferdighet og generelle skolefaglige utvikling over lengre tid. Det trengs mer forskning på hvordan de ulike måtene det arbeides på i dag, virker inn i morgen.

Jeg innledet denne masteroppgaven med å si at det er vanskeligere å være minoritetsspråklig elev i Norge enn i andre land vi naturlig sammenlikner oss med. Slik kan det ikke være! Leseferdighet er en kompleks ferdighet som utvikler seg i et samspill med en rekke faktorer. Leseopplæringen kan ikke være over etter at elevene mestrer den tekniske avkodingen. Lesing innebærer så mye mer enn det. Skolen må ta

elevens sosiokulturelle bakgrunn i betraktning når det tilrettelegges for denne videre opplæringen. Opplæringen må ta hensyn til, og benytte seg aktivt av de bakgrunnskunnskaper elevene har. Videre må det arbeides systematisk og målrettet med utvidelse av begreps- og ordforråd. I dette arbeidet må elevene bli kjent med strategier som kan hjelpe dem til bedre forståelse og å bli mer bevisst egen leseprosess. Disse sidene ved opplæringen må gå hånd i hånd med arbeid for å fremme leselyst og motivasjon hos elevene, og innenfor en ramme hvor læreren stadig bygger opp og ned ”stillaser” rundt elevene og deres læring. Tilrettelegging på alle nivåer er helt nødvendig dersom Utdanningsetaten i Oslo skal nå *”likeverdig opplæring i praksis”* for disse elevene.

## Kildeliste

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001): *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stocholm: Bonnier Utbildning
- Alver, V. (2004): Å lese tekster på andrespråket. I: Selj, E., Ryen, E., & Lindeberg, I. (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Austad, I. (2003): Lesing som forståelse. I: Austad, I. (red): *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA Rapport 15/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Baker, C. (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Baker, L. (2002): Metacognition in Comprehension Instruction. I: Block, C.C. & Pressley, M. (red): *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. New York: The Guilford Press (s 77-95)
- Block, C.C. & Pressley, M. (red) (2002): *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. New York: The Guilford Press
- Block, C.C, Gambrell, L.B. & Pressley, M. (red) (2002): *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bråten, I. (1996): Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I: Bråten, I. (red): *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag
- Carlsten, C.T. (2002): *Leseprøve – 5. klasse bokmål*. Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen N.W. Damm & Søn
- Clark, K.F. & Graves M.F. (2004): *Scaffolding students' comprehension of text*. The Reading Teacher, Vol. 58, No. 6, 570-580.
- Cummins, J. & Swain, M. (1989): *Bilingualism in Education*. London: Longman Group Limited
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (1999/2003). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

- 
- Durkin, D. (1978-1979): *What classroom observations reveal about comprehension instruction*. Reading Research Quarterly, nr. 4, 1978-1979 s 481-533
- Engen, L. (2003): Å lese for å lære: Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring?" I: Austad, I. (red) *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Utdanningsavdelingen. (2003): *Kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter. En veiledning for skoleeier, skolens ledelse og lærere i grunnskolen*.
- Golden, A. (2003): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Graves, M.F. (2000): A Vocabulary Program to Complement and Bolster a Middle-Grade Comprehension Program. I: Taylor, B.M., Graves, M.F. & Van den Broek, P.: *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grades*. New York: Teachers College Press
- Grønmo, S. (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red): *Kvalitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Guthrie, J.T. & Ozgungor, S. (2002): Instructional Contexts for Reading Engagement. I: Block, C.C. & Pressley, M.(ed.): *Comprehension Instruction. Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hoel, T. L. (1998): Læring og sosial praksis i klasserommet. I: Klette, K. (red) *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Høien, T. (2003): Avkodingsstrategier og leseutvikling. I: Austad, I. (red) *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Høien, T. & Lundberg, I. (2002): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Revidert utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kulbrandstad, L.I. (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Acta Humaniora HF, Universitetet i Oslo
- Kulbrandstad, L.I. (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Laufer, B. (1992): How Much Lexis Is Necessary for Reading Comprehension? I: Arnaud, P.J.L. & Béjoint, H.: *Vocabulary and Applied Linguistics*. Houndmills: Macmillan Academic and Professional Ltd

- 
- Lindeberg, I. & Selj, E. (2004): Minoritetselevene, språket og skolen. I: Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I. (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Loona, S. (1996): Tilpasset opplæring – tilpasset for hvem? I: Ringen, B.K. (red): *Barn uten rettigheter – manglende minoritetspolitikk?* Oslo: Bedre skole/Norsk lærerlag
- Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998): *Nurturing Independent Learners. Helping Students Take Charge Of Their Learning*. Massachusetts: Brookline Books
- National Reading Panel (2004): *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*. <http://nichd.nih.gov/publications.nrp.htm> (lesedato: 22.02.2005)
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988): *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell
- Oslo kommune, Byrådsavdeling for barn og utdanning: Notat til bystyrets organer nr. U – 105/2004
- Pinell, G.S. (2002): The Guided Reading Lesson. Explaining, Supporting, and Prompting for Comprehension. I: Block, C.C, Gambrell, L.B. & Pressley, M. (red): *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- RAND Reading Study Group (2002): *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465/MR1465.pdf](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf) (lesedato: 10.11.05)
- Rumelhart, D.E. (1980): Schemata: The Building Blocks of Cognition I: Spiro, R.J., Bruce B.C. & Brewer W.F. (red): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Ruud, M. (2004): *Rektorene uenige om norskundervisning for minoritetene*. [http://utdanning.ws/templates/udf\\_4762.aspx?mode=print](http://utdanning.ws/templates/udf_4762.aspx?mode=print) (lesedato: 30.08.05)
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Scarborough, H.S. (2001): Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. I: Neuman, S.B. & Dickinson, D.K.: *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press
- Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003): *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenlikning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning
- Solso, R.L. (2001): *Cognitive Psychology*. Sixth edition. USA: Allyn and Bacon
- Språk for felles framtid*. Handlingsprogram lese, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007). Oslo kommune: Utdanningsetaten

- 
- Sweet, A.P. & Snow, C.E. (red) (2003): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press
- Taylor, B.M., Graves, M.F. & Van Den Broek, P. (red): (2000) *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grades*. New York: Teachers College Press
- Tønnessen, F.E. (1996) *Lesing og læring*. Notat nr. 1. Høgskolen i Stavanger: Senter for leseforskning
- Utdanningsetaten i Oslo (2006): Opplæring av minoritetsspråklige elever. [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskoler/grunnskoler/minoritetsspraklige\\_elever/](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskoler/grunnskoler/minoritetsspraklige_elever/) (lesedato: 5. februar 2006)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Gi rom for lesing*. Strategi for stimulering av leselest og leseferdighet 2003-2007
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Foreløpig trykt utgave av læreplaner for Kunnskapsløftet*. [http://www.udir.no/upload/laereplaner/Fastsatte\\_laereplaner\\_for-Kunnskapsloefet/IM1037-Kunnskapsloeftet.pdf](http://www.udir.no/upload/laereplaner/Fastsatte_laereplaner_for-Kunnskapsloefet/IM1037-Kunnskapsloeftet.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet: Rundskriv F-13/04. *Dette er Kunnskapsløftet*. Kultur for læring
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Wagner, Å.K.H (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning
- Wold, A.H. (2004): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I. (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976): *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, s 89-100
- Øzerk, K.Z. (1992): *Tospråklige minoriteter – Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag
- Øzerk, K.Z. (1996): Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I: Bråten, I. (red): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Øzerk, K.Z. (1998): Klassestørrelse og faglig utbytte – er det noe sammenheng? I: Klette, K. (red): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Øzerk, K.Z. (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Øzerk, K.Z. (2004): En konstruksjonistisk tilnærming til opplæringen av tospråklige minoriteter. I: Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I. (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Øzerk, K.Z. (2005): *Enten eller... - Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte*. *Spesialpedagogikk* 06/05 (s. 10-17)



## Vedlegg

### Intervjuguide

Jeg ønsker å stille noen spørsmål om organiseringen av norskundervisningen generelt og arbeid med lesing og leseforståelse spesielt.

1. Hvordan organiseres norskopplæringen for 5. klassetrinn ved din skole?

<b>Organiseringsmåte:</b>	
Norskopplæring gis i basisgruppe/klasse	
Norskopplæring gis i grupper på tvers av basisgrupper/klasser	
Norskopplæring gis til nivådelte grupper	
Annen organiseringsmåte:	

2. Begrunnelse for deres organiseringsmåte av norskopplæringen. Fordeler og eventuelle ulemper ved organiseringsmåten.

3. Hvor mange morsmål utenom norsk er representert i klassen?

4. I hvilken grad benyttes biblioteket i norskopplæringen? (evt. timer i uken?).

Hvordan benyttes biblioteket?

<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>

---

Hva slags forhold oppfatter du at de minoritetsspråklige elevene har til biblioteket?

5. Hvilke former for lesning benyttes i norsktimene, og i hvilken grad benyttes de forskjellige?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>1 norsktime i uka el. mindre</b>	<b>1-2 norsktimer pr uke</b>	<b>2 norsktimer pr uke el. mer</b>
Høytlesing fra lærer				
Høytlesing fra elever				
Stillelesing				
Fornøyleslesing				
Parlesing				
Korlesing				
(annet)				
(annet)				

6. I hvilke situasjoner forekommer de ulike formene for lesing?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>
Felles i klassen:				

---

<ul style="list-style-type: none"><li>• Høytlesing fra lærer:</li><li>• Høytlesing fra elever:</li><li>• Stillelesing:</li><li>• Fornøyelseslesing :</li><li>• Parlesing:</li><li>• Korlesing:</li><li>• Annet:</li></ul>				
<p>På biblioteket:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Høytlesing fra lærer:</li><li>• Høytlesing fra elever:</li><li>• Stillelesing:</li><li>• Fornøyelseslesing :</li><li>• Parlesing:</li><li>• Korlesing:</li><li>• Annet:</li></ul>				
<p>Som del av arbeidsplan/ukeplan:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Høytlesing fra lærer:</li><li>• Høytlesing fra elever:</li><li>• Stillelesing:</li></ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornøyelseslesing</li> <li>  :</li> <li>• Parlesing:</li> <li>• Korlesing:</li> <li>• Annet:</li> </ul>				
<p>Når elevene er ferdige med andre oppgaver</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Høytlesing fra lærer:</li> <li>• Høytlesing fra elever:</li> <li>• Stillelesing:</li> <li>• Fornøyelseslesing</li> <li>  :</li> <li>• Parlesing:</li> <li>• Korlesing:</li> <li>• Annet:</li> </ul>				
(annet)				
(annet)				
(annet)				

### 7. Hvordan velges tekster til norskopplæringen/undervisningen?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>

Følger norskboka. Tittel:				
Ut fra et tema klassen holder på med				
Elevene velger selv				
(annet)				
(annet)				

8. Hva slags tekster benyttes i norsktimene/som hjemmelekse?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>
Fra lærebok i norsk. Tittel:				
Fra barnebøker				
Fra ungdomsbøker				
Fra fagbøker				

---

(annet)				
(annet)				

9. I hvilken grad arbeides det på følgende måter med en tekst *før* lesing i norsktimene?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>
Idémylding med utgangspunkt i overskrifter				
Idémyldring med utgangspunkt i bilder				
Snakke om tekstens tema				
Snakke om tekstens oppbygning/struktur				
Se teksten i forhold til tidligere leste tekster				
Gjette tekstens fortsettelse				
(annet)				

(annet)				
(annet)				

10. I hvilken grad bryter du av lesingen for å forklare ord/begreper *under* høytlesning?

<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>

11. I hvilken grad arbeides det med følgende *etter* lesing av en tekst i norsktimene?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>
Svare på spørsmål om teksten skriftlig				
Svare på spørsmål om teksten muntlig				
Tegne/male bilde til det de har lest				
Skrive fritt om				

det de har lest				
Snakke med hverandre/fortelle sidemannen om det man har lest				
Dramatisere det man har lest				
Ha en skriftlig prøve om det man har lest				
(annet)				
(annet)				

12. I hvilken grad gjøres følgende i forbindelse med lesing i norsktimene?

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>
Finne hovedidéen i teksten				
Forklare og/eller underbygge sin forståelse av				

teksten				
Sammenlikene det de har lest med sine egne erfaringer				
Lese med blyant i hånden (understreke, ta notater etc.)				
Lage tankekart				
(annet)				

13. I hvilken grad har du mulighet til å kontrollere at hver enkelt elev har forstått meningsinnholdet i en tekst etter lesing i norsktimene?

<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>

14. Kan du nevne noen spesifikke måter som benyttes for å kontrollere at elevene har forstått meningsinnholdet i en tekst, og i hvilken grad de ulike måtene benyttes?

<b>Spesifikke måter:</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>


**15.** Kan du nevne noen spesifikke tiltak som benyttes for å skape leselyst og motivasjon for lesing?

**16.** I hvilken grad vil du si at du bevisst forsøker å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn ved følgende:

	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>
Valg av tekster				
Arbeid med teksten før lesing				
Arbeid med teksten etter lesing				
(annet)				
(annet)				

**17.** Kan du nevne noen spesifikke måter det arbeides med utvide elevenes ordforråd på, og i hvilken grad de ulike måtene benyttes?

---

<b>Spesifikke måter:</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I middels grad</b>	<b>I stor grad</b>

**18. Andre synspunkter****TUSEN TAKK FOR HJELPEN!**



Kamil Øzerk  
Universitetet i Oslo  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Postboks 1092, Blindern  
0317 Oslo

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste  
Hans Holmsboes gate 22  
5007 Bergen

Oslo, 02.05.05

### SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

Undertegnede har satt i gang et prosjekt i Oslo-skolen i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo. Prosjektet tar sikte på å kartlegge og evaluere den eksisterende praksisen når det gjelder "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis".

Rundt 35 skoler i Oslo har vist sin interesse for å delta i prosjektet. Prosjektet består av tre delprosjekter a) Evaluering, b) Veiledning og kompetanseheving og c) Utprøving av opplæringstiltak og modeller.

Prosjektet er et treårig prosjekt f.o.m 2005 t.o.m 2007. Det ble knyttet fire mastergradstudenter i pedagogikk til prosjektet. For å kunne gjennomføre prosjektet kommer undertegnede sammen med de fire studentene til å gjennomføre spørreskjemaundersøkelse blant lærere og skoleledere, samtaler med lærere, observasjoner av undervisningen i klasserommene/basisgruppene og samle informasjon om elevenes undervisnings- og læringssituasjon på de skolene som er med på prosjektet.

I prosjektet skal vi ta hensyn til gjeldende regler og retningslinjer for taushetsplikt og personvern. All elevinformasjon vil bli anonymisert ved å ikke bruke deres navn med gjennom å nummerere dem. All anonymisert informasjon med nummererte personopplysninger vil bli oppbevart på en egen database med et passord som bare undertegnede og de deltagende studenter har tilgang på.

Mot denne bakgrunn søkes det herved om forskningstillatelse for å gjennomføre prosjektet.

Med vennlig hilsen

Kamil Øzerk, prosjektleder  
Professor i pedagogikk  
Universitetet i Oslo

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hans Holmboes gate 22  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47/ 55 58 21 17  
Fax: +47/ 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kamil Özerk  
Universitetet i Oslo  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Postboks 1092. Blindern  
0317 Oslo

Dato: 03.05.2005

Vår ref: 199800231 SS/LR

Deres dato:

Deres ref:

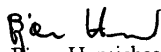
**ANG. SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE**

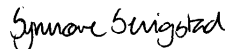
Vi viser brev mottatt hos NSD den 03.05.2005. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud for forskning av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet for forskning ved NSD AS.

Dersom dere i prosjektene skal behandle personidentifiserende opplysninger (navn, adresse, fødselsnummer, identifiserende bakgrunnsopplysninger, lyd- eller bildeopptak m.m.) må prosjektene i henhold til personopplysningslovenes § 31 meldes til NSD på egne meldeskjema. NSD vil så bistå dere med råd og veiledning slik at prosjektene gjennomføres i tråd med bestemmelsene i personopplysningsloven med forskrifter. Vi vil for ordens skyld informere om at nummer som viser til en atskilt navneliste er å regne som personopplysninger.

Se [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern) for mer informasjon. Her finnes også meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Synnøve Serigstad

Kontaktperson: Synnøve Serigstad 55 58 35 42/ 55 58 21 17

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no