



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lesing hos voksne minoritetsspråklige i grunnopplæring

En kvalitativ studie av hva vektlegging av førlesefasen kan bety for elever med mangelfull skolebakgrunn

Sissel Fjærvoll

Masteroppgave i norskdidaktikk LRU-3904. Mai 2020

30 studiepoeng

Forord

En lærerik studietid nærmer seg slutten. Det har vært spennende sammen med dyktige forelesere og medstudenter. Studiet avsluttes med skriving av denne masteroppgaven.

Elisabeth, vi kom i mål! For noen år siden sa jeg: «Hvis jeg noen gang skal ta en mastergrad, så bør jeg gjøre det før jeg blir 50». Det var i siste liten nå!

Først og fremst vil jeg takke min veileder Hilde Sollid for ettertenksomme, faglige og gode samtaler. Takk for dine gode råd og din jobb for å holde meg på stø kurs. Jeg vil også rette en stor takk til min fantastiske avdelingsleder, Asbjørg Johnsbøen, som har vært positiv pådriver. Takk til min flotte arbeidsplass og arbeidsgiver, for fleksibilitet og for prioritering av ansattes kompetanseheving, for at dere valgte å satse på meg – og tilrettela for at jeg kunne gjøre dette. Takk til gode kolleger for fine faglige samtaler underveis.

Tusen takk til mine elevdeltakere og lærerdeltakere i prosjektet, som velvillig har stilt opp på intervju, og som har delt kunnskaper og erfaringer med meg. Og tusen takk til alle mine elever opp gjennom årene, som har gitt meg inspirasjon til dette. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til!

Sist, men ikke minst: En spesiell takk til hele min familie som på alle måter har vist meg støtte gjennom hele studiet. Takk Nora, for pensjonatet, og for våre studiesamtaler! Takk Oda, for din tålmodighet så utrolig lenge! Takk Espen, for alt du gjør, og for at du er du!

Sjøvegan, mai 2020

Sissel Fjærvoll

Sammendrag

Tema for oppgaven er å undersøke leseprosessen til minoritetsspråklige elever i grunnskole for voksne. Gjennom oppgaven ser jeg på hvilken betydning førlesefasen har for minoritetsspråklige elever med liten eller ingen skolebakgrunn. Temaet er sentralt fordi det er en svært viktig oppgave for skolen å lære elever å lese med forståelse, og fordi det ser ut til at minoritetsspråklige elever skårer dårlig på lesetester. Forskning viser at det å bruke tid på førlesingsaktiviteter, blant annet ved aktivering av bakgrunnskunnskaper, fremmer leseforståelse. Studien har en teoretisk og en empirisk del. I den teoretiske delen presenterer jeg forskning og teori som er relevant for leseforståelse i et minoritetsspråklig perspektiv, med vinkling mot svake lesere og begynnerlesere. Den empiriske delen bygger på et kvalitativt studie rundt problemstillingen: *Hvilken betydning har førlesefasen i en leseprosess for minoritetsspråklige elever i grunnskole for voksne?* Problemstillingen er vid, og jeg har derfor valgt å konkretisere den med tre forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever med førlesefasen i en leseprosess? Hvordan ser lærere på leseprosessen til voksne minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen? Hva kan lærere bidra med for å redusere gapet mellom eleven og teksten?* Jeg belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom fokusgruppeintervju med fem minoritetsspråklige elever og individuelle semistrukturerte intervju med to lærere.

Resultatene fra undersøkelsen viser at førlesefasen er viktig fordi elevene får hjelp til å forstå, og får dermed et større faglig utbytte av tekster. Det virker som de legger mindre vekt på detaljene rundt avkodingen når læreren setter av tid til førlesingsaktiviteter i fellesskap. Gjennom arbeid i fellesskap blir det engasjement rundt teksten, og elevene får andre måter å snakke om teksten på. Resultatene viser også at det er lettere å aktivere bakgrunnskunnskaper gjennom samhandling med lærere og medelever i klasserommet, enn ved stillelesing. I tillegg til behov for aktivering av bakgrunnskunnskaper, har elevene behov for effektivt vokabulararbeid, også med introduksjon av nye ord og uttrykk som elevene skal møte i teksten. Når elevene er overlatt til seg selv i lesinga, har de ikke bevissthet rundt valg og bruk av lesestrategier som er nødvendige for å skape god mening i teksten. Resultatene peker også på en rekke andre faktorer som har betydning for leseforståelse, blant annet bredde og dybde i ordforråd, motivasjon og anerkjennelse.

Innhold

Forord	II
Sammendrag	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Grunnskoleopplæring for voksne	2
1.1.1 Språklige minoriteter.....	2
1.2 Bakgrunn og formål.....	3
1.3 Problemstilling.....	4
1.4 Oversikt over oppgavens struktur.....	5
2 Teoretisk grunnlag.....	7
2.1 Kognitive og sosiokulturelle teorier om lesing.....	7
2.1.1 Lesing og leseforståelse	9
2.2 Lesing på et andrespråk	9
2.2.1 Andrespråklesere og didaktiske utfordringer	10
2.2.2 Avkoding på andrespråket.....	11
2.3 Lesing foregår i faser	13
2.4 Bakgrunnskunnskaper og aktivering av disse	14
2.5 Lesestrategier.....	16
2.5.1 Undervisning i lesestrategibruk.....	17
2.5.2 Metakognitiv bevissthet	17
2.5.3 Kartlegging av lesestrategier	18
2.6 Motivasjon.....	19
2.7 Læreren som signifikant for læring	20
3 Metode.....	21
3.1 Presentasjon av prosjektet	21
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	22

3.3	Kvalitativ metode	23
3.4	Min forskerrolle og tilgang til forskningsfeltet	23
3.5	Etiske betraktninger	24
3.6	Pilotundersøkelse.....	25
3.7	Forarbeidet til prosjektets leseøker.....	25
3.8	Elevutvalg.....	26
3.8.1	To fokusgruppeintervju	27
3.8.2	Fokusgruppe som metode.....	27
3.9	Lærerutvalg.....	28
3.9.1	Semistrukturerte lærerintervjuer	29
3.10	Transkribering av intervju.....	29
3.10.1	Analysearbeidet av intervjumaterialet.....	30
3.11	Reliabilitet og validitet.....	30
4	Analyse.....	33
4.1	Elevdeltakerne i prosjektet	33
4.1.1	Mohammed.....	33
4.1.2	Halimo.....	34
4.1.3	Ali.....	34
4.1.4	Hossein.....	34
4.1.5	Omar.....	35
4.2	Presentasjon av funn.....	35
4.3	Funn som dreier seg om førlesefasen	36
4.3.1	Tolking av funn som dreier seg om førlesefasen	36
4.4	Elevdeltakernes forståelsesstrategier	37
4.4.1	Tolking av funn - forståelsesstrategier	38
4.5	Fokus på bakgrunnskunnskaper.....	38

4.5.1	Tolking av funn – fokus på bakgrunnskunnskaper	40
4.6	Elevdeltakernes avkodingsstrategier	41
4.6.1	Tolking av funn – avkodingsstrategier	42
4.7	Lærerens betydning for forståelse	43
4.7.1	Tolking av funn – lærerens betydning for forståelse.....	44
4.8	Medelevers og læringsmiljøets innvirkning	45
4.8.1	Tolking av funn – medelever og læringsmiljøets innvirkning	47
4.9	Hjemmemiljø og lesemotivasjon	48
4.9.1	Tolking av funn – hjemmemiljø og lesemotivasjon.....	48
4.10	Resultater fra lærerintervju	49
4.10.1	Annes betraktninger etter leseøkt uten fokus på strategier	49
4.10.2	Annes betraktninger etter leseøkt med fokus på lesestrategier	50
4.11	Resultater fra lærerintervju	51
4.11.1	Førlesefasen.....	51
4.11.2	Forståelsesstrategier	52
4.11.3	Bakgrunnskunnskaper	52
4.11.4	Avkodingsstrategier	53
4.11.5	Lærerens betydning for forståelse	53
4.11.6	Medelevers og læringsmiljøets innvirkning.....	54
4.11.7	Hjemmemiljø og lesemotivasjon.....	54
4.11.8	Behov for lesestrategier.....	55
5	Drøfting og oppsummering	57
5.1	Førlesefasen for minoritetsspråklige voksne	57
6	Avslutning	65
7	Referanseliste	67
Vedlegg 1	Godkjenning fra NSD.....	73

Vedlegg 2	Samtykkebrev til elevdeltakere	75
Vedlegg 3	Samtykkebrev til lærerdeltakere.....	78
Vedlegg 4	Spørreskjema bakgrunn.....	81
Vedlegg 5	Intervjuguide elever.....	82
Vedlegg 6	Intervjuguide fokusgruppelærer	84
Vedlegg 7	Intervjuguide lærer	87
Vedlegg 8	Eksempel på transkripsjon	89
Vedlegg 9	Tekst 1: <i>Skolesystemet i Norge</i>	90
Vedlegg 10	Tekst 2: <i>Peter og Elinas historie</i>	93

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er minoritetsspråklige elever i grunnskoleopplæring for voksne med lite eller ingen tidligere skolebakgrunn, og deres lesekompetanse. Grunnen til at dette er et viktig tema er for det første, at det er en svært viktig oppgave for skolen å lære elever å lese med forståelse. Det andre er at det ser ut til at minoritetsspråklige elever skårer dårlig på lesetester. Leseresultater i PISA (Programme for International Student Assessment) viser at det er grunn til bekymring.

Lesing er en stor del av hverdagen i samfunnet, hvor vi møter ulike sjangere, fra reklame til sosiale medier, rutetabeller og oppskrifter. I tillegg leser vi i skole- og jobbsammenheng, samt ulike typer fritidslesing (Kulbrandstad, 2003, s. 15). Lesing er derfor ikke bare en ferdighet vi bruker i bestemte tekster, men er også av betydning for mestring og tilhørighet til sosiale fellesskap (Refsahl, 2012, s. 13). Leseforståelse blir viktig for minoritetsspråkliges deltakelse i det sosiale fellesskapet i skole og fritid.

Internasjonale undersøkelser i leseferdigheter Norge har deltatt i de siste 30 årene, viser prestasjonsforskjeller mellom første- og andrespråkslesere (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 33). I den siste PISA-undersøkelsen av 15-åringers kompetanse fra 2018, har resultatene i lesing gått ned fra PISA 2015 (Jensen et al., 2019, s. 4ff). Leseresultatene viser også en betydelig større prosentandel minoritetsspråklige med lave prestasjoner i lesing (Jensen et al., 2019, s. 26). Minoritetsspråklige er her elever med annet morsmål enn norsk og samisk, utfra opplæringsloven § 2-8 (Opplæringslova, 1998). Mens elevgruppa i PISA-undersøkelsene er i grunnskolealder, måler PIAAC voksnes ferdigheter. Av voksne personer med grunnskole som høyeste fullførte utdanning, og med botid på mindre enn fem år, hadde 43 prosent en skår på ferdighetsnivå 1 eller lavere (av 5) på lesing (Bjørkeng & Lagerstrøm, 2014, s. 24). Dette gir ikke tall på minoritetsspråklige voksne elever uten fullført grunnskole, eller tidligere skolegang, men kan likevel antyde hvor disse befinner seg. Randi Nordlie (2013) undersøkte leseferdighetene til 380 minoritetsspråklige avgangselever i grunnskoleopplæring for voksne i sin masterstudie. I en vitenskapelig artikkel hvor Nordlie og Anmarkrud (2015, s. 331f) drøfter funn fra masterstudien, viser de til et samsvar mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse hos voksne med mangelfull skolebakgrunn, og med funn fra undersøkelser av minoritetsspråklige lesere på barne- og mellomtrinn. Forfatterne fremhever behov for systematiske tiltak for å forbedre leseferdigheter blant voksne i grunnsopplæringa.

1.1 Grunnskoleopplæring for voksne

Etter opplæringsloven § 4A-1 har voksne rett til opplæring på grunnskolenivå dersom de ikke har fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende i hjemlandet. Voksne er her personer over opplæringspliktig alder, fra 16 år og oppover. Retten omfatter fag for å få vitnemål for grunnskoleopplæring for voksne, og opplæringen skal være tilpasset den enkeltes behov (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven sier ikke noe om hvor lang tid opplæringa skal ta. Skoleåret 2019/2020 mottar i underkant av 10600 voksne ordinær grunnskoleopplæring, mot cirka 9800 i 2017/2018. 98% av disse er minoritetsspråklige. Av deltakerne i 2017/2018 var det 4738 som fullførte planlagt opplæring, det vil si i underkant av 50% (Kompetansenorge, 2020). Antall deltakere øker, og fullføringsprosenten er lav. Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013, s. 84) sluttførte et forskningsoppdrag om voksne i grunnskole og videregående opplæring i mai 2013. I forskningsrapporten anslår deltakerkommunene manglende faglige og språklige forutsetninger som den viktigste årsaken bak manglende fullføring blant minoritetsspråklige. Voksne i grunnskoleopplæringa er ikke en homogen gruppe, men varierer i etnisitet, tidligere skolegang og kompetanse på første- og andrespråket.

Ifølge den canadiske forskeren Jim Cummins, tar utvikling av et hverdagslig andrespråk to til tre år, mens utvikling av et akademisk skolespråk på andrespråket tar fem til syv år (Monsen og Randen, 2017, s. 31). For elever med manglende skolegang, tar det enda lengre tid. Samtidig vet vi at voksne elever i grunnopplæringa skal tilegne seg mye kompetanse på kort tid. I undersøkelsen av Dæhlen et al. (2013, s. 83), viser svar fra deltakerkommunene at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt bruker 2-3 år på å gjennomføre grunnskoleopplæringa. I tillegg til at de skal lære seg språket undervisninga foregår på, skal de også tilegne seg faglig kompetanse. Hvordan rustes minoritetsspråklige voksne elever til møtet med mangfoldet av lesetekster i skolen?

1.1.1 Språklige minoriteter

«Elever fra språklige minoriteter» viser i grunnopplæringa til elever med behov for «særskilt tilrettelagt opplæring». Begrepet knyttes til både migrasjon og mindretallige i det norske samfunnet (Hvistendahl, 2009, s. 71). *Flerspråklige* brukes synonymt med *minoritetsspråklige*, men *flerspråklige* kan være et mer positivt ladet begrep da dette viser et ressursperspektiv, der fler- handler om hva man kan (Aamodt, 2017, s. 18). *Minoritetsspråklige* er begrepet som knyttes til rettighetene i opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12

(Opplæringslova, 1998). Jeg velger derfor å benytte meg av begrepet *minoritetsspråklige* i oppgaven, og definerer disse elevene som personer som selv har innvandret, eller der begge foreldrene har innvandret (Hvistendahl, 2009, s. 71). I den grad jeg bruker begrepene minoritetsspråklige, flerspråklige og andrespråklige, refererer jeg til personer med andre morsmål enn norsk.

1.2 Bakgrunn og formål

Jeg har selv lang undervisningserfaring med minoritetsspråklige i skolen. Jeg jobber ved en skole med cirka 100 minoritetsspråklige elever (norskopplæring og grunnskoleopplæring for voksne). I norskfaget er elevene i stor grad plassert etter nivå, slik at elever med mangelfull skolebakgrunn er fysisk plassert i samme gruppe som elever med mange års tidligere skolegang. Mitt møte med elever uten tidligere skolegang har vært inspirasjon til mastergradsprosjektet. Å mestre et skolesystem i en kultur som legger stor vekt på skrift, kan styrke muligheten til å være aktør i eget liv og til medborgerskap. Min arbeidserfaring har gjort meg interessert i utfordringer i leseprosessen, spesielt rundt lesestrategier, motivasjonsfaktorer og selvregulering blant voksne minoritetsspråklige. Formålet med valg av tema er ønske om at minoritetsspråklige elever med manglende skolebakgrunn skal øke læringsutbyttet i opplæringa gjennom gode lesestrategier, som igjen kan bidra til mer effektivt opplæringsløp. Det er også et ønske om å skape refleksjon blant lærere over om strategiopplæringa som foregår i klasserommet er tilstrekkelig.

Randi Nordlies masterstudie (2013) fokuserte på læreres aktivering av minoritetsspråklige elevers bakgrunnskunnskaper, og hadde kvantitativ tilnærming. Resultatene fra studien viste blant annet at lærerne arbeidet mer med vokabular enn aktivering av temakunnskap, og at avkodingsferdighetene til elevene var svake. Spørreundersøkelsen tegnet et grovt bilde av hvordan lærere aktiverer elevers bakgrunnskunnskaper, og hvordan det påvirker leseforståelsen. Men hva sier elevene? Gjennom en kvalitativ studie kan det være mulig å gå i dybden og studere enkeltelevens leseprosess, herunder hvilken betydning førlesefasen og bevissthet rundt lesestrategier har for leseforståelse. En slik tilnærming kan gi en nyansert forståelse.

I dette forskningsprosjektet skal jeg ta for meg minoritetsspråklige elevers strategibruk ved lesing av ulike tekster, og utfordringer knyttet til dette. Hvordan kan vi som lærere tilrettelegge på en god måte? Kan effektiv og eksplisitt opplæring i bruk av lesestrategier fremme leseforståelse hos minoritetsspråklige elever? Jeg ønsker å rette fokus mot minoritetsspråklige elever i voksenopplæringa, med liten eller ingen skolebakgrunn, og med relativt kort botid i Norge.

1.3 Problemstilling

Jeg ønsker å finne ut hvordan arbeidet med leseforståelse foregår i klasserommet til minoritetsspråklige elever som ankommer Norge etter fylte 16 år. Ved å trekke fram elevstemmen i en slik forskning, vil det være mulig å identifisere mulige hindringer i læringsprosessen. Hva kan vi som lærere bidra med for å redusere gapet mellom eleven og teksten? For å finne ut hvordan minoritetsspråklige elever kan utvikle gode lesestrategier og leseforståelse, har jeg valgt følgende problemstilling: **Hvilken betydning har førlesefasen i en leseprosess for minoritetsspråklige elever i grunnskole for voksne?**

Denne problemstillingen er vid, og jeg har valgt å konkretisere den med tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever med førlesefasen i en leseprosess?*
2. *Hvordan ser lærere på leseprosessen til voksne minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen?*
3. *Hva kan lærere bidra med for å redusere gapet mellom eleven og teksten?*

For å besvare problemstillingen har jeg valgt kvalitativ tilnærming gjennom semistrukturerte fokusgruppeintervju med elever, samt individuelle semistrukturerte intervju med lærere.

Problemstillingen legger ikke opp til fasitsvar. Diskusjon og samtale ved hjelp av intervjuguider er dermed en god løsning. Det er totalt syv deltakere, fordelt på fem elever og to lærere, altså et lite utvalg. Resultatene i undersøkelsen gir derfor lite grunnlag for generaliseringer, men kan bidra til å peke på forhold som kan bebude videre forskning.

1.4 Oversikt over oppgavens struktur

I dette kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen for tema, samt formål og problemstilling. Oppgaven består videre av en teoretisk og en empirisk del. Kapittel 2 danner teoretisk grunnlag, hvor jeg presenterer forskning og teori som er relevant for leseforståelse sett i et minoritetsspråklig perspektiv, med vinkling mot svake lesere og begynnerlesere. I kapittel 3 redegjør jeg for metodisk tilnærming, utvalg og den empiriske undersøkelsen. Avslutningsvis i kapittel 3 drøfter jeg reliabilitet og validitet. I kapittel 4 presenterer jeg resultat fra undersøkelsen og foretar en tolking av resultatene. Drøfting av resultatene presenteres i kapittel 5, der jeg også forsøker å svare på problemstillingen. I kapittel 6 kommer avsluttende kommentarer.

2 Teoretisk grunnlag

Teoribakgrunnen i kapitlet har utgangspunkt i generell forskning på lesing og leseforståelse, hvor jeg inkluderer forskning på elever med norsk som andrespråk. Det er lite forskning som tar utgangspunkt i voksnes leseforståelse. Noe av teorigrunnlaget omfatter derfor barn, mens annet teorigrunnlag er på ungdom og voksne.

De lese teoriene jeg baserer min studie på, er kognitive og sosiokulturelle teorier om leseutvikling. Minoritetsspråklige elever er i fokus i denne oppgaven, og prosjektet hviler på et sosiokulturelt syn på læring og lesing. Det sosiokulturelle læringssynet er nærliggende til et sosialkonstruktivistisk læringssyn, hvor kunnskap konstrueres i og gjennom samhandling og ikke individuelt (Dysthe, 1999, s. 2). Sosialkonstruktivisme retter seg mot læring som sosialt, kulturelt og språklig fenomen, hvor språket bidrar med å forme hvordan vi forstår verden og rammer inn kunnskapen. Læring i et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv vektlegger samhandlingens og språkets betydning for læring (Imsen, 2005, s. 38f). Vygotskys teorier (Vygotsky, 1978, s. 86) er sosialkonstruktivistiske, men samhandlingen skjer både i en kulturell og historisk kontekst. Jeg behandler Vygotskys teorier videre i neste delkapittel. Læring krever aktivt bidrag fra den som skal lære, og eleven må være i stand til å velge hensiktsmessige strategier (Elstad, Turmo & Andreassen, 2006, s. 16). Slike valg krever innsikt i egen lesing, hva det innebærer å bli en god leser, og kunnskap om hvordan man utvikler sine leseferdigheter (Kulbrandstad, 2003, s. 172). For å styrke egen leseforståelse, må en være bevisst egne prosesser og ressurser – ha metakognitiv bevissthet (Refsahl, 2012, s. 34). Dette betyr at det også er et kognitivt perspektiv på leseutviklinga.

2.1 Kognitive og sosiokulturelle teorier om lesing

Kognitive teorier om leseutvikling har utgangspunkt i at lesing er to delprosesser, hvor to oppgaver må løses. Bokstavene må settes sammen i rekkefølge, og teksten må bli forstått. Den tekniske, eller mekaniske, siden ved lesinga handler om avkoding, og forståelsen handler om innholdet i teksten (Kulbrandstad, 2003, s. 15ff). Innen kognitive teorier ble lesing sett på som en indre prosess, lite påvirket av ytre faktorer. Den kognitive tradisjonen har bidratt med nødvendig kunnskap om hva som må til for at læring skal finne sted. Slike teorier kan også bidra til forståelse for hvorfor noen har utfordringer i lesinga. Hvis avkodingen ikke skjer automatisk, bruker leseren mye energi på å forstå innholdet (Kulbrandstad, 2003, s. 28).

Ut fra kognitiv teori, er avkoding alene ikke tilstrekkelig for å skape mening. «Leseren må selv bidra aktivt til å konstruere mening ved hjelp av informasjon i teksten og ved å utnytte sine egne bakgrunnskunnskaper» (Kulbrandstad, 2003, s. 29). Til kognitiv teori hører også skjemateori og metakognisjon, som blir behandlet under delkapitlene 2.4 og 2.5.2. Bandura (2006) utviklet en sosialkognitiv læringsteori om læring via observasjon og imitasjon. Ut fra denne observasjonsteorien lærer man av å observere andre, også av andres feil (Bandura, 2006, i Imsen, 2005, s. 186ff).

Mens de kognitive teoriene ser på lesing som en indre prosess hos hver enkelt gjennom avkoding og forståelse av ord og tekster, rettes de sosiokulturelle teoriene om lesing mot bruk av skriftspråket i autentiske og naturlige situasjoner (Kulbrandstad, 2003, s. 34). I lesing som sosiokulturell prosess blir lesinga en sosial aktivitet, der fellesskapet i det samfunnet og det miljøet man lever i, får betydning for læring. Leseutviklinga bygger derfor både på et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv (Kulbrandstad, 2003, s. 16f). Lev Vygotsky hevdet at læring er en blanding av biologisk drevne prosesser og sosial påvirkning, men at all læringsutvikling har utgangspunkt i sosial kontakt. Samhandling og dialog har her stor betydning for læring (Vygotsky, 1978, s. 142). Vygotskys teori beskriver en vekselvirkning mellom det lærende mennesket og omgivelsene, og dermed forskjellig kognitiv utvikling i ulike kulturer. Denne vekselvirkningen krever at den lærende selv er aktiv (Vygotsky, 1978, i Karlsdottir & Stefansson, 2004, s. 23).

Ifølge Vygotskys teori (1978, s. 86) er den nærmeste utviklingssonen, eller «sonen for potensiell utvikling» betegnelse for vekselvirkningen i området der eleven kan utvikle lesekompetansen ved hjelp av en mer kompetent person. Siden Vygotsky hevdet at utvikling går fra sosiale til individuelle ferdigheter, vil elever være i stand til å klare større oppgaver i sosialt samspill med andre, enn de klarer alene. For at læring skal skje må det ikke være stor forskjell mellom det eleven kan fra før, og det som skal læres. Vygotskys teori er anvendbar også i arbeid med leseforståelse blant minoritetsspråklige elever. Hvis avstanden mellom eleven og teksten blir for stor, brister forståelsen. Læreren blir medierende hjelper med modellering og forklaring. Jerome Bruner videreutviklet Vygotskys teori til teorien om «scaffolding» (støtte). Støtten skal passe behovet for veiledning. Etterhvert som eleven får kompetanse til å løse oppgaver, gis mindre styrende strategier (Rogoff, 1984, i Imsen, 2005, s. 260).

2.1.1 Lesing og leseforståelse

Gough og Tunmers (1986, s. 7) definisjon av lesing er: «Reading equals the product of decoding and comprehension» [...] «the simple view of reading» (heretter kalt SVR). De hevder at avkoding og språklig forståelse er nødvendig for leseferdigheter. Avkoding er å kjenne igjen et ord som står skrevet, hvilket ord det er, og språklig forståelse handler om å finne mening i det skrevne (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Vi leser ord, setninger og tekster, og dersom vi definerer et skille mellom ordavkoding og leseforståelse, defineres *forståelse* utover ordnivået. Gough og Tunmers modell, «Lesing= avkoding x forståelse» er for enkel, ifølge leseforsker Lyster (2011). Begge komponentene, og en rekke andre forhold ved leseren må være tilstede (Lyster, 2011, i Refsahl, 2012, s. 17f).

Når vi ser videre fra Gough og Tunmers SVR, er lesing en sammensatt kompetanse, og handler ifølge Skaftun (2014, s. 17) om tre nivåer: «å kome inn i skrifta » [...], «å kome inn i tekstenes meningsverden» [...] og «å kome inn i tekstkulturen». I den overordnede delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, «Prinsipper for læring, utvikling og danning» beskrives grunnleggende ferdigheter, blant annet lesing, som nødvendige verktøy for forståelse og utvikling av identitet og sosial tilhørighet i forhold til «utdanning, arbeid og samfunnsliv». Lesing som grunnleggende ferdighet strekker seg fra grunnleggende lese- og skriveopplæring til lesing av fagtekster (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Kunnskapsløftet LK06 er i tråd med PISA-systemets definisjon av lesing, en grunnleggende ferdighet der lesekompetanse er å finne og tolke, i tillegg til å reflektere over informasjonen og vurdere innholdet i tekster i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3f). Det som skiller ulike deler i lesekompetansen er hvilken informasjon elevene må bruke for å besvare en oppgave, eller forstå en tekst. Refleksjon og vurdering av informasjon relaterer seg til leserens forkunnskaper, mens å finne og tolke forholder seg til en viss grad til teksten, selv om leseren også her må trekke fram forkunnskaper (Frønes, 2016, s. 138).

2.2 Lesing på et andrespråk

Mange minoritetsspråklige barn får ifølge Kulbrandstad (2003, s. 149) stadig grunnleggende leseopplæring på et språk de ikke behersker. Voksne med mangelfull skolebakgrunn har samme behov for opplæring på et kjent språk, og mange får på lik linje med barn, sin første leseopplæring på et fremmed språk. Dersom lærere ikke kjenner til elevenes morsmål, er det

likevel mulig å trekke språket inn i undervisning ved å rette fokus mot elevenes samlede språkkompetanse. Lærerens holdninger til minoritetsundervisning vil påvirke om mangfold blir ansett som ressurs eller ikke (Laursen, 2013, i Monsen & Randen, 2017, s. 139).

Chen, Geva og Schwartz (2012, s. 1797f) sammenfattet funn fra longitudinelle studier, og konkluderte med at SVR kan forklare leseforståelse både på førstespråket og andrespråket hos barn. SVR var spesielt diskutert, i tillegg til viktigheten av å ta høyde for både kognitive og sosiokulturelle faktorer når man gjennomfører undersøkelser som vedrører minoritetsbarn. I en longitudinell studie av Verhoeven og Van Leeuwe (2012, s. 1813) ble SVR som forklaring på andrespråkslesing bekreftet. I studien fant de at lytteforståelse og lingvistisk forståelse fikk større betydning enn avkodingen i høyere klassetrinn.

I dette prosjektet kan studiene til Verhoeven og van Leeuwe, Chen et al. og andre studier gjennomført i grunnskolealder, benyttes for å forstå leseutviklinga blant unge og voksne minoritetsspråklige med mangelfull skolebakgrunn. Forskning på lesing hos barn kan bidra til forståelse for hvilke utfordringer voksne som lærer å lese på andrespråket har (Alver, 2013, s. 9). Minoritetsspråklige voksne med mangelfull skolegang som ankommer Norge sent i skoleløpet, møter et samfunn med *masselitterasitet*. Å bli skriftkyndig omfatter også en sosialiseringssprosess i en ny kultur som kan være vanskelig å forene med egne verdier. Elever som kommer fra samfunn hvor den muntlige kulturen står sterkere enn den skriftlige, møter skrift på områder som kan være ukjente for dem. Forestillinger om hva det er å lese, er ulike hos elevene, og disse er kanskje ikke forenelige med lærerens syn. For minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn, vil det være like viktig å lære hva leseferdighetene kan brukes til i samfunnet, som å lære å avkode skrift (Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug, & Midtun, 1996, s. 266). Det kan være vanskelig for lærere som har skolen integrert i tenkningen, å forstå hvordan voksne uten slik skolebakgrunn tenker. Det er derfor viktig å få mest mulig kunnskap om denne målgruppa for å kunne gi god, tilrettelagt opplæring (Alver, 2013, s. 10).

2.2.1 Andrespråkslesere og didaktiske utfordringer

Golden og Kulbrandstad (2007, s. 42) skriver at andrespråksbrukere ofte leser langsommere enn førstespråksbrukere. Ifølge Alver (2003) viser undersøkelser at andrespråkslesere er opptatte av ordnivået og hvert enkelte ords avkoding og betydning. Disse elevene bruker lang

tid på detaljene, framfor å finne budskapet i teksten. Mange minoritetsspråklige elever har et sosialt fungerende språk, men mangler det automatiserte faglige vokabularet de møter i fagtekster i skolen. For å forstå innholdet i teksten, må leseren forstå mange av ordene, og kjenne til tema og de sosiale og kulturelle rammer som er tillagt teksten. Mange av tekstene de minoritetsspråklige elevene møter i skolen, er ikke skrevet spesielt for andrespråkslesere. Selv om Alver peker på at leseren må forstå mange av ordene, mener Golden og Kulbrandstad at det ofte ikke er nødvendig å forstå absolutt alle ordene, men at det kommer an på formålet med lesinga. Dersom ordet er sentralt for forståelse, kan dette skape brist i forståelse av teksten. Manglende bredde i ordforrådet skaper behov for utvikling av det Golden og Kulbrandstad kaller *kompenserende lesestrategier* (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 42).

Forkunnskaper, eller bakgrunnskunnskaper, og ordforråd er viktig i leseprosessen.

Kulbrandstad (2003, s. 33) viser også til metakognitiv kunnskap som del av prosessen. Dette behandler jeg i delkapittel 2.5.2. Golden og Kulbrandstad (2007, s. 41) trekker fram det norske skolesystemet som en mulig utfordring. Ikke alle skolesystemer legger vektlegger elevers refleksjoner slik som det norske. Noen land forholder seg til teksten slik den står, og den skal pugges og læres utenat. Selv om elevgruppa jeg fokuserer på i oppgaven her har mangelfull skolebakgrunn, vil likevel det samfunnet og den samfunnsstrukturen de har levd i påvirke dem, slik som det norske samfunnet har bidratt til innhold i læreplaner og holdninger til innholdet i skolen i Norge. Minoritetsspråklige elever kommer inn i klasserommet med ulike syn på tekster. Dette kan gi dem utfordringer i å bli kritiske og strategiske lesere. Dette mangfoldet i elevforutsetninger må lærere ta høyde for i undervisningen.

2.2.2 Avkoding på andrespråket

Forskningsfunn av Sweet og Snow (2002) viser at lite bredde i ordforråd på andrespråket er en viktig faktor i forklaring på hvorfor minoritetsspråklige elever har lavere skår på oppgaver innen leseforståelse enn øvrige elever (Sweet og Snow, 2002 i Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 34). Andrespråkslesere har tendens til å henge seg opp i ordnivået, og streber etter å forstå alle ordene i tekstene de møter (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 42). Ordlæring er en prosess som omhandler forståelse, lagring og gjenfinning (Golden, 2009, s. 139). Avkoding av ord og forståelse skjer tildels samtidig, og ordavkodingen fører til betydning, som forklart i kapittel 2.1.1. Elever som har mangelfullt ordforråd, vil dermed ha utfordringer med å forstå innholdet

i tekster de leser. For minoritetsspråklige elever som lærer å lese på andrespråket kan god avkoding, men mangelfull forståelse også gi en forklaring på problemer med lesinga.

Kognitive leseteorier forklarer avkoding som en prosess som må automatiseres.

Automatisering av avkoding er viktig for leseforståelse, da tid kan frigjøres til forståelsesprosessen (Kulbrandstad, 2003, s. 28). Når lesing av ord som kommer i teksten ikke er automatisert, blir teksten vanskelig å gripe tak i. Ord forekommer vanligvis sammen med andre ord, i en språklig kontekst eller en utenomspråklig kontekst (Golden, 2009, s. 103). Når en tekst handler om et ukjent fagområde, eller hvis teksten inneholder mange ukjente ord, vil ikke tekstens kontekst være god nok hjelp i leseprosessen (Golden, 2009, s. 112). Tekstens kontekst kan også forklare hvorfor minoritetsspråklige elever som lærer å lese på andrespråket kan ha god avkoding, men mangelfull forståelse i lesinga.

Avkoding handler ikke bare om enkeltord som skal læres og gjenkjennes, men kan også være innholdsord og funksjonsord, temaord, sammensatte ord, metaforiske uttrykk og begrepsmetaforer. Funksjonsordene skaper sammenheng mellom innholdsord i teksten, men kan fremstå som abstrakte og innholdsløse. Resten av ordforrådet er innholdsord som gir mer informasjon, og er knyttet til tema (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 50). I læreboktekster er det, i tillegg til fagord og fagrelaterte ord, også en rekke lavfrekvente ord som ikke blir betraktet som fagord av lærere, og blir dermed ikke forklart. Man må derfor regne med at minoritetsspråklige elever har behov for støtte for å forstå ordene i lærebøker i fag i skolen (Monsen & Randen, 2017, s. 84). Fagtekster er ofte informasjonstette, og knyttet til elevenes tidligere erfaring (Selj, 2019, s. 181). Golden og Kulbrandstad (2007, s. 51) trekker fram at det å gjenta vanskelige og viktige ord flere ganger, gir større sjanse for at elevene lærer dem. Andre ord som kan være vanskelig for andrespråkslesere å gripe tak i, er ord som hører sammen i faste uttrykk. Norsk språk inneholder også mange sammensatte ord i alle teksttyper, og fagspråktekster inneholder svært mange slike ord (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 53ff).

Leseforsker Astrid Roe (2008a) vektlegger at tekstbindinger, meningsinnhold i ord og grammatiske strukturer bidrar til å skape mening i tekst. Ords mening er ikke fast, men påvirket av sammenhengen den blir brukt i (Roe, 2008, i Refsahl, 2012, s. 29). Ved å ha en funksjonell grammatisk forståelse, har man den nødvendige grammatiske oppmerksomheten man trenger for å fange opp nødvendig informasjon i lesinga (Alver, 2013, s. 14). Selv om

ordforståelse er viktig for leseforståelse, er det formålet med lesinga som er avgjørende for hvor mange ord man har behov for i leseprosessen (Kulbrandstad, 2003, s. 227). For at minoritetsspråklige elever skal bli i stand til å forstå lesetekster de ellers ikke ville forstått, er det viktig å utvikle gode, funksjonelle lesestrategier til bruk i leseprosessen.

2.3 Lesing foregår i faser

I arbeid med utvikling av leseforståelse hos eleven er det hensiktsmessig å dele leseprosessen i tre faser; det som skjer før lesinga, under lesinga og etter lesinga er ferdig. Jeg har valgt begrepene *førlesefase*, *lesefase* og *etterlesefase*. I alle fasene er det viktig at læreren tenker variasjon i fasene, og veksling i om man tar i bruk en eller flere faser i arbeidet. Ved at læreren bruker seg selv som modell, og elevene får mulighet til å lære av hverandre, får elever mulighet til å bli aktive i egen leseprosess og få forståelse for hvilke lesestrategier som passer dem. Det er viktig at læreren tilrettelegger for å bevisstgjøre eleven i dette, og gir eleven tilgang til et repertoar av ulike strategier til bruk i lesesituasjoner. Ved å variere, kan enkeltelevne etter hvert selv velge passende strategier (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Alle de tre lesefasene er viktige i lesinga, men jeg legger vekt på førlesefasen slik det fremgår av problemstillingen i oppgaven.

Lesing i skolen baserer seg i stor grad på annen type lesing enn fritidslesing der man selv initierer hva man skal lese. Førlesefasen ruste eleven til å møte tekstene og gi leseren forventning til hva han skal møte i teksten. I arbeid med minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn, blir førlesefasen svært viktig i leseprosessen.

Andrespråksforskeren Pauline Gibbons (2009) hevder at det viktigste arbeidet med en tekst, er det man gjør før man starter å lese teksten, og det siste man skal gjøre i leseprosessen, er å lese teksten (Gibbons, referert i Selj, 2019, s. 180). Manglende forventninger til teksten kan også påvirke lesemotivasjonen negativt. For andrespråkselever vil vektlegging av førlesefasen ruste dem til å møte teksten språklig og innholdsmessig ifølge Kulbrandstad (2003, s. 230).

Førlesingsaktiviteter er i stor grad begrunnet i de tidligere nevnte kognitive og sosiokulturelle lese-teoriene, i tillegg til skjemateoriene, som trekker fram betydningen av blant annet aktivisering av bakgrunnskunnskaper i møte med lesetekstene (behandles i neste delkapittel). Ved å koble teksten til noe man allerede kan, er det lettere å forstå den. Det er også lettere å

forstå tekster om emner man selv er interessert i. Ved å utnytte disse elementene i førlesefasen, vil det være lettere å gripe teksten (Kulbrandstad, s. 230). Golden og Kulbrandstad (2007, s.45) sier bakgrunnskunnskaper er en viktig forutsetning for forståelse, og ved å gjøre et forarbeid i førlesefasen, kan man aktivere sentrale ord i den kommende teksten, i tillegg til å introdusere nye ord. På denne måten etablerer man ny kunnskap, samtidig som man trekker fram kunnskap eleven allerede har. I førlesefasen blir bilder og overskrifter støttende til teksten. Elevene har behov for å lære hvordan man kan hente ut informasjon fra teksten gjennom å lese overskriftene først, tenke gjennom hva man kan om temaet fra før, og avgjøre hvilke deler av teksten som er viktig å lese, og hvilke deler man kan lese fort. Minoritetsspråklige elever med mangelfull skolegang har også behov for hjelp til å legge merke til ord, snakke om ordenes form og betydning og om ulike språklige mønstre som kan øke språklig og strategisk kompetanse (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 61). Slik strategisk kompetanse handler i stor grad om språklig bevissthet og metaspråklig bevissthet.

Når elevene er underveis i lesinga, er det viktig at de har innsikt i forståelse, og har oversikt over ulike strategiske valg de kan gjøre underveis. Tradisjonelt har norsk skole brukt mer tid på etterarbeid enn på de andre delene av lesinga. I arbeid med minoritetsspråklige elever bør et etterarbeid gjennomføres på en slik måte at elevene anvender fagspråk i arbeid med tekstforståelse (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 47f). Alle de tre fasene er viktige for leseforståelsen.

2.4 Bakgrunnskunnskaper og aktivering av disse

Å skape mening fra en tekst forutsetter at leseren samhandler med teksten. Kunnskapen leseren henter ut fra teksten smeltes sammen med det leseren kan fra før (Bråten, 2007a, s. 12). For at eleven skal lære noe slik at han kan anvende det senere, må informasjonen i det leste kunne settes i sammenheng med elevens kunnskaper. Dette gjelder også minoritetsspråklige lesere. Leserens må bidra aktivt i å danne mening utfra innhold i teksten gjennom egne bakgrunnskunnskaper. Disse bakgrunnskunnskapene har elever med kort botid i Norge fra sin egen kultur, og har begrenset tilgang til kulturelt betingede tekster i skolen her i Norge. Burt, Peyton, and Adams (2003, s.19) viser til sammenheng mellom avkoding med forståelse og kultur, og hevder at selv om en person forstår alle ordene i en tekst, forstår han kanskje ikke ordene i konteksten de framstår i (se også delkapittel 2.2.2 om avkoding).

I andrespråksopplæringa vil bevissthet rundt det mangfoldet av bakgrunnskunnskaper som elevene innehar, kunne gi en bedre forståelse for utfordringene minoritetsspråklige elever har i leseforståelsesprosessen. Bråten (2007b, s. 61f) trekker fram to sentrale typer bakgrunnskunnskaper; bredden og dybden av kunnskaper innenfor et område. Da vil det å ha kjennskap til mange ulike ting, og det å ha dyptgående kunnskaper om bestemte emner være deler av våre bakgrunnskunnskaper. Begge disse former for bakgrunnskunnskaper kan ha betydning for læring og forståelse. Jo mer strukturert eleven er rundt informasjonen han har om et tema, jo større betydning får det for leseforståelsen. Mangel på leseforståelse kan knyttes til manglende bakgrunnskunnskaper. Slike kunnskaper utvikles ikke bare i møte med et mangfold av tekster og teksttyper, men ulike former for deltakelse i samfunnet vil få betydning for bakgrunnskunnskaper hos den enkelte. For minoritetsspråklige med kort botid i Norge, vil manglende bakgrunnskunnskaper ikke bare relateres til manglende skolebakgrunn, men også til manglende bredde og dybde i kunnskaper og erfaringer i og om det samfunnet de lever i, og som tekstene elevene møter handler om.

Wahlgren (2010, s. 105f) definerer *transfer* (overføring) som en anvendelse av det man lærer i en ny situasjon. Voksne har behov for å se nytten i det som læres, og ved aktivering av bakgrunnskunnskaper rettes det fokus mot overføring av det en har lært til nye situasjoner. For å kunne overføre det lærte til nye situasjoner, trekker Wahlgren fram viktigheten av å avklare hva *det lærte* er, og hva *nye situasjoner* betyr (Wahlgren, 2010, s.111f). En forutsetning for overføring er at innlæreren har lært stoffet godt nok til å kunne anvende det. Wahlgren hevder det er mange som ikke bruker tilstrekkelig tid på å øve slik at innlæreren mestrer stoffet godt nok til overføring (Wahlgren, 2010, s. 131).

Skjemateoriene forsøker å forklare hvordan leseren får tilgang til sin egen kunnskap (Kulbrandstad, 2003, s. 29). Disse teoriene handler om leserens aktive bidrag til å konstruere mening fra teksten ved hjelp av bakgrunnskunnskaper. Disse bakgrunnskunnskapene trenger leseren rask tilgang til for å unngå at leseprosessen stopper opp. Slike bakgrunnskunnskaper handler ikke om ord isolert, men om skjema vi bruker for å få tilgang til den informasjonen vi har til å tolke teksten. Ifølge skjemateoriene bruker vi ulike skjemaer ved lesing for å kunne tolke og huske det vi leser. Disse skjemaene som blir aktivert, er det leseren allerede har av kunnskap rundt emnet. Dersom leseren prøver å finne fram til innhold i en tekst som ikke er direkte uttrykt, må han bruke bakgrunnskunnskaper og konstruere slutninger utfra

informasjonen han får fra teksten. Dermed får teksten mening utfra den aktive prosessen leseren gjennomfører (Kulbrandstad, 2003, s. 29ff). Gode og relevante bakgrunnskunnskaper kan dermed kompensere for svake leseferdigheter.

2.5 Lesestrategier

God leseforståelse stiller krav til mye lesetrening (Kulbrandstad, 2003, s. 33). I tillegg må elevene være aktive, og forstå hva de kan gjøre når forståelsen stopper. Elevene må derfor lære seg å lese strategisk. Strategisk lesekompetanse oppnås gjennom innsikt i egen lesing, altså både avkoding og forståelse, samt kjennskap til ulike teksttyper, teknikker og lesestrategier (Kulbrandstad, 2003, s. 166). Lesestrategier er et generelt begrep som kan forstås på ulike måter i ulike situasjoner. Roe (2011, s. 84) forklarer lesestrategier som «*de grepene som lesere gjør for å fremme leseforståelsen*» (min kursivering), mens Bråten definerer strategibegrepet som det leseren gjør for å finne forfatterens mening med teksten, i tillegg til en dypere forståelse der leseren skaper egen mening med utgangspunkt i teksten (Golden, 2009, s. 12). Slike strategier kan brukes ubevisst, men kan også brukes bevisst gjennom refleksjoner og samtaler om teksten. Strategibegrepet blir ifølge Refsahl (2012) «*handlinger*» eller «*framgangsmåter*» til bruk ved avkoding og forståelse i leseprosessen. «*Avkodingsstrategier*» er de strategiene en leser bruker for å kjenne igjen ord, og «*forståelsesstrategier*» (forfatterens kursivering) handler om hvordan tankene blir brukt for å forstå innholdet i en tekst (Refsahl, 2012, s. 19). Minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn har behov for å utvikle både avkodingsstrategier og forståelsesstrategier for å bli «selvstendige og kritiske lesere» (Skaftun & Solheim, 2014, s. 37).

Brevik, Tegberg og Ekström (2019, s. 62) hevder at en lesestrategi i seg selv ikke er «god eller dårlig», men avhenger av hvordan den blir brukt i tekst og sammen med andre strategier. De forklarer dette med at lesere har forskjellige erfaringer og bakgrunnskunnskaper, og ulike behov for strategier. Det er derfor viktig at både elevene selv og lærere har kunnskaper om forhold rundt strategivalg.

2.5.1 Undervisning i lesestrategibruk

En ny kunnskapsoversikt av Skolforskningsinstituttet (2019), om undervisning og bruk av lesestrategier i OECD-land over de siste ti årene, viser sammenhenger mellom læreres strategiundervisning og elevenes leseforståelse (referert i Brevik et al., 2019, s. 63). Elever som ikke har utviklet strategier i lesinga, har lite forståelse for oppgavens krav, eller for overvåkning av egen forståelse. Disse elevene aktiverer ofte bakgrunnskunnskaper som ikke er relevante, og som viker fra innholdet i teksten (Skaftun, 2014, s. 46). Laughlin og Allen (2002, i Roe, 2008b, s. 77f) mener lærere bør fokusere eksplisitt på tenkningen rundt lesinga ved å modellere aktivering av bakgrunnskunnskaper, foregripe handling og finne hensikt med lesinga før den starter, i tillegg til modellering under og etter lesinga. Forfatterne vektlegger lærerens betydning i prosessen, og presenterer en tredelt modell for strategiinnlæring: «1. direkte instruksjon 2. praktisk anvendelse 3. refleksjon» (Roe, 2008b, s. 78). De anbefaler trening på én strategi om gangen, men fremhever at strategier er tilknyttet hverandre. De bruker stillasbygging (se kap. 2.1 og scaffolding) som eksempel på hvordan læreren støtter, og etter hvert fjerner hjelp til strategibruk i lesinga. Laughling og Allen mener også at leseren har behov for eksplisitt opplæring for å kunne beherske et stort repertoar av strategier tilpasset ulike tekster og formål (Mc Laughling & Allan, 2002, i Roe, 2008b, s. 77ff).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et dokument for god leseopplæring, hvor kapittel 3 omhandler å *utvikle strategiske lesere*. Dokumentet viser til eksempler på strategibruk gjennom leseprosessen, og dette dokumentet har jeg benyttet for utarbeiding av ei leseøkt i metodedelen av prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Undervisning i lesestrategier som bidrar til forståelse, hjelper eleven med å ta bevisste valg for å skape mening i tekster som er vanskelige å forstå (Brevik et al., 2019, s. 64).

2.5.2 Metakognitiv bevissthet

Flere av studiene i kunnskapsoversikten i OECD-land referert til i forrige delkapittel (Skoleforskningsinstituttet, 2019), viste til sammenheng mellom metakognitiv bevissthet om lesestrategier og leseforståelse (Brevik et al., 2019, s. 64). Metakognitiv kunnskap er innsikten i vår egen kunnskap, eksempelvis innsikt egen leseforståelse eller egen leseprosess. En leser som forstår hva som er lett eller vanskelig, kan planlegge egen leseinnsats. Ut fra kognitive teorier om elevenes metakognisjon, er det behov for å arbeide med ulike metakognitive strategier i opplæringa. Ulike kartleggingsprøver som blir brukt i skolen

omhandler både avkoding og leseforståelse i tillegg til metakognitive kunnskaper (Kulbrandstad, 2003, s. 33f).

I arbeid med minoritetsspråklige mener Kulbrandstad (2003) at det er god grunn til å vektlegge metakognitiv forståelse og bevissthet. Det kan være vanskelig å vurdere egen leseforståelse på et språk du har begrenset tilgang til (Kulbrandstad, 2003, s. 230). For en andrespråksinnlærer er det viktig at en blir seg bevisst når leseforståelsen bryter sammen, fordi teksten inneholder ord en ikke kjenner, har for kompleks syntaks, eller at man mangler bakgrunnskunnskaper til temaet. En god leser kan reparere dette, ved å stanse, gå tilbake i teksten, bruke ordbok, eller lese videre for å søke etter mening senere i teksten. Den svake leseren fortsetter kanskje bare uten å være bevisst på at eller når forståelsen svikter (Kulbrandstad, 2003, s. 33).

2.5.3 Kartlegging av lesestrategier

Andrespråkslesere som mangler bredde i ordforrådet, har behov for å utvikle *kompenserende lesestrategier* (se kapittel 2.2.1). For å kunne gi veiledning og undervisning i gode lesestrategier må det tilrettelegges for enkelteleven. Slik tilrettelegging stiller krav til god kjennskap til elevens behov. Det finnes mange kartleggingsprøver som kartlegger lesekompetanse og lesenivå, og som til en viss grad gir oversikt over elevens leseprosess. Golden (2009, s. 189) anbefaler kartlegging av hvilke strategier den enkelte eleven bruker, for å kunne tilrettelegge på en god måte. Undervisning i ulike læringsstrategier må tilpasses den enkeltes holdninger til, og behov for nye strategier. Roe (2008b, s. 88) mener lærere må finne ut hvilke lesestrategier som er automatiserte, hvilke som er i ferd med å utvikle seg, og hvilke som ikke er del av repertoaret til eleven. I tillegg til kartlegging av strategibruk, anbefaler Oxford (1989) å finne mål, motivasjon og holdninger hos eleven, i tillegg til erfaringer med å lære språk, og eventuelt hvilke andre bakgrunnsfaktorer som kan ha betydning for strategilæring. Slik kartlegging er ifølge Golden (2009) vanskelig å gjennomføre når manglende felles språk begrenser tilgangen til informasjon (Oxford, 1989, i Golden, 2009, s. 189f).

Kartleggingsmateriellet til Utdanningsdirektoratet, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, skal hjelpe skolene med vurdering av minoritetsspråkliges språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2007). Materiellet inneholder blant annet en sjekklister innen

hovedområdet lesing, som viser hva eleven mestrer «med mye hjelp», «med litt hjelp» og «uten hjelp». Dette ivaretar lesing i elevens nærmeste utviklingsone i et sosiokulturelt perspektiv (se delkapittel 2.1). Materiellet har også et skjema for språklæring, der eleven skal fortelle hva han gjør når han ikke forstår, men kartleggingsmateriellet har ikke den kartleggingen av strategier som Golden (2009) anbefaler for god tilrettelegging.

2.6 Motivasjon

Lesing og leseforståelse handler ikke bare om avkoding og forståelse. SVR tar ikke høyde for leserens interesse og motivasjon i leseprosessen. Lesemotivasjon påvirker hvor mye andrespråkeleven leser, og hvor mye energi leseren bruker for å forstå teksten. Wigfield, Perencevich, and Guthrie (2004, i Bråten, 2007b, s. 73) hevder av flere komponenter synes å være aktuelle for lesemotivasjon: «mestringsforventning», «indre motivasjon» og «mestringsmål». En elev som mestrer lesing godt, forventer å fortsette med dette, mens en elev med svake leseprestasjoner forventer at lesinga blir vanskelig. Slik forventning bygger på egne prestasjoner, medelevers påvirkning, og tilbakemeldinger eleven får fra lærere, medelever, foreldre eller andre. Indre motivasjon kommer av lyst og interesse, og inkluderer blant annet nysgjerrighet for emner, engasjement for innhold, og glede over utfordringer i lesinga. Lesere med indre motivasjon liker lesetekster som gir ny kunnskap og mer forståelse, og opplever frivillighet til lesinga. Lesere uten slik motivasjon, opplever lesing som noe pålagt, liker ikke komplekse tekster, og bruker minst mulig innsats på leseoppdrag. Mestringsmål skaper motivasjon hos elever som ønsker å forbedre egen kompetanse, uavhengig av andre elever. De tre nevnte komponentene påvirker hverandre. For å få god leseforståelse er det viktig med god lesemotivasjon. God lesemotivasjon påvirker tid brukt på lesing, hvor mye innsats en velger å bruke, og engasjement til lesinga (Wigfield et al., 2004, referert i Bråten, 2007b, s. 73ff). For å øke forventning om mestring, er det viktig at tekstnivået tilpasses elevens kompetanse, og at det tilrettelegges for interesse, samhandling og samarbeid i klassen. Slik tilrettelegging blir avgjørende for utvikling av leseforståelse, da opplevelse av mestring er en forutsetning for læring (Nordahl & Overland, 2015, s. 81).

2.7 Læreren som signifikant for læring

Så langt har jeg presentert teoretiske perspektiver på leseutvikling som tar utgangspunkt i leseren selv. Det er samtidig viktig å trekke fram lærerens betydning for elevens læring. For mange minoritetsspråklige elever vil læreren være den norskspråklige personen de har mest kontakt med, og snakker mest med (Monsen & Randen, 2017, s. 139). Skowronski (2017, s. 76) gjennomførte en studie blant innvandrere i Sverige som ankom sent i opplæringsløpet, og deres relasjoner til lærerne. Elevene i Skowronskis studie kan sammenliknes med elevene i mitt prosjekt. Skowronski refererer til Nordenbo et al.s forskning (2008) og Hatties (2009) analyse av 800 metastudier, som begge viser at lærernes relasjonskompetanse er svært viktig for elevens framgang i skolen. Hattie konstaterer at lærer/elev-relasjoner er en av de to viktigste faktorene for å lykkes i skolen, hvor den andre faktoren er lærerens kompetanse. Resultatene til Skowronski viste at lærere i hjemlandene til mange av elevene hadde en autoritær rolle, noe som også innebar avstraffelse. Elever med kjennskap til autoritære skolekulturer var innlært med at det var respektløst å stille for mange spørsmål på skolen. Elever i Skowronskis studie mente lærere burde være snille og hjelpsomme, i tillegg til å bruke tid på å sikre forståelse hos elevene (Léon Rosales, 2010, i Skowronski, 2017, s. 82). Morsmåls lærere og «studiehandledare» på morsmålet var svært betydningsfulle for mange elever, noe som tydeliggjør behovet for å bruke eget språk til faglig utvikling og kulturell sammenlikning. Lærere har stor makt i klasserommet. Dette innebærer kontroll på elevenes handlingsrom når det gjelder bruk av språk. Lærerens kultur- og språkforståelse blir viktig for å styrke elevenes identitet, selv om læreren og eleven ikke har felles språk.

Voksne flyktninger og innvandrere har behov for å få anerkjent sin bakgrunn og identitet i lesesosialiseringen. Dersom en minoritetsspråklig oppfatter noen former for lesing som mer verdsatte enn deres egne, kan de oppleve egen kultur og identitet som belastning eller upassende (Franker, 2004, s. 25). Minoritetsspråkliges kunnskaper og erfaringsbakgrunn som gis status og blir synliggjort på positive måter, kan fremme opplevelse av å tilhøre fellesskapet (Aamodt, 2017, s. 28). Det er viktig at alle elevene føler seg verdsatte, og at fokuset ikke rettes mot det de ikke kan, men mot ressursene deres. Lærerne har et stort ansvar for dette (Monsen & Randen, 2017, s. 141f).

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen i prosjektet. Først skal jeg plassere det vitenskapsteoretiske standpunktet, metodevalg og min forskerrolle. Deretter redegjør jeg for metode for innsamling av data, og presenterer utvalget. Til slutt kommer metode for å analysere data, samt vurdering av reliabilitet og validitet i undersøkelsen. Før jeg redegjør for metode, foretar jeg en kort presentasjon av prosjektet.

3.1 Presentasjon av prosjektet

Fem minoritetsspråklige elever og to andrespråklærere har deltatt i dette prosjektet. Elevene er over skolepliktig alder, og deltar i eksamensrettet grunnskoleopplæring for voksne ved skolen hvor jeg arbeider. Den ene læreren ble forespurt som norsklærer til elevdeltakerne. Den andre norsklæreren ble forespurt, basert på kompetanse i arbeid med målgruppa, og ved hjelp av ledelsen ved en annen skole som tilbyr grunnskoleopplæring for voksne. I forkant av undersøkelsen ble hele klassen til deltakerne informert muntlig, og elevdeltakerne ble informert muntlig og skriftlig. Elevene deltok i to fokusgruppeintervju rett i etterkant av to separate leseøkter (Intervjuguide, vedlegg 5).

Designen i forskningen kan beskrives som en *eksperimentell komparativ casestudie* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 68ff). I en komparativ casestudie studeres og sammenlignes flere caser. I eksperimentelle casestudier er forskere interessert i konsekvenser eller effekter av tiltak. I denne studien har casestudie ikke vært anvendt for å studere en konsekvens eller effekt av tiltak. De casene som sammenliknes i dette prosjektet er to leseøkter og de refleksjonene som elevene gjør seg i etterkant av disse. Komparativ case ble valgt for å gjøre elevene i stand til å snakke om et abstrakt og vanskelig tema. Den eksperimentelle delen ble valgt for at elevene skulle oppleve lesing uten og med tilrettelegging som utgangspunkt for diskusjon. Ved å løfte fram elevenes leseopplevelser ut fra deres egne perspektiv, og få tak i beskrivelser basert på virkeligheten slik de oppfatter den, gir det et fenomenologisk perspektiv på forskningen. Dette redegjør jeg nærmere for i neste delkapittel, som omhandler prosjektets vitenskapsteoretiske forankring.

Den første leseøkta ble gjennomført uten eksplisitt fokus på lesestrategier, mens den andre leseøkta inkluderte arbeid med lesestrategier, med eksplisitt fokus på førlesefasen og

aktivering av bakgrunnskunnskaper. Begge øktene ble ledet av klassens vanlige norsklærer. Jeg deltok ikke selv som observatør i klasserommet. Øktene og fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i løpet av en skoleuke. Elevenes norsklærer deltok på to intervjuer, disse i etterkant av hver leseøkt (Intervjuguide, vedlegg 6). Den andre læreren som deltok i prosjektet, ble intervjuet etter at hovedmaterialet var samlet inn (Intervjuguide, vedlegg 7). Jeg valgte semistrukturerte intervju for å sikre relevante spørsmål og fleksibilitet til å kunne følge elevene og lærerne i refleksjonene rundt temaet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 162). Alle intervjuene ble tatt lydopptak av via nettdiktafon tilknyttet Universitetet i Oslo ("Nettskjema-diktafon," 2017). Ledelsen ved begge skolene ble informert om, og godkjente prosjektet, og prosjektet ble meldt inn til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (Vedlegg 1).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

I denne kvalitative forskningen retter jeg fokus mot enkeltpersoners subjektive forståelse av leseprosessen, og knytter det til egen forståelse og forskning (Postholm, 2010, s. 19). Å forstå enkeltmenneskers opplevelse av et fenomen blir forskning med utgangspunkt i fenomenologien (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994, i Postholm, 2010, s. 41). I et fenomenologisk perspektiv har forskningen utgangspunkt i deltakernes virkelighet og erfaring gjennom deres beskrivelser av omverdenen. Fokusgruppeintervjuene har utgangspunkt i fenomenologien hvor jeg i søken etter forståelse, tar utgangspunkt i deltakernes beskrivelser som viktig kunnskap for prosjektet. Slik fenomenologisk tilnærming forutsetter at jeg som forsker forsøker å sette til side min forforståelse. Gilje og Grimen (1995, s. 148) refererer til grunntanken i hermeneutikken: «Vi møter aldri verden forutsetningsløst». Dette understreker forforståelsen som forutsetning for forståelse. Jeg kan dermed argumentere for en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i min forskning, hvor jeg aktivt forsøker å unngå å trekke slutninger før intervjuene. I hermeneutikken får min forforståelse betydning for valg underveis i prosjektet. Teorien jeg har valgt om voksne, lesing og læring, og innhold i intervjuene, er allerede fortolket. Jeg må forbi deltakeres egne oppfatninger, og rekonstruere informantenes beskrivelser. Forskingen blir dermed en dobbel fortolkning, eller dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1995, s. 146).

Det eksisterer mange virkeligheter. En ontologisk forutsetning er basert på at jeg som forsker og deltakerne kan oppfatte virkeligheten ulikt. Min forskning kan gi mange svar, men ikke ett riktig svar. Den epistemologiske forutsetningen tar utgangspunkt i at kunnskap blir konstruert mellom meg som forsker og deltakere i prosjektet, hvor det er viktig med nærhet mellom meg og deltakerne (Nilssen, 2012, s.25). Denne type forskning er sosialkonstruksjonistisk, hvor kunnskap konstrueres i samhandling mellom meg og deltakerne. Deltakerne er unike i den forstand at andre deltakere og en annen forsker ville gitt andre resultater (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). Som forsker vil min forforståelse og forståelse underveis få betydning for bearbeiding av materiale underveis, og for resultat i forskningsprosjektet.

3.3 Kvalitativ metode

For å samle relevante data for den valgte problemstillingen om førlesefasens betydning i leseprosessen hos minoritetsspråklige, foretar jeg en kvalitativ studie. Kvalitativt intervju er den mest benyttede metoden for å samle inn kvalitative data (Ryen, 2002, s. 10). Et viktig mål i kvalitativ tilnærming er å forstå sosiale fenomener. For slik forståelse, får fortolkning stor betydning (Thagaard, 2018, s. 11). Informantgruppene i denne forskningen er minoritetsspråklige elever, og norsklærere som underviser minoritetsspråklige elever i grunnskoleopplæring for voksne. Målet med forskningsprosjektet er å rette fokus mot eleven og elevstemmen. Jeg er ute etter enkeltmenneskers subjektive opplevelser og erfaringer rundt leseprosessen. Jeg ønsker å få tak i minoritetsspråklige elevers beskrivelser og refleksjoner knyttet til leseforståelse, med spesielt fokus på førlesefasen. I en slik kvalitativ studie, vil min rolle som forsker påvirke studien.

3.4 Min forskerrolle og tilgang til forskningsfeltet

Jeg har selv arbeidet med minoritetsspråklige elever i aldersgruppa 16-67 år i tolv år ved samme skole. Min erfaring gir meg en subjektiv forforståelse som har vært grunnlag for valg av tema. God kjennskap til forskningsfeltet gir meg god innsikt, men krever også at jeg må etterstrebe analytisk distanse til forskningen (Paulgaard, 1997, s 70f). Min forforståelse gir meg ikke «*egentlig innsikt*», men «*posisjonert innsikt*» (forfatterens kursivering), der mine erfaringer vil gi tilgang til noe innsikt, men også skygge for innsikt (Paulgaard, 1997, s. 74f).

I denne forskningen ble det viktig for meg å innta en posisjon som ga meg annen informasjon enn den jeg hadde, nemlig informasjon fra eleven. Denne posisjonen fikk jeg lett tilgang til siden jeg er godt kjent, og har en etablert rolle på skolen hvor jeg arbeider (Paulgaard, 1997, s. 81).

Jeg valgte å ikke gjennomføre leseøkter med påfølgende intervju i egen klasse. Jeg var ute etter elevstemmen og elevenes subjektive opplevelser. Ved å ikke delta selv i leseøktene, kunne jeg bevare fokus på elevens opplevelser, og unngå å dra med meg egen forståelse fra øktene inn i samtalen. I forskning hvor jeg ønsker å få tak i elevenes opplevelser, er ikke dette noe som kan observeres.

Egen rolle i skolen kan påvirke både deltakelse og innhold i deltakelsen. Her ble det svært viktig å sikre at elevene forstod at alt var basert på frivillighet, og at prosjektet ikke var en del av opplæringa. Elevenes manglende kjennskap til vår kultur kan gjøre at de deltar fordi de tror det er forventet av dem. Intervjussvarene kan også være påvirket av elevenes forståelse av skolekulturen. Selv med mange års erfaring med målgruppa har jeg begrenset kulturtilgang, noe som kan påvirke mine etiske vurderinger. Disse vurderingene blir spesielt viktige i forskning med minoritetsspråklige som målgruppe. Jeg har derfor plassert øvrige etiske betraktninger tidlig i metodekapittelet.

3.5 Etiske betraktninger

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). Elever og lærere fikk et informasjonsskriv med orientering om undersøkelsen, i tillegg til muntlig orientering. Den muntlige orienteringen var spesielt viktig overfor elevdeltakerne, for å ivareta tilpassing av informasjon på et språk deltakerne forstod (NESH, 2016). I denne informasjonen ble det også understreket at deltakelse var frivillig, med mulighet for å kunne trekke seg fra prosjektet underveis. Elevene og lærerne som har deltatt i undersøkelsen, undertegnet en samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3). Informasjonen var på norsk. Det var derfor viktig å bruke god tid på å sikre at elevene forstod hva de samtykket til. Jeg må likevel ta forbehold om manglende forståelse. Jeg må også ta høyde for at tverrkulturelle faktorer (kjønn, posisjoner osv) kan ha innvirkning på et intervjuforløp (Kvale et al., 2015, s. 173). Et kortfattet spørreskjema identifiserte nasjonalitet, språkkompetanse og tidligere skolebakgrunn

blant elevene (vedlegg 4). Når oppgaven ferdigstilles, makuleres disse opplysningene. Elevene og lærerne som har deltatt i prosjektet er anonymisert, og elever og lærere hadde ikke tilgang til hverandres svar underveis i undersøkelsen. I tillegg til anonymisering, transkriberte jeg intervjutekstene til bokmål, noe som bidrar til å styrke anonymiteten i utvalget. For å ivareta kvaliteten i undersøkelsen, gjennomførte jeg pilotundersøkelser.

3.6 Pilotundersøkelse

Jeg gjennomførte pilotundersøkelse på en elevgruppe med fellestrekk til elevdeltakerne i prosjektet. Elevene var mine egne elever, og jeg gjennomførte prøveintervju etter leseøker med disse elevene. Jeg prøvde ut lesetekster, intervju spørsmål knyttet til tekstene, og øvrige intervju spørsmål til prosjektet. Dette forarbeidet ble viktig da elevdeltakerne i undersøkelsen var minoritetspråklige elever med relativt kort botid i Norge. Jeg fikk erfare om spørsmålene virket etter sin hensikt, både i forhold til om spørsmålene ble tilstrekkelig forstått, om spørsmålene skapte oppmerksomhet i gruppa, og om turtaking og respons mellom deltakerne samsvarte med ønsket intensjon. Pilotundersøkelsen ga meg også erfaring i hvilke spørsmål som krevde oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer. Fra elevene i pilotundersøkelsen fikk jeg flere innspill jeg ikke hadde tenkt på da jeg utarbeidet intervjuguiden (Halvorsen, 2008, s. 147). Fokusgruppe som intervjuform var ny for meg, og pilotundersøkelsen ble min treningsarena som moderator i gruppeintervju. I tillegg til pilotundersøkelsen, prøvde jeg også ut spørsmålene til lærerintervjuene med en kollega.

3.7 Forarbeidet til prosjektets leseøker

Da jeg utarbeidet designen til prosjektet, var jeg opptatt av å skape grunnlag for gode samtaler med elevene og lærerne i undersøkelsen. I samarbeid med læreren (heretter kalt Anne) til elevdeltakerne, fant vi to lesetekster (en til hver økt) som kunne passe til klassen og elevene i prosjektet. Tekstene var også vurdert å være innen den nærmeste utviklingssonen til elevene i klassen, jfr. kapittel 2.1. Lesetekst 1 handlet om skolesystemet i Norge (Lønn, 2015) (vedlegg 9), og lesetekst 2 hadde tittelen «Peter og Elinas historie», hvor Peter er fra USA, men har norske aner (Lønn, 2015) (vedlegg 10). Tekstene omhandlet tema samtlige elever i klassen hadde møtt tidligere i forbindelse med 50-timers kurs i samfunnskunnskap (VOX, 2012).

I tillegg til samarbeid om lesetekster med elevenes norsklærer, laget jeg en grovskisse til undervisningsopplegg til to leseøkter. I den første leseøkta skulle elevene lese teksten individuelt og arbeide med spørsmål til teksten. Læreren oppgave var å hjelpe elevene ut fra hva elevene ønsket hjelp til. I den andre leseøkta som inkluderte lesestrategier (se kap. 2.4 og 2.5), skulle klassen arbeide med førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen sammen med læreren. I førlesefasen skulle de lage tankekart, ha par-samtaler og arbeide med forkunnskaper, i tillegg til å arbeide med BISON (Bilde – Ingress/ innledning – Siste avsnitt – Overskrifter – NB-ord (kursiverte/fete ord)). I lesefasen skulle klassen oppsummere i klassesamtale etter hvert avsnitt. Etterlesefasen var oppsummering av det viktigste i teksten, lage to spørsmål, og eventuelt svare på spørsmål til teksten. Ideen til leseøkta med lesestrategibruk er i hovedsak hentet fra Utdanningsdirektoratets dokument for god leseopplæring, hvor kapittel 3 omhandler *å utvikle strategiske lesere*, nevnt i kapittel 2.5.1, samt Utdanningsdirektoratets veiledning til læreplan, som inneholder oversikt over strategier, med hovedfokus på førlesefase og aktivering av bakgrunnskunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015c). Valg av hovedfokus for andre leseøkt var basert på viktigheten rundt aktivering av bakgrunnskunnskaper for å bedre leseforståelse (presentert i kapittel 2.4).

3.8 Elevutvalg

Elevdeltakerne i masterprosjektet mitt var fem minoritetsspråklige elever i eksamensrettet grunnskoleopplæring for voksne (tilsvarende 8.-9. klassetrinn, ikke avgangsklasse). Valg av klasse var basert på norskspråklig nivå ved prosjektstart, for å kunne gjennomføre fokusgruppeintervju med norsk som fellesspråk. De elevene som ble forespurt, var tilfeldig trukket blant elevene i klassen som etter egne utsagn hadde lite eller ingen tidligere skolebakgrunn. Valg av elevdeltakere i prosjektet var til dels basert på tilgjengelighet. Jeg valgte å bruke egen skole i prosjektet for ha mulighet til å kunne gjennomføre prosjektet innenfor skoletiden og elevenes oppsatte timeplan. Da prosjektet startet, var to av de avtalte elevdeltakerne til prosjektet fraværende fra skolen. Jeg valgte da å inkludere to av mine egne elever i prosjektet for å opprettholde prosjektplanen med de øvrige deltakerne. Disse elevene hadde deltatt i pilotundersøkelsen, og var derfor orientert om prosjektet. Jeg var oppmerksom på at dette kunne påvirke reliabiliteten i undersøkelsen.

Elevutvalget var basert på min kjennskap til de ulike språknivåene i norskopplæringa. En av elevene hadde to års skolebakgrunn, med seks skoledager pr uke og sju timer pr dag. De andre elevene i prosjektet oppga at de aldri hadde gått på skole før de kom til Norge. Elevene var i alderen 16 til 35 år, og hadde fire forskjellige morsmål. De hadde bodd i Norge fra åtte måneder til seks år, og hadde fra seks måneder til fire års skolebakgrunn i Norge. To av elevene oppga å ha kjennskap til latinsk alfabet før ankomst Norge.

3.8.1 To fokusgruppeintervju

To fokusgruppeintervju ble gjennomført rett i etterkant av to ulike leseøkter. Jeg møtte de samme fem minoritetsspråklige elevene i begge intervjuene, som varte i 42 og 48 minutter. Før oppstart av det første intervjuet gjennomgikk vi etiske retningslinjer rundt deltakelse, og hvordan data skulle håndteres i prosjektet. Alle underskrev samtykkeerklæring. Introduksjonen ble viktig for å sikre at deltakerne forstod hva prosjektet gikk ut på, hvor de også fikk retningslinjer for gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. God tid på introduksjonen kan få betydning for god deltakelse i gruppa (Halkier, 2016, s. 55).

Vi startet begge fokusgruppeintervjuene med diskusjon om leseteksten de hadde jobbet med, og om deres erfaringer fra leseøkta. På den måten hadde vi et felles utgangspunkt, og noe samtlige elever i gruppa hadde erfaring med. Jeg brukte intervjuguide som inkluderte de temaene jeg ønsket å belyse gjennom fokusgruppeintervjuet. Med leseteksten som utgangspunkt, startet intervjuet åpent, for deretter å bli mer kontrollert av meg som moderator.

3.8.2 Fokusgruppe som metode

Problemstillingen la føring for mitt valg av fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling. Halkier (2016, s. 9) hevder at fokusgruppe og gruppeintervju ikke er det samme, at semistrukturerte gruppeintervju inkluderer større grad av samhandling med direkte spørsmål/svar mellom intervjuer og gruppa enn fokusgrupper gjør. Hun henter sin definisjon fra Morgan (1997), som beskriver fokusgruppe som en form for gruppeintervju, der interaksjonen i gruppa er viktig, basert på tema som blir presentert av forskeren som moderator (Morgan, 1997, s. 2). Jeg definerer derfor gruppeintervjuene jeg gjennomførte som fokusgruppeintervju, da samtalene mellom gruppemedlemmene og mellom moderator og gruppemedlemmer var sentrale for å oppnå ønskede mål med kvalitativ forskning i prosjektet. Spørsmålene i den semistrukturerte intervjuguiden tillot åpne spørsmål, med oppfølging av

lukkede spørsmål for kvalitetssikring av svar og felles forståelse, noe som bidro til å sikre at de ønskede emnene i undersøkelsen ble dekket (Kvale et al., 2015, s. 162).

Moderatorrollen min ble viktig i fokusgruppeintervjuene. Ett av målene med fokusgruppeintervjuene var å få fram opplevelser rundt de to gjennomførte øktene og få alle deltakerne til å delta aktivt. Jeg måtte også påse at deltakerne holdt seg til tema. Min lange erfaring i arbeid med målgruppa ga meg trygghet til å finne en naturlig balanse mellom innlevelse og distanse underveis i intervjuene (Halkier, 2016, s. 52f).

Min intensjon med fokusgruppe som intervjumetode var ikke å vurdere gruppedynamikk eller maktforhold i gruppa, men dette påvirker likevel samtalene (se delkapittel om reliabilitet). Jeg var ute etter deltakernes livsverdener, noe som fokusgruppe i utgangspunktet er mindre velegnet til. I fokusgrupper får den enkelte deltaker komme mindre til orde, og jeg som forsker kommer ikke like tett på deltakerne som jeg ville gjort i individuelle intervju (Halkier, 2016, s. 13f). For minoritetsspråklige kan samtale i gruppe redusere stresset rundt manglende ordforråd. Den enkelte får tid til å tenke, og kan få språklig drahjelp fra andre i gruppa. Den usikre eleven kan selv velge posisjon i samtalen.

3.9 Lærerutvalg

De to lærerne som deltok i min studie, arbeidet ved to uavhengige skoler som tilbyr grunnskoleopplæring for voksne. En av lærerne var norsklærer til flere av elevdeltakerne i prosjektet, og hadde samtykket til å gjennomføre leseøkter i norsktimene som del av prosjektet. Den andre læreren var norsklærer på en annen skole, men arbeidet med elever i tilsvarende opplæringssituasjon som mine elevdeltakere. Begge lærerne hadde utdanning innen norsk som andrespråk. Lærerne hadde lang undervisningserfaring i norskfaget, og hadde 18 og 22 års undervisningserfaring med minoritetsspråklige elever. Begge hadde tilsvarende erfaring i arbeid med begynneropplæring, og hadde arbeidet med både alfabetisering og latinisering. De hadde også erfaring med undervisning i grunnskoleopplæring for voksne. For å få tak i deres erfaringer, gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer.

3.9.1 Semistrukturerte lærerintervjuer

Tre semistrukturerte lærerintervjuer (to med samme lærer) bidro til å gi dybde i undersøkelsen rundt leseprosessen, og hvilken effekt førlesefasen og aktivering av elevenes bakgrunnskunnskaper har for elevenes selvoppfatning av leseforståelse og bevissthet rundt bakgrunnskunnskaper. I tillegg til å samarbeide med elevdeltakernes norsklærer i forkant av to leseøkter, gjennomførte jeg også intervju med denne læreren når hver av leseøktene og fokusgruppeintervjuene var gjennomført. Gjennom intervjuene fikk jeg fram lærerens synspunkter basert på opplevelsene, noen som gir en fenomenologisk tilnærming. Den andre læreren jeg intervjuet, var tilfeldig stratifisert valgt, og tilhørte ikke elevdeltakernes skole (Halvorsen, 2008, s. 159). Ved å gjennomføre intervju med en erfaren lærer som var nøytral i forhold til elevdeltakerne, elevenes norsklærer, og meg som intervjuer, kunne jeg få frem nyanser og variasjoner jeg kanskje ellers ikke ville fått. Dette ga meg bredere forståelse rundt tema for prosjektet, noe som får betydning for undersøkelsens validitet og reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevder antall intervjupersoner er avhengig av formålet med undersøkelsen.

3.10 Transkribering av intervju

Jeg tok lydopptak av både fokusgruppeintervjuene og lærerintervjuene. Feltnotater underveis bidro til understøtting av lydopptak. Jeg transkriberte opptakene like i etterkant av intervjuene for å forenkle den videre analysen, og opprettholde mine opplevelser fra intervjuene (Wilkinson, 2004, s. 179). Jeg fulgte hovedreglene i transkripsjonsveiledningen til NoTa-Oslo (Hagen, 2015, s.10f). Jeg gjennomførte all transkribering på bokmål. De syntaktiske reglene for skriftlig bokmål ble ikke fulgt, og ordene ble derfor skrevet i den rekkefølgen de ble uttalt. Alt som moderator og elever sa, ble transkribert ortografisk, og eksempel fra transkribering er vedlagt (vedlegg 8). Den ortografiske transkriberingen ga meg større nærhet til informantene i prosessen med både transkribering og bearbeiding av datamaterialet. Gjennom transkribering foretar jeg en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, hvor jeg også gjør fortolkninger og valg underveis (Kvale et al., 2015, s. 204f). I dette prosjektet, er jeg ikke ute etter lingvistisk innhold, men tema. Mine valg underveis i transkriberingen kan likevel påvirke studiens gyldighet og pålitelighet (Kvale et al., 2015, s. 210f).

3.10.1 Analysearbeidet av intervjumaterialet

Analysearbeidet er kontinuerlig, og jeg har foretatt en tematisk analyse. Analysen er basert på gjennomgang av intervjutekstene med fortolkning av disse. Forskningens hermeneutiske dimensjon blir viktig i denne prosessen, hvor jeg som forsker vil kunne finne andre svar i intervjutekstene enn en annen forsker. Ved å åpne for et *legitimt fortolkningsmangfold* vil behov for fortolkningsenighet kunne fravikes, men heller stille krav til god og eksplisitt formulering av bevis og argumenter i fortolkningsprosessen. Dersom jeg som forsker klarer å formidle mine fortolkninger på en forståelig måte, slik at andre lesere kan teste disse, vil dette kunne styrke forskningen (Kvale et al., 2015, s. 239f).

Intervjumaterialet har bidratt med å svare på problemstillingen. To fokusgrupper og tre lærerintervjuer resulterte i om lag 75 A4-sider transkribert materiale (enkel linjeavstand). For å systematisere dette har jeg foretatt koding og kategorisering (Kvale et al., 2015, s. 231). Kategoriene var ikke forhåndsdefinert, men ble til dels induktivt utarbeidet gjennom kodingen. Problemstillingen styrte likevel noen kategoriseringer. Denne analysen foregikk derfor som en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 185).

3.11 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandler resultatenes pålitelighet. Vil en annen forsker få de samme resultatene (Kvale et al., 2015, s. 276)? Relasjoner til deltakere i undersøkelsen kan påvirke resultatene. Selv om jeg endte med å ta med to egne elever, kan forskningen likevel bli mer troverdig enn om jeg måtte redusere antall deltakere. Å bruke egen skole som primærsted for undersøkelsen, gjør at jeg innehar en rolle i skolekulturen. Denne rollen og min forforståelse, kan gjøre meg *kulturblind* slik at jeg kanskje overser viktige elementer i forskningen (Paulgaard, 1997, s. 73). Min subjektive forforståelse kan også gi innsikt som bidrar til at kvaliteten i forskningsprosessen forsterkes (Paulgaard, 1997, s. 72f). Jeg brukte ikke tolk i fokusgruppene. Manglende felles ordforråd, og min rolle som lærer med kontroll over målspråket, kan svekke reliabiliteten. Ord- og begrepsbruk i intervjuundersøkelsen har vært nøye gjennomtenkt, og jeg har forsøkt å benytte frekvente ord i intervjuguiden. Jeg har også etterstrebet god informasjon og nyanserte spørsmål.

Semistrukturerte intervjuguider bidro til fokus på tema. God kjennskap til feltet, både i forhold til elever og til lærerrollen ga mulighet for improvisasjon og oppfølging underveis i samtalene (Kvale et al., 2015, s.276). Konkret og detaljert rapportering av forskningen og datainnsamlingen vil kunne ivareta reliabilitet, selv om slik rapportering også innleder valg. Ved *transparens* eller gjennomsiktighet vil leseren kunne vurdere funn opp mot troverdighet og overførbarhet til andre sammenhenger (Nilssen, 2012, s. 154). Ved å se mine funn opp mot Nordlies (2013) undersøkelse samt annen forskningsteori, kan dette også styrke reliabiliteten i studien.

Validitet omhandler hvilken kontekst resultatene er gyldige i, og om resultatene er representative for undersøkelsen. Seale (1999, s. 40f) skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet omhandler sammenhenger innen en bestemt studie, mens ekstern validitet omhandler gyldighet eller overførbarhet til andre sammenhenger. For å ivareta validitet i forskningen, må validering skje i hele forskningsprosessen (Kvale et al., 2015, s. 277). I fokusgruppene med minoritetsspråklige elever, kan manglende felles språk påvirke både reliabilitet og validitet. Har vi forstått hverandre? Er intervjupersonene oppriktige? Har intervjupersonene tilstrekkelig selvinnsikt? Kritiske spørsmål til egen forskning underveis kan styrke validiteten (Kvale et al., 2015, s. 281).

For å sikre gjensidig forståelse stilte jeg avklarende spørsmål underveis i intervjuene. Ved å bruke lydopptak kunne jeg konsentrere meg om å være helt tilstede i samtalene. Hvordan jeg har valgt å tolke transkripsjonene av intervjuene, og videre hvordan min forforståelse har påvirket alle mine funn, har påvirket prosessvalideringen (Kvale et al., 2015, s. 277f). Det er umulig å forutse alle faktorer som kan påvirke resultater, og som kan påvirke intern validitet. Gruppesammensetningen, kulturforskjeller innad i gruppa, lydopptak og kommunikasjon mellom meg og deltakere kan påvirke intern validitet. God informasjon til elever og lærere har vært foretatt med intensjon om å redusere faktorer som påvirker intern validitet. Som forsker tilknyttet miljøet som studeres, vil jeg foreta tolkninger basert på egne erfaringer. Slike erfaringer kan føre til at nyanser i situasjoner blir oversett. Forståelse for deltakernes situasjon var motivasjonen for valg av tema og problemstilling, og slik posisjonering i studien gir et eget tolkningsgrunnlag. Validitet må derfor også knyttes til om leseren kan vurdere hvordan dette tolkningsgrunnlagets påvirkning på resultatene (Thagaard, 2018, s. 207).

Funn i denne studien med et utvalg på fem elever og to lærere, kan ikke gi gyldighet eller ekstern validitet for hvilken betydning førlesefasen har for minoritetspråkliges leseforståelse på generelt grunnlag. Utvalget representerer likevel opplevelser og refleksjoner som kan få gyldighet utenfor utvalgets klasserom og skole. Mine beskrivelser og argumenter som forsker kan bidra til at leseren kan vurdere resultatenes gyldighet til andre situasjoner, også kalt «analytisk gyldighet» (Kvale et al., 2015, s. 291).

4 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg hovedresultatene fra forskningsprosessen, hvor målsettingen er å utforske hvordan minoritetsspråklige voksne elever med mangelfull skolebakgrunn reflekterer over leseprosessen. Mine funn baserer seg på elevers og læreres erfaringer, og min videre tolkning. De er derfor i tråd med den fenomenologiske og hermeneutiske forankringen. Lærerintervjuene er tatt med for å se om elevsvarene samsvarer med lærernes refleksjoner. Før jeg presenterer funn fra intervjuene, vil jeg i kapittel 4.1 presentere elevdeltakerne og deres lesestrategier.

4.1 Elevdeltakerne i prosjektet

I det følgende presenterer jeg kort hver enkelt av mine fem elevdeltakere, samt deres lesestrategier slik de beskriver dem i det første fokusgruppeintervjuet. All informasjon er basert på elevutsagn. Jeg har valgt å gi elevene pseudonymer, fordi navn gir meg og øvrige lesere nærhet til deltakerne og til prosjektet.

4.1.1 Mohammed

Mohammed er 19 år, og har gått to år på skole i sitt hjemland. Han kan lese og skrive litt på morsmålet. Han hadde ikke lært latinsk alfabet før han kom til Norge. Han har vært i Norge i cirka fire år, og gått på skole siden han kom til Norge.

Mohammed forteller at han leser teksten, og spør læreren sin om ord han ikke forstår. Han leser sakte for å prøve å forstå teksten, og streker under ord han ikke forstår. Etterpå bruker han «Google Translate», eller spør læreren. Mohammed har skjønt at det blir mye feil når helsetninger oversettes via google oversetter, men at det går greit med enkeltord. Mohammed mener det er viktig med grammatikk. Teksten blir lettere å lese hvis han forstår grammatikk. Hvis Mohammed har hjemmelekser han ikke forstår, setter han strek, og spør læreren når han kommer på skolen. Han leser mye på skolen, men bare litt hjemme. Mohammed liker å jobbe i gruppe på skolen, for da lærer han fra de andre på gruppa.

4.1.2 Halimo

Halimo er 34 år. Hun hadde ikke gått på skole før hun kom til Norge. Hun kan ikke lese eller skrive på morsmålet. Hun hadde ikke lært latinsk alfabet før hun kom til Norge. Hun har bodd i Norge i 6 år, og gått på skole i 3 år.

Halimo synes lange ord er vanskelig. Læreren har lært dem å dele opp ordene, så det prøver hun å gjøre. Når klassen jobber i grupper muntlig først, er det lettere å forstå når teksten kommer. Når Halimo leser alene, krysser hun på ordene hun ikke forstår, og spør lærer eller en medelev etterpå. Hun synes ikke det er vanskelig å lese, men å forstå. Noen ganger forstår hun ordene, men ikke teksten. Hvis hun ikke forstår innholdet, spør hun læreren. Halimo mener hun trenger alle ordene i teksten for å forstå den. Hun mener også at grammatikken på ulike språk gjør tekstene vanskelig. Halimo leser best på skolen, for der får hun hjelp. Hun liker å lese i par, for da hjelper elevene hverandre.

4.1.3 Ali

Ali er 19 år, og har ikke gått på skole før han kom til Norge. Han kan ikke lese eller skrive på morsmålet. Han hadde ikke lært latinsk alfabet før han kom til Norge. Han har bodd i Norge i cirka fire år, og har gått på skole siden han kom til Norge.

Ali forteller at han først leser hele teksten. Hvis han sitter alene og det er noen ord han ikke forstår, så streker han under, og spør læreren etterpå. Noen ganger oversetter han ord til sitt språk for å høre hva det betyr. Hvis han ikke forstår da, spør han læreren, og læreren forklarer på en enkel måte. Noen ganger spør han andre elever. Ali sier det er mange ord han kan lese, men ikke forstår. Når klassen jobber i grupper er det lettere å forstå.

4.1.4 Hossein

Hossein er 20 år, og har ikke gått på skole før han kom til Norge. Han kan lese litt, men ikke skrive på morsmålet. Han lærte latinsk alfabet på sin reise til Norge. Han har bodd i Norge i cirka tre år, og gått cirka to år på skole her.

Når Hossein leser tekst, streker han under ord han ikke forstår, og fortsetter å lese. Når han er ferdig å lese, sjekker han på «Google Translate» eller spør læreren. Han synes ikke det er vanskelig å avkode ordene, men å forstå dem. Han mener han trenger alle ordene for å forstå teksten. Hossein synes lange (sammensatte) ord er vanskelig. Disse ordene prøver han å dele

opp. Hvis Hossein ikke forstår teksten, leser han teksten to eller tre ganger eller spør læreren. Hvis Hossein sitter med leselekser han ikke forstår, så gjør han dem ikke. Det er ingen som kan hjelpe hjemme. Når Hossein sitter i gruppe med andre og jobber er det lettere å forstå, for da kan han spørre de andre.

4.1.5 Omar

Omar er 16 år, og har ikke gått på skole før han kom til Norge. Han fikk litt opplæring hjemme av en onkel, og har lært å lese og skrive noe på morsmålet. Han hadde ikke lært latinsk alfabet før han kom til Norge. Han har bodd i Norge i 9 måneder, og gått på skole i snart 7 måneder.

Omar leser teksten flere ganger for å forstå den. Ord som er vanskelige spør han læreren om, ellers leser han bare. Først leser han fort gjennom teksten, etterpå leser han sakte. Hvis han ikke forstår teksten, leser han videre i tilfelle det kommer informasjon som hjelper. Omar foretrekker at læreren forklarer, fordi det ofte er feil på «Google Translate». Noen ganger blir det «dobbel feil» fordi ord kan bety flere ting både på norsk og på morsmålet. Omar synes det er bedre å lese på skolen enn hjemme. På skolen sammenligner han seg med andre, og får hjelp fra lærer og andre elever.

4.2 Presentasjon av funn

Elevprofilene og elevenes forklaringer om egen leseprosess tar jeg med videre til neste del, som omhandler koding og kategorisering, og behandling av funn. Lærerrefleksjonene etter de to gjennomførte leseøktene, understøtter elevforklaringene til hva som er utfordringene med å forstå lesetekster i skolen. Datamaterialet jeg redegjorde for i metodekapittelet, består av to fokusgruppeintervju av én elevgruppe, to intervju av én lærer og ett intervju av en annen lærer, totalt fem intervju. De gjennomførte leseøktene var gjennomført for å gi elevene felles utgangspunkt for diskusjon i fokusgruppa, og tekstinnholdet i leseøktene får underordnet betydning. Resultatene er ikke en fullstendig representasjon av funnene i intervjuene, men baserer seg på hovedmomenter jeg er blitt opptatt av i prosjektet, og ut fra hva deltakerne vektlegger. Jeg har plassert tolking etter hvert tema som blir presentert, for å skape sammenheng mellom funn og teori. De første delkapitlene, som omhandler elevstemmen, blir viet størst oppmerksomhet.

4.3 Funn som dreier seg om førlesefasen

Etter leseøkta uten fokus på lesestrategier, er det bare Omar som trekker fram noe som går direkte på førlesefasen: «Vi må diskutere mer om det. Læreren må forklare mer om det, om teksten før vi begynner å lese». Etter leseøkta med fokus på lesestrategier, tar Omar opp førlesefasen igjen:

Jeg tror man må diskutere først teksten, før vi leser den, fordi når du leser tekst uten å diskutere, du vet ingenting om teksten. Det blir vanskelig og kjedelig for deg å lese teksten. Jeg synes at hvis vi hadde en sånn diskusjon, vi skulle diskutere før, da hadde det blitt lettere.

Mohammed mener også det er viktig å diskutere med hverandre i klassen, og at det siste man skal gjøre, er å lese teksten. Ali sier de opplever at lærerne er veldig forskjellige. Ikke alle lærere forstår hva elevene trenger:

Det er ikke sammen med alle lærer. Noen lærer, for eksempel, henter en oppgave og først forklarer godt, og samarbeid i klassen, da vi skjønner hva den betyr, den teksten. Noen lærer kommer først, de sier, først du leser selv gjennom. Vi leser, og vi skjønner ikke sånn veldig mye. Etterpå da lærer forklarer, vi skjønner litt mer. Først forklare er bedre.

Ali sier også at det er viktig at lærere forklarer oppgaver og tekster godt for elevene, uansett om det er arbeid som skal gjøres i klasserommet eller hjemme: «Hvis lærer forklarer god måte, da vi skjønner alt vi skal gjøre og hva vi ikke skal gjøre».

4.3.1 Tolkning av funn som dreier seg om førlesefasen

I det første fokusgruppeintervjuet, etter leseøkt uten fokus på lesestrategier, er elevene ikke opptatte av førlesefasen. Det er bare Omar som tar opp viktigheten av dialogen og forklaringer som kan bidra med forståelse, noe som kan forklares ut fra det sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske læringssynet. De andre elevene snakker ikke om førlesefasen før etter andre leseøkt, når de diskuterer behovet for førlesingsaktiviteter før alle teksttyper både på skolen og før hjemmearbeid. Elevdeltakerne diskuterer samhandling og forarbeid med tekster som sentrale tema for leseforståelse. Begge disse tema knyttes direkte til førlesefasen.

Det er lite som framkommer i intervjuene hvor elevdeltakerne omtaler førlesefasen, men elevene peker på ulike måter å lese og bearbeide lesetekster på, og hva som bidrar til forståelse. De øvrige funnene presenteres etter tema, og førlesefasen blir behandlet underveis.

4.4 Elevdeltakernes forståelsesstrategier

Mye av det elevdeltakerne trekker fram som leseforståelse, spesielt etter første leseøkt, handler om avkoding og forståelse av ord, og ikke om tekstforståelse. Jeg spør elevene om de har lært hvordan de skal lese en tekst for å forstå den. De svarer med å fortelle hva de gjør for å prøve å avkode ordene. Når jeg spør om det er ofte de møter tekster der de forstår ord, men ikke forstår innholdet, svarer Ali, Mohammed og Halimo bekreftende på det. Når jeg spør videre om hva de gjør da, svarer Ali: «Da jeg noterer ord [...]. Jeg spør lærer, og lærer forklarer på en enkel måte». Mohammed fortsetter: «[...] noen tre ord, eller fire ord, det skrevet sammen til ett ord, vi må dele, kanskje vi skjønnte da». Bare Omar klarer å koble forståelse til innhold: «Hvis jeg forstår ikke første siden, så går jeg videre bare, fordi jeg får mer informasjon om den, om teksten videre i alle sidene. [...] Jeg går videre, men jeg trenger å forstå alle ord som er viktig».

Etter den andre leseøkta diskuterer elevene hvilken tekst de likte best. Halimo synes tekst 2 var finest. Hun forteller at historien var lett forstå fordi klassen hadde jobbet med ord, bilder og historie først. Ali og Mohammed likte også historien fra tekst 2 best. Omar og Hossein likte tekst 1 best fordi den hadde mer interessant innhold. Begge syntes det var vanskelig å få god forståelse av innholdet tekst 2, fordi de ikke var interessert i historien. Samtlige elevdeltakere mener tekster man er interessert i, er lettere å lese. Ali sier at tekster er forskjellige. Han prøver å forstå tekster han er interessert i, selv om de er vanskelige. Omar forteller hvordan han kan forstå en vanskelig tekst: «Når jeg får en vanskelig tekst, så ser jeg på bildet, på overskrift og begrep. Jeg forstår litt, kanskje 5 eller 10 prosent av teksten. Da blir det litt lettere. Da blir jeg interessert å lese videre».

Mens elevdeltakerne etter første leseøkt fokuserer på ordnivået, retter de søkelyset mot tekstinholdet etter andre leseøkt. Teksten er satt i en kontekst som er forståelig for elevene, og de har en viss oversikt over innhold og formål med lesinga før de leser. På denne måten kan elevene konsentrere seg om tekstinholdet, og se forbi avkodingsnivået. Ali mener

kulturen har mye å si for forståelse. De lærer ikke bare språk, men også ny kultur. Det viser seg at de tekstene elevene liker best, er de som framstår som enklest.

4.4.1 Tolking av funn - forståelsesstrategier

Tilsynelatende enkle tekster og setninger kan by på store utfordringer for minoritetsspråklige elever. Hovedinntrykket fra denne undersøkelsen stemmer overens med funnene i Golden og Kulbrandstad (2007, s. 42) hvor elevene bruker lang tid på detaljene, og mindre tid på budskapet i teksten. Elevene mangler bredde i ordforrådet, og har heller ikke utviklet *kompenserende* strategier som bidrar i leseprosessen. For å utvikle slike strategier, kreves metakognitiv bevissthet (Refsahl, 2012, s. 34). Når elevene mangler kunnskap om teksten, og heller ikke vet hvilke strategier de skal bruke i leseprosessen, er det vanskelig å planlegge leseinnsatsen. Dette kan tyde på at elevene mangler metakognitive kunnskaper om egen lesing. Elevene gir uttrykk for at de liker best de tekstene med innhold som interesserer dem. Det kan tyde på at elevene bruker mer energi på å forstå tekster med innhold som er interessant for dem. Et annet relevant punkt kan være at det å bruke tid på teksten på forhånd, gir lettere tilgang til teksten, og innholdet får større betydning. Når teksten blir tilgjengelig opplever elevene mestring.

4.5 Fokus på bakgrunnskunnskaper

I intervju etter første leseøkt spør jeg elevene om det var noe som var vanskelig med teksten de leste. Halimo forteller at hun har hatt 50-timers kurs i samfunnskunnskap tidligere, og at det derfor ikke var så vanskelig å forstå innholdet. Det samme sier Omar. Omar forteller at teksten handlet om skolesystemet i Norge, og at elevene ofte snakker om temaet i pauser på skolen. Halimo forteller også at hun et par uker tidligere lærte hvordan hun kunne dele lange (sammensatte) ord med to eller tre for å prøve å forstå dem. Ali mener han kan lite fra før som kan hjelpe han når han leser norske tekster, ikke bare fordi han mangler skolebakgrunn, men også fordi han kommer fra et annet land og en annen kultur. Hossein er enig i dette.

Etter andre leseøkt forklarer Omar hvordan de arbeidet med teksten sammen med læreren. De brukte bildet, overskrifter og ord til å ta fram kunnskaper de hadde om innvandring og utvandring før de leste teksten. De andre elevene uttrykker enighet med Omar om det han forklarer, og alle bidrar til utdyping av informasjonen. Ali og Halimo forteller hvordan de

jobbet med tankekart, og at de hadde lært tidligere hvordan de skulle bruke tankekart. Omar har ikke jobbet med tankekart før, men sier at det var lett å forstå sammen med de andre elevene og læreren.

I intervjuet prøver jeg å forklare elevene hva en bakgrunnskunnskap er: «[...] alt det du kan fra før som du tar med deg i teksten. Bruker du det du har lært før, når du leser en tekst»? Ali svarer: «Nei, ikke jeg». Jeg ordlegger meg på en annen måte, og spør igjen, men Ali svarer at han ikke bruker noe han har lært før. Mohammed, Hossein og Halimo forteller at de noen ganger bruker bakgrunnskunnskapene sine når de leser tekster. Jeg utfordrer gruppa direkte om bakgrunnskunnskaper til tekst 2: «Noen av dere sa at dere hadde lært om utvandring til Amerika i samfunnskunnskap, så brukte dere det når dere leste teksten» (Historien om Peter og Elina, vedlegg 10). Ali og Halimo bekrefter dette, og da er alle enige om at de brukte bakgrunnskunnskaper i lesing av teksten.

Også i dette intervjuet trekker flere elever fram grammatikkunnskaper som vesentlig for leseforståelse. Omar sier alt blir vanskelig i en tekst dersom du ikke forstår grammatikk. Halimo forklarer at hun bruker alt hun har lært om grammatikk når hun leser. Halimo mener at hun også bruker grammatikk fra sitt morsmål, selv om hun ikke har lært seg å lese og skrive på morsmålet.

Intervjuene viser at elevene ikke tenker på hva de bruker av bakgrunnskunnskaper i møte med tekster. Halimo og Omar forteller om bakgrunnskunnskaper de har fra opplæring i samfunnskunnskap i Norge. Dette er det eneste som fremkommer i første intervju. I det andre intervjuet, er det enighet i gruppa om at de bruker ulike bakgrunnskunnskaper i møte med nye tekster. Mye av bakgrunnskunnskapen som fremkommer, er kunnskap ervervet i Norge - om historie, sammensatte ord, grammatikk og bruk av tankekart. Halimo trekker også fram grammatikk fra eget morsmål som nyttig. Elevdeltakerne har bakgrunnskunnskaper som i stor grad kan bidra i leseforståelsen. Det elevdeltakerne trekker fram som viktigst, er den kunnskapen de anvender sammen med klassen før de starter å lese teksten.

4.5.1 Tolking av funn – fokus på bakgrunnskunnskaper

Elevdeltakeren mener diskusjonen før tekstlesinga starter er svært viktig for leseforståelsen, og at klasesamtalen er sentral for forståelse. For disse elevene er førlesefasen av stor betydning i leseprosessen, ved at de løfter blikket fra ordnivået til helheten i teksten. Ved å arbeide med egne bakgrunnskunnskaper og erfaringer før de leser teksten, blir teksten mye mer tilgjengelig for elevene. Elevene bevisstgjøres også sine egne ressurser og kunnskaper, og utvikler den metakognitive bevisstheten for å kunne planlegge leseinnsatsen på en god måte.

Elevene i undersøkelsen hevder innledningsvis at de ikke bruker sine bakgrunnskunnskaper når de leser tekster, og at tekstene de møter i skolen i liten grad kan settes i sammenheng med det de kan fra før. Det ser ut til at elevene ikke er bevisst egne bakgrunnskunnskaper i arbeid med lesetekster, og mener avstanden mellom deres erfaringer og kultur, og skolen i Norge er for stor til at de har nytte av den i arbeid med lesetekster. Bråten (2007b, s. 61f) trekker bredden og dybden av kunnskaper som sentral for leseforståelse, og mener at gode leseres slutninger i stor grad knyttes til bakgrunnskunnskaper om innhold og tema i tekst.

Gjennom fokusgruppeintervjuene kan vi se at disse elevene anvender sine bakgrunnskunnskaper i arbeid med teksten, men at det kan se ut som de trenger veiledning i prosessen. Wahlgrens (2010, s. 105f) definisjon av *transfer* som anvendelse av det lærte i en ny situasjon, beskriver også de bevisste og ubevisste lesestrategiene elevdeltakerne anvender. Når jeg spør elevene direkte etter leseøkta med fokus på lesestrategier, forklarer elevdeltakerne hvordan de anvender grammatikk fra morsmål, norsk grammatikk, erfaringer fra bruk av tankekart, kunnskaper fra 50-timers kurs i samfunnskunnskap, og egne erfaringer fra ulike tema. Totalt sett viser elevene til et mangfold av erfaringer og kunnskaper som de bruker, og kan bruke i møte med lesetekster. Når Halimo anvender grammatikk fra eget morsmål, selv om hun ikke kan lese og skrive på språket, kan en andrespråklærer eller faglærer bruke Halimos kompetanse i faglige, språklige og kontrastive diskusjoner i klasserommet. Dette passer til skjemateoriene referert i Kulbrandstad (2003, s. 29ff), der skjemaene som blir aktivert før og under lesinga er basert på kunnskap leseren allerede har.

Det ser ut til at elevene mangler et bevisst forhold til det mangfoldet av erfaringer og kunnskaper de har. Ved å rette fokuset mot ressursene deres, synliggjør man dem, og gir dem status. Når lærere arbeider med aktivering av bakgrunnskunnskaper, blir det viktig å ikke

tviholde på tematiske bakgrunnskunnskaper, men også åpne for anvendelse av andre ressurser eleven har, og som kan benyttes til bedre forståelse. Roe (2008, i Refsahl, 2012, s. 29) sin vektlegging av tekstbindinger, meningsinnhold i ord og grammatiske strukturer som bidrar til tekstmening, kan denne elevgruppa ha lært tidligere. Det vil også være mulig å trekke fram elevenes morsmål, selv om læreren mangler språkkompetanse.

4.6 Elevdeltakernes avkodingsstrategier

Gjennom koding av transkripsjonene fremkommer manglende ordforståelse som oppleves som den største utfordringen i leseprosessen for samtlige elever i undersøkelsen. Etter leseøkta uten veiledet lesing forteller elevene om ulike strategier i møte med vanskelige ord. Elevene snakker mest om *ord de ikke forstår* og *lange ord som er vanskelig*. Mohammed leser teksten først, og spør læreren etterpå om ord han ikke forstår, eller bruker «Google Translate»: «Det stod noe vi skjønnte ikke. Noen ord vi skjønnte ikke. Noen ord vi skjønnte». Alle elevdeltakerne foruten Halimo bruker oversettelsesprogram når de jobber med tekster. Omar forteller at utfordringen med å oversette ord, er at ord kan ha flere betydninger både på norsk og på andre språk. Når de oversetter, vet de ikke om det er riktig oversettelse. Omar mener man ikke kan stole på oversettelser hele tiden, og at det er vanskelig å bruke ord han oversetter: «Ordet *opplæring* for eksempel, jeg vet ikke når jeg skal bruke den, eller hvor skal jeg bruke den. Jeg oversetter den, så jeg forstå hva den betyr, men jeg kan ikke bruke den».

Ali leser teksten først, og spør læreren etterpå. Han er redd for å glemme noe han har lest dersom han stopper og spør læreren om ord mens han leser. Han har problemer med å forstå lange ord: «Det var noen lange ord vi av og til vi skjønner ikke så godt». Halimo gir også uttrykk for at lange ord er vanskelig:

Vi leser, og så etterpå noen ord vi skjønnte ikke, vi må spørre lærer. [...] Men de også vi får lange ord, vi sier de er veldig vanskelig, men lærer har fortalt oss, når kommer lange ord, dele med to eller tre [...]

Hossein leser så lenge han forstår: «Noen ord jeg forstår, og så jeg fortsetter å lese. Og så noen ord jeg forstår ikke. Når jeg forstår ikke, jeg spør lærer [...]». Omar spør også læreren eller noen andre elever, men prøver å stole på seg selv:

Jeg gjør akkurat som de alle sa, jeg leser en, to eller tre ganger. Så spør jeg lærer om noen ord som jeg ikke forstår, ellers så jeg leser bare. Jeg leser hele teksten. Først leser jeg veldig fort, etterpå leser jeg veldig nok, ja, sakte. Jeg spør lærer om noen lange ord eller vanskelige ord som jeg ikke forstår.

Jeg spør Omar om han klarer å forstå teksten hvis det er lange ord han ikke forstår. Omar svarer: «Ja, du kanskje finner informasjon hvis du går videre, du kanskje får mye informasjon i teksten, enn du leser fra begynnelsen». Omar er den eneste eleven som mener han ikke trenger å forstå alle ordene i en tekst for å forstå innholdet i teksten.

Den første leseøkta har stort fokus på ordnivå. Elevene må spørre læreren om mange ord for å få kontroll på teksten. Flere av elevene mener også at de trenger alle ordene i teksten for å få fullt utbytte av den, og deler opp sammensatte ord for å prøve å forstå ordene bedre. Dette har de lært hos norsklærere. Samtlige elever jobber på ordnivå, med unntak av én elev, Omar. Omar er den eneste eleven som forteller at han i første økt leser hele teksten uten å stoppe, og stoler på at han får informasjon som skal hjelpe han til forståelse underveis. Han strekker seg forbi ordnivået, og skiller seg her ut fra resten av gruppa.

Etter andre leseøkt gir elevene uttrykk for at ordene i teksten denne økta var lettere. Fokusordene eller NB-ordene er uthevet med fet skrift. Klassen gjennomgikk disse ordene sammen. På spørsmål om hvilken type ord de uthevede med fet skrift er, svarer Mohammed, Omar og Halimo at det er viktige, eller vanskelige ord. Mohammed og Halimo mener disse ordene var de vanskeligste i teksten, mens Ali og Omar mener både uthevede og andre ord var vanskelige. De synes også at ord og setninger som betyr noe annet (metaforiske uttrykk) er vanskelig. Alle elevene er enige i at tekstene er lettere å forstå når ordene er gjennomgått på forhånd. Hossein sier det ofte er vanskelig å forstå teksten, men at ordene ikke er «vanskelig å lese» (avkode). Når andre elever snakker med læreren om ordet, blir det lettere å forstå hele teksten. Den andre leseøkta endrer fokuset. I intervjuet blir det lite diskusjon blant elevene om ordnivået, men mer om tekstinnholdet. Det kan se ut til at tekst 2 blir mer tilgjengelig for elevene.

4.6.1 Tolking av funn – avkodingsstrategier

Elevene er opptatt av avkoding, spesielt etter den første økta. Når det ikke er satt av tid til førlesingsaktiviteter i fellesskap, så blir elevene overlatt til seg selv til å finne ut hvilke ord de

de trenger å forstå for å forstå teksten. Fokuset blir derfor avkoding, fordi elevene ikke har fått hjelp til forståelsen. Kulbrandstad (2003, s. 15) refererer til avkoding av ord som *avlesning* men med manglende forståelse, og at dette kan forklare problemer med lesing. Elevdeltakerne ser ut til å passe godt med Kulbrandstads (2003, s. 227) beskrivelse av andrespråkslesere som har tendens til å være opptatt av enkeltord. Når førlesingsaktiviteter inkluderer å gjøre ordene i teksten tilgjengelig, kan avkoding i tillegg til avlesning også gi ordgjenkjenning, fordi elevene er i stand til å gjenkjenne ordene. Elevene uttrykker behov for å oversette mange ord de møter, men funn i undersøkelsen viser at elevene ikke har tilstrekkelig språklig forståelse til å kunne stole på oversettelsen. Dette viser at førlesingsaktiviteter med fokus på ord og ordavkoding er helt avgjørende for god leseforståelse for elevgruppa i denne undersøkelsen. I den longitudinelle studien gjennomført av Verhoeven og Van Leeuwe (2012) fant de at avkoding fikk mindre betydning når elevene ble eldre. I dette prosjektet er elevene voksne, men kan på mange måter sammenlignes med førstespråklige skolebegynnere, ved at de mangler både ordforråd og strategier for gjenkjenning og avkoding av ord de møter. Elevdeltakerne viser at avkodings betydning ikke handler om alder, men om språknivå. Sweet og Snow (2002) sine forskningsfunn viser også at manglende bredde i ordforråd på andrespråket får konsekvenser for leseforståelsen. Elevdeltakerne i prosjektet kan i stor grad avlese ordene, men henger seg opp i hva det enkelte ordet betyr, slik at formålet med teksten blir av underordnet betydning. Selv om Gough og Tunmers (1986) modell, «Lesing=avkoding x forståelse» framstår som enkel, må likevel begge komponentene være tilstede for god leseforståelse, noe som ikke er tilfelle blant disse elevene – med unntak én elev, Omar.

4.7 Lærerens betydning for forståelse

I fokusgruppeintervjuene har jeg to spørsmål som går direkte på å motta hjelp fra læreren i lesesituasjoner. Jeg spør om de ber om hjelp fra læreren når de ikke forstår, og hvor mye, eventuelt hvilken type hjelp de får hos læreren i leseprosessen. I første fokusgruppeintervju gir samtlige elever uttrykk for at de ofte ber om hjelp hos læreren til å forklare ord de ikke forstår. I stor grad er det spørsmål om ord, men elevene spør også læreren om innholdet. I det samme intervjuet forteller samtlige elever at det er i lesefasen de i hovedsak ber om hjelp til enkeltordene. Elevene har behov for mye hjelp hos læreren med ord, lange (sammensatte) ord og grammatikk. Når læreren forklarer på en enkel måte, gjerne med eksempler, er det lettere å

forstå. Når det er hjemmearbeid, sier Mohammed og Halimo at de streker under vanskelige ord, og spør læreren når de kommer på skolen. I andre fokusgruppeintervju trekker Ali fram at lærerne er forskjellige. Noen lærere forklarer godt først, og jobber godt med teksten, mens andre lærere forklarer teksten etterpå (se resultat, kapittel 4.3).

Ali og Halimo er opptatt av at lærernes humør påvirker motivasjon til å lære, og påvirker også leseforståelsen. Dersom læreren er snill og i godt humør, får de lyst til å bruke mer energi på å lære. Det siste elevene trekker fram, er betydningen av at lærerne har kunnskaper om elevenes kompetanse. Mange ganger gir elevene uttrykk for at de forstår, selv om de egentlig ikke forstår. Halimo mener at kultur er viktig. Halimo og Ali mener det er viktig at lærerne har forståelse for ulike kulturer, slik at de passer på å stille gode oppfølgingspørsmål for å sikre seg elevenes forståelse.

Elevene gir uttrykk for at læreren er viktig i hele leseprosessen, og at det som skjer i klasserommet sammen med læreren er viktig for framgang i lesinga. Elevdeltakerne i undersøkelsen har en slik relasjon til læreren at det er naturlig å be om hjelp, men gir samtidig uttrykk for en kulturell distanse mellom lærere og elever. Selv om relasjonen til læreren er god, skaper språkforskjeller og kulturforskjeller barrierer i læringsprosessen. I intervjuet etter andre leseøkt snakker elevene om hvor viktig førlesefasen blir for leseforståelsen. I den andre leseøkta hvor læreren styrer leseprosessen gjennom modellering og eksempler, får samspillet mellom elevene og læreren betydning for leseprosessen. Læringsdialogen gjennomføres på en slik måte at elevene kan hente fram egne erfaringer og ressurser.

4.7.1 Tolking av funn – lærerens betydning for forståelse

Lærerne og lærernes kompetanse har stor betydning i førlesefasen for elevdeltakerne i prosjektet. Både Nordenbo et al. (2008) og Hattie (2009) referert i Skowronski (2017, s. 76), peker på lærernes relasjonskompetanse som viktig faktor for elevenes framgang. Når Monsen og Randen (2017, s. 139) viser til at læreren er den norskspråklige personen mange minoritetsspråklige elever har mest kontakt med, er det viktig at også lærerne forstår hvor sentrale de er i leseprosessen. Elevdeltakerne får hjelp til ord og innhold i tekster, og læreren forklarer på en måte som elevene forstår. Læreren modellerer og forklarer for å redusere avstanden mellom eleven og teksten, slik at læring kan skje i elevens «nærmeste utviklingszone» (Vygotsky, 1978, s.86). Her er læreren den språklige hjelpen eleven trenger

for å kunne forstå noe han ikke klarer alene (Monsen & Randen, 2017, s. 28). For at den språklige hjelpen skal føre til læring, må læreren kjenne elevens læringsbehov godt.

Elevene uttrykker at de har god relasjon til sine lærere. Det som framgår er at lærere legger opp til ulike undervisningsopplegg, der noen lærere forklarer først, mens andre bruker mest tid på etterlesefasen. Alle elevdeltakerne mener de lærer mest når lærerne forklarer først. Elevene forteller også om kulturforskjeller og manglende forståelse for elevenes ulike bakgrunner. Lærere er forskjellige, noe som elevene i undersøkelsen påpeker. Ved å bruke tid på førlesefasen, tar lærerne på alvor at elever har ulik bakgrunn og kultur. Elevene kommer fra ulike kulturer, og det er ofte flere ulike kulturer innad i klassen. Elevene tar med seg kulturene inn i klasserommet, selv om læreren kanskje bare ser elever og ikke kulturer. Andrespråkskompetanse og flerkulturell kompetanse er viktig at alle lærere har, ikke bare norsklæreren. Noen kommer fra kulturer der det ikke er greit å si ifra til læreren hvis man ikke forstår (Skowronski, 2017, s. 90). Det kan være individuelle årsaker til det, eller elevene kan ha medbrakte erfaringer (selvopplevde eller via andre) fra autoritære skolekulturer. Modellering og forarbeid til lesetekster kan hjelpe både de elevene som ellers ber om hjelp til avkodning og forståelse, og de elevene som er stille i klasseromsfellesskapet.

4.8 Medelevers og læringsmiljøets innvirkning

Etter den første leseøkta er det flere av elevene som gir uttrykk for at de har god hjelp til vanskelige ord, både av læreren og av medelever. Når elevene samarbeider, har de tilgang til ulikt ordforråd, og har ulike styrker. På den måten kan de hjelpe hverandre. Omar sier det er bra å sammenligne seg med andre elever. Når han gjør det, jobber han «hardere for å forstå». Ali mener klassemiljøet påvirker læringen. Når elevene stoler på hverandre og respekterer hverandre, blir de mer interessert i teksten: «Hvis du leser høyt, eller du spør lærer et spørsmål, andre personer for eksempel han begynner å tulle eller sier noe morsomt, da du mister ofte motivasjoner [...] Du tenker at du er litt laver [underlegen]».

Etter leseøkt 2 forteller elevene om hvordan klassen og læreren arbeidet sammen før de startet å lese teksten *Peter og Elina* (vedlegg 10). Elevene arbeidet først i grupper, før de startet med tankekart. Læreren laget tankekart på tavla, og de arbeidet sammen om tankekartet. Etterpå var det lett å forstå hva teksten handlet om, er elevene enige om. Mohammed synes det er

vanskelig å lese alene: «Når elevene samarbeider, er det bedre [...] Når for eksempel en leser, jeg hører hva handler den om. Etterpå han leser, og jeg hører».

Egentlig det var best å jobbe i dag sammen, vi skal snakke, forklare og så spør hverandre, vi skjønner mye ting om det. I går vi bare sitter alene, vi prøver å lese også vi skjønte ikke masse, og det var vanskelig. Det (teksten) var mye mer vanskelig i dag. Det var mye lettere fordi vi har sittet i gruppe og jobbet sammen hvor vi forklarer hverandre. (Ali)

Hossein er enig med Ali. Hossein synes samarbeid gjør teksten mye lettere. Omar gjorde seg fort ferdig med tekstene begge dagene. På spørsmål om det var forskjell på å arbeide alene og å arbeide sammen, svarer han:

I dag så var det litt samarbeid. I går var det som vi sa, hadde du ansvar selv for å jobbe. Vi skulle bruke vår egen strategi og lese teksten. I dag var det lettere å lese teksten, fordi vi hadde samarbeid i klassen.

Jeg spør elevene hva som er viktig for lærere å vite om elever og lesing, hva lærere bør lære elevene. Omar sier:

Jeg tror man må diskutere først teksten, før vi leser den, fordi når du leser tekst uten å diskutere, du vet ingenting om teksten. Det blir vanskelig og kjedelig for deg å lese teksten. Jeg synes at hvis vi hadde en sånn diskusjon, vi skulle diskutere før, da hadde det blitt lettere.

Ali, Hossein og Halimo mener det er viktig at læreren sikrer seg forståelse. Mange elever tør ikke å uttrykke manglende forståelse. De er redde for at andre elever skal le, eller tro at de er dårligere enn andre. Ali sier «Når en person spør et ord, de andre begynner å le. Han sier et ord, han vil ikke spørre igjen». Alle tre har selv svart «ja» når læreren har spurt om de forstår, selv om de ikke forstår. De diskuterer sine erfaringer med at læreren går videre i undervisningen, og elevene heller spør hverandre når de ikke forstår læreren.

Noe som også kommer fram i intervjuet, er betydningen av hvilke medelever du samarbeider med. Her er det delte meninger i gruppa. Mohammed, Ali og Hossein mener det er viktig å sitte sammen med en som er flinkere, ikke nødvendigvis en med samme morsmål. Omar har

en annen oppfatning enn de andre. Han tror man lærer like mye av «dårlige» elever som av «de flinkeste»: «For de flinkeste de føler seg som veldig flink. Jeg trenger ikke lese mer enn de andre, tenker de. Hvis en dårlig elev leser mer, så forstår han eller hun mer enn de flinkeste i klassen».

Elevdeltakerne opplever medelever som viktige i leseprosessen, spesielt i førlesefasen. Etter den første leseøkta er alle elevene opptatt av ordforrådet. Etter andre leseøkt diskuterer elevene samhandling i par og grupper som viktig for læring og leseforståelse. Medelever hjelper med vanskelige ord, og Halimo mener alle elevene lærer av dette. Omar sier man lærer av andre, både svake og flinke elever, og at det ikke nødvendigvis er de flinkeste som betyr mest, men heller de som jobber godt for å få faglig utvikling. Når elevene har tilgang til ulikt ordforråd, blir dette en felles styrke.

I begge intervjuene trekkes klassemiljø fram som viktig for utvikling av leseforståelse. Elevene uttrykker behov for trygge omgivelser i førlesefasen for at de skal ha utbytte av denne. Dersom noen tuller eller gjør narr av andre, mister elever selvtilliten, og også motivasjon til å bli flinkere. Dersom klassemiljøet er preget av mistillit og utrygghet, kvier elevene seg for å be om hjelp når de trenger det.

4.8.1 Tolking av funn – medelever og læringsmiljøets innvirkning

Medelever og læringsmiljøet bidrar til at elevdeltakerne anser førlesefasen som stimulerende og motiverende for leseprosessen. Deltakerne får andre å *strekke seg etter*, og de får hjelp fra medelever. Elevene får tilgang til et større ordforråd sammen enn de har alene, og blir dermed støttende stillaser for hverandre i den nærmeste utviklingssonen (se kapittel 2.1). De har tilgang til ulik kompetanse, og når de med ulike forutsetninger deltar aktivt sammen, samarbeider de om å konstruere ny kunnskap. Dette er i tråd med Vygotskys (1978) sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske læringssyn. Samhandlingen får betydning for læring blant elevdeltakerne.

Elevdeltakerne forteller at trivsel henger sammen med motivasjon, mestring og leseforståelse (se kapittel 2.6). Når elevene har gode relasjoner til hverandre, føler de seg trygge i læringsmiljøet, og det er lettere å lære. Medelever bidrar til hvilken mestringsforventning elevene har til lesinga. Når andre elever kommuniserer diskriminerende holdninger, reduseres tryggheten, fellesskapsfølelsen, og også lesemotivasjonen. Ali er den elevdeltakeren som tar

fram medelevers negative holdninger som innflytelse på lesemotivasjonen, og er også den eleven som liker bedre å lese hjemme enn på skolen. Dette kan tyde på at medelever som ikke skaper fellesskapsfølelse, bidrar negativt på lesemotivasjon. Elever som ikke føler seg trygge, vil kanskje i større grad forholde seg tause i førlesingsaktiviteter, og får sannsynligvis ikke samme utbytte av denne type forarbeid som i inkluderende klassemiljø.

4.9 Hjemmemiljø og lesemotivasjon

Etter første leseøkt gir alle elevene, foruten Ali, uttrykk for at de ikke har motivasjon til å lese hjemme. Elevene gir uttrykk for at læreren og medelevene er viktige i leseprosessen. Jeg spør hva de gjør dersom de sitter hjemme og ikke forstår en tekst de jobber med. Ali prøver å finne svar fra internett eller «Google Translate», men ofte er det vanskelig. Mohammed setter strek under det han ikke forstår, og spør læreren når han kommer på skolen. Det er bare Halimo som har noen andre å snakke med hjemme. De andre bor alene. Halimo sier likevel at hun ikke liker å lese hjemme: «Hjemme det er ikke noen til å hjelpe. Bare lærer kan hjelpe». Hossein leser ikke hjemme: «På skolen vi lærer om mer forskjellige, for eksempel. Vi har lyst å lese mer. Når vi går hjemme, jeg har ikke lyst å lese og skrive». Hossein mener han blir sliten når han sitter hjemme og leser uten å forstå, og uten lærer eller medelever å spørre. Det er bare Ali som liker å lese hjemme. Han leser mest og best hjemme. Han har problemer med å konsentrere seg i klassen. For Omar er det viktig at læreren gjennomgår vanskelige ord og hva teksten handler om, før de får en tekst og oppgaver i hjemmelekse.

4.9.1 Talking av funn – hjemmemiljø og lesemotivasjon

Omar peker på viktigheten av at elevene i fellesskap blir forberedt på tekstlesinga med gjennomgang av innhold og vanskelige ord. Han trekker dermed fram at førlesingsaktiviteter er viktig, også for tekster de skal lese hjemme. Fire av elevdeltakerne i prosjektet bruker lite tid på lesing hjemme. Mestringsforventning, indre motivasjon og mestringsmål referert i Bråten (2007b, s, 73ff) er komponenter som passer for lesemotivasjonen til elevdeltakerne. Alle komponentene handler om frivillighet og positive forhold til leseprosessen, og kan fremme lesetrening selv om tekstene er vanskelige. Denne lesemotivasjonen er viktig, fordi den påvirker hvor mye tid elevene bruker på lesing. Hossein er en av elevene som ikke liker å lese hjemme. Han gir opp når han ikke forstår. En grunn til at Hossein gir opp, kan være at han har svake leseprestasjoner. Når han sitter hjemme og leser alene, forventer han at lesinga

blir vanskelig, og er dermed ikke motivert for å lese hjemme. Omar uttrykker en form for glede ved å tilegne seg ny kunnskap, og har egentlig en indre motivasjon til lesinga. Han leser likevel ikke mye hjemme fordi han ikke forstår innholdet, og mister dermed motivasjonen for å bruke tid på lesing. Mestringsmål skaper i utgangspunktet motivasjon til å forbedre egen kompetanse. For elever med mangelfull skolebakgrunn, kan det være vanskelig å ha den metakognitive innsikten som er nødvendig for å skape gode mestringsmål. Siden lesemotivasjon påvirker hvor mye tid elevene bruker på lesing, og hvor engasjerte de er når de leser, får de ikke nødvendig lesemengde for å utvikle god leseforståelse. Ifølge Bråten (2007b, s. 76) blir tekstnivået viktig for motivasjon til å lese, og elevene har behov for mer mengdetrening i lesing enn det de får på skolen.

4.10 Resultater fra lærerintervju

I dette delkapittelet ser jeg på resultater fra intervju med lærerdeltakerne i prosjektet. Jeg belyser i hovedsak funn ut fra tema som framkom som resultater i elevintervjuene. Lærerne får pseudonymer, der læreren til elevdeltakerne er *Anne* og den andre læreren er *Randi*. Før jeg tar for meg analyse av datamaterialet, redegjør jeg for lærerbetraktninger etter leseøktene i prosjektet.

4.10.1 Annes betraktninger etter leseøkt uten fokus på strategier

Klassen gjennomførte første leseøkt i prosjektet uten eksplisitt fokus på lesestrategier. Klassen består av både elever med mye skolebakgrunn og elever med mangelfull skolegang. Samtlige elever med mye skolebakgrunn leste teksten før de startet med tekstspørsmålene, mens elevene med mangelfull skolebakgrunn (med ett unntak – Omar), startet med spørsmålene før de var ferdige med teksten, og hadde hovedfokus på ordavkoding for forståelse. Anne forteller at elevene i hovedsak spurte om vanskelige ord, og at spørsmålet som gikk igjen var: «Hva betyr ordet?» Anne sier Omar var raskest av alle: «Han brukte 30 minutter på hele oppgaven, både lese og svare på spørsmålene». Flere elever med skolebakgrunn hadde sagt at teksten var lett. Et par elever med skolebakgrunn brukte blyanten til å understreke ord, mens flere uten skolebakgrunn hadde virket urolige:

To av de her med liten skolebakgrunn begynte [...], å kaste blikk mot de som satt i klasserommet og liksom sjekke om de var ferdige. De virket litt sånn stressa, og så

begynte han ene å gjespe og strekke armene, og begynte å rote nedi sekken for å finne ett eller annet, men han tok ikke opp noe fra sekken. Og så begynte han å rote med blyanten, og virket litt ukonsentrert. Et par av dem gjorde det, ikke samtidig, men i løpet av lesinga. Det blir akkurat som det blir for mye for dem å lese» (Anne).

4.10.2 Annes betraktninger etter leseøkt med fokus på lesestrategier

Påfølgende dag hadde klassen ny leseøkt, denne gangen med fokus på ulike lesestrategier. Anne forteller hvordan hun forklarte og modellerte strategibruk i alle lesefasene, med særlig fokus på førlesing. Teksten handlet om Peter og Elina. De snakket om bildet, og om bildeteksten: «Under bildet stod teksten *Peters forfedre utvandret fra Norge til USA*». Anne hadde spurt elevene hva utvandring betyr. Elevene diskuterte, og kom fram til at å utvandre var det motsatte av å vandre inn, innvandre. «Vi har jo kommet inn til Norge og så er det noen som drar ut, sa en elev» (Anne). Anne spurte: «Vet dere hva forfedre betyr da?» Ingen visste det. Anne forteller at hun delte opp ordet: «Vet dere hva fedre betyr? Da begynte de å diskutere og en elev uten skolebakgrunn sa: Den her teksten, den tror jeg handler om en gutt og en kvinne, hvor den ene er fra USA men at det er i dag siden det sto forfedre» (Anne). Anne synes det var et bra resonnement.

Anne forteller hvordan klassen jobbet videre om utvandring fra Norge til Amerika. Alle elevene foruten Omar hadde gitt uttrykk for at de hadde laget tankekart før, men flere elever kom ikke lenger enn å lage en ring. De laget et felles tankekart på tavla. Så jobbet elevene i par med «*jeg vet*», og «*jeg kan*», og etterpå diskuterte de i klassen.

Det ble diskusjon, og nå kom deres hjemland inn. Da begynte de å diskutere seg imellom. [...]. Det var litt artig at de trakk inn hjemlandet sitt òg. De kunne på en måte sammenligne litt med innvandring og utvandring. Det var litt artig bare å høre på dem, men det ble jo litt urolig, så jeg måtte stoppe dem til slutt. (Anne)

Etterpå jobbet klassen med fokusordene (uthevede ord), i teksten. Elevene uten skolebakgrunn hadde flere utfordringer med ordene: «Spesielt en uten skolebakgrunn, han klarte ikke å avkode ordene, så han leste på feil plass, for eksempel *avd-øde*. [...]. Så det var tydelig at de med mest skolebakgrunn også hadde mest kunnskap om orddeling og om grammatikken generelt» (Anne). Videre forteller Anne om hvordan de arbeidet med ordene:

Elevene diskuterte ordet *rotfeste*: «Det betyr uryddig, når vi hadde masse rot [...] I Norge kan vi bruke rot at det er uryddig og vi kan bruke rot om et tre». Noen forbandt ordet med «*fest*» og noen at man «*setter noe fast*», og viste med tegnestiften, «*sånn kan du feste*». Noen av ordene brukte elevene invertering på, snudde ordet, og på den måten forsto. Det er jo litt artig å se hvordan de tenker.

Etterpå leste elevene teksten.

Elevene med skolebakgrunn jobbet automatisk med teksten, fant ord og oversatte dem, mens de med mindre erfaring ikke brukte typiske lesestrategier. De bare leste og gikk tilbake i teksten. De som var først ferdig med teksten og oppgavene, var de med skolebakgrunn, og Omar. (Anne)

Elevene hadde gitt uttrykk for at det var mye enklere å jobbe med teksten sammen, enn at de selv måtte jobbe med den slik som dagen før: «De hadde allerede gått gjennom de vanskelige ordene, snakket om og tenkt over hva innholdet kunne være, og de var med og diskuterte underveis. Elevene ville gjerne jobbe slik i naturfag også, fordi alle syntes naturfag var vanskelig» (Anne).

4.11 Resultater fra lærerintervju

4.11.1 Førlesefasen

Anne erfarte med leseøktene, at å jobbe godt med førlesefasen, er viktig:

«De fikk med seg handlingen og de skjønnte masse av det som teksten handlet om, og de skjønnte mange av disse ordene. Selv om ordene var vanskelig, så hadde de fått utbytte og forståelse av teksten. Det har gitt meg en tankevekker i forhold til lesing, det å jobbe godt med teksten på forhånd, [...] hvor mye det hjelper eleven. Det har jeg ikke tenkt på, egentlig. [...]». (Anne)

Anne sier det var litt artig at de hadde egne erfaringer og sammenlignet, og at den andre økta ble en god økt: «På den andre økta spurte de ikke spørsmål om ord, fordi vi hadde jo gått igjennom dem [...]» (Anne).

Anne fremhever viktigheten av aktivering av bakgrunnskunnskaper før elevene leser tekster, noe som er begrunnet i både kognitive og sosiokulturelle leseteorier. Golden og Kulbrandstad (2007, s. 45) påpeker at slik aktivering er en forutsetning for forståelse, ved å etablere kunnskap basert på kunnskap eleven allerede har. For disse elevene vil veiledning til språklig og strategisk kompetanse kunne øke bevissthet rundt leseprosessen (Golden og Kulbrandstad, 2007, s. 61).

4.11.2 Forståelsesstrategier

Anne jobber mye med forståelsesstrategier i førlesefasen, men er ikke bevisst på dette til vanlig. Hun nevner mange ulike tilnæringsmåter, blant annet: «Lage fortelling ut fra overskriften i en tekst, bruke tankekart og lage VØL-skjema» (Anne). Dette er noe hun gjør sammen med elevene som en aktivitet, ikke i form av verbalisering av strategiene.

Man tenker jo egentlig ikke over at man gjør det, ikke før man går inn og ser på hva man faktisk gjør. Jeg trodde ikke jeg jobbet mye med forståelse, men når jeg tenker på det, så gjør jeg jo faktisk det. Jeg har en vei å gå fremdeles. (Anne)

Lærerne har lang erfaring og god forståelse for ulike elevforutsetninger, noe som Bråten (2007a, s. 15f) fremhever som viktig for elevenes leseforståelse. Når det gjelder forståelsesstrategier, den delen av leseferdigheten som i Gough & Tunmers (1986, s. 7) definisjon handler om å finne mening i det skrevne (se kap. 2.1.1), viser begge lærerne til stor variasjon i aktiviteter, basert på elevforutsetninger og språklig nivå i gruppa. De tilpasser bruk av forståelsesstrategier gjennom aktivitetene i klasserommet.

4.11.3 Bakgrunnskunnskaper

Lærerne opplever at mange minoritetsspråklige elever ikke er bevisst sine egne bakgrunnskunnskaper i arbeid med tekster i norske klasserom:

De sier ofte at de kan ingenting, de vet ingenting om det. Men når man begynner å snakke om teksten og tema, så får man inntrykk av at selv om eleven ikke har skolegang, så har de masse kunnskaper som de kan ta med ifra hjemlandet sitt, og bakgrunnskunnskaper om forskjellige ting. Men de er gjerne ikke klar over det selv, og du tenker kanskje ikke på det som lærer. Du tenker gjerne som lærer at de ikke kan

norsk, og da skjønner de kanskje ikke noe. Med det å bruke det de har med seg, er viktig. (Anne)

Begge lærerdeltakerne trekker fram at det er viktig at lærerne øver på å bruke bakgrunnskunnskapene til elevene, og ikke glemmer at de kan mange ting, selv om elevene sier det motsatte. Randi mener det også er viktig å bruke ord og uttrykk man vet elevene har lært, og bruke tekster som ligger litt over elevenes nivå. Da kan elevene strekke seg litt, samtidig som de får sjanse til å oppleve mestring.

Annes erfaring er at elevene har mye bakgrunnskunnskaper, men at de selv ikke er bevisste på det. Når Bråten (2007b, s. 62) hevder gode lesere skaper sammenhenger med tidligere kunnskaper, også der de mangler informasjon, kan mangel på leseforståelse knyttes til elevenes manglende bevissthet rundt bakgrunnskunnskaper.

4.11.4 Avkodingsstrategier

Begge lærerne har mye fokus på varierte avkodingsaktiviteter i klasserommet, men knytter det ikke direkte til førlesefasen. De jobber med elevenes bredde i ordforrådet, noe som Kulbrandstad (2003, s.34) fremhever som viktig faktor for leseforståelse.

Avkodingsstrategiene de bruker i klasserommet er tilpasset elevenes nivå gjennom ulike aktiviteter, og er knyttet til det generelle ordforrådet i alle deler av leseprosessen.

Anne har jobbet mye med avkodingsstrategier i klasserommet. Spesielt har hun jobbet med lyder og bokstaver. Hun sier elevenes største utfordring er ordforrådet: «Det vanskeligste er jo at de har så lite ordforråd [...]». Randi forteller at elever med mangelfull skolebakgrunn bruker mye energi på ordavkodning, og bruker lang tid på å bli funksjonelle lesere: «De er på begynnerstadiet i selve leseprosessen, og mangler ord og begreper [...]».

4.11.5 Lærerens betydning for forståelse

Anne trekker fram at lærere må høre på hva eleven egentlig sier, og ikke gå for fort fram. Lærere må være bevisst på at elever ofte sier de forstår, selv om de ikke gjør det. Randi har samme inntrykk. Randi sier også at mange minoritetsspråklige kommer fra kulturer der skolekulturen er slik at du ikke skal tenke så mye selv, men være lydige og gjøre det læreren sier. Begge lærerne uttrykker viktigheten av at alle lærere jobber med leseforståelse i sine fag, og at lærere kjenner elevene så godt at de tilpasser leseoppdragene. Hvor mye lærere aktivt

jobber med å utnytte elevens potensiale, tror Randi er veldig læreravhengig. Randi sier det er lærerne som bestemmer hvor mye elevene får bruke morsmålet i diskusjoner i klassen, og at dette handler om anerkjennelse av eleven.

Skowronskis (2017, s.90) undersøkelse viser til forskjeller mellom lærertyper i ulike land, og hvilke konsekvenser dette kan få for hvordan minoritetsspråklige elever forholder seg til lærerne. Randi fremhever den kulturelt betingede *lydigheten* som ofte viser seg i klasserommet. Monsen og Randen (2017, s, 141f) fremhever lærerens ansvar for anerkjennelse av språk og elev, og for å tilrettelegge for læring.

4.11.6 Medelevers og læringsmiljøets innvirkning

Ifølge Anne har medelever og læringsmiljøet stor betydning for leseforståelse: «Hvis en elev ikke føler seg trygg i klassen, tror jeg det går utover hans konsentrasjon, selvtillit og lesing». Randi forteller at de fleste gjerne hjelper hverandre, og at god stemning i klasserommet trykker elevene. Hun forteller at mange elever er traumatiserte, og det er viktig å få dem fri fra prestasjonsangst, og gi dem opplevelse av mestring. Randi er tydelig på at dette med klassemiljø er et stort læreransvar, og at kjærlighet til elevene og til faget skaper miljø for god leseforståelse.

I et læringsfelleskap der flere elever deltar, blir lesinga en sosial prosess, og lærerne i dette prosjektet mener at samhandlingen og dialogen er viktig for læring. Ved å anerkjenne språket kan lærerne la elevene anvende førstespråket som ressurs. God stemning i klasserommet fremmer aktive elever. Dette passer med et sosialkonstruktivistisk læringssyn, der samhandling og språk får betydning for læring (Imsen, 2005, s. 39).

4.11.7 Hjemmemiljø og lesemotivasjon

Begge lærerdeltakerne mener elevene trener for lite på lesing hjemme. Anne ber elevene om å lese hjemme, men mange gjør det ikke, og dette resulterer i langsom progresjon. Randi tror ikke at elevene forstår hvor mye de trenger å trene. Hun mener også det kan være vanskelig for elevene å gjennomføre hjemmelekser: «Det må være at de får oppgaver til det vi har gjennomgått på skolen. Hvis du får masse lekser som blir for vanskelig, da får du fort den vanen at lekser gjør man ikke, det blir et ork» (Randi).

Når sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læring legger vekt på samhandlingens betydning, er det naturlig at lesemotivasjonen påvirkes av hjemmemiljøet. Når Randi sier det kan være vanskelig for elevene å gjennomføre hjemmelekser, knytter hun det til tekstnivået i leseleksa. Dette kan knyttes til elevens motivasjon. Når tekstopp-gavene blir for vanskelige, påvirker det mestringsforventninga negativt (Bråten, 2007b, s. 73ff).

4.11.8 Behov for lesestrategier

Ingen av lærerne kartlegger elevenes lesestrategier, og begge forteller at de bruker varierte lesestrategier i opplæringa, ut fra elevgruppa de har i klassen. Anne sier hun ikke bevisstgjør elevene på lesestrategiene, men etter disse leseøktene ser hun at elevene trenger å lære hvordan de skal forstå teksten, og ha et bevisst forhold til ulike verktøy. Randi gir uttrykk for det samme, og sier hun burde vært mye mer bevisst på å trene elevene opp på strategier. Randi sier elevene mangler et metaspråk, slik at det ofte er lettere å gjøre noe med dem enn å fortelle dem hvordan de skal gjøre det.

Begge lærerne gir uttrykk for at de selv har behov for å øke bevissthet rundt elevenes lesestrategier. Undervisning i strategier bør ifølge Golden (2009, s. 189f) tilpasses både holdninger til, og behov for strategier. Elevene bør bevisstgjøres eget lesenivå og hvordan velge gode strategier i lesinga. Når elevene mangler bredde i ordforrådet i møte med tekster, kan de møte tekstene med kompenserende lesestrategier, men de har behov for å lære disse (Kulbrandstad, 2003, s. 185).

5 Drøfting og oppsummering

Hovedresultatene fra dette prosjektet gir et bilde av leseprosessen generelt, og betydningen av førlesefasen spesielt, for et utvalg elevdeltakere. I dette kapittelet drøfter jeg funnene fra den empiriske undersøkelsen opp mot forskningslitteraturen jeg gjennomgikk i teorikapittelet.

Gjennom drøftingen forsøker jeg å besvare problemstillingen: *Hvilken betydning har førlesefasen i en leseprosess for minoritetsspråklige elever i grunnskole for voksne?* Jeg vil først drøfte de to første forskningsspørsmålene: *Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever med førlesefasen i en leseprosess? Hvordan ser lærere på leseprosessen til voksne minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen?* Deretter belyser jeg det tredje forskningsspørsmålet, som også kan bidra til didaktisk refleksjon hos lærere: *Hva kan lærere bidra med for å redusere gapet mellom eleven og teksten?* Jeg kommer ikke inn på alle momenter fra analysen, men diskuterer noen funn som kan bidra til å belyse problemstillingen.

5.1 Førlesefasen for minoritetsspråklige voksne

Resultatene i undersøkelsen viser at førlesefasen kan bidra til nødvendig balansering mellom avkoding og forståelse i leseprosessen for denne elevgruppa. Forskning har vist at arbeid før man starter å lese teksten er svært viktig for leseforståelse. Resultatene fra min studie støtter denne forskningen, og at det er flere momenter i førlesefasen som har betydning for leseprosessen og leseforståelsen. Elevene i undersøkelsen forteller at førlesefasen er viktig fordi de får hjelp til å forstå, og dermed får et faglig utbytte av tekster. Når elevene blir overlatt til seg selv i lesinga, har de ikke det repertoaret av lesestrategier til anvendelse, som Kulbrandstad (2003) mener er nødvendige til bruk i leseprosessen. Det ser ut som de legger mindre vekt på teksten på et mikronivå, rundt betydning av ord og grammatiske sider ved ord og setninger i teksten, når læreren setter av tid til førlesingsaktiviteter i fellesskap. Gjennom arbeid i fellesskap blir det engasjement rundt teksten, og elevene får andre måter å snakke om teksten på. Aktivering av bakgrunnskunnskaper i førlesefasen er en av leseforståelsesstrategiene som oppleves positiv. Elevene får større tilgang til teksten sammen med lærer og medelever. Ikke bare lærer, men også medelever er viktige faktorer for forståelse av tekster og for lesemotivasjon.

Gjennom forskningsspørsmålene ser vi at samhandlingen og dialogen i klasserommet blir viktig for aktivering av relevant bakgrunnskunnskap for både elev- og lærerdeltakerne. Prosjektet hviler på et sosiokulturelt syn på læring og lesing (se kapittel 2.1), noe som kommer tydelig fram gjennom resultatene. Ut fra et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv på lesing og leseutvikling, opplever både elevene og lærerne at de er støttende stillaser, og at kunnskapen blir konstruert i fellesskap. Det elevene kan gjøre sammen med andre en dag, kan de senere bli i stand til å gjøre alene (Rogoff, 1984). Funn viser at elevene lærer i dialog med hverandre, og av at de ser og hører hva andre gjør i det sosiale fellesskapet. Her kan vi kjenne igjen Banduras (2006) observasjonslæring fra delkapittel 2.1, som hevder at elever lærer av hverandre, selv om de ikke forstår alt som foregår. Gjennom lærerens gjentatte modellering, eller andres prøving og feiling, kan elevene også integrere strategier for egen læring.

I teorikapittelet benyttet jeg begrepene *bakgrunnskunnskaper*, *transfer* og *skjema* (kapittel 2.4). Minoritetspråklige med mangelfull skolebakgrunn og kort botid i Norge har lang erfaringsbakgrunn, men har behov for tilgang til kulturelt betingede sjangre de møter i ulike tekster i skolen. Deltakelse i samfunnet vil på sikt gi elevene slike bakgrunnskunnskaper. Elevene i undersøkelsen tilhører ikke en homogen gruppe, men har ulike morsmål, ulike kulturer og ulike erfaringer. De har også ulike kognitive skjemaer som forutsetninger for forståelse av tekster. For at minoritetspråklige elever skal kunne anvende sine bakgrunnskunnskaper og skjemaer i møte med lesetekster, må det tas hensyn til elevenes mangfold av kulturer, historier og erfaringsbakgrunn, og la dette bli en styrke istedenfor en mangel i opplæringa. Lang erfaringsbakgrunn gir ulike ferdigheter innen tenkning, kunnskaper og organisering av kompetansen elevene har. Denne kan overføres til andre sammenhenger. For at denne type overføring (transfer) skal være nyttig, må elevene få mulighet til å anvende det de har lært i nye sammenhenger.

Gjennom fokusgruppeintervjuene har vi sett at lærernes relasjonskompetanse har stor betydning (se delkapittel 2.7). Lærerne mangler ofte kjennskap til minoritetspråkliges språklige og kulturelle bakgrunn, og det eneste man får av kunnskap, er det man får fra eleven. Jo mer lærerne vet om eleven, jo lettere er det å treffe på innhold i undervisninga. Hatties (2009) metastudier fant at lærer/eleverelasjoner og lærernes kompetanse hadde størst betydning for elevenes faglige utvikling. Voksne minoritetspråkliges læring står og faller i

stor grad på læreren, men for disse elevene har medelever også en sentral plass. Elevene bruker hverandre som språkhjelpere og skaper i stor grad trygghet for hverandre gjennom samarbeid i klassen. Når eleven og læreren mangler felles språk, kan læreren likevel bruke språket som ressurs i førlesefasen ved å tilrettelegge for bruk av flere språk.

Resultat fra intervjuene viser at strategiundervisningen som foregår til vanlig, i hovedsak er av implisitt karakter. Når lærer veileder og modellerer, får elevene tilgang til strategier som fremmer leseforståelse, noe Roe (2011) mener er en viktig metakognitiv ferdighet som gir innsikt i egen leseferdighet og egne strategivalg. Kunnskapsoversikten til Skolforskningsinstituttet (2019), som viste sammenheng mellom strategiundervisning og leseforståelse, og Laughlin og Allens (2002) anbefalinger om eksplisitt strategiopplæring, ser ut til å passe for elevgruppa i denne undersøkelsen. En faktor som taler for eksplisitt strategiundervisning, er at det kan være vanskelig for disse elevene å ha et realistisk bilde av egne leseferdigheter. Det ene argumentet er at begrenset tilgang til språk kan gjøre det vanskelig å vurdere egen leseforståelse (se delkapittel 2.5.2). Det andre er at mangelfull skolebakgrunn og kort botid i Norge gjør det vanskelig å vite hva som er forventet av en leseprosess i ulike tekstkulturer, og på ulike nivå i skolen. Når elevene ikke har tilgang til strategier, og mangler ordforråd, er det vanskelig å vurdere hvor forståelsen svikter og hvilke strategier de kan bruke for å søke mening i teksten. Gjennom dialogbaserte førlesingsaktiviteter trener elevene også på et metaspråk.

Elevdeltakerne er svært opptatt av ordnivået i tekstene, og gir uttrykk at de mangler bredde i ordforrådet. Slik det fremstår, gir elevene uttrykk for at dette begrensede ordforrådet påvirker leseforståelsen i negativ retning. Resultatet samsvarer med forskningsfunn av Kulbrandstad (2003), og med Sweet og Snow (2002) i Golden og Kulbrandstad (2007) som viser at manglende ordforråd på andrespråket kan være en delforklaring på minoritetsspråkliges dårlige skår på leseforståelse. Masterstudien til Randi Nordlie (2013) viste også til svake avkodingsferdigheter hos elevene i undersøkelsen, der elevene var på tilsvarende nivå som mine elevdeltakere. Dette kan tyde på at det i førlesefasen også er behov for arbeid med vokabular som forberedelse til tekst, i tillegg til andre aktiviteter. Slik forberedelse inkluderer både aktivering av allerede innlærte ord og begreper, og introduksjon av nye ord og uttrykk elevene skal møte i teksten.

Bråtens (2007a) definisjon av leseforståelse, å finne mening ut fra det vi leser, er noe elevdeltakerne ser som vanskelig alene. I den grad forståelsen blir definert som noe utover ordnivået, kan studien til Verhoeven og Van Leeuwe (2012) bidra med forklaring på hvorfor forståelse er vanskelig. Når vi ser avkodning og forståelse i sammenheng i min undersøkelse, ser det ut som elevdeltakerne i hovedsak foretar avkodning og forståelse som to adskilte aktiviteter. De gjennomfører først en avkodingsprosess, før de anvender dette for forståelse. Elevene får dermed ikke det aktive, søkende forholdet til teksten som kreves i Gough og Tunmers (1986) «*The simple view of reading*». Så lenge elevene ikke har automatisert avkodningen, vil den påvirke hvor mye mening elevene klarer å hente fra teksten. I Verhoeven og Van Leeuwes (2012) studie avtok avkodningens betydning for forståelse med elevenes alder. Selv om elevene i min undersøkelse er voksne, er de likevel begynnerlesere både på morsmålet og på norsk, og kan slik sett sammenlignes med leseutviklinga til enspråklige begynnerlesere. Dette kan forklare hvorfor voksne begynnerlesere ikke utvikler lingvistisk forståelse ut fra tekstnivåets behov på grunnskoleopplæring for voksne.

To av elevdeltakerne i prosjektet skiller seg ut på ulike områder. Omar innehar lesestrategier som han kan redegjøre for, og kan også forklare begrepet *lesestrategi*. I begge leseøktene leser han tekstene og gjennomfører oppgavene raskere enn samtlige andre i klassen. I elevprofilen (delkapittel 4.1.5) ser vi at han har hatt noe privatundervisning (vi vet ikke omfanget), og at han har vært i Norge mindre enn ett år. Han har god nytte av lærere og medelever i innlæringa. Ali på den andre siden, har lite konsentrasjon i klassen, og leser best hjemme. Han gir uttrykk for at læringsmiljøet kan ha negativ effekt på motivasjon, spesielt når medelever får andre til å føle seg mindre betydningsfulle. Omar og Ali er gode eksempler på at det er viktig med gode kunnskaper om enkelteleven, og at trygghet og gode læringsmiljø er viktig for læring. Elevene er ikke en homogen masse, men stiller i klasserommet med ulike forutsetninger og behov, og har med seg erfaringer inn i klasserommet. Dette må man ta høyde for i tilretteleggingen.

Skriftspråket har stor plass i det norske samfunnet. Voksne elever med lite skolebakgrunn har i stor grad med seg strategier for læring, hvor de memorerer uten å bruke skrift. Mange elever er ikke vant til å se på skrift som nødvendig for å få informasjon og for å lære. Det kan være vanskelig for elever å planlegge og evaluere egen læring hvis de ikke har forståelse for hvordan de skal gjøre dette. For disse elevene kan læreren og den opplæringa de får, være

avgjørende for hvordan de lykkes i det norske samfunnet. Når PIAAC-undersøkelser viser dårlig skår på leseferdigheter for elever med botid mindre enn fem år, og fullføringsgrad på voksne i grunnskoleopplæringa er på under 50%, kan det tyde på at opplæringsmålene *ikke treffer*. Gruppen voksne begynnerlesere er skjult i statistikker blant øvrige voksne i grunnskoleopplæringa. Dette er uheldig da begynnerlesere har andre behov enn de som allerede er funksjonelle lesere på eget morsmål. Det er likevel viktig i all pedagogisk og faglig tilnærming til voksne minoritetsspråklige, å unngå å møte dem i et mangelperspektiv, men møte dem i et ressursperspektiv der man anerkjenner hele eleven. Når eleven blir anerkjent og føler andre er interessert i hvem de er, får kunnskapene deres verdi. Ved å anerkjenne eleven, får lærere større tilgang til elevenes repertoar av kompetanse og kultur. Vi lærere oppfatter eleven ut fra det vi vet om vedkommende, både kompetanse og bakgrunn. For å se elevens behov, kreves kompetanse. For å kunne gi tekster og arbeide med strategier ut fra Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingszone kreves kompetanse hos læreren, om elevens lesebehov, om elevens nærmeste utviklingszone og om elevens kultur. Når læreren har tilgang til hva som er lærbart, er det lettere å gi passende støtte. Jo mer vi vet om enkelteleven, jo lettere er det å tilrettelegge på en god måte.

Elevdeltakernes tilbakemeldinger om hva lærere kan bidra med for å fremme elevenes leseforståelse, og redusere gapet mellom eleven og teksten, er at læreren bør bruke tid på forklaring, sikre seg forståelse hos elevene og å ha godt humør. Mestring og deltakelse i fellesskap skaper motivasjon, og motivasjon er en sentral drivkraft til læring (se kapittel 2.6). Dette framkommer også i elevintervjuene. Det er viktig at skolen og lærerne etterstreber læringsmiljø som stimulerer lære- og leselyst. Læreren i klasserommet innehar rollen som veileder og tilrettelegger. For å øke leselyst og lesemotivasjon hos elevene, bør læreren tilrettelegge tekstutvalget slik at elevene er i stand til å bruke sine bakgrunnskunnskaper. Det er ikke tilstrekkelig å øke bakgrunnskunnskapene til elevene. De må aktiveres. Lærere må skaffe seg kjennskap til forskning som finnes, og sette seg inn i voksnes måter å tilegne seg ferdigheter på, slik at erfaringer kan bli en ressurs i en opplæringssituasjon. Voksne med mangelfull skolebakgrunn er lite vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring. De må lære seg skolekodene, det vil si at de må lære seg å være elever i et klasserom, og hva det innebærer. Dersom lærere glemmer dette, forventer de kanskje at elevene er kommet lengre i sin innlæring enn de faktisk er. Voksne minoritetsspråklige kan oppleve egen kultur og bakgrunn som en belastning, noe som kan få negativ innvirkning på læringen. For å snu dette

må læreren anerkjenne og bygge på elevenes kunnskaper og språklige erfaringer. Selv om mange elever må lære seg en skolekultur, må lærere likevel ha høye nok forventninger til eleven, slik at lesetekstene ikke blir for enkle.

Resultatene i undersøkelsen viser at lærerdeltakerne ikke kartlegger elevenes lesestrategier, men at begge ser behovet for dette. De fleste kartleggingstester er utarbeidet etter norm basert på norsk som førstespråk, men kartleggingsmaterialet *Kartleggingsmateriell*.

Språkkompetanse i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007), behandlet i kapittel 2.6.3, er utarbeidet for minoritetsspråklige elever. Materialet kartlegger lesenivå, ikke strategier. Jeg har ikke funnet noe kartleggingsmateriell som kartlegger strategier. Gode samtaler skaper gode anledninger for lærere til å danne seg oversikt over elevens behov. Observasjoner underveis kan også gi god oversikt over elevenes lesestrategier. Lærere bør ifølge Brevik et al. (2019) bruke denne kunnskapen i planlegging av hvordan modellering og veiledning av lesestrategier kan bevisstgjøre elevene på etterhvert å ta egne valg og bruke lesestrategier på en mer selvstendig måte. Når man har god kjennskap til elevens forutsetninger, kan man legge opp teksttilnærming i faser (se kapittel 2.5.1) slik at elevene til slutt bruker ulike kombinasjoner av strategier ut fra de tekstene de møter. Når minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt bruker 2-3 år på grunnskoleopplæringa, er det all grunn til å bygge opp et solid repertoar.

Alt i alt er mine resultater i dette prosjektet i tråd med tidligere forskning på området, noe som kan bidra til styrke troverdigheten i prosjektet. Studien har både styrker og svakheter. Styrken med studien er at jeg gjennom fokusgruppeintervju har kommet tett på deltakerne og fått innsikt i deres strategibruk og utfordringer i møte med lesetekster. Selv om elevdeltakernes språknivå er begrenset, er det de som sitter med ferske livsverdenerfaringer på området. Prosjektet har fokus på voksne, mens mange andre studier har hovedfokus på yngre elever. En svakhet ved studien er at masterprosjektets rammer setter begrensninger som innebærer at jeg ikke har sett på andre forhold av betydning for leseforståelsen til voksne minoritetsspråklige, blant annet morsmålsstøttet opplæring og tospråklig fagopplæring. Jeg har heller ikke sett førlesefasen i sammenheng med de andre fasene i leseprosessen. Språkbarrierer kan også føre til feiltolkninger. Longitudinelle studier, og studier med store utvalg, blant annet PISA, har bedre muligheter for å avgjøre om undersøkelser er generaliserbare eller ikke. Mitt utvalg er, som beskrevet i metodekapittelet, for lite til å kunne avgjøre om resultatene mine er

representative for populasjonen. Jeg har etterstrebet å innfri og ivareta vitenskapelige krav til holdbarhet, pålitelighet og troverdighet. Dette har jeg gjort ved å redegjøre grundig for metodiske valg, samt ved å være bevisst min egen forskerrolle underveis gjennom hele prosessen. Resultatene her er unike, men mine beskrivelser kan bidra til at leseren selv kan vurdere gyldigheten og overførbarheten.

6 Avslutning

I dette prosjektet har jeg undersøkt hvilken betydning førlesefasen har i leseprosessen for minoritetsspråklige elever i grunnskoleopplæring for voksne, med spesielt fokus på elever med lite eller ingen skolebakgrunn, og med relativt kort botid i Norge. Dette har jeg gjort ved å innhente empiri gjennom en kvalitativ undersøkelse, gjennom intervju med fem elever og to lærere. Oppsummert viser undersøkelsen min at elevene fra språklige minoriteter i utvalget har god nytte av førlesefasen for å fremme god leseforståelse, og at det er individuelle variasjoner. Den største utfordringen i leseprosessen som elevene i undersøkelsen selv peker på, er manglende bredde og dybde i ordforrådet. De har også utfordringer med å trekke fram relevante bakgrunnskunnskaper. Når elevene arbeider sammen med læreren og andre elever i en førlesefase, får de bedre tilgang til teksten. Resultatene viser at det er grunn til å sette av tid til både aktivisering av bakgrunnskunnskaper, og arbeid med kontekstbasert vokabular i forkant av lesing på skolen, og før lesing som hjemmearbeid. Ingen av lærerne i undersøkelsen foretar kartlegging av elevenes lesestrategier, og tilgjengelige kartleggingsmaterieill måler lesenivå og ser i liten grad på strategibruk. Dette kan antyde behov for intervensjonsforskning på området, og behov for utarbeiding av gode veiledere som kan avhjelpe lærere i kartleggingsarbeidet.

I oppgaven har jeg vist til forskning på lesing, andrespråkslesing og på leseprestasjoner blant majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Det er et stort språklig mangfold i skolen, og dette byr på mange utfordringer. Forskjellen på minoritets- og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner viser at det er all grunn til satsing på leseutvikling av minoritetsspråklige.

Jeg vil avslutte med å komme tilbake til et av formålene med prosjektet, å skape refleksjon hos lærere over om strategiundervisninga som foregår i klasserommet er tilstrekkelig. I lærerintervjuet med fokuslærer, sa Anne at deltakelse i prosjektet hadde gitt henne en tankevekker på hvor viktig det var å jobbe godt med teksten før man leser den. Før oppgavens punktum er satt, arbeider Anne på sitt team med prosjekt i grunnskoleopplæring for voksne, som forberedelse til fagfornyelsen. Prosjektets innhold er lesestrategier, og hovedfokus ligger på førlesingsaktiviteter.

7 Referanseliste

- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I S. Aamodt & M. Lunde (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alver, V. (2003). Å lese tekster på andrespråket. *Cappelens NOA-nett. Nettsted for lærere i norsk som andrespråk*. Hentet fra <https://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271486>
- Alver, V. (2013). *Metodisk veiledning : lese- og skriveopplæring*. Oslo: VOX, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Anmarkrud, Ø. & Nordlie, R. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (05), 321-333.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I Pajares & Urdan (Red.), *Self-efficacy Beliefs in Adolescents*. Connecticut: IAP, Information Age Publishing.
- Bjørkeng, B. & Lagerstrøm, B. O. (2014). *Voksnes basisferdigheter - resultater fra PIAAC*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/195061?_ts=1483b732920
- Brevik, L. M., Ekström, L. & Tengberg, M. (2019). Lesestrategier - en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, 31(1), 62-69. Hentet fra [https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Burt, M., Peyton, J. K. & Adams, R. J. (2003). *Reading and Adult English Language Learners: A Review of the Research*. Washington DC: Center for Applied Linguistics
- Chen, X., Geva, E. & Schwartz, M. (2012). Understanding literacy development of language minority students: an integrative approach. *Reading and writing*, 25(8), 1797-1804.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ([1993] 2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole* (3), 4-10.

- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å. & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. (NOVA-rapport 7/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Elstad, E., Turmo, A. & Andreassen, R. (2006). *Læringsstrategier : søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en tvåspråkig kontext. In K. Hyldenstam & I. Lindberg (Eds.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (1 utg., s. 675-713). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Frønes, T. (2016). Resultater i lesing. In M. Kjærnsli & F. Jensen (Eds.), *Stø kurs : norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA norsk som andrespråk*, 23(2), 33-66.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
doi:10.1177/074193258600700104
- Hagen, K. m. f. (2015). *Transkripsjonsveiledning for NoTa-Oslo*. Hentet fra <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midtun, K. (1996). *Alfa og omega : om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsdottir, R. & Stefansson, T. (2004). Den konstruktivistiske læringsprosess. I H. Sigmundson & F. Bostad (Red.), *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetansenorge. (2020). *Deltakere, andel kvinner, andel minoritetsspråklige og andel 25 år eller eldre, fordelt på skoleår*. Hentet fra <http://status.vox.no/webview/index.jsp?catalog=http%3A%2F%2F10.36.88.50%3A80%2Fobj%2F%2FCatalog%2FCatalog41&submode=catalog&language=no&mode=documentation&top=yes>
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (Vol. nr 153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laursen, H. P. (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lønn, C. (2015). *Opp og fram: For deg som lærer norsk på mellomnivå: NIVÅ B1* (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Mc Laughlin, M. A. & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension: A teaching model for grade 3-8*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nettskjema-diktafon. (2017). Hentet 07. februar 2020 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tips-triks/diktafon.html>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school: A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research*. Oslo.
- Nordlie, R. (2013). *Lesing av fagtekst : En studie av læreres aktivering av minoritetsspråklige elevers bakgrunnskunnskap ved lesing av fagtekst i eksamensrettet grunnskole for voksne*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies. A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 2(17).
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur : innenfra, utenfra eller begge deler?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2008a). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2008b). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (2. utg., s. 67-89). Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. & Wertsch, J. V. (Red.). (1984). *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857020093>
- Selj, E. (2019). Å lese og å arbeide med fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 178-200). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A. & Solheim, O. J. (2014). Tilpasset leseopplæring i en sammensatt tekstkultur. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka* (s. 33-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsforståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk oversikt*. 02. Solna, Sverige: Skolforskningsinstitutet
- Skowronski, E. (2017). Nyanlända elevers relationer till lärare. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sweet, A. P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. I C. C. Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Red.), *Improving Comprehension Instruction, Rethinking Research, Theory and Classroom Practice* (s. 17-54). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Magnolia design AS Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Komponenter i god leseopplæring - hele dokumentet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/3-A-utvikle-strategiske-lesere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Norsk - veiledning til læreplan*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/oversikt-over-strategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1805-1818.
doi:10.1007/s11145-011-9346-3
- VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap*
doi:https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/lareplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Johne-Steiner, S. Scribner & E. Souberman Red.). Cambridge, Massachusetts: United States: Harvard University Press.

- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser : kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*.
København: Akademisk forlag
- Wigfield, A., Perencevich, K. C. & Guthrie, J. T. (2004). *Motivating Reading Comprehension :
Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, United States: Taylor & Francis Group.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I I. D. Silverman (Red.), *Qualitative research: theory,
method and practice* (2. utg.). London: Sage.

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Minoritetsspråkliges strategibruk i møte med lesetekster i grunnskoleopplæring for voksne

Referansenummer

292870

Registrert

11.12.2019 av Sissel Fjærvoll - sfj003@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Sollid, hilde.sollid@uit.no, tlf: 77646175

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sissel Fjærvoll, sisselfjaervoll@hotmail.com, tlf: 95920248

Prosjektperiode

06.01.2020 - 01.07.2020

Status

13.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

13.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Samtykkebrev til elevdeltakere

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Minoritetsspråkliges strategibruk i møte med lesetekster i grunnskoleopplæring for voksne».

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved UIT Norges arktiske universitet på studiet «Fagdidaktikk for lærere – master» i norsk. I mitt masterarbeid skal jeg undersøke hvordan eksplisitt fokus på lesestrategier kan tilrettelegge for økt leseforståelse hos minoritetsspråklige elever, med hovedfokus på elever i grunnskoleopplæring for voksne. Temaet vil jeg forsøke å belyse gjennom fokusgruppeintervjuer av en elevgruppe, samt individuelle semistrukturerte intervju med lærere som underviser eller har undervist elever i målgruppa.

Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?

Det vil bli gjennomført to fokusgruppeintervjuer av én elevgruppe. Disse tar opptil 60 minutter pr. intervju. Det vil også bli gjennomført tre individuelle intervjusamtaler med lærere, som hver tar ca 30 minutter. Intervjuet finner sted i deltakerens kommune. Det vil bli benyttet diktafon/lydopptaker under intervjusamtalene. Deltakerne vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og i eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant, og det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet.

Følgende tema vil være utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene:

- Hvordan leser minoritetsspråklige elever med lite skolebakgrunn fra hjemlandet.
- Hvordan kan arbeid med lesestrategier gi bedre leseforståelse hos minoritetsspråklige.
- Arbeider lærerne med lesestrategier i klassen?
- Gir lærerne opplæring i forskjellige lesestrategier?
- Hvordan tar elever disse i bruk?
- Brukes lesestrategiene senere, i andre timer og i andre fag?
- Hvilke lesestrategier trenger elever for å bli gode lesere?

Intervjuene blir gjennomført ved hjelp av en intervjuguide med spørsmål. Det vil også bli stilt oppfølgingsspørsmål.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Sissel Fjærvoll og hennes veileder som vil få tilgang til disse opplysningene under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument. Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at du som informant kun vil bli nevnt som elev 1, 2 eller tre osv, eller som lærer 1, 2, eller 3 osv. Dersom det av hensyn til utforming av

oppgaven blir naturlig å bruke navn, vil det bli brukt fiktive navn. Det vil ikke bli nevnt hvilke skoler informantene jobber ved eller er elever ved, og det vil bli intervjuet lærere ved flere skoler. Dette vil også bidra med å sikre anonymiteten til deltakerne. Du vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom måten du blir beskrevet i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. I etterkant av at oppgavene er godkjent og publisert, vil opptak og transkribering av intervju bli slettet

Frivillig deltakelse

Masterprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du har også rett til følgende:

- Å be om innsyn, retting og sletting, begrensning og datakopi av oppgaven
- Å klage inn til Datatilsynet

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under samtykkedelen nedenfor og returnerer til meg på mail sisselfjaervoll@hotmail.com

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Sissel Fjærvoll, student, sisselfjaervoll@hotmail.com – 959 20248

Hilde Sollid, veileder/prosjektleder (hilde.sollid@uit.no) – 776 46 175

Joakim Bakkevold, personvernombud UIT (personvernombud@uit.no) – 776 46 322/
976 91578

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

UIT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd takk ☺!

Med vennlig hilsen

Sissel Fjærvoll, Mastergradsstudent Fagdidaktikk for lærere – master

Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «Minoritetspråkliges strategibruk i møte med lesetekster i grunnskoleopplæring for voksne», og jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom to fokusgruppeintervju i prosjektet. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Navn (blokkbokstaver)

Dato

Signatur

Samtykkeskjemaet returneres til

Sissel Fjærvoll

██████████

██████████

Skjemaet kan også skannes og sendes til sisselfjaervoll@hotmail.com

Vedlegg 3 Samtykkebrev til lærerdeltakere

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Minoritetsspråkliges strategibruk i møte med lesetekster i grunnskoleopplæring for voksne»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved UIT Norges arktiske universitet på studiet «Fagdidaktikk for lærere – master» i norsk. I mitt masterarbeid skal jeg undersøke hvordan eksplisitt fokus på lesestrategier kan tilrettelegge for økt leseforståelse hos minoritetsspråklige elever, med hovedfokus på elever i grunnskoleopplæring for voksne. Temaet vil jeg forsøke å belyse gjennom fokusgruppeintervjuer av en elevgruppe, samt individuelle semistrukturerte intervju med lærere som underviser eller har undervist elever i målgruppa.

Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?

Det vil bli gjennomført to fokusgruppeintervjuer av én elevgruppe. Disse tar opptil 60 minutter pr. intervju. Det vil også bli gjennomført tre individuelle intervjusamtaler med lærere, som hver tar ca 30 minutter. Intervjuet finner sted i deltakerens kommune. Det vil bli benyttet diktafon/lydopptaker under intervjusamtalene. Deltakerne vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og i eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant, og det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet,

Følgende tema vil være utgangspunkt for lærerintervjuene:

- Lesestrategibruk blant minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn
- Hvordan kan eksplisitt fokus på lesestrategier tilrettelegge for økt leseforståelse hos minoritetsspråklige.
- Er det fokus på lesestrategier i andrespråksklasserommet?
- Gis det eksplisitt opplæring i ulike strategier?
- Hvordan tar minoritetsspråklige elever eventuelt disse i bruk?
- Blir ulike lesestrategier integrert i elevenes lesesosialisering?

Intervjuene blir gjennomført ved hjelp av en intervjuguide med spørsmål. Det vil også bli stilt oppfølgingsspørsmål.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Sissel Fjærvoll og hennes veileder som vil få tilgang til disse opplysningene under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument. Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at du som informant kun vil bli nevnt som elev 1, 2 eller tre osv, eller som lærer 1, 2, eller 3 osv. Dersom det av hensyn til utforming av oppgaven blir naturlig å bruke navn, vil det bli brukt fiktive navn. Det vil ikke bli nevnt hvilke skoler informantene jobber ved eller er elever ved, og det vil bli intervjuet lærere ved

flere skoler. Dette vil også bidra med å sikre anonymiteten til deltakerne. Du vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom måten du blir beskrevet i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. I etterkant av at oppgavene er godkjent og publisert, vil opptak og transkribering av intervju bli slettet

Frivillig deltakelse

Masterprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du har også rett til følgende:

- Å be om innsyn, retting og sletting, begrensning og datakopi av oppgaven
- Å klage inn til Datatilsynet

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under samtykkedelen nedenfor og returnerer til meg på mail sisselfjaervoll@hotmail.com

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Sissel Fjærvoll, student, sisselfjaervoll@hotmail.com – 959 20248

Hilde Sollid, veileder/prosjektleder (hilde.sollid@uit.no) – 776 46 175

Joakim Bakkevold, personvernombud UIT (personvernombud@uit.no) – 776 46 322/
976 91578

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

UIT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd takk ☺!

Med vennlig hilsen

Sissel Fjærvoll, Mastergradsstudent Fagdidaktikk for lærere – master

Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «Minoritetsspråkliges strategibruk i møte med leselekter i grunnskoleopplæring for voksne», og jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom individuell intervju samtale i prosjektet. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Navn (blokkbokstaver)

Dato

Signatur

Samtykkeskjemaet returneres til

Sissel Fjærvoll

██████████

██████████

Skjemaet kan også skannes og sendes til sisselfjaervoll@hotmail.com

Vedlegg 4 Spørreskjema bakgrunn

Spørreskjema til elevdeltakere om skole- og språkbakgrunn (blir anonymisert).

Navn: _____

Hvor gammel er du? _____

Hvor kommer du fra? _____

Hva er ditt morsmål? _____

Kan du lese på ditt morsmål? Ja Nei

- Hvis ja: Bare litt Noe Veldig godt

Kan du skrive på ditt morsmål? Ja Nei

- Hvis ja: Bare litt Noe Veldig godt

Har du gått på skole i ditt hjemland? Ja Nei

- Hvis ja:

Hvor lenge?

Hvor mange dager pr. uke?

Hvor mange timer pr. dag?

Har du lært noen andre språk enn ditt morsmål og norsk? Ja Nei

- Hvis ja:

Hvilke?

_____ Bare muntlig Både muntlig og skriftlig

_____ Bare muntlig Både muntlig og skriftlig

_____ Bare muntlig Både muntlig og skriftlig

Hvor lenge har du bodd i Norge? _____

Hvor lenge har du gått på skole i Norge? _____

Hadde du lært de norske bokstavene (latinsk alfabet) før du kom til Norge?

- Ja Nei

Vedlegg 5 Intervjuguide elever

Introduksjon før intervjustart:

- Introduksjon om masteroppgave og bakgrunn for valg
- Informasjon om lydopptaker og hvordan jeg skal håndtere den
- For at alle deltakerne skal være anonyme i prosjektet, er det viktig at dere ikke bruker navnene til hverandre under samtalen. Dere kan f.eks si «du», og peke, eller «han/hun» og peke på den personen dere snakker til/om. Dette gjelder også der dere eventuelt snakker om læreren. Da kan dere si «læreren» istedenfor navnet.
- Anonymitet og håndtering av informasjon etter endt masterperiode (sletting)
- Frivillighet i deltakelse. Står fri til å trekke seg fra intervju/prosjekt når som helst.
- Spørsmål før start?

Nå slås lydopptaker på

Fokusgruppe etter leseøkt uten fokus på lesestrategier:

Jeg har med teksten elevene arbeidet med i timen, og bruker den som bakgrunn for intervjusamtalen. Spørsmålene er veiledende, og vil kunne variere både i rekkefølge og innhold.

Spørsmål:

- Hvordan var teksten dere arbeidet med?
- Hvordan arbeidet dere med teksten i timen? (*Jeg tar fram teksten og lar elevene ha den foran seg*)
- Var teksten vanskelig?
- Hva var lett/vanskelig?
- Var det noe dere ikke forstod i teksten? Hva gjorde dere med det dere evt ikke forstod?
- Har dere lært hvordan dere skal lese en tekst for å forstå den?
 - Hvis ja: Hvordan har dere lært det?
- Hva gjør dere når dere møter et ord som er vanskelig å lese?
- Hva gjør dere når dere møter et ord som er vanskelig å forstå?
- Hva gjør dere når dere møter tekster som er vanskelig å forstå innholdet av?
- Ber dere om hjelp fra læreren når dere ikke forstår?
- Hvor mye hjelp får dere hos læreren når lesing er vanskelig?
 - Hvilken hjelp får dere?
- Er det forskjell på å lese i norsktimene og i andre timer?
- Hvilke fag er vanskeligst å lese i? Hvorfor?
- Jobber dere med leseforståelse i alle fag, eller bare i norskfaget?
- Hva gjør dere hvis dere sitter hjemme og leser, men ikke forstår?
- Hva betyr å lese?
- Vet dere hva en lesestrategi er?
- Hva liker dere best å lese? På skolen? På fritida?
- Leser dere lite eller mye på skolen? Hjemme?
- Hvilke fag på skolen er lettest å lese i?
- Hvordan lærer dere best når dere leser?
Evt eksempler:
 - Stillelesing
 - Lese høyt i klassen
 - Lese i fagbøker/lærebøker

- Lese i grupper
- Klassesamtale før vi starter å lese

Fokusgruppe etter leseøkt med fokus på lesestrategier:

Jeg har med teksten elevene arbeidet med i timen, og bruker den som bakgrunn for intervju samtalen. Spørsmålene er veiledende, og vil kunne variere både i rekkefølge og innhold.

Introduksjon

- Starte med å takke for sist, og forklare at vi nå har oppfølgingsintervjuet.

Spørsmål:

- Hvordan arbeidet dere med teksten i timen? (*Jeg tar fram teksten og lar elevene ha den foran seg*)
- Hvilke strategier arbeidet dere med sammen med læreren?
- Brukte dere alle strategiene når dere leste teksten?
- Hvilke strategier var lettest/vanskeligst å bruke? Hvorfor?
- Var teksten vanskelig?
- Hva var lett/vanskelig?
- Var det noen forskjell på å lese denne teksten og den teksten dere leste den forrige økta vi hadde samtale etter? Hva var evt forskjellig?
- Tror dere det er viktig med strategier for å lese?
- Hva tenker du om bruk bakgrunnskunnskaper – det du kan fra før - i lesearbeidet? Hvordan kan dette gjøres, og er det noe som er vanskelig med dette?
- Hva gjør dere når dere ikke klarer å lese et ord i teksten?
- Hva gjør dere når dere ikke forstår et ord i teksten?
- Pleier dere å snakke om grammatikk i klasserommet når dere jobber med tekster?
- Blir det lettere å forstå innhold i tekster etter hvert som dere blir flinkere i grammatikk (eks bindeord, bøyningssendelser, setningsoppbygging mm – forklar dette)
- Hva tenker dere når dere ikke forstår en tekst dere leser/arbeider med?
- Hvilke lesestrategier dere lært? I hvilke fag bruker dere disse?
- En undersøkelse viser at det er viktig å trene mye på lesing. Hva mener dere om det? Hvor mye trener dere på lesing?
- Hvis dere skal fortelle lærere hvilke strategier elevene bør lære, hvilke skal disse være?
- Hvis dere skal fortelle lærere hvordan de skal lære dere å bli enda bedre lesere, hva skal dere fortelle dem?
- Hvis dere skal fortelle en ny lærer hvordan de skal arbeide med lesing i klasserommet, hva vil dere si til denne læreren?
- Til slutt: Hva er det aller viktigste når du lærer deg å lese og forstå de tekstene du møter i skolen og på fritida?

Vedlegg 6 Intervjuguide fokusgruppelærer

Introduksjon før intervjustart:

- Introduksjon om masteroppgave og bakgrunn for valg
- Informasjon om lydopptaker og hvordan jeg skal håndtere den
- Informasjon om opprettholdelse av taushetsplikt. Ved eventuell omtale av situasjoner/elever må det gjøres på en slik måte at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes.
- Anonymitet og håndtering av informasjon etter endt masterperiode (sletting)
- Frivillighet i deltakelse. Står fri til å trekke seg fra intervju/prosjekt når som helst.
- Spørsmål før start?

Nå slås lydopptaker på

Spørsmål:

Spørsmål om bakgrunn:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du formell utdanning innen norsk, evt hvilken?
- Har du formell utdanning innen norsk som andrespråk?
- Har du kompetanse i, og erfaring fra grunnleggende leseopplæring
- Hvor mange år har du jobbet med minoritetsspråklige elever?
- Underviser du, eller har du undervist minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn?

Spørsmål til fokusgruppelæreren etter en leseøkt uten fokus på lesestrategier:

Jeg har med teksten elevene arbeidet med i timen, og vi bruker den som bakgrunn for intervjusamtalen.

- Elevene har hatt en undervisningsøkt nå uten fokus på strategibruk. Kan du si litt om det du opplevde i denne timen? Var det noe spesielt du la merke til?
- Hva gjorde du som lærer i timen?
- Hvilke spørsmål stilte elevene underveis?
- Har du inntrykk av hvordan de ulike elevene arbeidet med teksten?
- Var det noe i teksten som virket vanskelig for elevene med avkoding av ord? Ord og begrepsbruk? Innhold i teksten?
- Hva gjorde de for å svare på spørsmål fra teksten?
- Hvordan var arbeidstempoet. Var det stor forskjell på elevene som var først ferdig og de som var sist ferdig med lesinga og oppgavene?
- Du har elever med flere ulike spor i klassen. Var det noen forskjell på elevene med mangelfull skolebakgrunn og elever med mye skolebakgrunn i forhold til tidsbruk og håndtering av oppgavene?

Ekstra spørsmål til fokusgruppelæreren etter en leseøkt med fokus på lesestrategier:

Jeg har med teksten elevene arbeidet med i timen, og bruker den som bakgrunn for intervju samtalen.

- Elevene har hatt en undervisningsøkt nå med fokus på strategibruk. Vi to gjennomgikk også på forhånd hvilke strategier dere skulle arbeide med, der du skulle gi eksplisitt veiledning i hvilke strategier de skulle anvende, og der førlesefasen, underlesefasen og etterlesefasen skulle være i fokus (Se vedlegg).
- Var det noe spesielt du la merke til? Kan du si litt om det du opplevde i denne timen?
- Hva gjorde du som lærer i timen?
- Hvilke spørsmål stilte elevene underveis?
- Har du inntrykk av hvordan de ulike elevene arbeidet med teksten?
- Hva i teksten virket vanskelig for elevene? Avkoding av ord? Ord og begrepsbruk? Innhold i teksten?
- Hva gjorde de for å svare på spørsmål fra teksten?
- Hvordan var arbeidstempoet. Var det stor forskjell på elevene som var først ferdig og de som var sist ferdig med lesinga og oppgavene?
- Var det noen forskjell på elevene med mangelfull skolebakgrunn og elever med mye skolebakgrunn i forhold til tidsbruk og håndtering av oppgavene nå?
- Kan du si litt om din erfaring basert på disse to øktene du har gjennomført?

Øvrige intervju spørsmål:

- Hva legger du i begrepene:
 - Minoritetsspråklig
 - Lesing
 - Lesing som grunnleggende ferdighet
 - Lesestrategi
- Hvordan arbeider du med leseforståelse i forhold til minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn?
- Kartlegger du elevenes lesestrategier, evt hvordan gjør du det?
- Har du spesielt fokus på lesestrategier i din undervisning? Hva gjør du eventuelt for å rette fokus mot lesestrategier?
- Gir du opplæring i bruk av lesestrategier. Kan du gi noen eksempler på dette?
- Bør elevene ha et bevisst forhold til lesestrategier?
- Hvordan mener du en andrespråklærere evt kan skape bevissthet i leseprosessen hos elevene?
- Mener du det er noen spesielle lesestrategier som fungerer spesielt godt på denne målgruppa?
- Hva tenker du om bruk av elevenes bakgrunnskunnskaper i lesearbeidet? Hvordan kan dette gjøres, og er det noen utfordringer knyttet til dette?
- Arbeider du spesielt med avkoding i leseopplæringa, kan du evt gi eksempler?
- Pleier grammatikk å være tema i klasserommet i forbindelse med tekstlesing?
- Får din grammatikk-kompetanse betydning for leseopplæringa
- Pleier elevene å være opptatt av kunnskap om språk for å forstå tekst (eks bindeord, bøyingsendelser, setningsoppbygging mm)
- En undersøkelse viser at det er viktig med mye generell lesetrening. Forstår elevene hvor mye de trenger å trene?
- Har du som lærer erfaring med at minoritetsspråklige elever har tatt i bruk lesestrategier i arbeidet med ukjente tekster?
 - Bruker alle elevene de samme lesestrategier, eller velger de ulike strategier?

- Hva tenker du om lesestrategienes rolle i fag? Har norskfaget et spesielt ansvar for dette, eller er det alle læreres ansvar med tanke på grunnleggende ferdigheter?
- Hva mener andre faglærere, opplever du? Er det norsklærernes ansvar, eller er det et felles ansvar?
- Tror du det er spesielle fag det er lettere eller vanskeligere å jobbe aktivt med aktivering av bakgrunnskunnskaper i leseprosessen?
- Hva mener du er de største utfordringene minoritetsspråklige elever med kort botid og med mangelfull skolebakgrunn møter i arbeid med leseforståelse?
- Hva er de viktigste ressursene å ta i bruk hos eleven?
- Er det noen flere ting du ønsker å tilføye?

Vedlegg 7 Intervjuguide lærer

Introduksjon før intervjustart:

- Introduksjon om masteroppgave og bakgrunn for valg
- Informasjon om lydopptaker og hvordan jeg skal håndtere den
- Informasjon om opprettholdelse av taushetsplikt. Ved eventuell omtale av situasjoner/elever må det gjøres på en slik måte at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes.
- Anonymitet og håndtering av informasjon etter endt masterperiode (sletting)
- Frivillighet i deltakelse. Står fri til å trekke seg fra intervju/prosjekt når som helst.
- Spørsmål før start?

Nå slås lydopptaker på

Spørsmål:

Spørsmål om bakgrunn:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du formell utdanning innen norsk, evt hvilken?
- Har du formell utdanning innen norsk som andrespråk?
- Har du kompetanse i, og erfaring fra grunnleggende leseopplæring
- Hvor mange år har du jobbet med minoritetsspråklige elever?
- Underviser du, eller har du undervist minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn?
-

Spørsmål om den siste leseøkta du hadde i klassen.

Tenk på den siste leseøkta du hadde.

- Hva gjorde du som lærer i timen?
- Hvilke spørsmål stilte elevene underveis?
- Har du inntrykk av hvordan de ulike elevene arbeidet med teksten?
- Var i teksten som virket vanskelig for elevene med avkoding av ord? Ord og begrepsbruk? Innhold i teksten?
- Var det spørsmål til teksten?
- Hva gjorde elevene for å svare på spørsmål fra teksten?
- Hvordan var arbeidstempoet. Var det stor forskjell på elevene som var først ferdig og de som var sist ferdig med lesinga og oppgavene?
- Har du elever med ulike spor i klassen? Var det noen forskjell på elevene med mangelfull skolebakgrunn og elever med mye skolebakgrunn i forhold til tidsbruk og håndtering av oppgavene?

Øvrige intervju spørsmål:

- Hva legger du i begrepene:
 - Minoritetsspråklig
 - Lesing
 - Lesestrategi
- Hvordan arbeider du med leseforståelse i forhold til minoritetsspråklige elever med mangelfull skolebakgrunn?
- Kartlegger du elevenes lesestrategier, evt hvordan gjør du det?
- Har du spesielt fokus på lesestrategier i din undervisning? Hva gjør du eventuelt for å rette fokus mot lesestrategier?
- Gir du opplæring i bruk av lesestrategier. Kan du gi noen eksempler på dette?
- Bør elevene ha et bevisst forhold til lesestrategier?
- Hvordan mener du en andrespråklærer evt kan skape bevissthet i leseprosessen hos elevene?
- Mener du det er noen spesielle lesestrategier som fungerer spesielt godt på denne målgruppa?
- Hva tenker du om bruk av elevenes bakgrunnskunnskaper i lesearbeidet? Hvordan kan dette gjøres, og er det noen utfordringer knyttet til dette?
- Arbeider du spesielt med avkodning i leseopplæringa, kan du evt gi eksempler?
- Pleier grammatikk å være tema i klasserommet i forbindelse med tekstlesing?
- Får din grammatikk-kompetanse betydning for leseopplæringa
- Pleier elevene å være opptatt av kunnskap om språk for å forstå tekst (eks bindeord, bøyningendelser, setningsoppbygging mm)
- En undersøkelse viser at det er viktig med mye generell lesetrening. Forstår elevene hvor mye de trenger å trene?
- Har du som lærer erfaring med at minoritetsspråklige elever har tatt i bruk lesestrategier i arbeidet med ukjente tekster?
 - Bruker alle elevene de samme lesestrategier, eller velger de ulike strategier?
- Hva tenker du om lesestrategienes rolle i fag? Har norskfaget et spesielt ansvar for dette, eller er det alle læreres ansvar med tanke på grunnleggende ferdigheter?
- Hva mener andre faglærere, opplever du? Er det norsklærernes ansvar, eller er det et felles ansvar?
- Tror du det er spesielle fag det er lettere eller vanskeligere å jobbe aktivt med aktivering av bakgrunnskunnskaper i leseprosessen?
- Hva mener du er de største utfordringene minoritetsspråklige elever med kort botid og med mangelfull skolebakgrunn møter i arbeid med leseforståelse?
- Hva er de viktigste ressursene å ta i bruk hos eleven?
- Er det noen flere ting du ønsker å tilføye?

Vedlegg 8 Eksempel på transkripsjon

Elev 2 Ja det blir veldig forskjellig.

Elev5 ja forskjellig i dag jobbe på gruppe 2 og 2. Vi spør hverandre.

Elev2: Vi leser og ser på teksten, men i går vi har ikke hjelpe hverandre, jobber alene uten telefon av og til spørre lærer

Elev1 Jeg tenker hvis vi har sånn oppgave hvis vi leser alene det blir litt kjedelig, flere ord vi kanskje ikke skjønnte. Men hvis vi samarbeider det er bra når for eksempel en leser, en hører hva handler den om. Etterpå han leser jeg hører.

Elev2 Ja men i går vi har jobbet alene hver person. I dag skulle vi også ikke bruke telefon. Egentlig det var best å jobbe i dag sammen, vi skal snakke, forklare og så hverandre spør, vi skjønner mye ting om det. I går vi bare sitter alene, vi prøver å lese også vi skjønnte ikke masse og det var vanskelig. Det var mye mer vanskelig i dag. Det var mye lettere fordi vi har sittet i gruppe og jobbet sammen hvor vi forklarer hverandre

Elev3 jeg er enig. i går var alene skrive og svare bare spørre om lærer. men i dag vi skulle tenkte å skrive to og to.

Int Men du var veldig fort ferdig både i går og i dag (elev4). Hadde du noe hjelp i å være sammen med andre?

Elev4 I dag så var var det litt samarbeid. I går var det som vi sa hadde du ansvar selv for å jobbe. Vi skulle bruke vår egen strategi og lese teksten. I dag var det litt lettere å lese teksten fordi vi hadde samarbeid i klassen. Lærerens spurte til alle hva det ordet betyr og hvordan vi skulle lese. Vi fikk vite litt mer i dag enn i går.

Int Det er mange som sier at det er viktig å trene på å lese. Hva tenker dere? Er det slik at jo mer du trener jo flinkere blir du å lese?

Elev 5 ja ja

Elev 2 ja

Int Trener dere nok?

Elev 2 nei

Elev 5 nei

Int Vi snakket litt i går om det å trene hjemme og på skolen.

Elev5 Ja
int hva som blir kjedelig og sånn. Jeg tenkte vi nå skulle snakke litt om læreren. Hvis dere skal fortelle lærere hvilke strategier elever bør lære, hvilke strategier bør lærere gi til elevene?

Vedlegg 9 Tekst 1: *Skolesystemet i Norge*

(etter samtykke fra bokas redaktør i Fagbokforlaget)

22 Skolesystemet i Norge

Grunnskolen: Barneskole + ungdomsskole

Grunnskolen i Norge **består av** barneskolen (1.–7. klasse) og ungdomsskolen (8.–10. klasse). I det norske utdanningssystemet har man rett og plikt til ti års skolegang, og skolen drives av kommunene i Norge. De fleste skolene er offentlige, og undervisningen og undervisningsmateriellet er gratis. Grunnskolen bygger på prinsippet om **likeverdige og tilpasset opplæring** for alle. Barnet begynner vanligvis på skole i august det året barnet fyller 6 år. På barneskolen får barna ikke karakterer.

Ungdomsskole er **betegnelsen** på skoler med ungdomstrinnene 8.–10. klasse. I 1997 innførte man tiårig grunnskole. Tidligere begynte barna på skole da de var 7 år, men med denne endringen begynner de ett år før. Normalt begynner elevene på ungdomsskolen det året de fyller 13 år og avslutter skolen det året de blir 16. Skoleelevene får karakterer på ungdomsskolen. De kan velge spansk, fransk eller tysk (og mandarin på noen skoler) som **valgfag**. Spansk er det språket som har sterkest vekst i skolen blant fremmedspråkene. Elevene kan velge **fordypning** i norsk eller engelsk istedenfor fremmedspråk.

SFO

Skolebarn på 1.–4. klassetrinn får tilbud om skolefritidsordning (SFO) før og etter skoletid. Alle kommuner i Norge har plikt til å tilby SFO i skoleåret. **Ordningen** er ikke obligatorisk, men et tilbud for familier som trenger hjelp til barnepass etter skoletid. Foreldrene må betale for SFO-plassen, og prisene varierer en del fra kommune til kommune.

Videregående skole

Alle ungdommer mellom 16 og 19 år har rett (men ikke plikt) til tre års videregående opplæring. Opplæringen drives av fylkeskommunen. Videregående opplæring gis vanligvis som 3 år i skole, eller som 2 år



Songdalen ungdomsskole i Vest-Agder.

i skole og 2 år i bedrift. Videregående opplæring fører fram til enten studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.

Velger man studieforberedende opplæring, kan man ta videre studier etter 3 år.

Velger man yrkesfaglig opplæring, har man mulighet til å gå ut i yrkeslivet etter fullført opplæring. Etter yrkesfaglig opplæring har man også muligheten til å ta **påbygging** til generell studiekompetanse.

Når elevene tar grunnkompetanse, får de undervisning i noen utvalgte områder og **kompetansebevis** på det de kan når de avslutter utdanningen. De kan følge deler av læreplanen i alle fag eller i noen fag, og de kan ta hele eller deler av opplæringen utenfor skolen, for eksempel i en bedrift.

Folkehøgskole

Folkehøgskolene ble etablert på grunnlag av en pedagogisk filosofi utviklet av den danske pedagogen og teologen Nikolai Frederik Severin Grundtvig. Grundtvig mente at læring ikke skulle bestå av så mye **pugging** og **terping** av teorier. Læring skulle utvikles gjennom samtaler mellom elev og lærer, og i undervisningen skulle elevenes hverdagsliv stå i fokus.

Norges første folkehøgskole ble opprettet i 1864. I dag er det rundt 78 folkehøgskoler i Norge. Flere av folkehøgskolene har et kristent **livssyn** som grunnlag for skolens **virke** og undervisning.

Mange flytter hjemmefra for første gang det året de starter på folkehøgskole. Denne skoletypen er ofte et alternativ til videre skolegang for



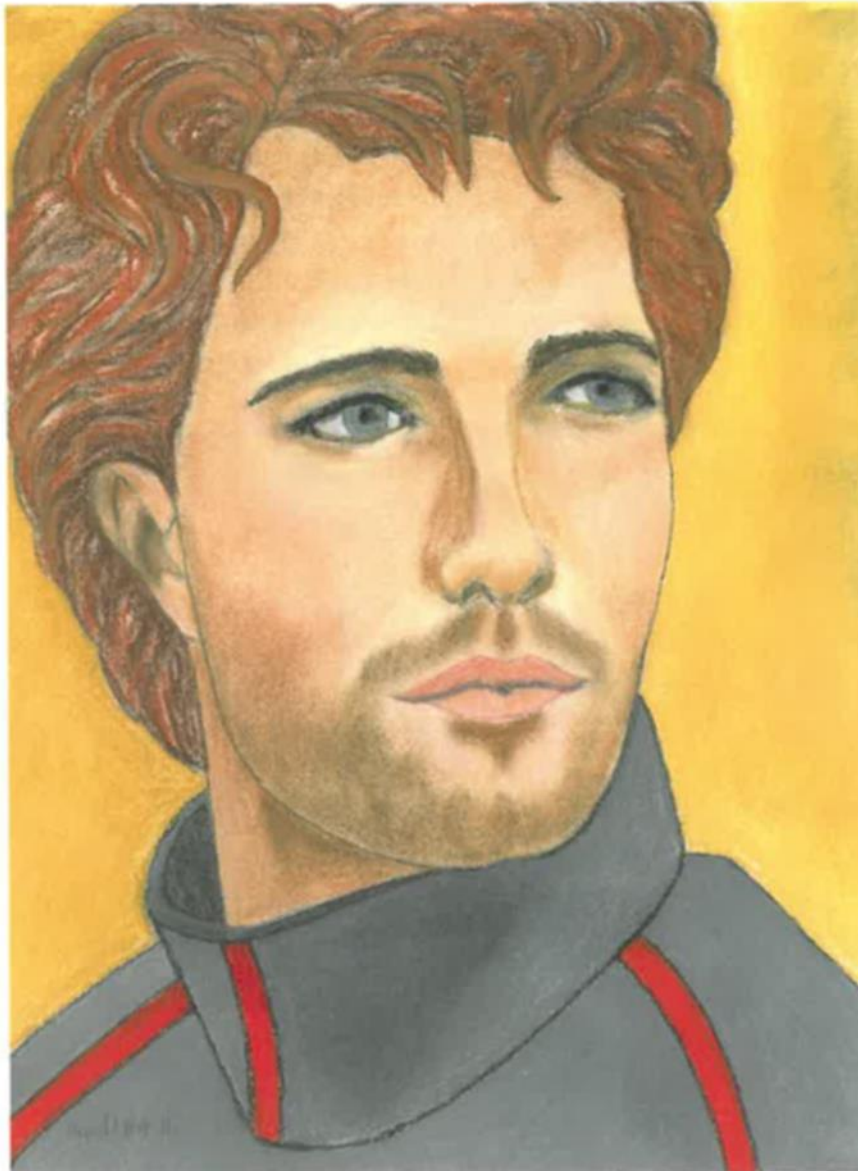
Mange ungdommer fra Norge tar seg et friår for å reise i andre verdensdeler.

ungdom som er usikre på veien videre. For mange er året på folkehøgskole et «tenkeår» eller et «friår» de **unner seg** før videre studier eller eventuelt jobb.

Vedlegg 10 Tekst 2: *Peter og Elinas historie*

(etter samtykke fra bokas redaktør i Fagbokforlaget)

18 Peter og Elinas historie



Peters forfedre utvandret fra Norge til USA.

Peter er fra USA, men hans mor og deler av hans **avdøde** slekt har **norske aner**. I påskeferien i forfjor traff han Elina da han var på ferie i Norge. Elina er **opprinnelig** fra Polen, men hun er **oppvokst** i Norge og føler seg mer norsk enn polsk. Peter og Elina ble **kjærester** midt ute på **vidda** i Norge. Det var veldig romantisk og fint, syntes Peter. Dessverre måtte han reise tilbake til USA, på grunn av jobb og **forpliktelser**. Elina kom imidlertid og besøkte ham i juleferien. Da hadde de det veldig fint sammen. Peter ble stormforelsket i Elina. Han antydte at han ønsket å gifte seg med denne vakre og spontane kvinnen, flytte til Norge og kanskje **stifte familie** med henne. Elina virket ganske positiv til denne planen. Men plutselig en dag **ombestemte** hun **seg**. Han fikk bare en kort beskjed via Facebook om at hun ønsket å **bryte forholdet**. Hun sa at det var



Peter ble stormforelsket i Elina midt ute på vidda.

vanskelig for henne å forklare, men hun var ikke klar for å **etablere seg** ennå. Peter ble frykkelig lei seg. Han tok **bruddet** veldig hardt. Hva hadde skjedd? Hvorfor hadde Elina kommet på andre tanker? Han hadde jo sett i øynene hennes at hun ønsket det samme som ham! Hvordan kunne han ta så feil?

I tillegg til at Peter har sterke følelser for Elina, har han også **bånd** til Norge som nasjon. Hans **forfedre utvandret** til USA – «den nye verden» – på begynnelsen av 1900-tallet. I starten hadde det vært veldig **tøft** for dem. De forstod ingenting av det nye språket, de likte ikke maten i det nye landet og

det var vanskelig å forstå kulturen. **Rikdommen** de hadde drømt om og **forestilt seg**, **ble** det ikke **noe av**. Livet deres bestod av mye **slit** og hardt arbeid. Sannsynligvis ville livet i gamlelandet ikke ha vært vanskeligere enn i det nye. Men ettersom de først hadde tatt reisen over, **så de seg nødt til** å gi livet en ny sjanse. Sakte, men sikkert gikk det bedre med Peters slektninger. Men til tross for at familien ble godt etablert og **rotfestet** i USA, har Norge alltid hatt en spesiell tiltrekningskraft på Peter. Nå har han bestemt seg for at han igjen vil reise til Norge – både for å bli enda bedre kjent med sine forfedres land, og for å **oppsøke** Elina på nytt.

Nå står han utenfor døra til leiligheten til Elina. Hun aner ingenting om at han er i Norge. Enda mindre aner hun at han står rett utenfor døra! Hvordan vil Elina reagere på et overraskelsesbesøk som dette?



Tror du Peter er nervøs når han kommer på overraskelsesbesøk til sin ekskjæreste?

Elina ser veldig forskrekket ut når hun åpner døra og ser at Peter står der. Men Peter blir også forbauset når han ser Elina. Hun pleide alltid å være glad og i godt humør. Nå ser han at hun har grått og at hun forsøker å tørke bort tårene.

Elina: Peter! Er det virkelig deg? Hva gjør du her? Jeg **ante** ikke at du var i Norge?

Peter: Nei, det skulle være en overraskelse. Jeg håper ikke det var en dårlig idé. Men Elina, du virker så trist. Har du grått? Har det skjedd noe? Kan jeg komme inn?

Elina: Ja, selvfølgelig kan du komme inn. Åh, jeg er så glad for å se deg. Det har skjedd så mye i det siste ...

Døra lukkes. Timene går og klokka blir over midnatt. Peter er fortsatt inne hos Elina. Hva foregår egentlig bak den lukkede døra?

