



Tekstens utfordring

Hvordan kan videregående skoler organisere leseopplæringen til
minoritetsspråklige elever?

NOR-3930

Camilla Johansen

Mastergradsoppgave i nordisk språkvitenskap

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Våren 2013

Sammendrag

Etter at resultatene fra PISA 2000 og PIRLS 2001 ble lagt fram, måtte det norske utdanningssystemet tåle en hard kritikk på bakgrunn av det resultatene viste om norske elevers leseforståelse. Spesielt ble det lagt merke til det store gapet mellom majoritetselevne og de minoritetsspråklige elevene (Hvistendahl og Roe 2009). På bakgrunn av disse testene, samt det faktumet at den vestlige verden har blitt et skriftbasert samfunn, ble det iverksatt tre nasjonale tiltak for å blant annet øke leseferdighetene til de norske elevene. Her står Kunnskapsløftet fra 2006 sentralt, med innføring av de fem grunnleggende ferdighetene, der lesing er en av dem. Sammen med dette læreplanverket ble det bestemt at de skulle gjennomføres nasjonale prøver i lesing, skriving og regning, samtidig som et nasjonalt lesetiltak ble iverksatt i 2003 for å øke elevenes leseferdigheter og lese lyst: *Gi rom for lesing!*.

Flere ulike rapporter, blant annet PISA og PIRLS, viser sammenfallende funn rundt de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner. Resultatene viser at de minoritetsspråklige elevene skårer svakere enn de majoritetsspråklige og at flere ligger på et så lavt nivå innenfor lesing, at de vil slite med å tilegne seg kunnskaper fra tekstene de leser. Videre viser denne forskningen oss (bl.a. via Lervåg og Melby-Lervåg (2009), Hvistendahl og Roe (2009) og Wagner (2004)) at de minoritetsspråklige elevene sliter med lesingen på bakgrunn av deres ordforråd og leseforståelse. De minoritetsspråklige elevene som kommer til Norge etter barneskolealder, har et krevende mål framfor seg. Disse elevene skal på kort tid tilegne seg det norske språket og ta igjen deler av den kompetansen de jevngamle elevene allerede har tilegnet seg, samtidig som de følger den ordinære opplæringen. Derfor er det viktig at skolene og lærerne som har minoritetsspråklige elever, utarbeider klare retningslinjer for hvordan opplæringen til denne elevgruppen skal foregå. For at skolen og lærerne skal kunne gi de minoritetsspråklige elevene den opplæringen de har krav på, må de ha en klar forståelse av opplæringslovens §3-12: *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*.

I denne masteroppgaven ser jeg nærmere på hvilke ressurser opplæringen til de minoritetsspråklige elevene springer ut i fra, slik som Kunnskapsløftet fra 2006 og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Videre har jeg sett på ulike opplæringsmodeller for tospråklig opplæring, forskningen som i dag foreligger rundt de minoritetsspråklige elevenes leseprestasjoner og teori om andrespråklæring. I tillegg har jeg sett nærmere på hvordan man kan tilrettelegge en strukturert leseopplæring for de

minoritetsspråklige elevene. I forbindelse med denne oppgaven har jeg også intervjuet en fagleder i norsk og en lærer ved en videregående skole, for å se hvordan de organiserer og tilrettelegger opplæringen til sine minoritetsspråklige elever. Ut i fra teoridelen og empiridelen, ser jeg nærmere på forholdet mellom teori og praksis. Til slutt i denne oppgave stiller jeg meg noen prinsipielle spørsmål rundt dagens opplærings situasjon for de minoritetsspråklige elevene og hvor forbedringspotensialet ligger framover.

Denne oppgaven kommer ikke fram til noen klare løsninger, men den gir et forslag til hvordan videregående skoler kan organisere og tilpasse opplæringen til de minoritetsspråklige elevene ved deres skole. For som vi ser igjennom denne oppgaven og annen forskning som er gjort på dette fagfeltet, er de minoritetsspråklige elevene en sammensatt gruppe, med ulike forutsetninger for å tilegne seg norsk som andrespråk.

Funnene i denne oppgaven viser at det i stor grad mangler en strukturert leseopplæring for de minoritetsspråklige elevene i videregående opplæring. Videre viser det seg at uklarheter rundt opplæringslovens §3-12, har ført til at flere minoritetsspråklige elever får en tilpasset norskopplæring og ikke særskilt språkopplæring som mange har behov for. Funnene tilsier at fylkeskommunene må engasjere seg mer i opplæringen til denne elevgruppen. Rambøll (2011) viser til at mange fylkeskommuner degraderer ansvaret for bestemmelser rundt enkeltvedtak ut i fra §3-12 ned til skoleledelsen eller helt ned til lærernivået. For at de minoritetsspråklige elevene skal få et helhetlig og godt opplæringstilbud, er det nødvendig at alle instanser innenfor skolesystemet er delaktig i prosessen. Dette vil igjen stille et krav til økt kompetanse rundt hvordan andrespråksinnlæring foregår, samt at det utvikles, i alle fall på skolenivå, klare retningslinjer for hvordan opplæringen til de minoritetsspråklige elevene skal foregå.

Forord

Tanken om å skrive en masteroppgave om de minoritetsspråklige elevene og deres opplæringssituasjon startet allerede våren 2011. Da så jeg og en medstudent nærmere på hvordan to barneskoler organiserte og gjennomførte den tospråklig opplæringen ut i fra forskjellige forutsetninger. Og da jeg tok praktisk pedagogisk utdanning i 2012 så jeg nærmere på hvordan man kan tilpasse leseopplæringen til de minoritetsspråklige elevene, for at de skal få tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene innenfor lesing. Og det er ut i fra disse to oppgavene at denne masteroppgaven ble til. Da jeg jobbet med disse oppgavene oppdaget jeg at det foreligger mye forskning på grunnskolenivå rundt de minoritetsspråklige elevene, spesielt i barneskolen, men ikke i noen særlig grad for videregående opplæring. Og med tanke på at min lektorutdanning gir meg kompetanse til å undervise på ungdomsskole- og videregående nivå, ønsket jeg å se nærmere på de minoritetsspråklige elevene i videregående opplæring.

Gjennom denne oppgaven har jeg sett hvor omfattende og sammensatt opplæringen til de minoritetsspråklige elevene er og at det er en lang vei å gå før vi har et likeverdig tilbud for alle minoritetsspråklige elever i Norge. Hovedfokuset har lagt på tilpasning av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever og på den måten har jeg også sett muligheter for hvordan man kan tilpasse leseopplæringen til andre elevgrupper som sliter med lesingen. Samtidig kan jeg bruke den teorien jeg har tilegnet meg rundt lesing som et utgangspunkt for å videreutvikle andre elevers leseforståelse.

Jeg vil rette en stor takk til skolen som tok åpent imot meg og delte deres erfaringer rundt organisering av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene ved deres skole. Ved hjelp av denne skolen har jeg fått et innblikk i hvordan organiseringen av leseopplæringen kan gjennomføres i praksis, noe som har økt min forståelse ut over den teorien jeg har tilegnet meg gjennom denne oppgaven.

Jeg må også få rette en stor takk til min veileder Hilde Sollid, ved Instituttet for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø. Hun har bidratt med gode og konstruktive tilbakemeldinger under arbeidet med denne oppgaven, samt inspirerende samtaler som har betydd mye for oppgavens helhet.

Tromsø, mai 2013

Camilla Johansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord.....	vi
Innholdsfortegnelse	7
Kapittel 1: Innledning.....	9
1.1 Presentasjon av problemstilling.....	9
1.2 Formålet med oppgaven.....	9
1.3 Bruk av begreper i oppgaven.....	10
1.4 Presentasjon av oppgaven	11
Kapittel 2: Minoritetsspråklige elever.....	12
2.1 Hvem er de minoritetsspråklige elevene?.....	12
2.2 Kunnskapsløftet.....	15
2.2.1 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....	17
2.2.2 Evaluering av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....	18
2.2.3 Forslag til endring av eksisterende ordning.....	21
2.3 Opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever	21
2.3.1 Svake former for tospråklig opplæring	22
2.3.2 Sterke former for tospråklig opplæring	24
2.4 Teori om andrespråksinnlæring.....	25
2.5 Minoritetsspråklige elever og skoleprestasjoner.....	28
Kapittel 3: Lesing av fagtekster på andrespråket og bruk av lesestrategier	33
3.1 Hva handler lesing om?.....	34
3.2 Hva påvirker leseferdighetene til de minoritetsspråklige elevene?.....	36
3.2.1 Lesestrategier	36
3.2.2 Ordforrådet.....	40
Kapittel 4: Metode.....	46
4.1 Valg av metode – kvalitativt forskningsintervju.....	46
4.2 Utvalget.....	47
4.2.1 Utfordringen med å skaffe informanter	47
4.3 Intervjuguiden.....	48
4.4 Gjennomføring.....	50

4.5 Vurdering av undersøkelsens gyldighet.....	50
4.6 Ethiske betraktninger.....	51
Kapittel 5: Analyse	52
5.1 Begrunnelser for bruk av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	52
5.2 Organisering av særskilt språkopplæring.....	55
5.3 Organisering og gjennomføring av leseopplæringen.....	58
5.4 Hvilken organiseringsmodell har denne skolen for tospråklig opplæring?	65
5.5 Oppsummering.....	66
Kapittel 6: Utsyn.....	67
6.1 Vurdering av de tre nasjonale tiltakene	67
6.2 Innføring av ny læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge.....	69
Kapittel 7: Konklusjon.....	74
Referanseliste	75
Vedlegg	80
Vedlegg 1. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	80
Vedlegg 2. Informasjonsskriv.....	82
Vedlegg 3. Samtykkeerklæring for deltakelse i studiet om hvordan videregående skoler tilrettelegger leseopplæringen for minoritetsspråklige elever	84
Vedlegg 4: Intervjuguiden	85

Kapittel 1: Innledning

1.1 Presentasjon av problemstilling

De siste ti årene har det vært et sterkt fokus på de norske elevenes leseferdigheter og da spesielt på hvordan opplæringen kan legges til rette for å øke leseforståelsen og motivasjonen til de svakeste leserne. Rapporter og forskningsarbeid som i dag foreligger om denne problematikken, har i stor grad sitt utgangspunkt på grunnskolenivå og da spesielt på barneskolenivået. Lesing er en viktig og grunnleggende kompetanse for å kunne klare seg i høyere utdanning og i arbeidslivet senere, og generelt for å kunne delta aktivt i samfunnet rundt seg. I dag vet vi lite om den leseopplæringen som foregår i videregående opplæringen, spesielt for de minoritetsspråklige elevene, derfor ønsker jeg å løfte fram denne problemstillingen gjennom denne masteroppgaven:

Hvordan kan videregående skoler organisere leseopplæringen til minoritetsspråklige elever?

1.2 Formålet med oppgaven

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på hvilke muligheter videregående skoler har for å organisere og gjennomføre en tilrettelagt leseopplæring for de minoritetsspråklige elevene. Oppgavens hovedvekt ligger på det teoretiske, men med innslag av erfaringer og opplevelser fra klasserommet. Hovedmålet er å vise at en strukturert leseopplæring vil være med på å styrke de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter i grunnleggende norsk, samt en styrkning av deres ordforråd. Denne oppgaven kommer ikke med noen løsninger, men er et forslag til hvordan videregående skoler kan drive en strukturert leseopplæring for de minoritetsspråklige elevene.

Dette er altså en fagdidaktisk oppgave med vinkling inn mot leseopplæringen i den videregående skolen. Gjennom oppgaven har jeg et kritisk blikk på dagens leseopplæring i videregående skole fordi flere forskningsresultater viser at leseopplæringen ikke skjer strukturert på dette nivået. En strukturert leseopplæring vil være svært viktig for minoritetsspråklige elever med tanke på utvikling av deres språklige ferdigheter på andrespråket. Jeg ser på de omkringliggende forholdene som påvirker de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon og –tilbud.

For å få en bredere forståelse av de teoriene og perspektivene som kommer fram i denne oppgaven og hvordan den samsvarer med praksisen, har jeg intervjuet en fagleder og en

klasselærer på en videregående skole for å se nærmere på hvordan de organiserer og gjennomfører opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Dette er altså en deduktiv oppgave der jeg går fra det allmenne til et enkelt tilfelle, der hovedvekten ligger på det teoretiske med innslag av empiri. Jeg har ikke selv vært inne i klasserommet og kan derfor bare basere funnene mine på uttalelsene fra informantene. Og på denne måten kan jeg ikke si at det som kommer fram i denne oppgaven er allmenngyldig, men det er en mulig løsning for hvordan videregående skoler kan organisere leseopplæringen for sine minoritetsspråklige elever.

1.3 Bruk av begreper i oppgaven

Minoritetsspråklige elever: I denne oppgaven har jeg valgt å definere gruppen av minoritetsspråklige elever som de som selv har vært med på innvandringen til Norge og har vokst opp med et annet hjemmespråk enn skolespråket norsk.

Særskilt norsk-/språkopplæring: Disse begrepene bruker jeg for å beskrive ulike opplæringsmodeller skolene bruker i opplæringen av de minoritetsspråklige elevene. Disse begrepene er hentet fra opplæringslovens §3-12: *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*, der disse begrepene brukes om hverandre. I denne oppgaven ser jeg på særskilt norskopplæring som en tilpasset opplæring ut i fra den ordinære læreplanen i norsk, uten et særskilt fokus på utvikling av grunnleggende språkferdigheter på andrespråket. Særskilt språkopplæring tar derimot utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som tar hensyn til elevenes språknivå og der læreren tilpasser opplæringen deretter.

Andrespråk og mellomspråk: Andrespråket brukes om alle språk som læres etter at førstespråket (morsmålet) er utviklet. I innlæringssituasjonen av andrespråket brukes ofte begrepet *målspråket*, som i denne sammenhengen blir norsk. I prosessen med å tilegne seg målspråket oppstår *mellomspråket*, dette er et eget språkssystem bestående av elementer fra elevens morsmål, eventuelt andre lærte språk og andrespråket. Likevel har mellomspråket flest fellestrekk med andrespråket fordi eleven prøver å rekonstruere andrespråket, samtidig som eleven benytter seg av dette språket i den daglige kommunikasjonen på skolen.

Den andre leseopplæringen: I denne oppgaven ligger hovedfokuset på de eldre elevene med minoritetsspråklig bakgrunn, derfor vil også hovedfokuset ligge på tilretteleggelse av den andre leseopplæringen. Dette begrepet har jeg hentet fra Roe (2008), der den andre leseopplæringen representerer prosessen å "lese for å lære". Denne opplæringen skal bidra til

å styrke elevens leseforståelse og læring, noe som blant annet gjøres ved tilegnelse av ulike lesestrategier. Den andre leseopplæringen bygger altså på den første leseopplæringen der fokus i stor grad er på at elevene skal automatisere avkoding av tekst.

1.4 Presentasjon av oppgaven

Oppgaven er todelt, der kapittel 2-3 gir en teoretisk innføring. I kapittel 2 ser jeg nærmere på hva opplæringen til de minoritetsspråklige elevene springer ut i fra, hva andrespråksinnlæring innebærer og hva forskningen sier om leseferdighetene til de minoritetsspråklige elevene. I kapittel 3 ser jeg nærmere på hva en strukturert leseopplæringen vil innebære ut i fra et andrespråksperspektiv. Her ser jeg nærmere på hva lesing handler om og hva som påvirker de minoritetsspråklige elevens leseferdigheter.

Del to av denne oppgaven består av empiri. I kapittel 4 presenteres metoden jeg har benyttet meg av i denne oppgaven, hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen og hvilke utfordringer jeg møtte på i denne prosessen. I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra intervjuene, samtidig som jeg gjør en analyse av svarene med bakgrunn i teorien fra del en. I kapittel 6 løfter jeg blikket og ser framover ut i fra det vi i dag vet om opplæringssituasjonen til de minoritetsspråklige elevene og hvordan vi kan bruke disse resultatene for å bedre opplæringen til denne elevgruppen. Til slutt i kapittel 7 presenterer jeg hovedfunnene mine i denne oppgaven.

Kapittel 2: Minoritetsspråklige elever

I dette kapitlet vil jeg ta opp aspekter ved det å ha mer enn et språk, i et utdanningsperspektiv. Jeg starter med å se nærmere på hvordan jeg definerer hvem de minoritetsspråklige elevene er, før jeg går over på hva opplærings situasjonen til de minoritetsspråklige elevene springer ut i fra. Her ser jeg blant annet på Kunnskapsløftet fra 2006, ulike opplæringsmodeller for tospråklig opplæring og hvordan dagens situasjon er for de minoritetsspråklige elevene i Norge, gjennom ulike forskningsrapporter.

2.1 Hvem er de minoritetsspråklige elevene?

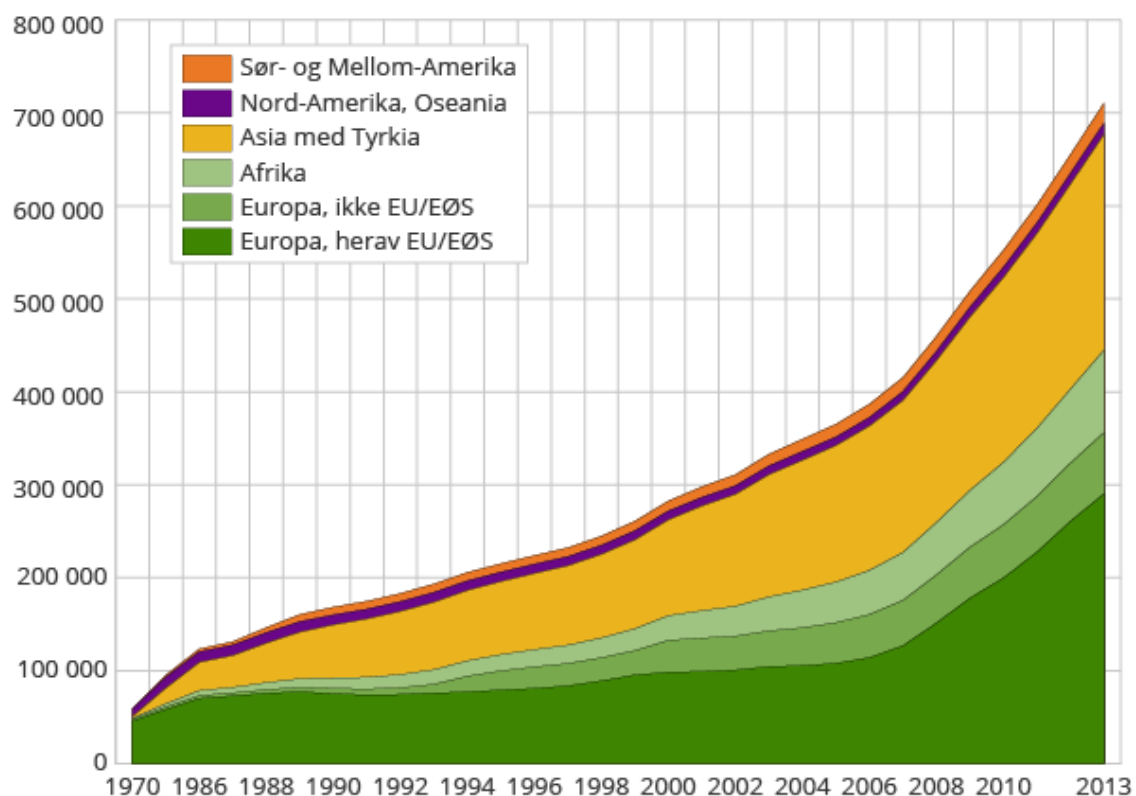
Individuell flerspråkelighet er et sammensatt begrep som kan defineres på ulike måter ut i fra når og hvor språkene læres, hvordan de brukes, hvor god språkkompetansen er, og sist, men ikke minst om man identifiserer seg med språkene og blir identifisert av andre som flerspråklig (Hvistendahl 2009:19).

I Norge i dag har vi ulike språkgrupper - en urbefolkning, en gruppe nasjonale minoriteter og en gruppe av språklige minoriteter. Urbefolkningen består av samene, mens den nasjonale minoritetsgruppen består av kvener, skogfinner, rom, romani og jøder. Denne formen for minoritetsspråk velger jeg i denne sammenhengen å kalle for gammel flerspråkelighet og disse gruppene skal jeg se bort ifra i denne oppgaven. Fokuset i denne oppgaven ligger på de språklige minoritetsgruppene, som kan kalles for den nye formen for flerspråkelighet vi har fått i Norge, etter en økende innvandring til Norge fra 1970-tallet og utover.

Det er altså elever fra de språklige minoritetsgruppene denne oppgaven handler om, og jeg velger å bruke termen minoritetsspråklige elever, med viten om at dette ikke er et uproblematisk begrep, noe vi ser ut i fra sitatet ovenfor. For hvem er egentlig de minoritetsspråklige elevene i den norske skolen? I denne oppgaven velger jeg å definere de minoritetsspråklige elevene som de som selv har vært med på innvandringen til Norge og som har vokst opp med et annet hjemmespråk enn skolespråket norsk. Elever med flerspråklig bakgrunn der en av foreldrene har utenlandsk bakgrunn, regnes ikke inn under minoritetsspråklige elever her, det vil heller ikke elever som er født i Norge, men har to foreldre med utenlandsk bakgrunn. Grunnen til at jeg ikke integrerer disse elevene inn under denne gruppen, er fordi at disse elevene enten har mulighet til å snakke norsk hjemme sammen med en av foreldrene eller at de har vokst opp i det norske samfunnet, og på den måten har blitt kjent med det norske språket, selv om det kanskje ikke er deres morsmål.

Når det kommer til forståelse av begrepet minoritetsspråklige elever, kan det oppstå flere misforståelser, på grunn av at ulike mennesker har ulike oppfatninger av hva dette begrepet innebærer. Innenfor Kunnskapsløftet og opplæringsloven finner vi begrepet språklige minoriteter. Andre steder brukes termene flerspråklige elever, som for eksempel innenfor dagens forskning rundt minoritetsspråklige elever (bl.a. Bjerkan m.fl. (2013), Hvistendahl (2009) og Baker (2006)), mens andre igjen bruker det stigmatiserte begrepet fremmedspråklige elever. Grunnene til de ulike forståelsene av hvem de minoritetsspråklige elevene er kan ligge i utviklingen av innvandringsmønsteret vi har hatt i Norge de senere årene. Den nye formen for flerspråkelighet kom med en ny og større innvandring til Norge, da særlig personer fra ikke-europeiske land, som startet fra 1960-1970-tallet og utover. I dag ser vi, sammenlignet med den tidlige innvandringen til Norge, at dette innvandringsmønsteret har endret seg. Jeg skal derfor se litt nærmere på hvordan utviklingen av innvandringen til Norge har endret seg i perioden mellom 1970 og 2013. Dette gjør jeg for å vise det brede spekteret innenfor gruppen av språklige minoriteter og får å tydeliggjøre hvem de minoritetsspråklige elevene består av.

Tabell 1: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn (kontinent) og tid (Statistisk sentralbyrå 2013).
Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. 1970-2013



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

Ut i fra tabell 1 ser vi en klar utviklingstendens fra perioden 1970 og fram til 2013. I perioden fram mot 2000-tallet var det en stor tilvekst av innvandrere fra ikke-europeiske land, så ser vi at det etter år 2000 er innvandrere med europeisk bakgrunn som øker størst i tilvekst.

Statistisk sentralbyrå viser til at det per 1. januar 2013 bodde 77.000 polske innvandrere i Norge, og at denne gruppen utgjør en større gruppe innvandrere enn hele innvandringen fra Afrika (Statistisk sentralbyrå 2013). Andre store innvandringsgrupper per 2013 var land som Sverige, Tyskland, Litauen, Iran og Somalia. Ser vi på 2006 til sammenligning finner vi at de største gruppene kom fra Pakistan, Sverige, Irak, Danmark, Vietnam og Somalia (Daustad 2006). Per 1. januar 2013 utgjorde innvandrerne 593 300 av den norske befolkningen, mens norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 117 100 personer (Statistisk sentralbyrå 2013). Disse tallene (tabell 1) forteller oss noe om den språklige sammensetningen vi har i Norge i dag, og endringer vi har hatt i innvandringsmønsteret de senere årene. Som vi ser, er ikke de minoritetsspråklige elevene noen ensartet gruppe. Disse elevene kommer fra ulike land og ulike kulturer, de har ulike morsmål og sosial bakgrunn. De er som alle andre elever i norsk skole, de har forskjellige personligheter, interesser og utfordringer.

Og kanskje er det på bakgrunn av denne sammensatte gruppen at forskjellige tolkninger av begrepet minoritetsspråklige elever oppstår. Kanskje kan det være lett å utelate elver som kommer fra europeiske land fordi de ligner på nordmenn utseendemessig og/eller fordi førstespråket deres kan være beslektet med norsk. For det vil være lettere for en elev som har et annet germansk språk som morsmål, å lære seg norsk, enn for en elev med et annet språkopphav, som slaviske og indoiranske språkfamilier. Dette viste blant annet metaanalysen til Lervåg og Melby-Lervåg (2009), som bygger på flere nasjonale og internasjonale undersøkelser, der funnene viser at elever med morsmål som tilhører samme språkfamilie som andrespråket, oppnår høyere kompetanse innenfor andrespråket. Elever fra de europeiske landene skal like fullt tilegne seg et nytt språk som andre elever med minoritetsspråklig bakgrunn. De ulike sammensetningene innenfor denne elevgruppen gjør bare at ulike elever har ulike språklige forutsetninger for å tilegne seg norsk som andrespråk.

Som nevnt innledningsvis er begrepet rundt minoritetsspråklige elever svært sammensatt og kan ha forskjellige betydninger i forskjellige sammenhenger. Definisjon av hvem som utgjør denne elevgruppen, er for organisatoriske sammenhenger, i dokumenter der disse elevene får innvilget særskilt språkopplæring eller ved utarbeidelse av målsetninger for opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Dette begrepet er ikke ment som et pedagogisk begrep til bruk i hverdagen.

2.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet fra 2006, eller K06 som jeg vil bruke videre i denne oppgaven, ble iverksatt som et tiltak blant annet på bakgrunn av de dårlige testresultatene som kom ut av PISA 2000 og PIRLS 2001. Disse testene viste at norske elever var svakere lesere enn elever fra andre land Norge kan sammenligne seg med. Sammen med K06 kom det to andre nasjonale tiltak som skulle være med på å øke norske elevers leseferdigheter: *Gi rom for lesing!* og de nasjonale prøvene. *Gi rom for lesing!* var et nasjonalt satsingsprosjekt for å øke elevenes leselyst og leseferdigheter, i tidsrommet 2003 – 2007. De første nasjonale prøvene ble gjennomført i 2004, der utgangspunktet for disse prøvene var å: ”[...] vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og regning[...] Resultatene skal brukes av skoler og skoleeier som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringa” (Utdanningsdirektoratet, uten år).

K06 er skolereformen som gjelder for hele grunnopplæringen, det innebærer grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen. Det overordnede målet med K06 er at alle elever i norsk skole skal utvikle de samme grunnleggende ferdighetene og den samme kompetansen, slik at alle får mulighet til å delta aktivt i samfunnet. Skolen skal være inkluderende og dermed passe for alle. Her ble blant annet lesing løftet fram som en av de fem grunnleggende ferdighetene, sammen med regning, skriving, muntlighet og digitale ferdigheter. I forkant av bestemmelsen om innføringen av K06, kom det stadig flere rapporter, både nasjonalt og internasjonalt, om de store endringene innenfor arbeidslivet i alle de postindustrielle landene, som har ført til et skriftbasert samfunn (Berge 2005). Dette innebærer at det moderne arbeidslivet i dag stiller krav til at alle arbeidstakere kan lese og skrive på et mer avansert nivå enn tidligere. Dette gjelder for alle yrkene i dagens samfunn, også yrker som tidligere ble kategorisert som praktiske yrker, som blant annet jordbruk, fiske og håndverkeryrker. Disse yrkene er i stor grad helautomatisert og med påfølgende instruksjoner om hvordan maskinene skal driftes og vedlikeholdes. I internasjonal forskning kalles denne formen for kunnskap innenfor lesing og skriving for *literacy*, og Berge (2005) peker på at nettopp K06 er en literacy-reform. Begrepet literacy inkluderer alle de aktivitetene vi skaper mening ut av i og gjennom tekster, det innebærer alt fra skrivekyndighet til andre komplekse språkferdigheter, som blant annet lesing (Berge 2005). Gjennom K06 skal alle elevene utvikle fem grunnleggende ferdigheter, som strekker seg på tvers av alle fagene, der det skriftkulturelle samfunnet blir tatt på alvor.

De fem grunnleggende ferdighetene gjelder for alle fag i skolen og de er integrert inn i kompetansemålene for fagene og som nevnt over, er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene. Med innføringen av K06 ble det dermed fastslått at leseopplæringen skal integreres i alle fag, den skal ikke bare være en del av språkfagene norsk og engelsk, i dag har alle lærere et eller annet ansvar for elevenes leseopplæring. Noe annet som var nytt ved innføringen av dette læreplanverket, er at leseopplæringen skal foregå gjennom hele det 13-årige skoleløpet elever i Norge har rett på. Og på den måten har norskfaget et særskilt ansvar for leseopplæringen og i tillegg heter det:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster[...] Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier[...] (Utdanningsdirektoratet 2010a).

Ut i fra *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* innebærer det å kunne lese at man kan skape meninger ut i fra en tekst. Leseopplæringen skal gi elevene en forutsetning til innsikt i andres erfaringer, meninger og opplevelser. Det å kunne tilegne seg kunnskap gjennom lesing handler om å kunne forstå, reflektere og bruke det en har lest. *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* ble opprinnelig utarbeidet til læreplangruppene som skulle revidere læreplaner innenfor K06, i 2012 - der rammeverket skulle være et hjelpemiddel for å gjøre de fem grunnleggende ferdigheten mer tydelig. Dette rammeverket ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i januar 2012, før dette har det altså ikke eksistert et enhetlig hjelpemiddel for hva de grunnleggende ferdighetene innebærer i praksis i norsk skole. Men med dette rammeverket som hjelp vil det nå være lettere å utarbeide konkrete mål for utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Dette dokumentet beskriver konkrete læringsmål på fem ulike nivå innenfor hvert av de fem ferdighetsområdene, i tillegg til en beskrivelse av hvordan progresjonen i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene skal være. Og på den måten trenger det ikke lenger å være tvil om hva de grunnleggende ferdighetene innebærer eller hvordan man kan arbeide med dette i praksis. Innenfor lesing framheves spesielt det å lære seg ulike strategier for å tilegne seg kunnskap gjennom lesing. *Læringsplakaten* som er en del av *Prinsippene for opplæringa*, stiller krav om at lærere skal ”stimulere elevane... til å utvikle egne læringsstrategiar” og at de skal ”fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar” (Utdanningsdirektoratet 2006). Tilpasset opplæring er lovfestet gjennom opplæringslovens §1-3, der ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte elev[...]” (Lovdata 2012a).

Når elever kommer fra grunnskolen over i videregående opplæring, skal elevene blant annet ha kunnskaper om lesing som går ut på (basert på Læreplan i norsk, etter 10.trinn – skriftlige tekster, Utdanningsdirektoratet 2010a):

- Det å bruke lesestrategier variert
- Kunne orientere seg i store tekstmengder
- Lese og kjenne igjen ulike tekster, fra ulike sjangre
- Formidle egen leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd

Dette er kognitivt krevende oppgaver og de elevene som ikke har fått tilstrekkelig kunnskap innenfor disse områdene i grunnskolen, vil slite videre i den videregående opplæringen. I denne oppgaven har jeg de minoritetsspråklige elevene i fokus, dette er en svært sammensatt gruppe og det er store variasjoner i når elevene har kommet til Norge. Dette betyr igjen at kunnskapsnivået til disse elevene kan variere fra de andre aldersadekvate elevene som de går i klasse med. I kapittel 3 kommer jeg nærmere tilbake til hvordan videregående skoler kan organisere en strukturert leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Nå skal jeg gå over til å se hvilke rettigheter de minoritetsspråklige elevene har i forhold til K06 og hvilke hjelpemidler skolene kan ta i bruk for å fremme læringen av elevenes andrespråk. I tillegg ser jeg nærmere på hvordan disse tiltakene er tatt i bruk i dag.

2.2.1 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

K06 bygger på lovgrunnlaget vi har for den norske skolen, og ved utarbeidelsen av dette læreplanverket ble det opprettet en egen paragraf for elever med annet morsmål enn norsk og samisk. I tillegg til denne paragrafen ble det med tiden utarbeidet en egen læreplan for særskilt språkopplæring som kan tas i bruk for å fremme de minoritetsspråklige elevenes andrespråksinnlæring. Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter i videregående opplæring er lovfestet gjennom opplæringslovens §3-12: *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*, tilsvarende formuleringer finnes for grunnskolen i §2-8:

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Lovdata 2012b).

Det er opp til hver enkelt skole hvordan de velger å legge til rette for den særskilte språkopplæringen. Elevene kan få en tilrettelagt opplæring ut i fra den ordinære læreplanen i norsk eller de kan få opplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk for språklige

minoriteter. Særskilt språkopplæring må ses i sammenheng med kravet om retten til tilpasset opplæring for at elevene skal få et best mulig utbytte av opplæringen.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan, som tar sikte på å fremme tilpasset opplæring. Denne læreplanen tar hensyn til det behovet minoritetsspråklige elever har for særskilt språkopplæring. Planen bygger på fire hovedområder: lytte og tale, lese og skrive, språklæring, samt språk og kultur, disse fire hovedkategoriene er igjen beskrevet på 3 nivå. Dette er en overgangsplan, et redskap for å forberede elevene til å følge den ordinære undervisningen i norsk, derfor må denne planen ses i sammenheng med kompetansemålene i den ordinære læreplanen i norsk for det aktuelle årstrinnet. Denne læreplanen kan også brukes som et supplement til den ordinære læreplanen i norsk, for å sikre at de minoritetsspråklige får den opplæringen de trenger og har krav på. Denne planen ble iverksatt for grunnskolen og første året videregående opplæring skoleåret 2007/2008, og fra skoleåret 2009/2010 ble denne planen gjeldene for hele grunnopplæringen (1.-13. trinn). Det ble iverksatt flere tiltak for å hjelpe til med implementeringsprosessen av denne læreplanen. Det ble blant annet utarbeidet veiledning til bruk denne læreplanen – *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, i tillegg til kartleggingsmateriale for å vurdere elevenes språkkompetanse og språkutvikling. Kartleggingsmaterialet skal ligge til grunn for enkeltvedtak innenfor opplæringslovens §3-12, i tillegg skal resultatene fra dette kartleggingsmaterialet ligge til grunn for hvordan læreren tilpasser undervisningen, ut i fra det språknivået eleven er på. I motsetning til spesialundervisning krever ikke enkeltvedtak om særskilt språkopplæring en sakkyndigs vurdering.

2.2.2 Evaluering av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Rambøll Management gjennomførte i perioden 2008 til 2011 en følgeevaluering av innføringen av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Rambøll 2011)¹. Rapporten viser at valgfriheten innenfor bruk av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter skaper utfordringer. Bakgrunnen for disse utfordringene ligger blant annet i spørsmålet om hvorfor læreplanen i grunnleggende norsk er frivillig, og hvem det er som skal fatte vedtak om bruk av denne læreplanen. Det viser seg gjennom denne studien (Rambøll 2011) at ansvaret for enkeltvedtak har blitt degradert fra skoleeier til skoleledelse,

¹ Undersøkelsen til Rambøll (2011) er nøktern og er basert på et lite utvalg på videregående nivå, men den gir likevel et godt bilde ut i fra dagens opplæringssituasjon, slik jeg har sett det gjennom denne oppgaven.

og i noen tilfeller videre til den aktuelle læreren. Det er læreren som kjenner elevens forutsetninger best, men en manglende deltakelse fra skoleeier setter igjen begrensninger for oppfølging og støtte av elevens utvikling, som skoleeier har det overordnede ansvaret for. Dette er forankret gjennom opplæringslovens §3-12. Men denne undersøkelsen (Rambøll 2011) avdekket også tilfeller der skoleeiere var delaktig i avgjørelsene rundt enkeltvedtak innenfor opplæringslovens §3-12. I de tilfellene der skoleeier var delaktig, spilte erfaring og kompetanse innenfor dette fagfeltet en avgjørende rolle for deltakelsen.

Rambøll (2011) peker videre på at usikkerheten rundt bruken av læreplanen i grunnleggende norsk skaper en uklar status for faget. Grunnlaget for om denne læreplanen skal tas i bruk, ligger i resultater som kommer fram gjennom kartleggingsmaterialet, som tilhører denne læreplanen. De resultatene som eleven får ut av kartleggingen skal legges til grunn for om eleven har behov for særskilt språkopplæring gjennom læreplanen i grunnleggende norsk, og hvilket nivå den aktuelle eleven må starte på.

I tillegg til veilednings- og kartleggingsmaterialet som ble utarbeidet til læreplanen i grunnleggende norsk, ble skolene også tilbudt et 16-timers kurs om andrespråklæring og videreutdanning av lærere. I denne sammenhengen fant Rambøll (2011) urovekkende funn. Det var kun 6% av de skolene som deltok i denne undersøkelsen, som har hatt sine ansatte på kurs i regi av NAFO og Utdanningsdirektoratet. Dette viser igjen at det er et stort behov for kompetanseheving ute i skolene, både på det som omhandler å sette læreplanen i grunnleggende norsk ut i praksis, men også kunnskap om hvordan andrespråksinnlæring kan foregå.

Ved innføringen av K06 fikk også hver enkelt skole og lærerne der en større valgfrihet knyttet til blant annet undervisning og valg av læreplanverk. Med dette kom også kravet om utarbeidelser av de lokale læreplanene. Disse planene skal inneholde konkret mål for skolens opplæring, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen. Dette innebærer også organiseringen av den særskilte språkopplæringen, men Rambøll (2011) avdekket svakheter i at mindretallet av skolene som deltok i undersøkelsen hadde avsatt tid til diskusjon rundt opplæringen av minoritetsspråklige elever.

Rambøll (2011) viser at det dessverre er store lokale variasjoner i hvilket tilbud de minoritetsspråklige elevene får ved sine respektive skoler. Undersøkelsen viser videre at tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring er så å si ikke eksisterende i de videregående skolene. Dette innebærer i praksis at mange skoler bare gir tilbud om særskilt tilrettelagt

norskopplæring og ikke tilrettelagt språkopplæring (Rambøll 2011). I kapittel 2.3 ser jeg nærmere på ulike opplæringsmodeller for tospråklig opplæring, men jeg vil bruke det som utgangspunkt her, for å forklare forskjellen mellom særskilt norskopplæring og særskilt språkopplæring. I opplæringslovens §3-12 brukes begge disse begrepene, men det skillet Rambøll (2011) har etablert mellom begrepene, har sitt utspring i organiseringen av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Særskilt norskopplæring tar ikke hensyn til elevens språkkompetanse og her blir eleven plassert rett inn i det ordinære klasserommet. I slike tilfeller tilpasses opplæringen ut i fra den ordinære læreplanen i norsk, som er en førstespråksplan, med høye krav til blant annet språkkompetanse i videregående opplæring. Den særskilte språkopplæringen realiseres ved at skolene tilbyr de minoritetsspråklige elevene opplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk, med eller uten støtte fra morsmålet. På denne måten tar skolene hensyn til elevens språknivå innenfor andrespråket og tilpasser opplæringen etter dette. Rambøll (2011) påpeker at det er bekymringsfullt at stadig flere får tilbud om særskilt tilrettelagt norskopplæring, fordi det innenfor dette tilbudet ikke finnes noen klare avgrensinger på hvilket innhold opplæringen skal ha eller hvordan progresjon i opplæringen skal være.

Rambøll (2011) viser til at variasjonene innenfor hvilket opplæringstilbud de minoritetsspråklige elevene får, skapes ut i fra at tilretteleggelse av konkrete tiltak ligger på de lokale skoleeierne og/eller skolene, og ikke på sentralt nivå. Det mangler felles visjoner og målsetninger for hvordan særskilt språkopplæring bør være i praksis, noe som igjen påvirker hvilket opplæringstilbud de minoritetsspråklige elevene får ved sine skoler. Videre viser det seg at mange videregående skoler ikke tar i bruk læreplanen i grunnleggende norsk. Bakgrunnen for at videregående skoler ikke tar i bruk denne læreplanen, viser seg å ha sitt utgangspunkt i at læreplanen i grunnleggende norsk ikke har en egen sluttvurdering. Dette innebærer at de minoritetsspråklige elevene uansett må opp i eksamen, ut i fra den ordinære læreplanen i norsk. Dermed mener flere skoler at læreplanen i grunnleggende norsk begrenser de minoritetsspråklige elevenes kompetanse og muligheter for videre utdanning. Denne tankegangen springer ut i fra det at de minoritetsspråklige elevene ikke får mulighet til å tilegne seg de samme kompetansemålene som de jevngamle klassekameratene, ut i fra den ordinære læreplanen i norsk. En dybdestudien som ble gjennomført innenfor denne evalueringen (Rambøll 2011), viste derimot at hovedgrunnen til at noen skoler valgte bort læreplanen i grunnleggende norsk, ikke ble tatt på bakgrunn av elevens behov, men ut i fra skolens kapasitet. Det at de minoritetsspråklige elevene får et varierende opplæringstilbud ut i

fra hvilken skole de går på, går i mot K06s hovedmål om å: ”... gi alle elever... like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre” (Utdanningsdirektoratet 2006).

2.2.3 Forslag til endring av eksisterende ordning

Per dags dato (23.04.2013) eksisterer det en overgangsordning, for elever med kort botid i Norge, inntil seks år, og for elever som får opplæring ut i fra opplæringslovens §3-12. Denne overgangsordningen gir denne elevgruppen en mulighet til å avlegge eksamen i *Norsk som andrespråk*, ut i fra Reform-94. Dette er en dispensasjonsordning som kun gjelder for skriftlig eksamen, og grunnlaget for denne eksamen er den ordinære læreplanen i norsk. Per dags dato finnes det altså ingen læreplaner/ordninger med egen slutteksamen for elever som får særskilt språkopplæring.

I dag foreligger det et forslag til innføring av en ny læreplan for elever med kort botid i Norge og for elever som har enkeltvedtak innenfor opplæringslovens §3-12, i videregående opplæring. Endringsforslaget springer blant annet ut fra Østbergutvalgets vurderinger, der dette utvalget konkluderte med at det bør opprettes en særskilt ordning for elever med kort botid i Norge, uten at de trenger å gå opp til eksamen ut i fra ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet 2012b). Denne læreplanen kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 6, der jeg stiller noen spørsmål knyttet til forslaget slik det foreligger i dag, ut i fra det jeg kommer fram til i denne oppgaven.

Som vi ser igjennom dette delkapitlet eksisterer det store forskjeller i forhold til hvilken opplæring de minoritetsspråklige elevene får i dag. Videre i dette kapitlet skal jeg se nærmere på teorien rundt andrespråksinnlæring og hvilke resultater som foreligger rundt de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner. Jeg starter med å se nærmere på ulike opplæringsmodeller som finnes for tospråklig opplæring, basert på Bakers (2006) teori rundt andrespråksopplæring.

2.3 Opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på de ulike formene for undervisningsmodeller som finnes i forhold til tospråklig opplæring. Som vi ser igjennom denne oppgaven, og mye annen forskning som er gjort på dette feltet, er tospråklig opplæring en komplisert term. På den ene siden dekker denne termen all undervisning som bruker og støtter utviklingen av to språk, mens på den andre siden har vi den opplæringen for minoritetsspråklige elever som ikke har utvikling av tospråklighet som et mål (Baker 2006). De tospråklige opplæringsmodellene

deles gjerne inn i to hovedkategorier: overgangsmodeller og bevaringsmodeller, som igjen deles opp i ulike underkategorier. Her velger jeg å ta utgangspunkt i Colin Bakers (2006) teori om de tospråklige opplæringsmodellene; svake og sterke former for tospråklig opplæring. Jeg kommer ikke til å gå inn på alle underkategoriene, men velger å ta utgangspunkt i de formene som passer for denne oppgaven, og ikke minst for opplæringssituasjonen i Norge.

For å kunne sikre en best mulig opplæringssituasjon, ikke bare for de minoritetsspråklige elevene, men for alle elever innenfor norsk skole, må lærere alltid ta hensyn til målet for opplæringen: hva er det elevene skal lære og på hvilken måte skal elevene arbeide for å nå dette målet? Og det er nettopp det disse ulike opplæringsmodellene kategoriseres ut i fra – hvilket mål opplæringen har. Hovedtanken her er å se på hvilke former for undervisningstanker som fremmer læring og skaper en sterkere opplæringssituasjon for de minoritetsspråklige elevene. Ingen av de modellene jeg presenterer her kan overføres direkte til klasserommet.

2.3.1 Svake former for tospråklig opplæring

Baker (2006) deler som sagt sine opplæringsmodeller inn i sterke og svake former, der de svake formene fører til enspråklighet eller en begrenset form for tospråklighet. Her er hovedtanken å lære eleven grunnleggende norskspråklige ferdigheter, så fort som mulig, for at de skal kunne delta i den ordinære undervisningen ved skolen, og i samfunnet ellers. Svake opplæringsmodeller har altså assimilering som hovedmål, elevene skal bli så lik majoriteten som mulig, både i forhold til språk og kultur. Når vi snakker om de svake formene for tospråklig opplæring, er det ikke fordi elevene får opplæring på to språk, morsmålet og majoritetsspråket, men at det foregår en opplæring av en tospråklig elev. De to første formene for svake opplæringsmodeller går ut på det Baker (2006) kaller for språkdrukning (submersion/mainstreaming). Innenfor disse modellene er det assimilering og enspråklighet (language of the classroom) som er målet, her ”drukner” (derav språkdrukning) morsmålet i kampen om å tilegne seg majoritetsspråket så raskt som mulig (se §3-12). Her plasseres de minoritetsspråklige elevene direkte inn i de ordinære klasserommene, uten ekstra/særskilt oppfølging. I disse tilfellene finnes det selvfølgelig elever som klarer seg helt fint i overgangen fra morsmålet til majoritetsspråket, men elever som mangler kunnskaper innenfor andrespråket vil bare ”holder seg flytende” i en slik situasjon, som Baker (2006) så fint sier. Dette innebærer at elevene kan delta i den ordinære norskundervisningen, men at de vil slite med å følge med på det som skjer i selve undervisningssituasjonen. Konsekvenser av en slik

form for opplæring vil være at elevene mister viktige deler av opplæringen, som igjen vil gå utover videre læring og motivasjon.

Videre snakker Baker (2006) om språkdrinking med støtte (submersion withdrawal classes). Her får altså elevene oppfølging i en eller annen grad. Det kan være at skolen samler de minoritetsspråklige elevene i egne grupper noen timer i uken eller at enkelt elever får egne tilpassede undervisningsopplegg. Baker (2006) peker på negative følger av denne formen for opplæring, som for eksempel at denne oppfølgingen kan gå utover andre timer og at eleven på den måten mister deler av ny opplæring (pensum).

Den siste formen for svak tospråklig opplæringsmodell jeg skal ta opp her, er overgangsmodellene, *transitional bilingual education*. Denne modellen skiller seg fra språkdrinkingmodellene over, ved at de minoritetsspråklige elevene får opplæring på morsmålet i starten, fram til de er i stand til å følge den ordinære undervisningen. Denne formen for opplæring kan sammenlignes med innføringsklassene for minoritetsspråklige elever. Denne modellen er laget for elever som kommer til Norge i løpet av skoletiden, og her er hovedpoenget at elevene går i disse innføringsklassene - før de overføres til de ordinære klassene. Dette tilbudet, med anbefalinger fra regjeringen, bør ikke vare mer enn i et år. Men et slikt tilbud forutsetter at elevtallet i kommunen/fylket er stort nok for at et slikt tilbudet (økonomisk) kan opprettes (se NOU 2010). Innenfor denne opplæringsformen (overgangsmodeller) varer morsmålsopplæringen fram til den enkelte eleven er god nok i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Avgjørelsen om at eleven er klar til å følge den ordinære opplæringen i norsk, skal fattes ut i fra kartleggingsmateriellet som tilhører læreplanen i grunnleggende norsk, samt en helhetsvurdering fra lærerens side. Baker (2006) deler, ut i fra denne tankegangen, overgangsmodellene inn i to typer: *early exit* og *late exit* – det vil da si at i de tidlige overgangene brukes morsmålet i kortere perioder, i maks to år. I de senere overgangene kan morsmålet brukes i deler av opplæringen fram til slutten av barneskolen. Altså kan man innenfor denne modellen trappe ned morsmålet etterhvert som elevens andrespråk utvikles. Men likevel, selv om morsmålet tas i bruk her, er målet med overgangsmodellene i hovedsak assimilering og dels enspråklighet. Forskning viser oss at jo lengre elevene får mulighet til opplæring ved hjelp av morsmålet, desto større sjanse har elevene for å utvikle tospråklighet og igjen nå det aldersadekvate nivået med elevene er på (Bakken 2003).

2.3.2 Sterke former for tospråklig opplæring

Innenfor de sterke formene for tospråklig opplæring er hovedtanken at elevene skal utvikle tospråklighet og videre oppnå lese- og skrivekyndighet på både morsmålet og andrespråket. I motsetning til de svake opplæringsmodellene der den pedagogiske målsetningen for tospråklig opplæring er assimilering og enspråklighet, fremmer de sterke formene flerspråkelighet og integrering. Primærmålet for all tospråklig opplæring er å skape tospråklige individer, det er i alle fall det som er ønskelig, men om det er mulig å gjennomføre i praksis, ut i fra dagens skolesystem, er et annet spørsmål. Den formen av de sterke tospråklige opplæringsmodellene til Baker (2006), som jeg tenker er sannsynlig å kunne innføre i norsk skole, med noen modifikasjoner, er modellen for tospråklig opplæring på majoritetsspråket (*bilingual education in majority language*). Her er målet å ta vare på elevens tospråklighet og utvikle morsmålet videre, i takt med utviklingen av andrespråket. På denne måten er skolens, men også samfunnets mål at elevene skal utvikle to språk som de kan kommunisere på og bruke som midler til innhenting av ny kunnskap. I dag ser vi på flerspråkelighet som en ressurs. I stede for å ta bort denne ressursen, ved å ikke tilby morsmålsundervisning og se på dette som en økonomisk byrde, bør vi heller se på elevenes flerspråkelighet som en framtidig ressurs, ikke bare for eleven selv, men også for Norge både nasjonalt og internasjonalt.

Diskusjonen rundt de ulike opplæringsmodellene, innføringen av K06 og Rambølls (2011) funn rundt at svært få minoritetsspråklige elever får opplæring på sitt morsmål eller tospråklig fagopplæring, viser at Norge i stor grad tilbyr en svak form for tospråklig opplæring. Skolesystemet støtter ikke opplæring ved hjelp av morsmålet, men tilbyr heller andre tilpassede ordninger, som opplæring innenfor læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, der innlæring av andrespråket står i hovedfokus. Men samtidig er det viktig å huske på at ulike deler av ulike opplæringsmodeller opptrer på samme tid. Det jeg ønsker å vise med dette er at Norge de senere årene, og da spesielt etter at K06 ble innført, har gått mer og mer bort fra å bruke morsmål som en del av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Og at dette igjen representerer, ut i fra Bakers teori, en form for svak tospråklig opplæring, mer i retning av en enspråklig opplæring.

Med innføringen av K06 har utviklingen i opplæringstilbudet til de minoritetsspråklige elevene gått i retning av færre særordninger, til en mer individuelt tilpasset opplæring. Dette er noe som igjen stiller store krav til lærere som har minoritetsspråklige elever, både i forhold til å lage og tilpasse undervisningsopplegg, men også med tanke på kunnskap innenfor

andrespråksinnlæring. Videre, ut i fra at det er opp til skoleeier og faglærer å vurdere om eleven har behov for særskilt språkopplæring (Lovdata 2012b), har disse en viktig rolle for hvilken kvalitet opplæringen til de minoritetsspråklige elevene får. For å sikre en best mulig opplæringssituasjon må eleven være i sentrum for de pedagogiske avgjørelsene. Videre bør det ansettes lærere med kompetanse innenfor dette fagfeltet, samtidig som skolene prioriterer en videreutdanning av allerede ansatte lærere, for å sikre kvalitet i opplæringen til de minoritetsspråklige elevene.

2.4 Teori om andrespråksinnlæring

I dette avsnittet ønsker jeg å gi et kort innblikk i teorien rundt andrespråksinnlæring, hva som skjer i språklæringsprosessen i målet mot andrespråket, som i dette tilfellet er norsk. Jeg vil ikke gå i detalj her, men som norsklærer er det viktig å ha kjennskap til hva som skjer i elevens språkinnlæringsprosess.

Det å lære seg et nytt språk er en svært kognitivt krevende prosess, der blant annet Cummins (2000) mener at det vil ta mellom fem til syv år for å oppnå nivået for kognitivt krevende kommunikasjon på andrespråket (Golden og Kulbrandstad 2007). De minoritetsspråklige elevene har altså et krevende mål framfor seg. De skal ikke bare lære seg et nytt språk, men de skal samtidig følge den ordinære undervisningen som kontinuerlig foregår, i tillegg til at de må tilegne seg deler av kunnskapen medelevene har lært tidligere. Det at lærere som har minoritetsspråklige elever har i bakhodet at det tar lang tid å lære seg et språk, og hvilke utfordringer og vanlige lærings”feil” elevene gjør underveis i andrespråksinnlæringen, kan være med på å sikre en god vurderingsbakgrunn for læreren.

En fagterm innenfor andrespråksinnlæringen, som er viktig i opplæringen av de minoritetsspråklige elevene, er mellomspråket - som dannes i prosessen med å tilegne seg andrespråket (målspråket). Som Berggreen m.fl. (2012) påpeker, refererer mellomspråket til innlærerens språkbruk, altså språkytringer og språkgrammatikken. Språkytringene dreier seg om den observerbare språkbruken, mens språkgrammatikken omhandler den grammatikken som språkinnlæreren konstruerer seg for det nye språket. Typiske trekk innenfor andrespråksinnlæringen dreier seg blant annet om tverrspråklig innflytelse (trekk fra morsmålet), læring fra det enkle til det komplekse og en forutsigbar læringsframgang, som vi kjenner igjen fra tidlig språkinnlæring hos små barn. Det er ingen tvil om at førstespråket og eventuelt andre lærte språk vil påvirke læringen av ytterligere et nytt språk. Tverrspråklig innflytelse påvirker ikke bare den fonologiske delen av språket, som aksenten, men også

ordforrådet og grammatikken (Berggreen m.fl. 2012). På bakgrunn av dette er det viktig at læreren blant annet har en kunnskap om elevens morsmål, erfaringsbakgrunn og forkunnskaper. Som vi ser her, er altså mellomspråket et eget språksystem som har elementer i seg fra andre språk, men som har flest fellestrekk ved målspråket – andrespråket.

Språkinnlæringsprosessen er en individuell prosess, der elevene går egne veier i målet mot å lære seg det nye språket (andrespråket) og de gjennomgår en rekke forsøk for å tilegne seg språklige kunnskaper. Denne prosessen kan sammenlignes med et lite barn som prøver å tilegne seg morsmålet. Hos barnet skjer språkutviklingen ved at de gradvis tilegner seg språklige erfaringer, og bygger opp et språksystem; grammatikken ut i fra disse erfaringene. Barn danner seg altså hypoteser rundt språket og de kan for eksempel generalisere på bakgrunn av noen verbformer, slik at de produserer grammatiske verbformer som ”gådde” og ”fådde”. Slike verbformer ser vi på som prøving og feiling hos et lite barn. Tidligere ble andrespråklæring sett på som en vanedanningsprosess (behavioristisk læringsteori), der feil ble sett på som uheldige førstespråksvaner. Dette viser at feil ble sett på som noe negativt, noe som burde unngås. Men nyere forskning innenfor andrespråklæring, som bygger på kognitiv læringsteori, forstår språklæring som en regeldanningsprosess (Brautaset 2009). Her får dermed språk”feilene” en annen status, feil er ikke lenger entydig negativt, men et uttrykk for at eleven er aktiv i sin egen språktilegnelse. ”Feil” er på denne måten, innenfor andrespråklæringen, en naturlig og uunngåelig prosess i språklæringen, avvik viser at læring pågår.

Denne kunnskapen om prosessen innenfor andrespråklæring må ligge til grunn for å forstå hvordan leseutviklingen (sammen med skriveutviklingen) skjer på et andrespråk. Leseopplæring er en del av de sentrale språklige aktivitetene vi utfører flere ganger i løpet av en dag. Når elever leser, må de kunne identifisere bokstaver, lydene og sammenhengen mellom ord, stavelser og setninger. I neste kapittel skal jeg se nærmere på ordnivået, men jeg vil likevel vise et generelt bilde av hva som er vanskelig for andrespråkelever ved innlæringsfasen til å kunne bruke norsk aktivt både muntlig og skriftlig.

Det å lese handler om å skape mening ut av den skriftlige teksten og overføre dette til muntlig form, både med tanke på samtaler rundt teksten og for å skape en forståelse for seg selv rundt det man leser. Elever som har en annen språkbakgrunn enn den germanske, kan ha et annet ortografisk system, slik som russisk og arabisk. Her må elevene, før de kan lære seg å lese og skrive norsk, lære seg de latinske bokstavene.

Norsk er et syntetisk språk (Bjerkan 2013), der ordene har bøynings- og avledningsformer, der man kan ha flere morfemer (de minste bestanddelene i et ord som har betydning) i et og samme ord, som i ordet *bilveien* og i *melkekartonger*. Dette handler om det norske bøyningssystemet, der ord består av flere informasjonskilder som må analyseres og forstås for å kunne hente ut innholdet i en setning. Ta for eksempel ordet *bilveien*, dette ordet består av to morfemer: *bil* + *vei*, i tillegg til bøyningssuffixet *-en*, som forteller oss at dette handler om en bestemt bilvei. Eller der bøyningssuffixet *-er* i *melkekartonger*, forteller oss at det er snakk om flere melkekartonger, ikke bare en. Jo flere deler et ord består av, jo vanskeligere vil det være å tolke innholdet. Det er viktig å være klar over at ikke alle språk har samme bøyningssystem som norskspråket, som for eksempel vietnamesisk som er et analytisk språk. De analytiske språkene har få eller ingen bøyningssuffixer, der vi i norsk uttrykker meninger med bøyningssuffixer, har vietnamesisk egne ord for dette (Bjerkan 2013). Derfor vil minoritetsspråklige elever med morsmålsbakgrunn fra et analytisk språk bli nødt til å forstå at ord som høres og skrives ulikt, tilhører samme ord, slik som *bror-broren-brødre-brødrene*. Samtidig må de minoritetsspråklige elevene få en forståelse av at de sammensatte ordene, med tilhørende bøyning, må delanalyseres for å få en helhetsforståelse av ordet og dermed sammenhengen i teksten.

Andre sider ved det norske språket som ses på som vanskelig for andrespråksinnlærere, er den fonologiske siden av språket, altså lydsystemet i norsk, da spesielt vokalsystemet. Det norske språket er spesielt med tanke på vokalsystemet fordi vi har tre fremre vokaler: <u, y, ø>, dette er vokaler som få språk har, spesielt utenfor den germanske språkfamilien. Elever som mangler denne vokalkunnskapen vil uttale/lese ord, som inneholder disse vokalene med andre ordlyder. Berggreen m.fl. (2012) viser til at elever som ikke er klar over dette, eller ikke mestrer denne delen av språksystemet enda, ofte bytter ut <y> med <i>, <o> eller <å> for <ø> og <o> eller <y> for <u>. Slik at sykkel blir til sikkel eller at bøker blir til boker.

Det å ha et teoretisk grunnlag for hvordan innlæring av et andrespråk foregår og hvilke utfordringer elevene mest sannsynlig vil møte på i en slik prosess, er avgjørende for hvilket syn man har på språkopplæring. Dette vil igjen påvirke hvordan læreren tilpasser undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. Kunnskaper og erfaringer innenfor språkopplæring vil kunne føre til en helhetlig og god språkopplæring for de minoritetsspråklige elevene. Det jeg vil vise med denne diskusjonen er at opplæring av minoritetsspråklige elever ikke er prinsipielt forskjellig i forhold til den didaktiske tankegangen fra førstespråksinnlæringen, men at det på enkelte områder krever en litt annen

pedagogisk plattform. Man må som lærer ta hensyn til elevenes nivå, hvor lenge eleven har gått i norsk skole og hvilke arbeidsmåter eleven arbeider best ut i fra. På akkurat samme måte som hos majoritetselevne skal en tenke ut i fra tilpasset opplæring (§1-3), men en må også tenke på at man skal lære en elev med et annet morsmål norsk, et andrespråk. (For nærmere informasjon se bl.a. Bjerkan m.fl. (2013), Berggreen m.fl. (2012) eller Brautaset (2009)).

2.5 Minoritetsspråklige elever og skoleprestasjoner

På mange måter kan vi si at de minoritetsspråklige elevene har dårlig tid, for hvert år som går uten at disse elevene får en nødvendig og tilpasset opplæring, reduseres deres muligheter til å lykkes med videre skolegang og arbeidslivet senere. Med utgangspunkt i at minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk som et andrespråk, har de et krevende mål framfor seg. Disse elevene skal følge den ordinære undervisningen i fagene ved skolen, samtidig som de skal tilegne seg språkkunnskaper innenfor norskspråket. I dette avsnittet skal jeg se nærmere på det vi i dag vet om minoritetsspråklig elevers leseferdigheter, der jeg tar utgangspunkt i ulike forskningsrapporter for å vise at det er sammenfallende funn i flere av disse rapportene.

Hvistendahl og Roe (2010) har sett nærmere på de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner i lesing og naturfag, gjennom PISA 2000 og 2006. PISA er et internasjonalt prosjekt, der målet er å undersøke 15-åringers kompetanse innenfor matematikk, lesing og naturfag, og gjennomføres hvert tredje år. Lesing defineres gjennom PISA som en basiskompetanse for å kunne tilegne seg informasjon og kunnskap, og det ligger til grunn for all skolefaglig kompetanse. PISA kartlegger også, i tillegg til de tre hovedområdene, elevenes lesestrategier og deres motivasjon (PISA, *Lesing i PISA*). For hver undersøkelse som gjennomføres, ligger hovedfokuset på et område. I 2000-undersøkelsen var det på lesing, mens i 2006 var det naturfag. Et viktig punkt i forhold til de minoritetsspråklige elevene er at PISA-undersøkelsene gjennomføres på skolespråket, altså norsk i dette tilfellet, og på den måten er dette en sjans til å undersøke andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. Gjennom lesetestene fokuserer disse undersøkelsene på å se elevenes forståelse, evne til å tolke, reflektere og vurdere form og innhold i sammenhengende, fortellende, beskrivende og argumenterende tekster (PISA, *Informasjon om PISA*).

Hvistendahl og Roe (2010) viser at elever med minoritetsspråklig bakgrunn gjennomgående skårer svakere enn andre elever: ”Felles for de tre frigitte oppgavene som elever fra språklige minoriteter greier i betydelig mindre grad enn majoritetselever, er at de

inneholder fagord som må forstås for å besvare oppgavene rett [...] Det er altså en integrert fag-, språk- og tekstkompetanse som kreves, og i denne inngår leseforståelse” (Hvistendahl og Roe 2010:85). Selv om dette i hovedsak dreier seg om naturfag, er lesing det samme uansett fag, og vi ser tydelig igjennom denne undersøkelsen at det er den helhetlige leseforståelsen hos de minoritetsspråklige elevene, som gjør at de gjennomgående skårer svakere enn de andre elevgruppene.

En annen undersøkelse, som kan fortelle oss noe om norske elevers leseferdigheter, er PIRLS. PIRLS står for Progress in International Reading Literacy Study, og er en undersøkelse som skal måle leseferdighetene til elever som går på fjerde trinn. Denne undersøkelsen gjennomføres hvert femte år, og Norge deltok i 2001, 2006 og i 2011. Den rapporten jeg tar utgangspunkt i her (Wagner 2004) baserer seg på resultatene fra 2001-undersøkelsen. Wagner (2004) påpeker at flere internasjonale studier viser oss at minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner varierer stort sammenlignet med majoritetselevne, og PIRLS-undersøkelsen er intet unntak – den forsterker dette bildet. Selv om denne undersøkelsen baserer seg på resultater fra 10-åringers leseferdigheter, er det ingen andre undersøkelser som tilsier at disse resultatene ikke gjelder for eldre elever, med minoritetsspråklig bakgrunn. De minoritetsspråklige elevene som omtales i denne studien, er elever som har to utenlandsfødte foreldre, dette utvalget utgjorde i 2001, 164 elever (Wagner 2004).

Tendenser som gikk igjen i PIRLS-undersøkelsen fra 2001, var at Norge har et gjennomsnittlig leseresultat for 10-åringer generelt, men at det er stor spredning og store forskjeller mellom ulike klasser og kjønn. I forhold til minoritetsperspektivet er det Norge, sammenlignet med de landene som deltar i denne undersøkelsen, som har størst forskjeller mellom elever med to foreldre født i Norge, og de elevene med foreldre som er født i utlandet (Wagner 2004). Videre peker Hvistendahl og Roe (2009) på at det ikke var statistisk signifikante kjønnsforskjeller blant de minoritetsspråklige elevene på noen av fagområdene i PISA 2000, selv om der var tendenser til at jentene gjorde det noe bedre enn guttene innenfor lesing. Derimot viser utviklingen fram til 2006-undersøkelsen at det var en klar tendens til at de minoritetsspråklige guttene presterte dårligere på alle tre fagområdene, da særlig innenfor lesing. Jentenes prestasjoner endret seg til det bedre innenfor lesing i den samme perioden. Her viser tall at jenter med minoritetsspråklig bakgrunn skårer på samme gjennomsnittsnivå i lesing som prestasjonene til de majoritetsspråklige guttene.

Wagner (2004) trekker også fram resultater fra PISA-undersøkelsen i 2000, der hovedrapporten viser at: "...minoritetsspråklige elever i Norge, definert som "elever som ikke snakker testspråket [norsk] hjemme", skårer 70 poeng lavere i lesing enn elever som snakker testspråket hjemme[...]" (Wagner 2004:29). Noe annet som PISA 2000 viser, som er veldig skremmende med tanke på den opplæringen de minoritetsspråklige elevene får i Norge i dag, er at 35% av de norske minoritetsspråklige 15-åringene befinner seg på eller under nivå en i lesning, ut i fra PISA sin definisjon av lesenivå (Hvistendahl og Roe 2009). Ser vi på hvordan *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet 2012c) definerer nivå en innenfor lesing, ser vi at det blant annet går ut på å:

- Bruke forkunnskaper
- Skaffe seg overblikk over teksten
- Bearbeide teksten ved noe hjelp
- Bruke egne ord for å trekke slutninger
- Kommentere innholdet i enkle tekster

Dette er minimumet av hva man kan forvente av de 35% som ligger på eller under nivå en i lesing. Dette er snakk om 15-åringer som ikke har lært seg å tilegne seg kunnskap gjennom lesing. Disse elevene er på tur over i videregående opplæring og vil ikke er i stand til å tilegne seg ny kunnskap gjennom lesing på det nivået som kreves innenfor videregående opplæring, hvis ikke leseforståelsen øker kraftig. Roe (2008) definerer lesekompetanse som en omfattende betydning som innebærer alt fra tekstforståelse, lesestrategier, holdninger til lesing og evnen man har til å bruke lesing i ulike sammenhenger. Mange av de minoritetsspråklige elevene har lært seg å lese, men mangler en kompetanse innenfor andrespråket og vil derfor ha en lavere leseforståelse enn de jevngamle majoritets elevene. Derfor vil det være nødvendig å ta utgangspunkt i elevens nivå innenfor språkutviklingen for å tilpasse leseopplæringen etter dette, i denne sammenhengen kan man ikke bare forutsette at: "Dette skal eleven har lært tidligere".

Lervåg og Melby-Lervåg (2009) gjennomførte en metaanalyse av 34 studier som omhandlet minoritetsspråklige elever, deres muntlige språk, ordavkoding og leseforståelse. Denne studien viste at det var små forskjeller mellom de en- og tospråklige elevene i forhold til det å kunne lese teknisk, men det viste seg at det var tydelige forskjeller med tanke på å forstå det man leser. Denne studien viste videre at forholdet mellom muntlige ferdigheter og leseferdigheter hang sammen. Tospråklige elever med svake muntlige språkferdigheter, slet

også med svake leseferdigheter. Denne metaanalysen er altså med på å forsterke det som allerede har blitt sagt om de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter gjennom PISA- og PIRLS-undersøkelsene. På den andre siden viser Golden og Kulbrandstad (2007) til at minoritetsspråklige elever kan ha gode muntlige ferdigheter i hverdagssituasjoner, men at de kan slite på områder med tanke på skriftproduksjon og forståelse av det de leser. For elevene, som vi så via Lervåg og Melby-Lervåg (2009), kan lese teknisk bra, men når det kommer til forståelse og kunnskapsuthenting kan elevene slite, selv om de kan uttrykke seg bra muntlig. Den ene faktoren utelukker ikke den andre her.

Så kan man jo stille seg spørsmålet om hva grunnen er til at de minoritetsspråklige elevene skårer svakere enn de majoritetsspråklige elevene? Mye av dette handler om individuelle forskjeller, lesesituasjonen og den enkelte tekst som leses. Golden og Kulbrandstad (2007) viser til at det som i hovedsak påvirker forskjellene er de språklige forholdene, det kan for eksempel gå på manglende kjennskap til ord, referanserammer og bakgrunnskunnskaper. Videre viser det seg at svake lesere ofte ikke har innsikt i eller utnytter seg av læringsstrategier, svake lesere mangler innsikt i hva det vil si å forstå en tekst og de har heller ikke en forståelse i hva som gjør henne/han til en god leser. Forskning har også vist oss at andrespråkslesere har lett for å være opptatt av ordnivået, der mange minoritetsspråklige elever tror at forståelsen i teksten ligger på ordnivået. De faktorene som påvirker leseferdighetene til andrespråkslesere kommer jeg mer tilbake til i kapittel 3. En annen faktor, med tanke på de store forskjellene mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene, er nivået på tekstkompetansen elevene testes ut i fra, spesielt i PISA. PISA-oppgavene er laget for elever med norsk som morsmål og med utgangspunkt i at elevene har tilegnet seg kompetansemålene tilnærmet 10.trinn. Dette vil være et svært urealistisk utgangspunkt for de minoritetsspråklige elevene med kort botid i Norge og dermed vil også resultatene bli deretter.

Som vi så innledningsvis er utvalget av minoritetsspråklige elever lite i PIRLS-undersøkelsen, så de konklusjonene som denne rapporten kommer med må tas med forsiktighet. Men denne rapporten, sammen med resultater fra PISA-undersøkelser viser oss at det er store forskjeller mellom majoritets- og minoritets elevene her i Norge, og det er helt klart noen grep innenfor opplærings situasjonen som må tas. Det viktigste for at de minoritetsspråklige elevene skal lykkes, både innenfor lesing, men også andre sider av andrespråket, er at man starter så tidlig som mulig med en systematisk stimulering av andrespråket. I det neste hovedkapitlet skal jeg se på hva lesing innebærer og hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever ofte møter på i

veien mot å utvikle leseforståelse på andrespråket. Hvordan vi som norsklærere kan oppdage problemer, tilpasse og følge opp minoritetsspråklige elever i deres leseopplæring, er en viktig del av skolehverdagen i dag, enten en jobber i grunnskolen eller i videregående opplæring. Det gjelder ikke bare norsklærerne, men alle lærere, uansett fag. Det er viktig å huske på at vi på ingen måte kan generalisere utfordringer innenfor denne elevgruppen, det er store variasjoner fra elev til elev, slik det er med alle elever i den norske skolen. Men vi kan se etter løsninger, et slags utgangspunkt som kan brukes som et redskap for å bedre opplæringssituasjonen for de minoritetsspråklige elevene i dag.

Kapittel 3: Lesing av fagtekster på andrespråket og bruk av lesestrategier

Slik samfunnet utvikler seg i dag, med stadig flere tekstbaserte instruksjoner og veiledninger ute i arbeidslivet, kreves en god lesekompetanse uansett hvilken utdanning man velger eller hvilket yrke man befinner seg i. Skillet som har eksistert blant praktiske og teoretiske utdanninger viskes stadig ut, yrker som tidligere stilte få krav til teoribasert kunnskap, krever dette i stadig større grad i dag. Bakgrunnen for dette er at manuelt arbeid har blitt overtatt av avansert teknologi, som igjen krever leseinstruksjoner for å kunne drive denne teknologien. Det er ikke bare i utdannings- og yrkeslivet vi trenger en god tekstkompetanse, det skriftbaserte samfunnet ellers krever stadig mer av oss. Altså er det å ha grunnleggende ferdigheter innenfor lesing nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet i dag, både i forhold til enkle gjøremål i dagliglivet, men også i arbeidslivet.

I denne oppgaven har jeg valgt å legge hovedfokuset på lesing av fagtekster, for selv om oppgaven i all hovedsak dreier seg opp leseopplæring i norskfaget, har alle lærere i dag et ansvar for å drive med grunnleggende leseopplæring i sine fag. Og med bakgrunn i at læreplanen i grunnleggende norsk skal ses i sammenheng med andre fag, har jeg derfor valgt å legge hovedfokuset på flertallet av teksttypene de minoritetsspråklige elevene møter på i sin skolehverdag, fag- og faktabaserte tekster. Skjønnlitteraturen er like utfordrende for de minoritetsspråklige elevene, både med tanke på form, innhold og språk, men jeg velger altså å se bort fra denne teksttypen her. Fagtekster er veldig informasjonstettet, med fortløpende og detaljerte faktaopplysninger. Disse er skrevet for å informere, veilede og/eller opplyse elevene om nye sider ved faget, eller for å utdype allerede eksisterende kunnskaper. I disse sammenhengene blir de allerede eksisterende faktakunnskapene, eller bakgrunnskunnskapen til eleven, viktig for å få tak i det nye innholdet i teksten og for å kunne lagre den nye kunnskapen, for å kunne benytte seg av denne senere. Fagtekster er veldig konkrete i innholdet, men er utfordrende i forhold til elevens språkkunnskaper. Jo høyere elevene kommer opp i utdanningsforløpet, jo mindre vil fagtekstene omhandle hverdagskunnskaper. Dette vil igjen stille krav til elevens bakgrunnskunnskaper, ord- og begrepsforråd og øvrige språkkunnskaper, og ikke minst lesestrategier.

Som vi så gjennom kapittel 2.5 viser flere undersøkelser at elever med minoritetsspråklig bakgrunn forstår det de leser i mindre grad, enn andre jevngamle klassekamerater. Årsakene til dette er sammensatte, men en av de avgjørende faktorene her er variasjonen i ordforrådet og hvordan man arbeider med ulike tekster. Derfor vil jeg i dette kapitlet se nærmere på hva det vil si å kunne lese og hvordan man kan dele lesing inn i ulike delprosesser. Jeg vil også se på hva som skjer i en ordlæringsprosess og hvordan man kan tilrettelegge for ordlæring i lesesituasjoner. I tillegg til den litteraturen jeg henviser til her, vil jeg bruke de erfaringene jeg fikk da jeg skrev en oppgave på PPU (praktisk pedagogisk-utdanning) våren 2012 (Johansen 2012). Her så jeg nærmere på et mulig undervisningsopplegg for en elev med minoritetsspråklig bakgrunn, som la vekt på tilpasset leseopplæring. Her stilte jeg meg spørsmålet om hvordan norsklæreren kan tilrettelegge leseopplæringen på en slik måte at de minoritetsspråklige elevene får en opplæring som sikrer grunnleggende leseferdigheter. Her brukte jeg Kulbrandstads (2003) prosessorienterte leseopplæring som utgangspunkt for å bygge opp et undervisningsopplegg for en gitt elev.

3.1 Hva handler lesing om?

Å lære å mestre lese[...] kunsten[...] er en kognitivt krevende oppgave. Å lese innebærer å overføre et budskap fra skriftlig til muntlig form. Elevene skal identifisere bokstaven og mobilisere lyden og forstå sammenhengen mellom dem[...] Deretter må disse enhetene settes sammen til større enheter; stavelser, ord og setninger (Hauge 2004:126).

Som vi ser ut i fra sitatet over, er lesing en sammensatt prosess, der flere delprosesser opptrer samtidig. Hvis man skal prøve å definere hva lesing innebærer kortfattet, kan man dele prosessen inn i to deler: avkoding og forståelse. Den første strukturerte leseopplæringen handler om ”å knekke lesekoden”. Den første leseopplæringen handler altså om å lære seg å avkode de ulike delene som en tekst består av, og når elevene har oppfattet dette, kan de begynne å stave seg igjennom teksten de leser - og da har barnet ”knekt lesekoden”. Gradvis, fra 4. trinn og utover, skal elevene lære seg ”å lese for å lære”. Roe (2008) viser til at leseforståelse handler om å skape en mening ut av det vi leser. Når elevene skal lese for å lære, handler altså leseopplæringen om å bygge ut strategier som elevene kan benytte seg av i leseprosessen for å lære seg å hente ut kunnskap og dermed forståelse ut fra teksten de leser.

Mye av det vi i dag vet om hva det vil si å ha en god leseforståelse, kommer fra elever som har gode leseferdigheter. Disse studiene viser oss at gode lesere blant annet bruker kunnskapene om tekstens form og oppbygning for å organisere lesingen på en hensiktsmessig måte. Samtidig kan de gode leserne overvåke sin egen leseprosess og de stopper opp hvis det

er noe de ikke forstår. De svakere leserne har derimot en tendens til å bare lese videre hvis det er noe de ikke forstår og på den måten vet de ikke hva som gikk galt eller hvorfor de ikke forsto (Roe 2008). Dette viser oss at de gode leserne er strategiske, de har lært seg lesestrategier og vet hvordan de skal utnytte seg av disse i ulike situasjoner. På bakgrunn av dette blir de gode leserne aktiv i sin egen leseprosess. I kapittel 3.2.1 skal jeg se nærmere på hva lesestrategier innebærer i praksis.

Ut i fra dette velger jeg i denne oppgaven å se på leseopplæring som en prosess der leseforståelsen utvikles først igjennom å lære seg å avkode og forstå tekstens grunnleggende elementer (bokstaver, ord, setninger, avsnitt). Med tiden økes elevenes leseforståelse ved at de tilegner seg ulike lesestrategier, samtidig som de utvikler sitt ordforråd. Selve leseforståelsen er avhengig av elevens metakognisjon: hvilken innsikt eleven selv har om sin egen lesing, hvor godt eleven kan utnytte seg av ulike lesestrategier i ulike situasjoner, og hvor godt ordforråd eleven har. Denne forståelsen er basert på det jeg har lest om leseopplæring i forbindelse med denne oppgaven (se Golden (2003), Golden og Kulbrandstad (2007), Roe (2008), Weinstein m.fl. (2010) og Bjerkan m.fl. (2013)).

Det videre fokuset i dette kapitlet ligger på de eldre elevene, elever fra 15 år og oppover, med hovedfokus på de minoritetsspråklige elevene. I videregående opplæring handler leseopplæringen om å ”lese for å lære” og denne prosessen inngår i den andre leseopplæringen, som omhandler det å utvikle forståelsesaspektet til elevene (Roe 2008). Den andre leseopplæringen skal gi elevene en mulighet til å utvikle seg til bedre lesere, samtidig som tekstene de skal lese, blir lengre og mer krevende både i forhold til innhold og form. Lesing på dette nivået handler om å utvikle et redskap for å tilegne seg ny kunnskap og på den måten videreutvikle seg faglig og øke kunnskapsnivået. Så kan man stille seg spørsmålet om hvordan de minoritetsspråklige elevene passer inn i dette bildet? For hvis man forstår lesing som avkoding, vil en god del av de minoritetsspråklige elevene havne innenfor kategorien ”den første leseopplæringen”. Men kanskje må man i en opplæringssituasjon av de minoritetsspråklige elevene bygge opplæringen ut ifra at elevene befinner seg midt i mellom den første og den andre leseopplæringsfasen. For mange med minoritetsspråklig bakgrunn har ”knekt lesekode”, men de sliter med ord og forståelsesnivået (se kapittel 2.5).

Diskusjonen over peker på det som omhandler lesestrategier og på den måten hvordan man på best mulig måte kan skape et grunnlag for kunnskapsuthenting fra fagtekster. Men som vi også så over, sliter minoritetsspråklige elever med ordforrådet, som i denne sammenhengen

omhandler fagspråket. Hvordan ordlæring foregår og hvordan man kan legge til rette for ordlæring, ser jeg nærmer på i kapittel 3.2.2. Jeg vil ta utgangspunkt i at elevene ikke er analfabeter og har at de har tilegnet seg det latinske alfabetssystemet i den videre presentasjonen.

3.2 Hva påvirker leseferdighetene til de minoritetsspråklige elevene?

Dagens skole er svært tekstbasert, her leses det ofte og mye og det stilles større krav til elevene i dag med tanke på at vi lever i et digitalt samfunn. Elevene kan tilegne seg kunnskap og informasjon gjennom mye annet enn bøker (se sitat side 16), dette vil igjen stille større krav til at elevene har gode leseferdigheter. Innenfor dette teksthavet elevene møter i hverdagen, holder det ikke bare å kunne lese teknisk bra. Elevene må også ha en evne til å vurdere det de leser, samtidig som de kan tolke og reflektere over det innholdet teksten gir dem, dette gjelder spesielt for Internett. Dette krever også at leseopplæringen ikke kan stoppe etter begynneropplæringen, men at leseopplæringen derimot må strekke seg utover hele skoleløpet, noe K06 også krever. Store deler av opplæringen i norsk skole foregår gjennom lærebøkene og annen faglitteratur på norsk, og jo høyre opp du kommer i skolesystemet, jo større vekt legges det på selvstendig arbeid med lærebøkene. Noe som igjen stiller store krav til elevens leseferdigheter. Som vi ser ut i fra forskningen i kapittel 2.5, er det noe som må gjøres for å bedre de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon, da spesielt innenfor språkutviklingen. Her kan et økt fokus på leseopplæringen - den andre leseopplæringen være en løsning. Det å drive en strukturert leseopplæring i den videregående skolen ser ut til å være lite prioritert. Derfor vil jeg videre i dette kapitlet vise hvordan lærere kan drive en strukturert leseopplæring for å styrke de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter på andrespråket.

3.2.1 Lesestrategier

Golden og Kulbrandstad (2007) peker på at vi i Norge har et stort fokus på etterarbeidet når elevene leser, men at en planlagt fase både før og underveis i lesingen vil være nødvendig for å sikre en god leseopplæring. Derfor skal jeg nå se nærmere på de ulike fasene man kan dele lesing inn i, samtidig som jeg presenterer ulike lesestrategier elevene kan benytte seg av under disse lesefasene. Utvikling av gode lesestrategier skal være med på å sikre at elevene får noe ut av det de leser og at de kan danne dette om til forståelse og da også senere kunnskap. En konkret inndeling av lesefasen er veldig kunstig, men jeg tror at dette vil være en hensiktsmessig måte å arbeide på med de minoritetsspråkliges leseutvikling.

Det er lærerens ansvar at elevene får mulighet til å utvikle gode lesestrategier og så er det opp til eleven selv å ta en aktiv rolle i sitt eget læringsarbeid. For at elevene skal kunne benytte seg av lesestrategier i praksis er det viktig at læreren legger til rette for arbeid med lesestrategier over tid. Læreren må undervise i hva lesestrategier er og hvordan de brukes, og ikke minst hvorfor vi skal benytte oss av lesestrategiene for å bli en bedre leser. Men det holder ikke bare å gi elevene en innføring og en mal for dette, de må også få mulighet og tid til å arbeide med de ulike strategiene, i ulike sammenhenger og med ulike tekster.

Lesestrategier er altså ulike framgangsmåter som lesere benytter seg av i prosessen med å oppnå et mål. I selve lesefasen må leseren skjerpe oppmerksomheten mot den leseprosessen hun/han skal gjennomføre og de må være bevisst på sin egen lesing (metakognisjon) for å vurdere hvordan leseprosessen går. Weinstein m.fl. (2010) viser til at jo tidligere man oppdager elever med liten strategisk kompetanse, jo raskere kan tiltak igangsettes. Tidlige tiltak vil trolig føre til at faglige problemer kan reduseres, fordi eleven får mulighet til å bli bevisst på sin egen lesing, ved at de tilegner seg strategier for å gripe an problemer som kan oppstå underveis i lesefasen.

Det å forberede seg på lesingen, det å finne ut hva målet med lesingen er og hva slags tekst man skal lese, vil være avgjørende for hvordan leseprosessen vil foregå. Denne delen av leseopplæringen kalles gjerne for *førlesingsfasen* (Kulbrandstad 2003), en forberedende fase før elevene setter i gang med sin lesing. De skal skaffe seg oversikt over hva teksten handler om og hvordan den er bygd opp. Det er også her elevene må motivere seg til å lese, motivasjonen vil påvirke både elevens evne og vilje til å lese. Hvis elevene ikke er motivert til å lese vil de lett bli distraheret og på den måten falle ut av hva den sammenhengende teksten handler om.

I førlesningsfasen er det viktig at læreren og elevene går sammen for å finne ut hva målet med den aktuelle teksten er, dette målet må være konkret for at elevene skal få mest mulig ut av lesingen, spesielt for de minoritetsspråklige elevene. Det er læreren som må ha løsningen, det er de som må legge fram målet, samtidig som de vet løsningen på problemer som kan dukke opp underveis, dette vil kreve at læreren følger opp elevene i hele leseprosessen. I førlesningsfasen er det viktig å aktivere de bakgrunnskunnskapene elevene innehar. Tidligere kunnskaper og ikke minst erfaringer har stor betydning for hvordan man forstår en tekst og dermed hva man får ut av teksten man leser. De ulike tekstene som leses kan forstås forskjellig fra elev til elev, dette avhenger av hvilke sosiale og kulturelle referanser eleven innehar (Roe 2008). Når en skal i gang med en ny tekst er det derfor viktig å snakke om hva

den nye teksten kommer til å handle om, for å skape en forståelse og en forventning til hva eleven skal lese. I leseopplæringen til de minoritetsspråklige elevene er det derfor viktig å ha en tanke bak tekstene man velger ut. Det å velge ut tekster som elevene kan kjenne seg igjen i, vil være med på å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper. Hvis læreren velger ut en tekst som omhandler noe elevene aldri har vært borti, eller bare velger ut en tekst uten å se igjennom den, vil leseprosessen være bortkastet. Selvfølgelig kan elever lese om temaer som er delvis ukjente for dem, men da må læreren bruke tid på å snakke om den ukjente teksten i forhold til tema og oppbygning. Her vil det også være viktig å knytte det nye til noe elevene kan fra før av, både for å vekke bakgrunnskunnskapene, men også motivasjonen.

Det å forberede elevene på hva de skal i gang med å lese, kan være med på å øke forståelsen underveis i lesefasen. For aktivere bakgrunnskunnskapene kan man lære elevene arbeidsmetoden BISON, der eleven skal se nærmere på Bilde, Innledning, Sammendrag, Overskrifter og NB-ord. Dette vil være et kjempe fint redskap for de minoritetsspråklige elevene i møte med nye tekster. Gjennom denne arbeidsmetoden får elevene en forståelse av hva teksten kommer til å handle om, som igjen vil være med på å aktivere de bakgrunnskunnskapene som vil være nødvendig for å kunne forstå denne teksten. Dette arbeidet vil også gi elevene et hint om hvilken tekst de skal lese, som igjen gir de et hint om hvordan teksten skal leses. Dette peker tilbake på at elevene må inneha en sjangerkompetanse for å kunne gjøre disse vurderingene. Elevene må ha en kompetanse om hvordan ulike tekster er bygd opp, hvordan de ulike delene av en tekst henger sammen og at disse ulike delene skaper en helhetlig sammenheng i teksten. Det er viktig at elevene innehar en kompetanse om at hele teksten må leses fra begynnelse til slutt, for å kunne få en helhetsforståelse av innholdet og på den måten kan elevene hente ut en større kunnskap fra tekstene de leser. Ved å snakke om hva teksten kommer til å handle og hvilke sjangertrekk elevene kan forvente å møte på underveis i teksten vil føre til at elevene får en forventning om innholdet, formålet med teksten og da en forståelse av hvordan teksten skal leses. På sikt vil dette føre til at elevene selv automatisk benytter seg av disse grepene for å forberede seg på den teksten de skal i gang med å lese.

En prosess som vil være svært viktig for å øke elevenes leseforståelsen og kunnskapsuthenting er selve *lesefasen* (Kulbrandstad 2003). Som vi så innledningsvis i dette kapitlet viser forskning oss at gode lesere selv oppdager når de ikke forstår momenter underveis i teksten, de stopper opp og stiller seg spørsmålet om hvorfor de ikke forsto det de akkurat hadde lest. Dette kan dreie seg om hele avsnitt, en setning eller et nytt ord som eleven

møter på. Det er viktig at elevene får en opplæring i at selve leseprosessen er like viktig som etterarbeidet av en tekst. Det å være bevisst på hva som skjer under hele leseprosessen vil være viktig for å skape en helhetlig forståelse. I lesefasen skal elevene lære seg å overvåke sin egen lesing, de skal relatere det innholdet de leser, til kunnskap de allerede har og trekke ut den informasjonen som er relevant og viktig for målet med leseprosessen. Her kan det være aktuelt å lære elevene notatteknikker, slik som stikkord, tankekart eller understreking av viktige eller vanskelige momenter i teksten.

I selve lesefasen ligger punktet om hvordan elevene skal møte problemer som oppstår underveis i leseprosessen og hvordan de skal oppklare disse problemene. Når elevene ikke forstår noe, må de ha klart for seg hvilke teknikker som kan løse problemene. Elevene kan velge å lese et avsnitt eller en setning på nytt, eller de kan hoppe over det som er vanskelig og komme tilbake til dette når de har lest teksten ferdig, for å se om det kan hjelpe på helhetsforståelsen. Noe som er viktig, og da kanskje spesielt med tanke på opplæring for minoritetsspråklige elever, er å lære elevene at de skal stille spørsmål når det er noe de ikke forstår. Læreren burde opprette en klasseromskultur for å stille spørsmål, der dette blir en vanlig og ufarlig del av leseprosessen og opplæringen i klasserommet generelt. Når eleven ikke forstår noe, må læreren forstå akkurat hva eleven ikke forstår, og da er det viktig at eleven har strategiene for å forstå hva som gikk galt i selve lesingen. Elevenes vegring for å vise hvordan situasjonen egentlig er, da med tanke på problemer eleven møter i arbeidet med tekster, kan gjøre at læreren ikke ser hvor ille situasjonen er. Derfor er det så viktig at læreren er delaktig i læringsprosessen, overvåker elevens lesing for på den måten å kunne oppdage svakheter i elevens lesing.

Etterlesningsfasen (Kulbrandstad 2003) er som kjent en vanlig del av arbeidet i norsk skole, her handler det om å oppsummere hva lesingen gikk ut på og hvordan selve leseprosessen gikk. Her skal elevene trekke ut relevant kunnskap fra hele teksten, ofte igjennom å svare på oppgaver. Her skal også eleven kunne ta bort alt som ikke er vesentlig i teksten eller vesentlig for videre arbeid. Her skal eleven kunne oppsummere teksten i korte drag, gjerne ved å bruke få ord (begreper) for flere opplysninger eller temaer teksten foregriper (Roe 2008). Dette forutsetter at elevene har forstått det de har lest og at de kan omsette forståelsen til kunnskap. I arbeide med fagtekster vil det være en fordel at læreren selv lager oppgaver til de ulike tekstene, tilpasset elevens nivå og målet for opplæringen. Mange av oppgavene som er knyttet til fagtekstene, gjerne ”Test deg selv”-oppgaver, er lagt opp slik at elevene ikke nødvendigvis må lese hele teksten for å kunne svare på spørsmålene. Dette svekker selve lesefasen fordi

elevene ikke ser hensikten med å lese hele teksten ferdig før de svarer på oppgavene. Her kan en mulig løsning være å levere oppgavene ut etter lesefasen, læreren bør på forhånd ha snakket om hva som er viktig å legge merke til i teksten, slik at de minoritetsspråklige elevene lærer seg å lese tekster på en hensiktsmessig måte.

Weinstein m.fl. (2010) peker på at arbeidet med å tilegne seg lesestrategier bør legges inn i den ordinære fagundervisningen og at undervisningen rundt lesestrategier ikke bør skje utenom timene som omhandler leseopplæring. Dette innebærer at arbeidet rundt lesestrategier bør knyttes opp mot de aktuelle tekstene som skal leses i timene. Det å legge til rette for en slik leseopplæring vil føre til at elevene med tiden blir bevisst på hvilke lesestrategier som er hensiktsmessig å benytte seg av, ut i fra teksten som skal leses. Man kan ikke bare undervise i ulike lesestrategier, men man må legge vekt på hvordan de skal lære seg det og ikke minst la de gjennomføre de ulike strategiene i ulike sammenhenger, med tett oppfølging i starten. Det handler altså om å vise fram ulike strategier, forklare og gi veiledning underveis i leseprosessen. Elevene må også lære seg å vurdere hvilke strategier som er hensiktsmessig å bruke i ulike sammenhenger, basert på sin sjangerkompetanse. Arbeidet med lesestrategiene må gjentas flere ganger i ulike sammenhenger, der målet må være at elevene skal kunne benytte seg av disse strategiene selvstendig. Det vil være viktig å gjøre elevene klar over at ulike strategier ikke opptrer alene, men at det heller er en kjede av aktiviteter som fungerer sammen for å skape en bedre leseforståelse. Lesestrategiene skal være med på å forebygge problemer som oppstår i leseprosessen, som igjen fører til økt forståelse. En lesestrategi blir først en del av leseferdigheten når det er en automatisert del av elevens leseprosess.

3.2.2 Ordforrådet

Monsrud (2013) sier at ordforståelse først og fremst handler om det å forstå innholdet i ordet, men at dette forutsetter innsikt i ordets fonologi, bøyingsformer og dets syntaktiske posisjon. De funksjonelle sidene ved ordene så jeg litt nærmere på i kapittel 2.4, i forbindelse med introduksjonen til andrespråksinnlæringen, mens det i dette kapitlet vil være et større fokus på utviklingen av selve ordforrådet. Det vil selvfølgelig være viktig å ha de funksjonelle sidene ved ordlæring i bakhodet når man tilpasser opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, samt i vurderingsprosessen. Men i denne sammenhengen avgrenser jeg meg til makronivået i ordlæringsprosessen, det som omhandler den leksikalske semantikken: det å forstå betydningen av ordet og hva selve ordet viser til i verden rundt oss.

Hva er så et ord? Det finnes flere ulike forståelser av dette begrepet, men i denne sammenhengen velger jeg å bruke Goldens (2003) forståelse av ordet, fordi hun har de minoritetsspråklige elevene som sitt utgangspunkt. Golden (2003) forstår ord som et symbol som viser til visse gjenstander eller referanser, ordene har både en innholdsside og en forside (det vi hører eller ser). Golden peker videre på at økningen av de kognitive ferdighetene knyttet til ordlæring går ut på å skille ordene fra hverandre for å kunne beskrive og tolke innholdssiden av selve ordet. Og når en tar hensyn til ordene, må man også se nærmere på hva et begrep er. Et begrep er en overordnet kategori som ordene tilhører, slik som at epler, pærer og appelsiner, er en del av begrepet frukt. Begreper kan enten bestå av enkle ord slik som eksemplet over med fruktkategorien, eller de kan bestå av mer sammensatte ord, slik som *å gripe poenget*. Vi har ulike assosiasjoner til ordenes grunnbetydning og de kan være individuelt og/eller kulturelt betinget, slik som *nasjonaldagen*. For de som er oppvokst i Norge vil nasjonaldagen assosieres med en festdag, der barn og voksne går i 17.mai tog for å feire Norges frihet. Barn som ikke har vokst opp med 17.mai i Norge, vil ha andre assosiasjoner til ordet nasjonaldag, med utgangspunkt fra sitt eget hjemland eller andre land barnet har bodd i. Barn som kommer fra konfliktområder, vil med stor sannsynlighet knytte sine assosiasjoner opp mot krig og konflikter. Dette vil jeg ikke diskutere videre i denne oppgaven, men det er viktig å ha en tanke rundt dette ut i fra ordlæringsperspektivet en må ha i opplæringen til de minoritetsspråklige elevene.

Golden (2006) gjennomførte en undersøkelse der hun så på hvordan de minoritetsspråklige elevene forstod ordene i lærebøkene og resultatene viste at de minoritetsspråklige elevene hadde problemer med å forstå metaforer i det norske språket. Resultatene viste at bare 57% av de minoritetsspråklige elevene, som deltok i denne undersøkelsen, kom over grensen som hadde blitt satt for de svakeste norske elevene på ordutvalget. Gjennomsnittet på forståelsen av metaforutvalget var derimot enda lavere, der 66,9 % av de minoritetsspråklige elevene kom under det laveste nivået som var satt. Dette viser oss at det i ordlæringsprosessen må være et fokus på å knytte de aktuelle ordene til tilhørende begreper. Støter elevene på mange ukjente ord og begreper, vil de fort miste sammenhengen i teksten, og deretter forståelsen og interessen for den teksten de leser. I tillegg understreker dette viktigheten av å knytte ordlæringen opp til det aktuelle temaet som gjennomgås til en hver tid, for å kunne knytte ord og begreper opp til ulike temaer, i ulike sammenhenger.

For å se nærmere på hvordan elevene tilegner seg nye ord, kan vi se nærmere på Piaget sin teori om læringsprosesser. I den videre presentasjonen vil jeg bruke denne teorien for å se på

hvordan læreren kan tilpasse og gjennomføre ordlæringen til elevene. Når elever lærer, lagrer de erfaringene og kunnskapene sine i minnestrukturer eller skjemaer som Piaget kalte det for. Ut i fra Piaget sin teori om læring, kan vi si at ordlæringsprosessen skjer i tre trinn: 1) forståelsesprosessen, 2) lagringsprosessen og 3) gjenfinningsprosessen (Imsen 2010). For å kunne lære oss et ord må vi først og fremst få tilgang på ordet og i denne sammenhengen skjer det via fagtekster.

Den første prosessen i ordlæringen skjer når vi står ovenfor et ord vi ikke forstår, da prøver vi å tolke ordet ut i fra skjemaer vi allerede har, som består av våre bakgrunnskunnskaper². Her må altså eleven sammenligne det ukjente ordet med ord hun/han kan fra før av ved å analysere de delene ordet består av. Hvis eleven kan knytte ordet til noe hun/han vet fra før av, lagres dette ordet og blir en del av den eksisterende minnestrukturen til eleven. Men hvis eleven ikke klarer å forstå ordet på egenhånd ved hjelp av sine egne bakgrunnskunnskaper, må eleven benytte seg av hjelpemidler. Tekstene de minoritetsspråklige elevene møter i videregående opplæring vil inneholde mange ord og uttrykk som de ikke kjenner fra før av og de aller fleste lærebøkene er ikke tilpasset elever som lærer norsk som et andrespråk, men til elever som har norsk som morsmål. Derfor må de lærerne som underviser de minoritetsspråklige elevene legge til rette for ordlæring i selve lesefasen, for at elevene skal kunne få en mulighet til å utvikle sitt ordforråd. Læreren må utarbeide et system for hvordan ordlæringen skal skje i klasserommet.

Monsrud (2013) viser til at ulike studier peker på at en effektiv ordlæringsprosess må foregå både direkte og indirekte ved hjelp av ulike metoder. I en undervisningssituasjon kan altså ordlæring foregå planlagt fra lærerens side, i for eksempel før- og etterlesningsfasen. Her kan læreren ta opp ord som vil være aktuelle for den teksten elevene skal lese, og knytte dette opp til tidligere lærte ord. En uplanlagt ordlæring oppstår gjerne i selve lesefasen der elevene oppdager ord de ikke forstår, men hvis lærere har utarbeidet et system for hvordan elevene skal håndtere møtet med nye ord, vil en uplanlagt ordlæring kunne ende opp som planlagt. Dette kan skje hvis læreren har lært elevene å benytte seg av ulike lesestrategiene for å gripe an ordene de ikke forstår. Det å skape en ordlæringskultur i klasserommet vil være viktig for de minoritetsspråklige elevene, slik at de kan utvikle ulike måter å gripe an ordene de ikke forstår.

² En relevant diskusjon her, er om andrespråksinnlærerne lagrer ord fra ulike språk i ett og samme fenomen på ett og samme skjema. I denne oppgaven har jeg ikke mulighet til å gå videre inn på denne problemstillingen, men det kan være greit å være klar over dette, med tanke på tilretteleggelse av ordlæring for minoritetsspråklige elever (for mer informasjon se Golden (2003)).

Når ordene er forstått, starter lagringsprosessen av ordet i det mentale leksikonet, dette gjør eleven sammen med den informasjonen hun/han har om ordet fra før av, sammen med den nye kunnskapen om ordet. Hvis den nye kunnskapen eleven har tilegnet seg om ordet ikke passer med det eksisterende skjemaet, skjer det en reorganisering i elevens minnestruktur og en utvidelse av skjemaet (Imsen 2010). La oss se på sola som eksempel. Eleven leser en tekst om universet og solsystemet, fra før av har denne eleven kategorisert sol som noe varmt og gult, men gjennom teksten eleven nå leser lærer hun/han at sola er en planet (begrep) som er grunnlaget for alt liv på planeten vår. I denne prosessen har elevens forståelse av sola blitt utvidet og i den samme prosess har elevens meningsstruktur blitt justert og endret. For at eleven skal kunne benytte seg av dette ordet ved en senere anledning (gjenfinningsprosessen), må eleven forstå at hennes/hans bakgrunnskunnskaper er viktig i tilegnelse av ny kunnskap og i utviklingen av ordforrådet.

Inntil eleven selv har klart å lagre ordet kan digitale eller egenlagde ordbøker være løsningen. I den videregående skolen i dag har alle elever tilgang til sin egen datamaskin, dette gjør at elevene har ulike muligheter for å tilegne seg kunnskaper om nye ord. Men det vil ikke holde at eleven kun blir utsatt for et nytt ord og finner forklaringen, eleven må også arbeide med ordet i ulike sammenhenger for at ordet skal bli en del av det mentale leksikonet. Golden (2003) peker på at ulike studier viser at det gjennomsnittlig må til mellom seks og ti repetisjoner av et ord i ulike sammenhenger for at ordet skal læres og bli en del av det mentale leksikonet til elevene. Dette vil selvfølgelig avhenge av ordets vanskelighetsgrad og elevens nivå i språkutviklingen, men dette understreker poenget om at elever må møte ordet i flere ulike sammenhenger for å kunne lære seg ordet og for at de skal kunne kjenne igjen ordet ved en senere anledning.

Det å gjøre ordene til sine egne vil lette på ordlæringen, det å finne synonymer som lettere kan forklare ordet eller at man selv lager seg en ordforklaring, vil være til hjelp i det videre arbeidet med tekster elevene møter i skolen. I denne sammenhengen vil en egen, digital, ordbok være en løsning. Her kan eleven skrive opp de ordene hun/han møter i ulike kontekster, skrive en ordforklaring og i hvilken sammenheng ordet forekommer i. Når eleven møter på et nytt ord, enten som er helt nytt eller som eleven har møtt på i en tidligere sammenheng, men ikke husker, kan eleven slå opp her. Denne ordboken vil eleven kunne benytte seg av i alle fag og ved selvstendig arbeid der læreren ikke er tilstede. I denne sammenhengen vil det selvfølgelig være behov for en fagordbok som hjelper eleven til å finne ordforklaringen. Andre strategier elevene kan benytte seg av er å lese videre for å se om ordet

får en større betydning lengre ut i teksten eller spørre læreren eller medelevene om hjelp. Når eleven stopper opp å sier: ”Dette forstår jeg ikke!”, er det viktig at læreren stiller spørsmålet tilbake: ”Hva er det du ikke forstår med dette?”. Ut i fra dette tvinger man eleven til å sette ord på det hun/han ikke forstår og dermed lærer de seg lesestrategier om å overvåke sin egen leseprosess og at de må stoppe opp når de ikke forstår, for å søke meningen i det de ikke forstod.

Hvis man arbeider med minoritetsspråklige elever i egne grupper, kan det være hensiktsmessig å ta opp ord som dukker opp underveis i fellesskap. Da kan man sammen med elevene diskutere hva ordene betyr og sammen komme fram til en felles forståelse. I slike sammenhenger vil det også være lurt å knytte ordene til omverden, som peker tilbake til det jeg nevnte innledningsvis i dette underkapitlet om at elever må møte ulike ord i ulike sammenhenger, for at det skal bli en del av elevens mentale leksikon. Dette vil være spesielt viktig i arbeidet med fagtekstene, der fagord ofte er presise og inneholder viktig informasjon som vil være nyttig for eleven. Jo større ordforråd elevene har, jo lettere vil det være å forstå tekstene de leser.

Som vi ser igjennom dette kapitlet, er det å lese et samspill mellom flere ulike delprosesser og disse delprosessene må være aktive samtidig for at leseren skal få et utbytte av selve lesingen. Leseforståelsen, altså utbytte vi får gjennom å lese en tekst, avhenger av at det oppstår en mening og en forståelse ut i fra alle delprosessene. Forståelsesaspektet avhenger blant annet av hvor avansert ordforrådet til leseren er, hvilke sjangerkompetanse man innehar, bakgrunnskunnskaper og hvordan man utnytter seg av de lesestrategier man kjenner til. Det å tilrettelegge for en strukturert opplæring av lesestrategier vil være viktig for en helhetlig og god leseopplæring. Motivasjon er en viktig faktor i denne sammenhengen, der svake elever ofte opplever manglende mestring. Når elevene ikke klarer å løse problemer i lesingen selv, vil dette kunne føre til en svekket leseopplevelse og igjen en følelse av at man ikke strekker til i skolesammenhengen. Forskning har vist oss at minoritetsspråklige elever ofte sliter med ordforrådet og en helhetlig forståelse av tekstene de leser. Derfor vil det være ekstra viktig i å legge til rette for ordlæring i selve lesefasen, samtidig som eleven(e) lærer seg ulike metoder for å mestre lesingen bedre. Her må man som lærer stille seg spørsmålet hva hver enkelt elevs behov er, hvilke ord som skal prioriteres, hvilke ord som er mest sentrale i ord- og dermed også kunnskapsutviklingen? Ordlæringsprosessen er en del av lesestrategiene, det å ha lært seg å stoppe opp ved ord man ikke forstår og enten på egenhånd eller ved hjelp av andre, søker meningen/innholdet med ordet. En må legge til rette for at elevene skal få mulighet til å

arbeide med ulike lesestrategier, i ulike sammenhenger, for at de senere skal kunne utnytte seg av disse strategiene på egenhånd, der målet er at strategiene skal bli en del av den helhetlige leseforståelsen.

Kapittel 4: Metode

Så langt i denne oppgaven har jeg fokusert på den teoretiske siden ved opplæringen til de minoritetsspråklige elevene og hvordan en strukturert leseopplæring kan organiseres for å bedre leseopplæringen til denne elevgruppen. I det følgende skal jeg se nærmere på empirien for denne oppgaven, der jeg i første omgang ser nærmere på metoden for intervjuene jeg har gjennomført. I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra intervjurunden, med tilhørende analyse som trekker linjer tilbake til teoridelen. Til slutt i denne oppgaven løfter jeg blikket og ser framover ut i fra det vi i dag vet om de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon og hvordan vi kan bruke dette for å bedre opplæringen til denne elevgruppen.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den vitenskapelige metoden jeg har valgt for denne oppgaven, der jeg forklarer hvorfor og hvordan jeg har brukt det kvalitative forskningsintervjuet. Til slutt i dette underkapittelet vil jeg se nærmere på forskningsetiske problemstillinger og vurdere denne oppgavens troverdighet, validitet. I tillegg til at jeg presentere hvordan datamaterialet vil bli analysert videre i oppgaven.

4.1 Valg av metode – kvalitativt forskningsintervju

Gjennom å snakke med andre mennesker og ved å utveksle erfaringer, lærer vi av hverandre. Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte og i løpet av en dag snakker vi med mange ulike mennesker, med ulike erfaringer fra hverdagen og arbeidslivet. Vi stiller spørsmål og svarer på spørsmål – og på den måten er samtalen veien til økt kunnskap og nye erfaringer. Og det er nettopp dette det kvalitative forskningsintervjuet går ut på, denne forskningsmetoden bygger på den hverdagslige samtalen, men den er faglig basert. Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden, altså erfaringer, ut fra en intervjupersons side. Det kvalitative forskningsintervjuet baserer seg altså ikke på vitenskapelige forklaringer, men på menneskers dagligdagse erfaringer og opplevelser (Kvale 2006).

Hovedformålet med disse intervjuene er å få en praktisk, empirisk, side av den teoretiske saken jeg presenterer i denne oppgaven, leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Det å kunne knytte teori opp mot praksis vil kunne vise hva som skjer ute i skolene i forhold til det forskningen viser oss. Hva fungerer i praksis og hvilke utfordringer møter man på i skolehverdagen?

4.2 Utvalget

Før dette arbeidet startet, hadde jeg sett meg ut tre videregående skoler som jeg ønsket å intervju. Jeg startet med å ringe til rektorene ved disse tre skolene for å informere om prosjektet jeg hadde startet med, og for å høre om dette kunne være noe deres skole kunne være interessert å delta i. Det viste seg å ikke være så lett som jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Etter at de tre tiltenkte skolene hadde takket nei, ringte jeg rundt fem andre skoler. I denne prosessen var det flere som oppgav at de ikke hadde minoritetsspråklige elever ved sin skole, eller at de hadde hatt så få opp gjennom årene, og at de ut i fra dette følte de at de ikke kunne bidra noe særlig på dette området. Etter ringerunden stod jeg igjen med tre skoler og jeg kontaktet de aktuelle faglederne ved de ulike skolene. Jeg sendte en forespørsel på mail om hun/han kunne tenke seg å stille opp på et intervju, i tillegg til en lærer ved deres skole som arbeidet med minoritetsspråklige elever. Sammen med denne forespørselen sendte jeg et informasjonsskriv som sa noe om hva prosjektet mitt gikk ut på, samt opplysninger om hvordan personidentifiserende opplysninger ville bli oppbevart og behandlet etter prosjektslutt. Etter å ha sendt ut mail om forespørsler, endte jeg opp med en skole som ville stille opp med en fagleder og en lærer. Grunnen til at jeg ville intervju faglederen innenfor norsk, var for å få et større innblikk i den organisatoriske delen av opplæringssituasjonen for de minoritetsspråklige elevene. I intervjuet av læreren ønsket jeg å fokusere på hvordan leseopplæringen og den dagligdagse undervisningssituasjonen foregikk. Og ikke minst på utfordringer denne type opplæring fører med seg.

Før jeg tok kontakt med de aktuelle skolene sendte jeg inn en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), for å få de nødvendige tillatelsene for å gjennomføre intervjuene (vedlegg 1). Sammen med denne søknaden sendte jeg informasjonsskrivets utkast, samtykkeskjemaet og intervjuguiden (se vedlegg 2-4).

4.2.1 Utfordringen med å skaffe informanter

Utfordringen jeg møtte i arbeidet med å få tak i informanter til denne oppgaven, kan peke tilbake til temaet i punkt 2.1, for hva tenker vi på når vi hører begrepet minoritetsspråklige elever? Hvilken definisjon hver enkelt har av dette spørsmålet, vil variere på bakgrunn av begrepets uklarhet. Kanskje ser ikke skolene på elevene sine som minoritetsspråklige fordi de er så godt integrert i skolen eller at språket oppfattes som så bra, at man ikke merker at morsmålet ikke er norsk i den dagligdagse kommunikasjonen. Andre aspekter er det nye innvandringsmønsteret vi har sett de siste årene fra de europeiske landene. Muligens ses ikke elever på som minoritetsspråklige, på samme måte som ikke-europeiske, hvis de kommer fra

land som Polen, Russland, Sverige eller Finland. Kanskje burde jeg heller i kontakten med skolene brukt begrepet flerspråkelighet, som muligens omfavner en bredere forståelse av personer med en annen språkbakgrunn enn norsk. Dette er bare spekulasjoner og mulige forklaringer på hindringene jeg møtte i arbeidet med å skaffe informanter, men det er i alle fall sikkert at begrepet minoritetsspråklige elever ikke er uproblematisk.

4.3 Intervjuguiden

Et intervju er en spesifikk form for samtale, og ut i fra det kvalitative perspektivet er hensikten med intervjuet å forstå sider ved intervjupersonens hverdag, fra den intervjuedes eget perspektiv (Kvale 2006). Fordelen med å gjennomføre et kvalitativt intervju er den åpne formen den har, Kvale peker på at det ikke finnes noen regler eller standardmetoder for intervjuundersøkelsen. Likevel finnes det standardiserte metodevalg for de ulike stadiene innenfor en slik undersøkelse (Kvale 2006). Spørsmål som: Hvor mange intervjuer trenger jeg? Skal intervjuet tas opp på lydbånd og deretter transkriberes? Det såkalte ”hvordan-stadiet”, der Kvale (2006) påpeker viktigheten av å kartlegge formålet med intervjustudien i forberedelsesfasen.

Intervjuet er råmaterialet, altså utgangspunktet, for det videre arbeidet og analysen, meningsdannelsen av det som kom fram i intervjuet og den teorien og forskningen som ligger til grunn for oppgaven. For at det råmaterialet man sitter igjen med etter intervjuet skal være best mulig, er det viktig at den som skal intervjues vet hva hun/han skal intervjues om, i tillegg til hvordan og hvorfor. Før informantene takket ja til å delta i prosjektet, fikk de tilsendt informasjon om denne masteroppgaven og hva intervjuets hovedformål var.

Samtidig som det er viktig at informanten er informert om intervjuets formål og hvordan intervjuet skal foregå, er det også viktig å ha tydelige, og ikke minst forståelige spørsmål. De må ikke bli for lange og heller ikke være ledende. Spørsmålene lagde jeg underveis mens jeg leste meg opp på teorien og forskningen på dette området, og jeg hadde også laget spørsmål i forkant av prosjektet.

En intervjuguide inneholder emner som skal tas opp ved intervjuet, samt hvilke rekkefølge disse spørsmålene skal ha, med tanke på tidsspørsmålet og hva som er viktigst å få svar på først (Kvale 2006). Guiden skal skape et utgangspunkt, en grov skisse, over hva som skal tas opp i løpet av intervjuet, spørsmålene kan være nøyaktig formulert, noe mine var (se vedlegg 4). Men selv om du har vært nøye i prosessen med å lage en intervjuguide, vil det alltid dukke opp spørsmål underveis i intervjuet, med tanke på at det kvalitative intervjuet er en

samtale mellom to, eller flere personer, som har samme interesser for det emnet som tas opp. Kvale (2006) viser til at intervjueren følger opp svarene til den som intervjues og ut i fra svarene søker intervjueren etter nye innfallsvinkler til temaet, og på den måten ny informasjon.

Det å få et vellykket intervju handler mye om interaksjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Ut i fra dette kan man ikke på forhånd si hvordan intervjuet ender opp, men dette er noe man må ta underveis. På denne måten blir intervjusituasjonen jeg gjennomførte en plass mellom det halvstrukturerte og det strukturerte. Intervjuet er strukturert i den form at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide, med ferdig formulerte spørsmål og at det på forhånd var bestemt at disse intervjuene skulle transkriberes før analyseringen av råmaterialet. Måten dette intervjuet ble halvstrukturert, var i den form at jeg på forhånd ikke viste så mye om hvordan den aktuelle læreren var involvert i opplæringen av de minoritetsspråklige elevene. På den måten, etter hvert som denne læreren svarte på spørsmål, dukket det opp andre oppfølgingsspørsmål knyttet til svarene denne læreren kom med, som var utenom de spørsmålene som intervjuguiden min bestod av.

Det er viktig å ha i bakhodet at intervjusamtale er sluttresultatet av en samtale, en samhandling, mellom to – eller flere personer. Hvis en overser intervjueren konstruktive bidrag til råmaterialet, vil det til slutt bare gi en gjenspeiling av det intervjupersonen sa, og ikke en analyse av dette (Kvale 2006).

Analysemetoden jeg har valgt for denne oppgaven, går ut på å forkorte intervjupersonenes uttalelser til korte og presise formuleringer, som er relevant for min oppgave, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Denne analysemetoden kalles for meningsfortetting. De meningsfortettende uttalelsene danner da utgangspunktet for mine analyser. Måten jeg har valgt å presentere resultat- og analysedelen på, er at jeg vekselvis henviser til det informantens bidro med, samtidig som jeg analyserer dette opp mot den teorien jeg presenterte i del en av oppgaven. Hensikten her blir da å presentere hva uttalelsene fra informantene forteller om opplæringen av minoritetsspråklige elever i den videregående skolen, da med hovedfokus på hvordan leseopplæringen tilrettelegges. Emnene som ble tatt opp under intervjuene bindes sammen med fortattede og uttrykte meninger (Kvale 2006), som til slutt gir et bilde av forholdet mellom teori og praksis, hva fungerer ute i skolen i dag og hvilke utfordringer finner man i dagens opplærings situasjon?

4.4 Gjennomføring

Da jeg møtte informantene til intervju, hver for seg, startet jeg kort med å presentere meg selv og hvordan intervjusituasjonen ville foregå. At intervjuet ville bli tatt opp på lydbånd og oppbevart kun tilgjengelig for meg, og at deres eller skolens navn ikke ville framkomme i noen skriftlig form. Jeg gikk også kort igjennom hva spørsmålene ville gå ut på og at de ville ha mulighet til å stoppe intervjuet underveis, hvis de følte seg usikker på situasjonen. Etter at jeg hadde informert informantene om dette, fikk de utdelt samtykkeskjemaet som de skrev under på.

Etter at de to intervjuene var gjennomført satte jeg meg ned med lydmaterialiet for å starte transkriberingsprosessen. Det første jeg gjorde var å høre igjennom de to intervjuene for å stadfeste hvilke underkategorier jeg kunne dele intervjuene inn i, jeg ente opp med tre kategorier 1) Begrunnelse for bruk av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, 2) Organisering av opplæringen i grunnleggende norsk og 3) Organisering og gjennomføring av leseopplæringen.

Etter at kategoriseringen og transkripsjonen var gjennomført, gikk jeg igjennom svarene for å velge ut de som var relevant for oppgavens formål og førte deretter det transkriberte materialet inn i oppgaven. Transkripsjonene jeg har foretatt meg i denne oppgaven er gjengitt på bokmål for å likestille informantene og meg selv. Jeg gjengir informantenes bidrag ord for ord, men markerer ikke eventuelle pauser. De første transkripsjonene og det materialet som lå på min private datamaskinen, ble oppbevart hver for seg og utilgjengelig for andre. Ved prosjektslutt ble det ubrukte materialet makulert, samt at lydmaterialiet ble slettet.

4.5 Vurdering av undersøkelsens gyldighet

Å vurdere underveis er et viktig spørsmål innenfor forskningen, er det jeg kommer fram til i denne oppgaven allmenngyldig, eller gjelder svarene kun for et lite tilfelle? På bakgrunn av at datamaterialet mitt ble så begrenset i denne oppgaven, kan jeg på ingen måte si at det jeg kommer fram til i denne oppgaven er allmenngyldig, men det er en måte å se mulige løsninger innenfor opplæring av minoritetsspråklige elever, innsnevret til leseopplæringen. Men jeg ville heller ikke ha kommet fram til noen allmenngyldige konklusjoner, selv om jeg fikk tre skoler til å stille opp. Dette peker tilbake til det jeg snakket om i underkapittel 2.1, om hvem de minoritetsspråklige elevene er, og hvor sammensatt denne gruppen er. Jeg kan på ingen måte si at det jeg kommer fram til igjennom denne oppgaven vil passe for alle

minoritetsspråklige elever, for det vil det ikke, men dette er ment som et utgangspunkt for å drøfte hvordan man kan arbeide med tilrettelagt leseopplæring for minoritetsspråklige elever.

4.6 Etiske betraktninger

I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært nødt til å ta hensyn til flere ulike sider. En viktig målsetning er å ta vare på skolens interesser med hensyn til intervjudataene, med tanke på at det transkriberte materialet ikke skal være gjenkjennbart, slik at dette ikke kan spores tilbake til den aktuelle skolen. Etiske betraktninger må man foreta seg gjennom hele forskningsprosessen, mange av mine spørsmål i denne oppgaven går på lærerens egen praksis, som gjennom en presentasjon, via transkripsjonener, kan være med på å skape reaksjoner. Derfor må jeg gjennom hele denne prosessen ha i tankene at det er andre personers meninger jeg framstiller, og på den måten må jeg ivareta personenes interesser. Derfor har jeg også valgt å transkribere svarene fra informantene på bokmål, slik at svarene på ingen måte kan spores tilbake til informantene. Samtidig må jeg prøve å gi et mest mulig reelt bilde av den situasjonen jeg opplevde gjennom intervjuprosessene.

Kapittel 5: Analyse

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på det som kom fram i de to intervjuene jeg gjennomførte. Her vil jeg trekke linjer mellom det jeg tok opp i teoridelen og det som kom fram under intervjuene. Hvordan henger teori og praksis sammen? Intervjudataen presenteres gjennom utdrag, ved presentasjon av spørsmål og svar, med tilhørende drøfting rundt funnene. I presentasjonsutdragene blir jeg som intervjuer forkortet til CJ, fagleder til FL og klasselærer til KL.

5.1 Begrunnelser for bruk av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

I kapittel 2.2 så jeg nærmere på læreplanen i grunnleggende norsk, dens lovgrunnlag og funn i Rambøll (2011), i forbindelse med en følgeevaluering av implementering av denne læreplanen i praksis. Som vi så, var det i stor grad opp til hver enket skole om de valgte å ta i bruk læreplanen i grunnleggende norsk eller ikke, men skulle denne planen tas i bruk måtte kartlegging av elevens språkkunnskaper ligge til grunn. Jeg skal starte med å se nærmere på hvordan den skolen jeg intervjuet benytter seg av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

I kapitel 2.2.2 så vi at funn i Rambøll (2011) viser at flere av de spurte skolene ikke tok i bruk læreplanen i grunnleggende norsk, mye på grunn av at hensikten med læreplanen var uklar. Andre oppgitte grunner var mangel på kunnskap rundt hva som skulle ligge til grunn for bruk av denne læreplanen.

Utdrag (1)

CJ: *Hvordan føler du at læreplan for språklige minoriteter fungerer i praksis?*

KL: ”Ja, veldig detaljert. Så på den ene siden har du læreplanen, og så har du skjemaet du skal følge og fylle ut [Kartleggingsmaterialet – *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*]. Jeg bruker begge deler. Det fungerer.”

Utdrag (1) bekrefter at den aktuelle skolen benytter seg av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Og som vi ser ut i fra svaret til klasselæreren (KL) over synes hun at læreplanen i grunnleggende norsk er detaljert, i den form at det er klare mål for hvilke kompetansemål elevene skal tilegne seg innenfor de ulike nivåene. Denne læreren refererer også til bruk av kartleggingsmateriell underveis i opplæringen. Dette kartleggingsmaterialet: *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, kartlegger elevens språkbiografi/-kompetanse, den

inneholder ulike kartleggingsmaterialer, samt en språkmappe. Denne språkmappen er tiltenkt som en dokumentasjon på elevens språklige ferdigheter, her er tanken at man samler elevens skriftlige og muntlige arbeid (Utdanningsdirektoratet 2007a). Denne kartleggeren skal altså være med på å dokumentere elevens språkutvikling, men den kan også brukes som veiledning for læreren for å se på elevens utvikling og tilpasning av videre arbeid. I tillegg vil denne mappen være et godt hjelpemiddel hvis eleven endre opp med å bytte lærer i løpet av tiden hun/han får særskilt språkopplæring. I et slikt tilfelle vil den nye læreren ha dokumentasjon på det eleven har arbeidet med tidligere og hvor man skal starte det videre arbeidet. Dette fører igjen til at den minoritetsspråklige eleven får en konstant oppfølging på utviklingen av sitt andrespråk, denne eleven vil ikke ende opp med å miste verdifull læring, fordi at den nye læreren ikke vet hva den forrige gjorde.

Vi ser altså at den aktuelle klasselæreren benytter seg av både læreplanen i grunnleggende norsk, samt det tilhørende kartleggingsmaterialet, og føler at denne kombinasjonen fungerer bra i praksis. Nå skal jeg gå over til å se på hvordan denne skolen bestemmer om eleven(e) skal få opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk.

Utdrag (2)

CJ: *Kartlegger dere de minoritetsspråklige elevene underveis eller samtidig med de andre elevene?*

FL: ”Vi har jo egentlig tre instanser, den ene er jo på en måte den ordinære norsklæreren som møter de først, som får sine inntrykk og gjerne har skriftlige oppgaver kanskje tidlig, eller muntlig for den saks skyld. Også har vi nasjonale kartleggingsprøver som vi har veldig tidlig som vi prøver å få den andre uken etter skolestart og da er det jo mye som avdekkes. Pluss at vi også har en bruk av kartleggeren, programvare som da peker mer ut hvilke områder elevene sliter på. Også har vi fire da [kartleggingsmetoder] i tillegg [til] disse førti siders kartleggingsmateriale, som da den læreren som er satt opp på grunnleggende norsk for språklige minoriteter da bruker for å se hvordan nivå de [elevene] befinner seg på, og det er jo meningen å bruke hele veien. Og når jeg får rapportene tilbake, så gjør vi enkeltvedtak på at de [minoritetsspråklig elevene] skal ha den læreplanen [i grunnleggende norsk].”

Igjennom svaret faglederen (FL) gir over, ser vi at skolen har gode muligheter for å avdekke om de minoritetsspråklige elevene ved deres skole har behov for særskilt språkopplæring eller ikke. De nasjonale kartleggingsprøvene, som alle elever skal gjennomføre ved oppstart på Vg1, skal gi retningslinjer for å tilpasse opplæringen og om det bør iverksettes tiltak for enkeltelever. Disse kartleggingsprøvene tester elevenes grunnleggende ferdigheter innenfor alle fag. Svarene som kommer fram gjennom kartleggingen, skal kun brukes til organisering

og tilrettelegging av undervisningen. De nasjonale kartleggingsprøvene skal i hovedsak avdekke elever som ligger rundt eller under bekymringsgrensen for kompetanse innenfor de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet 2010b). På den måten bør disse nasjonale kartleggingsverktøyene være en innfallsport til valg om å kartlegge elevens ferdigheter innenfor grunnleggende norsk. I tillegg, utenom kartlegging i grunnleggende norsk, benytter denne skolen seg av kartleggeren.no, dette er et digitalt kartleggings- og rådgivningsverktøy, som tester elevens faglige nivå i norsk. Og som faglederen påpeker over, gir denne testen, i sammenligning til de nasjonale kartleggingsprøvene, mer spesifikke svar på hvilke fagområder eleven sliter med. Som jeg pekte på gjennom kapittel 2.5 var det 35% av de minoritetsspråklige elevene som skåret på eller under nivå en i lesing, disse resultatene kom ut fra PISA-2000 undersøkelsen, som tester 15-åringers leseferdigheter. Disse resultatene forteller oss at det vil være mange av de minoritetsspråklige elevene i videregående opplæring som vil ha behov for særskilt språkopplæring eller tilrettelagt norskopplæring.

Faglederen påpeker også norsklærerens viktige rolle i avdekkingen av elevers behov for ekstra oppfølging. I tiden før og etter at disse kartleggingsprøvene er gjennomført, er det læreren som er i nær kontakt med elevene. I sammenheng med muntlig og skriftlig arbeid kan læreren avdekke problemer underveis, men det er først og fremst kartleggingsverktøyene som skal ligge til grunn for om eleven skal få særskilt språkopplæring eller ikke, ut i fra opplæringslovens §3-12. Noe vi også ser igjennom uttalelsen i utdrag (2), baseres beslutningen om enkeltvedtak gjennom §3-12 ut i fra faglederen: ”Og når jeg da får rapportene tilbake, så gjør vi enkeltvedtak på at de [minoritetsspråklige elevene] skal ha den læreplan [i grunnleggende norsk for språklige minoriteter]”. Dette viser igjen at denne skolen gir de minoritetsspråklige en opplæring ut i fra særskilt språkopplæring og ikke i særskilt norskopplæring (se 2.2.2). Det er altså faglederen i norsk som tar beslutningen om elevene skal få særskilt språkopplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk, basert på kartleggingsresultatene. Dette understreker de funnene Rambøll (2011) fant ved de skolene som deltok i denne undersøkelsen, vedtak rundt bruk av læreplanen i grunnleggende norsk ble ofte skjøvet over på hver enkelt skole og i flere tilfeller norsklæreren. Jeg fikk ingen indikasjoner på at fylket var aktivt inne i denne prosessen ved den intervjuede skolen (se §3-12).

5.2 Organisering av særskilt språkopplæring

Som vi så over, legger skolen kartleggingsmaterialet til grunn for om eleven(e) skal få særskilt språkopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk eller ikke, slik som opplæringslovens §3-12 klart sier. Nå skal jeg gå nærmere inn på hvordan denne skolen organiserer den særskilte språkopplæringen, om elevene er i egne klasser eller inni det ordinære klasserommet. Som vi så igjennom presentasjon av utdrag (2), er det kartleggingsverktøyet som tilhører læreplanen i grunnleggende norsk som skal ligge til grunn for valg av nivå innenfor denne læreplanen.

Utdrag (3)

CJ: *Er de minoritetsspråklige elevene i egne klasser eller er de inne i de ordinære norsktimene?*

FL: "Både og, de er både inne i ordinær norskundervisning to timer i uken, og så er de ute i egne grupper to timer i uken."

CJ: *Har dere mange minoritetsspråklige elever ved deres skole?*

FL: "Vi har i år, altså de som har vedtak, på den læreplanen [i grunnleggende norsk for språklige minoriteter] tre på Vg2, syv eller åtte på Vg1."

Siden denne skolen tilbyr de minoritetsspråklige elevene opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk, vil det være naturlig å ha elevene i egne klasser, noe denne skolen også gjør. Selvfølgelig vil dette avhenge av antall minoritetsspråklige elever ved de ulike skolene og skolenes ressurser. Men som vi ser ut i fra dette tilfellet, klarer denne skolen å tilpasse opplæringen slik at de minoritetsspråklige elevene som får særskilt språkopplæring, får delta i egne grupper to timer i uken, dette selv om elevantallet i gjeldende gruppen, Vg2, bare har tre elever (skoleåret 2012/2013). Som vi så i kapittel 2.2.2 avdekket Rambøll (2011) at det var mange av de videregående skolene som deltok i denne undersøkelsen, som ikke tok i bruk læreplanen i grunnleggende norsk. Grunnene disse skolene oppgav var at denne planen ikke gav de minoritetsspråklige elevene den samme kompetansen som de majoritetsspråklige elevene, ut i fra den ordinære læreplanen i norsk (se kapittel 2.2.2). Men en dybdestudie viste videre at den egentlige grunnen til at denne læreplanen ikke ble tatt i bruk, ikke var på bakgrunn av elevens behov, men ut i fra skolens kapasitet. Og da må man igjen stille seg spørsmålet om dagens ordning er god nok for at vi kan sikre minoritetsspråklige elever den opplæringen de har krav på? Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Den klasselæreren jeg intervjuet, hadde Vg2-klassen, så denne gruppen utgjorde ikke så mange elever, men som nevnt flere ganger i denne oppgaven er gruppen av minoritetsspråklige elever veldig varierende og selv om de er jevngamle, betyr det ikke at de har de samme språklige forutsetningene.

Utdrag (4)

CJ: *Hvordan fungerer det innenfor klasserommets fire vegger, når de forskjellige elevene er på forskjellige nivå innenfor samme læreplan?*

KL: ”Ja, jeg synes det er en utfordring. Jeg prøver å fange opp og tilpasse. Vi holder på med et tema, jeg har et ganske stort rom jeg er på, slik at jeg kan plassere de [elevene] litt fra hverandre, men det krever jo litt forberedelser.”

CJ: *Hvilke muligheter har du til å oppdage (se at undervisningsopplegget ikke fungerer) og endre opplegget for de minoritetsspråklige elevene?*

KL: ”Da må jeg jo bare gjøre det, når det ikke fungerer.”

Her kommer vi inn på aspektet med tilpasset opplæring, for selv om disse minoritetsspråklige elevene følger en læreplan som er tilpasset deres språklige ferdigheter og forutsetninger, kan man ikke glemme å tilpasse undervisningen underveis. Dette vil nok også være svært viktig i denne sammenhengen, der denne elevgruppen er så varierende med tanke på ferdighetsnivået. Innenfor disse elevgruppene kan nivået variere fra 1 til 3, ut i fra nivåreguleringen innenfor læreplanen i grunnleggende norsk. Så der en elev har behov for å lære seg å sammenligne språklyder med ord og uttrykk, kan en annen elev ha kommet så langt at hun/han kan hente ut relevant informasjon fra teksten på egen hånd (Utdanningsdirektoratet 2007b). Dette vil igjen sette krav til at læreren er en aktiv part i opplæringen til elevene og at læreren må tilpasse ulike undervisningsopplegg etter hvor hver enkelt elev er i sin språkutvikling. Som vi ser ut i fra utdrag (4), tar klasselæreren utgangspunkt i et hovedtema som alle i denne gruppen arbeider med, men ut i fra ulike oppgaver som er tilpasset elevens nivå. Denne måten å arbeide på, gjør at læreren kan ta opp fellestrekk ved hovedtema i plenum, så kan elevene deretter arbeide individuelt med tett oppfølging fra læreren. Jeg kommer mer inn på dette i kapittel 5.3, der jeg ser nærmere på organisering av leseopplæringen og hvordan klasselæreren gjennomfører opplæringen i klasserommet.

Selv om denne skolen gir disse elevene opplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk i egne grupper, er disse elevene også inne i de ordinære norsktimene. Hvordan er det å være inne i det ordinære klasserommet, når eleven(e) samtidig får opplæring i grunnleggende norsk?

Utdrag (5)

CJ: *I hvilken grad kan minoritetsspråklige elever få tilpasset opplæringen i det ordinære klasserommet?*

FL: ”Det er gitt at også de [minoritetsspråklige elevene] skal være inne i den ordinære klassen og i hovedsak så har vi stort sett et tolærersystem på de fellesklassene de [minoritetsspråklige elevene] tilhører i norsk. Der har vi på tjue elever, i den ordinære klassen, et tilrettelagt opplegg for mange elever, ikke bare de minoritetsspråklige, så det er klart at de har nok å jobbe med, men muligheten er der med å ha ulike grupperinger innenfor de tjue elevene.”

CJ: *Hvordan føler du at de minoritetsspråklige elevene klarer seg inne i de ordinære norsktimene?*

KL: ”Jeg tror en som har mye problemer med språket har det nok litt vanskelig. Men [denne eksempeleven] prater veldig lite med de andre, er voksen, og er veldig oppmerksom på hvis elever ler. Men det er jo andre igjen som klarer seg godt ute i arbeid i helgene, da må de jo kommunisere.”

Læreplanen i grunnleggende norsk forutsetter at man tar hensyn til kompetansemålene for det aktuelle årstrinnet, ut i fra ordinær læreplan i norsk, siden dette er en overgangsplan som skal forberede elevene til å følge den ordinære opplæringen i norsk. Som vi ser ut i fra svarene over, ser denne skolen mulighetene i stede for begrensningene. Denne skolen benytter seg av et tolærersystem i de ordinære norskklassene, der de minoritetsspråklige elevene som får særskilt språkopplæring deltar. Den gitte klassen har tjue elever (se utdrag (5)) og her er det ikke bare de minoritetsspråklige elevene som har tilpassede undervisningsopplegg, og det at skolen setter inn to lærere i denne klassen viser tegn til at de tar tilpasset opplæring på alvor. Ved at denne skolen har mulighet til å ha to lærere inne i en og samme klasse gjør at oppfølgingen av elevene kan skje tettere og oftere, enn hvis det bare hadde vært en lærer til stede. Den intervjuede faglederen peker også på, siden de er to lærere på en klasse og at elevene har forskjellige behov, at det er muligheter for å opprette ulike læringsgrupper innad i klasserommet. Dette vil kunne føre til at elevene kan samarbeide med hverandre når lærerne er opptatt med å hjelpe andre elever, hvis lærerne oppretter en klasseromskultur for dette.

Klasselæreren peker også på, i utdrag (5), at elever som får opplæring innenfor læreplanen i grunnleggende norsk, vil ha utfordringer i det ordinære klasserommet, spesielt med det språklige. La oss se nærmere på den eksempeleleven som ikke kommuniserer så lett med de andre medelevene og det vi i dag vet om sammenhengen mellom kommunikasjon og læring (sosiokulturell læringsteori). Lev Vygotsky (1974) utviklet en teori rundt elevenes nærmeste utviklingszone, der vi kan tenke oss at individets læringsutvikling ligger på to nivå: det kompetansenivået eleven har kommet på det aktuelle tidspunktet og det nivået eleven er i stand til å oppnå ved hjelp av andre (Solerød 2009). For at eleven skal kunne videreutvikle sin kompetanse ved hjelp av andre, er kommunikasjon viktig i en slik læringssituasjon. Innenfor den sosiokulturell læringsteorien er læring gjennom andre, like viktig som individuell læring, fordi disse to læringsmåtene henger nøye sammen for at elevene skal utvikle en helhetlig kompetanse. Dette understrekes også av Lervåg og Melby-Lervåg (2009), se kapittel 2.5, ved at minoritetsspråkliges muntlige ferdigheter henger sammen med leseferdighetene deres. Men samtidig må dette tas med modifikasjoner, fordi en elev kan ha gode kommunikasjonsevner, men likevel slite med leseforståelsen sin. Med dette som utgangspunkt kan man tenke seg at eksempeleleven over, på bakgrunn av sin vegring av å snakke i klasserommet, vil bli hemmet i sin språk- og læringsutvikling. Dette kan skje både ved at denne eleven ikke får fremmet sine egne tanker rundt læringen, samtidig som den språklige utviklingen blir hemmet ved at eleven ikke benytter seg av andrespråket i opplæringssituasjonen. Det kan være flere ulike grunner til at eleven ikke er aktiv muntlig, men her er det den sosiale interaksjonen som er avgjørende for at eleven ikke uttrykker seg i klasserommet. Dermed vil det være svært viktig for denne eleven, at det legges til rette for muntlig aktivitet i de timene der elever med særskilt språkopplæring deltar i egne grupper. Her vil det også være ekstra viktig at læreren er aktiv i elevens leseprosess for å overvåke elevens leseforståelse og da hva eleven får ut av å lese teksten.

5.3 Organisering og gjennomføring av leseopplæringen

Som vi så igjennom kapittel 2.5 viser ulike forskningsresultater oss at de minoritetsspråklige elevene sliter mer med lesingen enn de jevnaldrende majoritetsspråklige elevene, mye på grunn av ordforrådet og den øvrige leseforståelsen, spesielt knyttet til bruken av lesestrategier. I kapittel 3 så jeg nærmere på hvilke prosesser man kan dele leseprosessen inn i: førlesningsfasen, lesefasen og etterlesningsfasen, med tilhørende presentasjoner av lesestrategier (3.2.1). Til slutt i kapittel tre så jeg nærmere på hva et ord innebærer, hvordan man tilegner seg nye ord og hvordan man kan knytte ordlæringen opp til leseopplæringen. I

dette underavsnittet skal jeg se nærmere på hvordan den skolen jeg intervjuet, organiserer og gjennomfører leseopplæring for elever som får særskilt språkopplæring, med linjer tilbake til det jeg har diskutert i teoridelen.

Utdrag (6)

CJ: *Hvorfor skal man ta i bruk lesestrategier?*

KL: ”Egentlig for å forstå innholdet i teksten. Og det tenker jeg, at i første omgang med de elevene som vi har på norsk for fremmedspråklige, så går det på det å forstå sakprosa, men etter hvert også skjønnlitteratur, tolke. Men det er jo veldig viktig, det å forstå de ulike ordene, jeg bruker ordnett pluss [ordnettpluss.no] veldig aktivt, bruker tid på at de får det lagt inn [på datamaskinen] hvis de ikke har det. Og at de lærer å bruke det aktivt for å forstå de enkelte ordene. Og så er vi på sakprosa, forklaringer som står der, ikke noe billedlig talt.”

CJ: *Hva mener du er viktig for minoritetsspråklige elever for å kunne oppnå en god lesekompetanse i norsk, som et andrespråk?*

KL: ”Jeg tenker at det er viktig å ha gode lesestrategier og det vektlegger vi også i de ordinære klassene, men spesielt kanskje også når man har de fremmedspråklige å se på overskrifter. De bruker tabellene, ser på bilder, illustrasjoner og så videre. Det er morsomt fordi de leser veldig mye ut av det og da er det lettere å forstå teksten.”

Som vi ser over vektlegger klasselæreren lesestrategier i opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, som får opplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk. Klasselæreren påpeker at det er viktig å ha gode lesestrategier for å forstå det man skal lese. Og dette understrekes gjennom det som ble sagt i kapittel 3, for at elevene skal kunne forstå det de leser må læreren legge opp til at elevene får bygd ut sine lesestrategier og at elevene lærer seg å benytte seg av disse strategiene i selve leseprosessen. Gjennom lesestrategiene skal elevene lære seg å hente ut relevant kunnskap fra teksten, som igjen gjør at leseforståelsen og kunnskapen til eleven økes. Noe annet jeg påpekte i kapittel 3, var at kravet til tekstkompetanse og –forståelse øke jo lenger opp elevene kommer i utdanningssystemet. Og med tanke på at disse elevene går andre året i videregående opplæring, så vil kravene når de går over til det ordinære læreplanen i norsk, eller når de må ta avsluttende eksamen i norsk som andrespråk, som er basert på den ordinære læreplanen i norsk (se 2.2.2) være svært høye. I tillegg vil språkkompetansen som de har tilegnet seg i løpet av de få årene de har vært i Norge være begrenset. Derfor vil gode lesestrategier og et utviklet ordforråd være et viktig grunnlag for disse elevene, for å ha mulighet til å mestre de utfordringene de står ovenfor.

I arbeidet med tekstene legger denne læreren særlig vekt på å tilegne seg kunnskaper om teksten ved å se på overskrifter, tabeller, bilder og illustrasjoner. Og hun viser til at elevene får mye ut av å se nærmere på disse hovedelementene i teksten, samtidig som at dette skaper en større forståelse for teksten. Dette peker tilbake på det jeg sa i kapittel 3.2.1 om lesestrategier og førlesningsfasen. Det å lære seg å gripe an en tekst man skal lese vil være avgjørende for den forståelsen man henter ut av teksten og dermed igjen nivået på kunnskapsuthenting. Det å lære elevene at førlesningsfasen er viktig, det å forberede seg på teksten man skal lese, men ikke minst motivere seg for å lese, er avgjørende for elevens forståelse og engasjement rundt teksten, viser erfaringen oss fra den aktuelle klasselæreren (se utdrag (6)). Noe annet jeg tok opp i forbindelse med kapittel tre var å bruke førlesningsfasen som en introduksjon til nye eller mindre kjente ord for elevene. Her var eksemplet at læreren kunne forberede elevene på de ordene de vil møte på i teksten, ved å gi en kort innføring i ordene elevene vil møte på. Her vil det også være viktig at læreren knytter elementer teksten vil handle om, opp mot elevenes bakgrunnskunnskaper, det kan være ting de har lært før eller noe som knytter lesingen opp mot deres egen kultur. Nå skal jeg se litt nærmere på hvordan denne klasselæreren tilrettela for ordlæring.

Utdrag (7)

CJ: *Hva tror du er viktig for å øke leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene?*

KL: ”Jeg tror at det å bruke hjelpemidler som er tilgjengelig er viktig og der tenker jeg ordnett pluss [ordnettpluss.no], de er flinke til å bruke denne. Det er flere ordbøker, men en enkel ordbok, ikke der du får flere alternativer. Her får du opp bøyningen og lignende, de får definert og forklart ordet, men så har du en der de får ordet i flere forskjellige sammenhenger, da får de opp en halv side og det blir for mye. Så det er viktig å hjelpe de å legge inn den rette ordboken. Har en [elev] som også får opp alternativer på sitt eget språk, ikke samtidig [denne eleven] må gjøre det i to operasjoner, også tenker jeg at det hjelper jo.”

Som jeg påpekte i kapittel 3.2.2 er det viktig at læreren er delaktig i elevenes ordlæringsprosess, her (se utdrag (7)) ser vi at ordlæringen er overlatt til eleven i stor grad, der de selv slår opp i en digital ordbok. Det er bra at elevene lærer seg å utnytte en slik ressurs som ordnettpluss.no, fordi dette kan være til hjelp ved individuelt arbeid eller ved arbeid innenfor andre fag enn norsk og særskilt språkopplæring. Selv om denne gruppen er liten av størrelse og nivået er sprikende, vil alle de elevene som deltar i denne undervisningen ha godt av ordlæring i fellesskap. Her kan enten læreren, sammen med elevene, diskutere ulike ord de møter på i de aktuelle tekstene, eller elevene kan gå sammen for å snakke om de nye ordene.

Dette vil føre til at elevene blir vant til å arbeide med ord de ikke forstår, noe som igjen vil overføres til det individuelle arbeidet. Den sosiale interaksjonen rundt ordlæringen gjør elevene bevisst på nye ord som de ikke forstår og som igjen gir elevene strategier for hvordan de skal gripe an de ukjente ordene. Dette kan de gjøre ved å benytte seg av en digital ordbok, som den aktuelle klasselæreren legger opp til, eller de kan ha en egenlaget ordbok, som jeg nevnte i kapittel 3.2.2. Som vi så over, se utdrag (3), er timene innenfor særskilt språkopplæring begrenset til to timer i uken og det er begrenset hva læreren når å legge til opp til i disse timene. Læreren må ta hensyn til utgangspunktet for hver enkelt elev, men som vi så igjennom kapittel 3 bør en ordlæringsprosess skje både direkte og indirekte ved hjelp av ulike metoder.

Som vi ser ut i fra klasselærerens uttalelser over er det viktig å bruke tid med elevene for at de skal forstå hensikten med bruken av den digitale ordboken og at de lærer seg å selekere ut informasjon som ikke er viktig for dem i den aktuelle sammenhengen. I nettressursen ordnettpluss.no er det muligheter for å benytte seg av morsmålet for å forstå ordet, men dette må gjennomføres i to operasjoner, de kan ikke få opp både den norske versjonen og morsmålsversjonen. I denne ordbokversjonen får elevene definert og forklar ordet, samtidig som de får bøyningen som kan gi de mer informasjon om ordets oppbygning og dermed betydning. Jeg tenker at elevene må gjøre noe mer enn å bare slå opp ordet i den digitale ordboken, for når elevene slår opp ordet, får de en rask forklaring på hva ordet i teksten betyr, men ordet vil ikke bli lagret i elevens mentale leksikon, fordi eleven ikke arbeider med selve ordet. En mulighet for å få mer ut av ordet er å notere, i en egenlaget ordbok, der eleven sammen med ordet skriver opp hva det betyr og i hvilke sammenhenger ordet dukker opp. Hvis eleven har en slik ordbok, vil hun/han kunne slå opp i her for å se om hun/han har vært borti ordet tidligere og har eleven det, så kan de merke seg om det er i samme sammenheng som nå eller om det er i en ny sammenheng, som da føres inn under det samme ordet. I dag har alle elever i videregående opplæring tilgang til en datamaskin, så en slik ordliste kan lagres digitalt. Denne ordlisten kan elevene også ha med seg i andre fag og de kan redigere ordboken etter hvert som nye ord eller betydninger dukker opp.

Denne arbeidsmetoden vil føre til at elevene får møte ulike ord, i ulike sammenhenger og på den måten får de utviklet sitt ordforråd. Derfor er det viktig at læreren utarbeider et systemet for hvordan ordlæringen skal skje i klasserommet, slik at både læreren selv, men også at eleven vet hva de skal gjøre når ukjente ord dukker opp i leseprosessen. Som diskusjonen gjennom kapittel 3 viste, er det viktig å lære seg nye ord i ulike sammenhenger og knytte de

nye ordene opp til allerede kjente ord og begreper. Det vil også være nødvendig å knytte ordene opp til kjente fenomener ute i samfunnet, for at elevene skal få en bredere forståelse av ordet og for at det skal være lettere å møte på det samme ordet, i en annen sammenheng senere.

Hvordan legger så den aktuelle klasselæreren opp til arbeid rundt tekstene, ut i fra at de tre elevene som går i denne gruppen er på ulike nivå innenfor læreplanen og dermed har ulike utfordringer i forbindelse med læringsprosessen?

Utdrag (8)

CJ: *Hvordan gjennomgår dere tekster i timene?*

KL: ”Vi har tatt tekstene å snakket om dem, samlet, det har vi. Det [har] litt med hvordan nivå de [elevene] er på, noen leser ganske greit og bruker ordlisten mens andre igjen må ha hjelp. Men vi snakker om innholdet i teksten. Sprik i mellom hvor elevene er, men de er flinke til å hjelpe hverandre og vi kommuniserer når en ikke har forstått, så hjelper andre til.”

CJ: *Arbeider elevene individuelt med oppgavene knyttet til teksten?*

KL: ”Ja, jeg har jo også gjort det slik at for eksempel når jeg tar i bruk avis og klar tale [*Klar tale*, klartale.no], så kan jeg ta en hel temaartikkel på to stykker og så kan en få en liten notis fordi det er nok [for den aktuelle eleven].”

Som vi ser ut i fra uttalelsene ovenfor ligge hovedutfordringen i det varierende nivågrunnlaget innad i klassen, der ulike forutsetninger krever ulike tiltak. Jeg syns måten denne klasselæreren tilpasser lesemengden til de enkelte elevene er en god måte å tilrettelegge opplæringen på. Her får eleven på den ene side utfordret seg på sine leseferdigheter ut i fra ulike tekstlengder, samtidig som elevene har en mulighet til å snakke sammen om tekstopplevelsen og hjelpe hverandre, nettopp fordi tekstene har samme tema. Denne arbeidsmåten vil være med på å øke tekstforståelsen, samtidig som de får utviklet sine kommunikasjonsevner på andrespråket. Selv om elevene har ulike forutsetninger for å lese, der noen leser greit for seg selv ved hjelp av ordboka, mens andre igjen har mer behov for avkodningshjelp, vil det allikevel være fordelaktig å la elevene samtale om teksten. Mens de elevene som leser sakte leser seg ferdig, kan de andre elevene arbeide med tilhørende oppgaver i mellomtiden.

I gjennomgangen av tekster kan læreren benytte seg av muligheten til å gjennomgå sjangertrekk som kjennetegner den aktuelle teksten elevene skal lese. Dette vil føre til at eventuelle bakgrunnskunnskaper elevene har om tekstens oppbygning og tema blir aktivisert, men det kan også være nødvendig i denne sammenhengen at læreren trekker linjer til noe eleven har lært tidligere. For som vi så igjennom kapittel tre henger tekstforståelsen sammen med kulturbakgrunnen til elevene, hvis elevene leser en tekst de ikke kan kjenne seg igjen i, vil verken bakgrunnskunnskapene eller motivasjonen til eleven vekkes. Derfor vil det være nødvendig at læreren som har elever i særskilt språkopplæring velger ut tekster hun/han vet at elevene vil kjenne seg igjen i. Dette vil igjen kreve at læreren kjenner til elevens historie, hvor de kommer i fra og hvilken skolegang de har hatt tidligere. En slik dokumentasjon kan gjøres i elevens språkmappe, gjennom kartleggingsmaterialet i *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*.

Som vi så i utdrag (7) la denne læreren fokuset på sakprosa tekstene (fag tekstene) på dette nivået, ikke fordi at de skjønnlitterære tekstene er mindre viktige å lære seg å lese (se innledningen til kapittel 3), men på grunn av at disse elevene har andre fag de skal tilegne seg kunnskaper fra, der opplæringen ikke er like tilpasset som i andrespråksklassen. Læreplanen i grunnleggende norsk skal også være med på å utvikle de norskspråklige kunnskapene til elevene, for at de skal være i stand til å følge den ordinære opplæringen i norsk, men også andre fag. Derfor er det viktig å tilpasse opplæringen innenfor grunnleggende norsk etter andre fag enn bare norskfaget. Dette har denne klasselæreren løst ved å ha hovedfokuset på sakprosa tekstene, som vil gå igjen i de aller fleste fag de minoritetsspråklige elevene deltar i.

Utdrag (9)

CJ: *I forhold til de ressursene dere har ved skolen, klarer dere å gi et reelt og godt opplæringstilbud til de minoritetsspråklige elevene?*

FL: "Utfordringen er jo ikke bare i norskfaget, det er jo alle de andre fagene med lesekompetanse, spesielt kanskje begrepsforståelse. Det å være godt satt inn i rutinene som gjerne er skriftlig på forhånd, som kan være utfordrende også for de elevene som kommer ut i praksis."

Og ut i fra dette, er det jeg tok opp i kapittel 2.2.2 om at skolen bør ha felles mål for opplæringen til de minoritetsspråklige elevene svært viktig for å sikre en helhetlig og god opplæring innenfor alle de fagene de minoritetsspråklige elevene har. Det faglederen uttaler seg om over, i forbindelse med at elevene skal være rustet til å møte arbeidslivet, er et viktig

hovedmål innenfor K06. Som jeg nevnte i kapittel 2, ses K06 på som en literacy-reform som skal gi alle elever i norsk skole de samme grunnleggende ferdighetene, som skal legge til rette for at skal kunne delta aktivt i samfunnet. For at utdanningssystemet i Norge skal kunne gi de minoritetsspråklige elevene denne muligheten, er det viktig at skolen har et felles mål for opplæringen til de minoritetsspråklige elevene og at alle lærerne som har minoritetsspråklige elever har en kompetanse innenfor hva det vil si å lære seg et andrespråk. I dag har alle lærere et ansvar for at elevene tilegner seg de grunnleggende ferdighetene innenfor de ulike fagene skolene tilbyr. Hvis alle lærerne er bevisst på den enkelte elevs utfordring, her de minoritetsspråklige, vil disse elevene få et helhetlig opplæringstilbud innenfor alle fag, igjennom hele skoleløpet. Dette vil igjen sikre at disse elevene får tilegnet seg grunnleggende ferdigheter, som er en grunnleggende faktor for å kunne delta aktivt i samfunnet, både privat og i arbeidslivet senere. Det er ikke til å legge skjul på at dette er en utfordring spesielt for elever som kommer sent til Norge, i løpet av utdanningsforløpet og da spesielt etter barneskolealder. Dette er også noe faglederen ved den intervjuede skolen pekte på:

Utdrag (10)

CJ: *Ser du noen spesielle utfordringer med å tilpasse opplæringen innenfor skolens rammer og ressurser?*

FL: ”Jaaaa, utfordringen er jo å få de [minoritetsspråklige elevene] opp på nivå tre, slik at de kan gå over på den ordinære læreplanen [i norsk]. Det er en veldig stor utfordring på så kort tid og så få timer, det er urealistisk for mange elever.”

Igjen, de minoritetsspråklige elevene har kort tid på å tilegne seg det språklige for å kunne bruke språket aktivt i læringsprosesser, samtidig som de skal prøve å ta igjen mye av det de jevnaldrende klassekameratene har lært tidligere, i tillegg til den pågående opplæringen. Men hvis alle faglærere kan være med på å hjelpe elevene opp og fram med tanke på de grunnleggende ferdighetene vil muligens situasjonen lette, ikke bare for norsk-/andrespråklæreren, men også for den minoritetsspråklige eleven. Ved at alle deltar ut i fra felles målsetninger får de minoritetsspråklige elevene en mulighet til å møte tilpasset opplæring i alle fag, tilpasset elevens nivå og forutsetninger, som ikke minst er et krav gjennom opplæringslovens §1-3.

5.4 Hvilken organiseringsmodell har denne skolen for tospråklig opplæring?

Denne aktuelle skolen støtter sine minoritetsspråklige elever både i egne klasser for særskilt språkopplæring, samtidig som denne elevgruppen får oppfølging innenfor de ordinære norsktimene. Ved å trekke linjer tilbake til Bakers (2006) teorier rundt andrespråksopplæring, ligner den intervjuede skoles opplæringsmodell på Bakers teori rundt språkdrukning med støtte (*submersion withdrawl classes*). Denne sammenligningen må tas med modifikasjoner, siden opplæringsmodellene kun er en generalisering av det som foregår ute i skolene. Denne skolen tilbyr altså sine minoritetsspråklige elever en oppfølging av andrespråksutviklingen ved at de gir sine elever opplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk, som er tilpasset etter elevens språknivå. Opplæringsmodellen denne skolen følger er positiv hvis vi sammenligner denne skolen med de skolene som deltok i undersøkelsen til Rambøll (2011), selv om skolen ikke støtter elevenes morsmål eller tospråklige fagopplæring. Rambøll (2011) viste oss at det var flere videregående skoler som ikke valgte å ta i bruk læreplanen i grunnleggende norsk fordi det var uklarheter rundt hva som avgjorde om denne planen skulle tas i bruk eller ikke, sammen med usikkerhet rundt hvordan denne planen skal brukes i praksis. Denne skolen viser, gjennom klasselæreren, at læreplanen i grunnleggende norsk er forståelig. Og skolen, med faglederen som utgangspunkt, er klar over at det er kartleggingsmaterialet som tilhører læreplanen i grunnleggende norsk, som skal legges til grunn for enkeltvedtak innenfor opplæringslovens §3-12.

Videre ser vi at klasselæreren tar de minoritetsspråklige elevenes leseopplæring på alvor, både ved at denne klasselæreren fokuserer på utvikling av elevens ordforråd og lesestrategier. Det at denne skolen tilbyr de minoritetsspråklige elevene opplæring i egne grupper, gjør at disse elevenes andrespråksutvikling blir tatt på alvor. Ved at disse elevene kan delta i små grupper gjør at læreren kan tilpasse undervisningsopplegget etter hver enkelt elev, men også etter fellesskapet gjennom felles temaer og at de gjennom samtaler kan utvikle sine kommunikasjonsevner på andrespråket. Hadde disse elevene kun vært inne i det ordinære klasserommet hadde ikke den tilpassede opplæringen kunne vært så konkret. Selv om denne skolen har et tolærersystem i de ordinære norsktimene, der de minoritetsspråklige elevene deltar, ville ikke andrespråkslæreren hatt de samme mulighetene her. Her er det andre elever, majoritets elever, som har andre behov og andre kompetansemål som det skal arbeides ut i fra. Her må elever, som da får opplæring ut i fra særskilt norskopplæring (se kapittel 2.2.2), arbeide under forhold som ikke er tilpasset elevens språklige nivå.

Denne skolen viser at de har gode rutiner innenfor tilrettelegging av andrespråksutviklingen og –opplæringen, men det kan virke som at skolen mangler felles målsetninger for hva denne opplæringen skal innebære for hele skolen. Blant annet ser vi ut i fra intervju kommentarene at faglederen og klasselæreren bruker ulike begreper for å henvise til de minoritetsspråklige elevene. Faglederen bruker termen språklige minoriteter, som også finner igjen i opplæringsloven, mens klasselæreren benytter seg av det stigmatiserte begrepet fremmedspråklige, som forskere innenfor andrespråksforskningen ønsker å bli kvitt. Dette ses på som et negativt ladet begrep, mye på grunn av at forleddet ”fremmed” assosieres til noe vi ikke kjenner til, og som igjen fører til en avstand. Dette begrepet var mye i bruk tidligere, før økt forskning på andrespråksinnlæring, så dette begrepet henger kanskje igjen hos klasselæreren på bakgrunn av dette. Men hadde skolen hatt felles forståelse/bestemmelser for hvordan opplæringen til de minoritetsspråklige elevene skulle være, ville de med stor sannsynlighet brukt de samme begrepene. Faglederen peker også på utfordringene disse elevene møter på utenfor norskfaget (se utdrag (9)) i forhold til elevenes lesekompetanse, spesielt med tanke på begrepsforståelse. Men ut i fra K06 og bestemmelser om at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag, bør også andre faglærere ta en aktiv del i de minoritetsspråklige elevenes leseutvikling. Dette kan gjøres gjennom utarbeidelse av felles målsetninger for hvordan skolen skal gi elevene en best mulig opplæring, ut i fra deres forutsetninger, på tvers av fagene.

5.5 Oppsummering

Som vi ser gjennom denne analysen, jobber denne skolen aktivt og godt ut i fra de forutsetningene de har, det er alltid noe som kan endres på, men skolen tar hensyn til elevenes forutsetninger for å tilegne seg andrespråket. Skolen bygger også sin tospråklige opplæring ut i fra opplæringslovens §3-12 og bruker læreplanen i grunnleggende norsk aktivt. Skolen gir tilpasset opplæring både i de ordinære norsktimene, men også ut i fra egne andrespråkstimer. Sammenlignet med funnene Rambøll (2011) kom fram til (se kapittel 2.2.2), har denne skolen en positiv utvikling av de minoritetsspråklige elevenes andrespråk, denne skolen ser mulighetene og ikke begrensningene. Denne skolen legger altså elevenes behov for særskilt språkopplæring til grunn og ikke skolens kapasitet eller kompetanse, for valg av særskilt språkopplæring og bruk av læreplanen i grunnleggende norsk.

Kapittel 6: Utsyn

Til slutt i denne oppgaven skal jeg se nærmere på ulike tiltak som er iverksatt for å fremme leseopplæringen og opplærings situasjon til de minoritetsspråklige elevene, for å se på hvor utfordringene ligger framover. Jeg starter med å se nærmere på de tre nasjonale tiltakene som ble iverksatt i perioden 2003 – 2007: K06, *Gi rom for lesing!* og nasjonale prøver, med fokus på dagens leseopplæring i videregående opplæring. Deretter ser jeg nærmere på forslaget som foreligger til nye læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, som med stor sannsynlighet innføres skoleåret 2013/2014 i videregående opplæring. Her problematiserer jeg noen sider ved planen og ser den i forhold til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Her tar jeg utgangspunkt i forslaget og høringsutkastet som foreligger til den nye læreplanen, jeg kan derfor ikke si noe med sikkerhet ut i fra dette, siden læreplanen kun er et utkast. Vurderingene jeg foretar meg her baseres på teoridelen, da spesielt ut i fra resultatene til Rambøll (2011).

6.1 Vurdering av de tre nasjonale tiltakene

Hertzberg (2012) har sett nærmere på det vi i dag vet om skolenes praksis rundt de grunnleggende ferdighetene. Funnene viser at det arbeides mest med lesing i grunnskolen og at det i videregående opplæring, ikke er så stort fokus på å videreutvikle elevenes leseferdigheter. Hertzberg (2012) viser videre til en undersøkelse som Språkrådet gjennomførte i 2011, denne undersøkelsen viste at et stort antall lærere påpekte at innføringen av de grunnleggende ferdighetene ikke har ført til endringer i hvordan de arbeider i de ulike fagene. Hertzberg (2012) sier at en forståelse av at de grunnleggende ferdighetene ses på som noe elementært, noe elevene skal kunne før de kommer over i videregående opplæring, kan være en forklaring her. Men hun peker også på at det muligens har manglet en klar avklaring på hva hensikten med innføringen av de grunnleggende ferdighetene er, kanskje kan *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (se kapittel 2) være med på å øke forståelsen. Men dette krever igjen at alle skoler og lærere blir klar over at dette rammeverket eksisterer og at det kan brukes som en veiledning til opplæring av grunnleggende ferdigheter. En forståelse av at de grunnleggende ferdighetene består av flere ulike nivå, som vil være nødvendig å arbeide med gjennom hele det 13-årige skoleløpet, vil også være nødvendig.

De nasjonale prøvene ble første gang gjennomført i 2004, der hovedmålet er å bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen, samtidig som prøvene skal vise hvordan ulike skoler ligger i forhold til landsgjennomsnittet. Nasjonale prøver innenfor lesing

skal være med på å måle elevens lesekompetanse innenfor de ulike nivåene av de grunnleggende ferdighetene. Som Roe (2008) påpeker er det elevenes kunnskaper om å finne relevant informasjon i teksten, å forstå og tolke teksten, samtidig som de viser at de kan reflektere og vurdere tekstens form og innhold, som testes. Disse momentene peker tilbake til det jeg snakket om rundt arbeidet med lesestrategier i kapittel 3, som er et hovedfokus etter den første leseopplæringen. Videre sier Roe (2008) at det viktigste målet med disse prøvene er å måle elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til de kompetansemålene som er satt i K06. På denne måten vil resultatene som kommer ut av de nasjonale prøvene, være et godt utgangspunkt for å vurdere de minoritetsspråklige elevenes norskkompetanse. Hvis testen viser at eleven(e) skårer lavt innenfor de grunnleggende ferdighetene, bør skolen/lærerne iverksette kartlegging av elevenes grunnleggende norskkunnskaper, ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Det viser seg imidlertid at fokuset på å få de beste resultatene, har tatt fokuset vekk fra kvalitetsutviklingen i opplæringen. På den måten kan vi si at hovedhensikten med de nasjonale prøvene har falt bort. Ved å flytte fokuset tilbake til at disse prøvene skal legge grunnlaget for videre tilpasning av opplæringen, ut i fra nivået disse testene viser, vil kunne føre til en kontinuerlig opplæring av de grunnleggende ferdighetene.

De nasjonale prøvene for videregående skole gjennomføres på Vg1, i løpet av det første året elevene er i videregående opplæring. De nasjonale prøvene vil gi norsklæreren en pekepinn på hvor eleven er i sin utvikling av de grunnleggende ferdighetene innenfor lesing og på den måten kan og skal læreren tilpasse opplæringen etter det nivået disse testene viser. Ikke bare for enkeltindivider, men for hele klassen.

Gi rom for lesing! ble avsluttet som et nasjonalt prosjekt i 2007, og det vi i dag vet om dette lesetiltaket er at det hadde stor gjennomslagskraft i barneskolen, men at de i videregående opplæring, ikke tok i bruk dette tiltaket i noen særlig grad (Buland m.fl. 2008). Et slikt nasjonalt satsingsprosjekt som går over en så kort tidsperiode, fører sjeldent til klare resultater. Men skolene kan velge å utnytte seg av disse tiltakene i det videre arbeidet for å øke elevenes leselyst og leseferdigheter, for at elevene skal utvikle seg til bedre lesere gjennom hele skoleløpet, og ikke bare i en kort periode. Det denne undersøkelsen viser oss, er at videregående skoler mangler en målrettet visjon for leseopplæringen. Rapporten rundt hva resultatene av denne handlingsplanen har ført til (Buland m.fl. 2008), viser at planen har hatt noen hull og da spesielt rundt tiltak for minoritetsspråklige elever og lesing. Dette forklarer de med at det parallelt med dette prosjektet ble arbeidet med en egen handlingsplan for de

minoritetsspråklige elevene: *Mangfold og mestring* (Buland m.fl. 2008). Selv om *Gi rom for lesing!* ikke direkte kan vise til hva dette tiltaket har ført til med tanke på utvikling av elevenes leseferdigheter, kan vi se på resultatene fra PISA-undersøkelsene i perioden mellom 2000 og 2009. I løpet av denne perioden ser vi at det ikke har vært store endringer i hvordan de norske elevene leser fra resultatene i 2000 fram til 2009, der Roe (2012) viser til at det gjennomsnittlige resultatet er så å si de samme i 2000 og i 2009. Fokuset som mangler på minoritetsspråklige elever og deres leseopplæring, viser seg klart igjennom forskingen som ble presentert i kapittel 2.5. Denne forskningen, sammen med resultater fra *Gi rom for lesing!*, viser meg at det er et sterkt og økende behov for fokusering på en strukturert leseopplæringen til de minoritetsspråklige elevene, men også for den andre leseopplæringen, spesielt i videregående opplæring. Hertzberg (2012) viser også til at lesing ikke er en ferdighet det arbeides strukturert med i videregående opplæring og at mye av grunnen til dette kan ligge i dårlig kommunikasjon om hensikten med de grunnleggende ferdighetene. Derfor må lærerens kompetanse økes, *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* må integreres inn i skolene og skolene må utarbeide felles visjoner for hvordan de skal arbeide med lesing på hver enkelt skole, for å fremme elevenes leseferdigheter. En holdningsendring rundt forståelsen av at leseopplæringen skal være en aktiv del av den videregående opplæringen må på plass, det å utvikle seg som leser stopper ikke opp i ungdomsskolen, men fortsetter hele livet. Og med tanke på at videregående opplæring skal forberede elevene til høyere utdanning og yrkeslivet, er det enda viktigere at den videregående opplæringen har en strukturert og planlagt leseopplæring for at elevene ved deres skole skal kunne videreutvikle seg til å bli sterkere lesere.

6.2 Innføring av ny læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge

Som nevnt i kapittel 2, ligger det inne et forslag til en ny læreplan for andrespråksinnlærere, som etter planen skal innføres skoleåret 2013/2014, i videregående opplæring. Denne læreplanen skal gjelde for elever med kort botid i Norge, mindre enn 6 år og for elever som har enkeltvedtak innenfor opplæringslovens §3-12. Denne læreplanen er fremdeles under utarbeidelse, men jeg ønsker likevel, ut i fra forslaget som foreligger til denne læreplanen (se Utdanningsdirektoratet 2012a), å se nærmere på hva denne læreplanen vil innebære i praksis for de minoritetsspråklige elevene.

Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge er en likestilt læreplan til den ordinære læreplanen i norsk, og bygger derfor på de samme hovedområdene og emnene som den ordinære læreplanen i norsk. Denne læreplanen har som hovedmål at

minoritetsspråklige elever skal oppnå en studie-/yrkeskompetanse, på lik linje med de majoritetsspråklige elevene, bare at denne læreplanen tar hensyn til at elevene har en annen språk- og kulturbakgrunn enn de med norsk som morsmål (Utdanningsdirektoratet 2012b). På denne måten tar denne læreplanen K06s mål om likeverdig opplæring på alvor. Men så kan man jo stille seg spørsmålet om læreplanen er for ambisiøs for en del av de minoritetsspråklige elevene, spesielt med tanke på at forskningen viser at 35% av de 15-åringene med minoritetsspråklig bakgrunn ligger på eller under nivå en i lesing (Wagner 2004).

Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge bygger opp mot at elevene skal få en sluttkompetanse på B2-nivå, som er kravet for å komme inn på høyere utdanning i Norge i dag (Utdanningsdirektoratet 2012b). B2-nivået innenfor språkkompetanse er et veldig høyt nivå med utgangspunkt i de elevene som har kommet til Norge sent i utdanningsforløpet. Det er bra at utdanningssystemet tar de minoritetsspråklige elevene på alvor, men man kan stille seg spørsmålet om man stiller for uoverkommelige krav til denne elevgruppen med denne læreplanen. Som vi i dag vet, fra blant annet fra Cummins (2000), tar det mellom 5 til 7 år for å tilegne seg de språkkunnskapene som er nødvendig for at elevene skal kunne benytte seg av språket i læringssammenhenger. Og når denne læreplanen da foreslås for elever med kort botid i Norge, mindre enn 6 år, sier dette oss noe om språknivået til denne elevgruppen. Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge er tiltenkt å kunne foregå parallelt med den ordinære læreplanen i norsk. Siden begge disse planene bygger på de samme hovedmålene kan elever, selv om de arbeider ut i fra to forskjellige læreplaner, holde på med samme tema i samme klasserom. Dette forutsetter igjen at elevene som skal følge denne læreplanen har utviklet en språkkompetanse som tilsvarer at denne eleven kan delta i muntlige samtaler på et avansert nivå, for å kunne forstå det læreren snakker om i de ordinære norsktimene. Derfor må elever som skal følge denne læreplanen i alle fall ha en språkkompetanse på A2-nivå, som innebærer at eleven: ”Kan klare seg i enkle rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon[...].”

(Utdanningsdirektoratet 2011a). Denne utfordringen, med å løfte elevene opp på et så høyt språknivå at de kan benytte seg av det i læringssituasjoner, pekte den intervjuede faglederen på i kapittel 5, utdrag (10). Her så faglederen på en av de største utfordringene med opplæring av de minoritetsspråklige elevene, det å legge til rette for at elevene skal komme seg opp på nivå tre ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, på den korte tiden de har i videregående opplæring. Faglederen peker videre på at det for mange av de minoritetsspråklige elevene vil være urealistisk å nå nivå tre i løpet av de tre årene i

videregående opplæring. Fullføring av nivå tre innenfor læreplanen i grunnleggende norsk tilsvarer det samme nivået den nye læreplanen har som hovedmål å gi eleven, B2-nivå innenfor språkkompetanse. Det er som nevnt tidligere store forskjeller innad i gruppen av minoritetsspråklige elever, noen elever vil klare å utvikle en god språkkompetanse før eller under den videregående opplæringen, mens andre ikke. Derfor skal jeg nå se på den nye læreplanen i sammenheng med læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Diskusjonen over viser at det fremdeles vil være et behov, selv om det innføres en ny læreplan, at elever som ikke har høy nok språkkompetanse i norsk, får en tilpasset språkopplæring ut i fra læreplanen i grunnleggende norsk. Ut i fra høringsutkastet som foreligger i dag (Utdanningsdirektoratet 2012b), er læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter vurdert som en ”støtteplan” til den nye læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge. Ut i fra det jeg kan se, ut i fra forslaget til denne nye læreplanen, er kompetansemålene veldig ambisiøse for de minoritetsspråklige elevene som ikke har høyere språkkompetanse enn A2-nivået. Dette betyr at hvis den nye læreplanen innføres fra skoleåret 2013/2014, slik forslaget foreligger i dag, vil det være et behov for å klargjøre at læreplanen i grunnleggende norsk ikke går ut, men at den skal være med, sammen med den nye læreplanen, for å sikre at elevene får opplæring i de grunnleggende ferdighetene de har krav på (§3-12). Derfor er det viktigere enn før at de minoritetsspråklige elevene får kartlagt sine ferdigheter innenfor grunnleggende norsk og at det er resultatene fra disse kartleggingsprøvene som skal ligge til grunn for om elevene har behov for ekstra oppfølging gjennom læreplanen i grunnleggende norsk, eller om de har en god nok språkkompetanse til å følge den nye læreplanen.

Som vi så igjennom kapittel 2, pekte Rambøll (2011) på at et mindretall av de videregående skolene valgte å ta i bruk læreplanen i grunnleggende norsk. Her oppgav flere at grunnen til dette var følelsen av at denne læreplanen begrenset elevenes muligheter, siden denne planen ikke har en egen slutteksamen. Dette blir det endringer på ved innføringen av læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge. Men samtidig viste den samme undersøkelsen, via en dybdestudie, at den egentlige grunnen til å velge bort læreplanen i grunnleggende norsk ikke ble tatt ut i fra elevens behov, men ut i fra skolens kapasitet. Rambøll (2011) sine undersøkelser viser oss at en tydelig kommunikasjon rundt hva hensikten med læreplanen er, samt en presisering av lovgrunnlaget og hva grunnlag for enkeltvedtak innenfor opplæringslovens §3-12 skal fattes ut i fra, er avgjørende for å sikre at de minoritetsspråklige elevene får den opplæringen de har krav på. Denne undersøkelsen

(Rambøll 2011) viser oss også at videregående skoler må ta i bruk opplæringslovens §3-12 i større grad enn det de gjør i dag. Dette for å sikre at de minoritetsspråklige elevene får et likeverdig opplæringstilbud på lik linje med de majoritetsspråklige elevene, som K06 krever.

Er det så realistisk, ut i fra dagens utdanningssituasjon, å få til en helhetlig og god opplæring for alle minoritetsspråklige elever? I dag ligger hovedfokuset på at de minoritetsspråklige elevene må lære seg det faglige, men kanskje bør hovedvekten flyttes til det språklige? Mange av de minoritetsspråklige elevene, jf. med kapittel 2.1, har hatt mulighet til å gå på skole i sitt hjemland og har det faglige i grunn, bare fra deres egen kultur. Kanskje må utdanningsinstitusjonene stille seg spørsmålet om hva som er viktigst at de minoritetsspråklige elevene med kort botid i Norge lærer seg før endt videregående opplæring. Det er ikke nødvendigvis norsk litteraturhistorie eller utviklingen av det norske språket fram til i dag, men det at de får mulighet til å utvikle grunnleggende ferdigheter innenfor lesing, skriving og muntlighet, for å klare seg i ulike situasjoner i dagliglivet.

Rambøll (2011) viser til at det er store lokale variasjoner i hvilket opplæringstilbud de minoritetsspråklige elevene får, og at dette blant annet skjer på bakgrunn av at det er opp til hver enkelt skole hvordan de velger å legge til rette for den særskilte språkopplæringen. Dette undergraver igjen K06 målsetning om å gi alle elever i Norge et likeverdig opplæringstilbud. Undersøkelsen (Rambøll 2011) viste i denne sammenhengen at fylkeskommunen, som har hovedansvaret for de minoritetsspråkliges opplæringstilbud, at de ofte delegerer oppgaven om fastsettelse av bruk av læreplanen i grunnleggende norsk til skoleledelsen. Dette så vi blant annet gjennom den skolen jeg intervjuet (se kapittel 5.1). Hvis hvert enkelt fylke går inn for å utarbeide retningslinjer for hvordan de ønsker at opplæringen til deres minoritetsspråklige elevene skal være, vil i alle fall denne elevgruppen få den samme opplæring innenfor hvert fylke og på den måten kan de nasjonale forskjellene muligens minke.

Et aktuelt spørsmål i denne sammenhengen er om det blir forvirrende med to læreplaner? Det vi i dag vet om innføringen og bruken av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Rambøll 2011), viser oss at det har vært ulike utfordringer knyttet til å velge denne læreplanen eller ikke. Kanskje vil den nye læreplanen for elever med kort botid i Norge være lettere å ta i bruk siden den har faglige kompetansemål og en egen sluttvurdering, i motsetning til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Disse svarene vil vi ikke få før læreplanen i norsk for språklige minoriteter er tatt i bruk, men det er klart at vi bør lære av det vi i dag vet om innføringen og bruken av læreplanen i grunnleggende norsk for

språklige minoriteter, for å sikre en bedre implementeringsprosess av den nye læreplanen. Sammen med dette vil det være behov for klare retningslinjer i bruk av den nye læreplanen, sammen med læreplanen i grunnleggende norsk.

Så for å oppsummere er det fint at det nå kommer en læreplan som skal sikre at de minoritetsspråklige elevene med kort botid i Norge får den kompetansen de trenger for å få studie-/yrkeskompetanse ved endt videregående opplæring, ut i fra sin språkbakgrunn. Denne læreplanen tar på alvor elevenes utvikling innenfor de grunnleggende ferdighetene, samtidig som de utvikler kompetanse innenfor norskfaget. Der læreplanen i grunnleggende norsk skal lære elevene grunnleggende ferdigheter innenfor norskspråket, skal den nye læreplanen utvikle elevenes norskfaglige kompetanse. Det å kunne bruke disse læreplanen parallelt i opplæringen på videregående nivå, vil være hensiktsmessig med tanke på at elever med kort botid i Norge, vil ha en lav språkkompetanse, men samtidig har de behov for å utvikle seg kunnskapsmessig for å kunne delta aktivt i samfunnet ellers. Det å implementere språksiden fra læreplanen i grunnleggende norsk, inn i undervisningen ut i fra kompetansemålene fra den nye læreplanen, vil være med på å sikre at elevens språklige utvikling blir tatt på alvor, samtidig som deres kompetanse innenfor norskfaget også tas på alvor. Men for å sikre at de minoritetsspråklige elevene får den opplæringen de har krav på, er det viktig å tydeliggjøre kravene denne elevgruppen har for særskilt språkopplæring hvis deres språklige kompetanse ikke er tilstrekkelig til å følge den ordinære læreplanen i norsk. Kanskje er det behov for klare retningslinjer fra statlig nivå for å sikre at alle minoritetsspråklige elever får den samme opplæringen og dermed de samme forutsetningene for læring.

Kapittel 7: Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan videregående skoler kan strukturere leseopplæringen til de minoritetsspråklige elevene, for å øke leseforståelsen og ordforrådet til denne elevgruppen. Som kapittel 2 og 3 viser, er det lite fokus på en strukturelt leseopplæring i den videregående skolen og at skolene i liten grad benytter seg av de mulighetene som finnes for å tilpasse opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Dette viser igjen at de videregående skolene i liten grad benytter seg av opplæringslovens §3-12 og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Forskningen som er presentert via denne oppgaven viser behovet for at minoritetsspråklige elever får en strukturert leseopplæring, som har utgangspunkt i elevens språkutviklingsnivå på andrespråket. Dette så vi også igjennom den intervjuede klasselæreren i kapittel 5, som nettopp bruker læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, samtidig som hun fokuserer på en strukturert leseopplæring med fokus på tilegnelse av lesestrategier og utvikling av elevenes ordforråd.

Gjennom teorien som foreligger i del en og resultatene som kommer fram i del to, ser vi at det er viktig at alle instansene i opplæringssystemet er delaktig for å sikre de minoritetsspråklige elevene et helhetlig og godt opplæringstilbud. Dette innebærer alt fra fylke til skoleledelse og ned til de aktuelle lærerne som har minoritetsspråklige elever i sin klasse. For å få dette til må i alle fall hver enkelt skole ha en felles målsetning for hva opplæringen til de minoritetsspråklige elevene skal innebære i praksis, og at alle er delaktig i prosessen for at denne gruppen av elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i norsk. Sammen med disse målsetningene må det en holdningsendring til i den videregående skolen, der forståelsen av at grunnleggende ferdigheter, sammen med en strukturert leseopplæring skal være tilstede gjennom hele det 13-årige skoleløpet elever i Norge har rett på. De minoritetsspråklige elevene som kommer sent til Norge vil med stor sannsynlighet ha lært seg å lese på sitt morsmål, muligens andre språk også. Derfor vil det å kunne kombinere leseopplæringen for å utvikle leseforståelsen til elevene på andrespråket, samtidig som man hjelper elevene til å tilegne seg språkferdigheter på andrespråket, gi denne elevgruppen en stor fordel etter endt videregående opplæring.

Referanseliste

- Baker, C. (2006): *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th Edition, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters LTD.
- Bakken, A. (2003): Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, nr.1, side 3-23.
- Berge, K. L. (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. Aasen J. A. & Nome S. (red.): *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagboklaget Vigmostad & Bjørke AS, side 161-188.
- Berggreen H., Sørland K. & Alver V. (2012): *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Latvia: Cappelen Damm.
- Bjerkan M. K. (2013): Noen aspekter ved norsk som andrespråk. Bjerkan M. K., Monsrud B. M. & Thurmann-Moe C.A.: *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, side 44-62.
- Bjerkan M. K., Monsrud B. M. & Thurmann-Moe C.A. (2013): *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brautaset A. (2009): Norsk som andrespråk. Bull T. & Lindgren A.R. (red.): *De mange språk i Norge. Flerspråkelighet på norsk*. Oslo: Novus AS, side 163-184
- Buland T., Dahl T., Finbak L. & Havn V. (2008). *Sluttevaluering av tiltaksplanen Gi rom for lesing!*, Utdanningsdirektoratet:
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Sintef/Gi-rom-for-lesing--evaluering-av-tiltaksplanen-sluttrapport-2008/>, sist besøkt 26.04.13.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daustad, G. (red.) (2006): *Innvandring og innvandrere 2006*. Statistisk sentralbyrå:
<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa83/sa83.pdf>, sist besøkt 01.05.13.
- Golden A. (2003): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring, i et andrespråkperspektiv*, 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Golden A. (2006): Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, nr.2, årgang 1, side 79-101.

Golden A. & Kulbrandstad I. L. (2007): Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. *NOA, Norsk som andrespråk*, nr. 2, årgang 23, side 33-66.

Hauge A. M. (2004): Grunnleggende lesing og skriving i en tospråklig situasjon. Selj, E., Ryen E. & Lindberg I.: *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, side 125-146.

Hertzberg F. (2012): Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? Melby G. & Matre S. (red.): *Å skrive seg inn i læreryrket*. Oslo: Akademika forlag, side 33-48.

Hvistendahl, R. (2009): *Flerspråkelighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hvistendahl, R. (2010): ”Jeg må lære noe av dette.” Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. Elstad, E. & Turmo A. (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*, 3.opplag. Oslo: Universitetsforlaget, side 93-110.

Hvistendahl R. & Roe A. (2009): Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, nr.4, årgang 93, side 250-263.

Hvistendahl, R. & Roe A. (2010): Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenlikning. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, nr.1, Årgang 5, side 69-89.

Imsen, G. (2010): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, C. (2012): Elever med norsk som andrespråk. Samfunnsendringer utfordrer leseopplæringen. *Mappetekst for praktisk pedagogisk utdanning 2011/2012*, Universitetet i Tromsø, side 34-46.

Kulbrandstad, I. L. (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*, 9.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lervåg A. & Melby-Lervåg M.: Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, nr.4, årgang 93, side 264-279.

Lovdata (2012a): *Opplæringslovens §1-3*. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>, sist besøkt 05.05.13

Lovdata (2012b): *Opplæringslov §3-12*: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#3-13>, sist besøkt 05.05.13.

Monsrud B. M. (2013): Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforrådet. Bjerkan M. K., Monsrud B. M. & Thurmann-Moe C.A.: *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, side 129-152.

NOU (2010): *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>, sist besøkt 05.05.13.

PISA (uten år): *Informasjon om PISA*: <http://www.pisa.no/om-pisa/index.html>, sist besøkt 18.03.13.

PISA (uten år): *Lesing i PISA*: http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html, sist besøkt 18.03.13.

Rambøll (2011). *Evaluering av implementering av nye læreplan i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*, for Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ramboll/Grunnleggende-norsk-og-morsmal---evaluering-av-lareplaner-2010/>, sist besøkt 09.04.13.

Roe, A. (2008): *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe A. (2012): Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver. Bjorvand, M. A. & Tønnessen S. E. (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget, side 103-130.

Solerød, E. (2009): Læringsstrategier. Svanberg R. & Wille P. H. (red.): *LA STÅ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, side 63-90.

Statistisk sentralbyrå (2013): *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, 1.januar 2013*. <http://www.ssb.no/innvbef>, sist besøkt 01.05.13.

Utdanningsdirektoratet (2013a): *Direktoratets tilråkning – Læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge.*

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_7-norsk_elever_kort_botid_oppsummering.pdf?epslanguage=no, sist besøkt 29.04.13.

Utdanningsdirektoratet (2013b): *Norsk som andrespråk – overgangsordning.*

<http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Endringer-og-overgangsordninger/Overgangsordninger/Overgangsordningen-i-norsk-som-andresprak/>, sist besøkt 14.05.13.

Utdanningsdirektoratet (2012a): *Forslag til ny læreplan i norsk for elever med kort botid.*

http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_LP_norsk_kort_botid.pdf, sist besøkt 08.05.13.

Utdanningsdirektoratet (2012b): *Høringsnotat om innføring av læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge.*

<http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Saker-under-behandling/Horing--justering-av-lareplaner-for-engelsk-matematikk-naturfag-norsk-og-samfunnsfag/>, sist besøkt 16.04.13.

Utdanningsdirektoratet (2012c): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>, sist besøkt 07.04.13

Utdanningsdirektoratet (2011a): *Det felles europeisk rammeverket for språkutvikling: Læring, undervisning og veiledning.* <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Felles-europeisk-rammeverk/>, sist besøkt 29.04.13.

Utdanningsdirektoratet (2011b): *Hva er PIRLS.*

http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Hva_er_PIRLS.pdf, sist besøkt 18.03.13.

Utdanningsdirektoratet (2010a): *Læreplan i norsk.* <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>, sist besøkt 01.05.2013.

Utdanningsdirektoratet (2010b): *Om kartleggingsprøver i videregående opplæring.*

<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Fakta-om-kartleggingsprover-i-videregaende-opplaring/>, sist besøkt 25.04.13.

Utdanningsdirektoratet (2009): *Veiledning – Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf, sist besøkt 09.05.13.

Utdanningsdirektoratet (2007a): *Kartleggingsmateriell – Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Grunnleggende-norsk/Grunnleggende-norsk/Grunnleggende-norsk/Hoyremeny/Kartleggingsverktoy-og-veileder-til-lareplaner-for-minoritetsspraklige/>, sist besøkt 30.04.13.

Utdanningsdirektoratet (2007b): *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>, sist besøkt 07.04.13.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læringsplakaten*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>, sist besøkt 09.04.13.

Utdanningsdirektoratet (uten år): *Nasjonale prøver*. <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>, sist besøkt 27.04.13.

Vygotsky, L. (1974): *Tænkning og sprog*. København: Reitzel

Wagner, Å.K.H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Weinstein E. C., Bråten I. & Andreassen R. (2010): *Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning*. Elstad, E. & Turmo A. (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*, 3.opplag. Oslo: Universitetsforlaget, side 27-54.

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Sollid
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 22.01.2013

Vår ref:32740 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32740	<i>Tekstens utfordring: Hvordan står det til med leseopplæringen til de minoritetsspråklige elevene, i den videregående skolen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Sollid</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Johansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

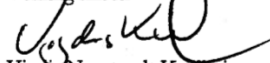
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

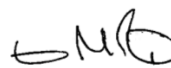
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Johansen, Antennevegen 44, 9017 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 32740

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at det opplyses at datamaterialet anonymiseres innen prosjektslutt, samt at kontaktopplysninger om veileder også tas med.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Tromsø sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Dato: Januar 2013

Informasjon om prosjektet rundt tilrettelagt leseopplæring for minoritetsspråklige elever i den videregående skolen.

Jeg heter Camilla Johansen og er student ved Universitetet i Tromsø, der jeg nå er på mitt siste semester ved det integrerte lektorprogrammet. Jeg har nordisk som masterfag og ønsker i denne sammenhengen å se nærmere på opplæringssituasjonen til minoritetsspråklige elevene i videregående opplæring, med hovedfokus på leseopplæringen. Problemstillingen min for denne masteroppgaven er: *Hvordan kan videregående skoler tilpasse leseopplæringen til de minoritetsspråklige elever?*

Dette er en forespørsel om du vil delta i denne undersøkelsen, der du vil kunne bidra med informasjon om hvordan dagens situasjon er rundt tilrettelagt leseopplæring for språklige minoriteter. Målsetningen med denne oppgaven er å se på hvordan dagens situasjon er rundt opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, i den videregående skolen. Mye av forskningen som er gjort til nå ligger på grunnskolenivå, og på bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan videregående skoler arbeider på dette feltet. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål om hvordan skolen og lærerne tilrettelegger språkopplæringen til de minoritetsspråklige elevene. I tillegg vil det være aktuelt å ta opp andre aspekter som er viktig for å sikre en helhetlig og god opplæring for de som skal lære norsk som et andrespråk. Hovedmålet er å se på hva som fungerer godt i dag og hvilke utfordringer vi står ovenfor innenfor flerspråklig opplæring i framtiden, både på fylkes- og skolenivået. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere ledere på fylkesnivå, fagansvarlige ved ulike skoler og lærere som jobber eller har jobbet med minoritetsspråklige elever.

Det er frivillig å delta og du vil ha mulighet til å trekke deg fra dette prosjektet når som helst underveis, og innen prosjektslutt i mai 2013, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Prosjektet er vurdert og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I tråd med retningslinjer for forskning i Norge blir all informasjon om informantene i dette prosjektet behandlet konfidensielt. Når prosjektet presenteres skriftlig skal det ikke være mulig å identifisere de som har deltatt i studiet. Dette innebærer blant annet at informantene får fiktive navn når datamaterialet presenteres, det samme vil også gjelde for skolens navn, som ikke vil bli nevnt i oppgaven.

Etter prosjektslutt i 2013 vil lydopptak og navnelister slettes. Materialet ellers som er samlet inn skriftlig, gjennom transkripsjoner av intervjuene, vil bli tatt vare på ved at noe publiseres via masteroppgaven, men også med tanke på at det vil være muligheter for videre forskning. Materialet vil da bli oppbevart utilgjengelig for andre, og materialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sted, yrke, kjønn osv.) fjernes slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet. Under prosjektarbeidet er det hovedsakelig jeg som har tilgang til materialet, men veilederen min vil også kunne ha behov for å se nærmere på dette. Min veileder er Hilde Sollid, som er professor ved Instituttet for lærerutdanning og pedagogikk, ved UiT. Skulle du/dere ha noen spørsmål i forbindelse med dette, utover det jeg kan svare på, kan hun kontaktes på mail:

hilde.sollid@uit.no.

Dersom du har spørsmål i forbindelse med dette, kan du kontakte meg på mail:

E-mail: camillajohansen2@gmail.com

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring for deltakelse i studiet om hvordan videregående skoler tilrettelegger leseopplæringen for minoritetsspråklige elever

Jeg har fått informasjon om prosjektet rundt leseopplæring for minoritetsspråklige elever i den videregående skolen, og samtykker med dette å være informant i prosjektet. Jeg samtykker også at deler av intervjuet blir presentert som skrift i vitenskapelige sammenhenger, hovedsakelig i forbindelse med denne masteroppgaven, men også ved videre forskning på dette området. Jeg er kjent med at jeg på hvilket som helst tidspunkt før prosjektavslutning i mai 2013 kan trekke meg fra prosjektet.

Sted og dato:

Signatur:

Telefon:

E-post:

Vedlegg 4: Intervjuguiden

Spørsmål til fagleder

- Kartlegger dere eleven(e) underveis, eller bare når hele klasser testes?
- Har dere noe samarbeid med andre skoler i fylket, eller utenfor, i.f.t kunnskapsutveksling på dette fagfeltet?
- Er det stort sett opp til skolen hvordan dere legger opp opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, eller er fylket på banen med muligheter for bl.a veiledning eller kursing på området?
- Hva ser du på som den største utfordringen knyttet til dette temaet?
- Har dere noen gang tatt i bruk læreplanen for språklige minoriteter, eller følger de den ordinære læreplanen i norsk? (§3-12)
 - JA: Hvordan fungerte det? Så dere noen spesiell framgang hos eleven? Hvordan syns dere denne planen fungerte i praksis? Og hvordan var oppfølgingen underveis?
 - NEI: Hvorfor ikke? Hva bygde dere begrunnelsen ut i fra? Var det en helhetsvurdering ut i fra elevens kunnskapsnivå?
- Hvordan avgjør dere hva tilstrekkelig norsk er?
- Får dere/opsøker dere informasjon om hvor lenge elevene har vært i Norge og hvor lenge hun/han har fått norskundervisning, og hvilken type undervisning dette har vært?
- I hvilken grad kan minoritetselvenes behov for tilpasset opplæring skje innenfor klassens og gruppas rammer? Er det muligheter for dette?
- Hva blir lagt vekt på i de timene som tilbys ekstra for minoritetsspråklige elever?
- På hvilket grunnlag avgjør dere om eleven(e) skal ha særskilt opplæring innenfor norsk eller ikke?
- Hvordan forberedes det første møtet? Er dere klar over på forhånd at det er en elev med minoritetsspråklig elev, eller oppdages dette etter hvert?
 - I så fall, tror du dere kunne ha hjulpet å fått informasjon på forhånd?
 - Hva hvis fylket hadde ansvar for å samle dokumentasjonen fra elevenes utdanningsforløp, og så ble dette sendt ut til de aktuelle skolene, før skolestart?
- Noen form for veiledning fra fylket?

- Tilbyr dere ekstra språkmidler – eks. oppfølgingstimer for minoritetsspråklige elever? I så fall, får dere tildelt ekstra midler for dette automatisk eller må dette søkes om, og er det en åpenhet for dette fra fylkets side?
- Har dere noen lærere ved skolen som har ekstra kompetanse innenfor norsk som andrespråk?
- Har du kjennskap til rapporten om: ”Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?”?
- Ender dere ofte opp i diskusjoner med fylket i.f.t enkeltvedtak?
- Har skolen noen målsetninger for tospråklig opplæring?
- Hvilke metoder/ressurser tar skolen i bruk, i.f.t leseopplæring, for gjennomføring av tospråklig opplæring?

Spørsmål til lærer

- Tilpasser du undervisningsspråket, i.f.t begreper o.l.?
- Hva mener du er viktig for å oppnå en god lesekompetanse?
- Jobber dere med lesestrategier?
- Den/de elevene du har, har de innvandret til Norge i løpet av skoletiden?
- Kartlegger dere eleven underveis, eller bare når hele klasser testes?
- Har dere noe samarbeid med andre skoler i fylket, eller utenfor, i.f.t kunnskapsutveksling på dette fagfeltet?
- Har dere noen gang tatt i bruk læreplanen for språklige minoriteter, eller følger de den ordinære læreplanen i norsk?
 - JA: Hvordan fungerte det? Så dere noen spesiell framgang hos eleven? Hvordan syns dere denne planen fungerte i praksis? Og hvordan var oppfølgingen underveis?
 - NEI: Hvorfor ikke? Hva bygde dere begrunnelsen ut i fra? Var det en helhetsvurdering ut i fra elevens kunnskapsnivå?
- Hva tror du er viktig i.f.t å øke leseforståelsen til minoritetsspråklige elever?
- Føler du at du har tilstrekkelige kunnskaper rundt innlæring av et andrespråk, hvilke utfordringer og vanlig ”feil” som oppstår i denne innlæringsfasen, til å kunne tilpasse leseopplæringen etter dette?
- I hvilken grad kan minoritetselevenenes behov for tilpasset opplæring skjje innenfor klassens og gruppas ramme? Er det muligheter for dette?
- Hvordan gjennomgår dere tekster i timene?

- Har du noen gang observert at elevene ikke klarer å hente ut relevant informasjon fra teksten?
- Hvordan legger du opp timene vanligvis, når nytt fagstoff skal presenteres?
- Tror du eleven(e) vil kunne trekke ut ord som er viktig for å danne seg et helhetlig bilde/en forståelse av teksten hun/han leser?
- Hvilke muligheter har du til å oppdage og endre opplæringen til minoritetsspråklige elever, med tanke på leseopplæringen? Har du mulighet til å følge opp eleven ekstra, eller tror du det vil være nødvendig å sette inn ekstra ressurser?
- Får eleven(e) individuelle oppgaver, eller de samme oppgaven som flertallet av klassen får?
- Er det vanskelig å få tak i gode læremidler/-veiledninger for å kunne gjennomføre en god tilpasset opplæring, med tanke på at eleven skal lære norsk som et andrespråk?
- Ville det vært mulig å gjennomføre før- og etterlesningsfasen i egne grupper, der norsk som andrespråk står i fokus?
- Jobber elevene stort sett individuelt med oppgaver knyttet til tekster?
- Jobber dere spesifikt med leseopplæring blant minoritetsspråklige elever?
- Hva føler du er det største utfordringen i møte med minoritetsspråklige elever, og tilpasningen rundt opplæringen?
- Bruker du leseopplæring som et redskap til skriveopplæringen?
- Har du noen gang snakket sammen med eleven(e) om deres forhold til sin egen leseopplæring, med tanke på strategier? Virker det som at eleven(e) er bevisst på dette?
- Har eleven(e) noen gang fått i oppgave å lese hjemme, der dette har blitt fulgt opp på skolen?
- Kjenner du til NAFO sine sider? Og at de har fokusskoler i fylket?