

Veronika K. Dørum og Natallia Bahdanovich Hanssen

Læreres arbeid med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever

I den norske skolen stilles det store krav til lesekompetanse. Samtidig viser eksisterende forskning at leseferdighetene i norsk blant minoritetsspråklige ikke er tilstrekkelige. Erkjennelse av manglende leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever styrker behovet for systematisk grunnleggende leseopplæring av høy kvalitet for "disse" elevene. Denne artikkelen er basert på en analyse av semistrukturerte intervju med lærere i grunnleggende norsk, samt med tospråklige lærere. Den retter fokuset mot lærerens arbeid med leseopplæringen og peker i retningen av at den mest effektive måten å styrke minoritetsspråklige elevers leseopplæring på handler om utvikling og styrking av nødvendig kompetanse og arbeidsmåter for å tilrettelegge leseopplæringen, slik at minoritetsspråklige elever kan utvikle gode leseferdigheter.

INNLEDNING

Den generelle samfunnsutviklingen har ført til at Norge har blitt et flerkulturelt land. Som en følge av dette er også skolen i stadig utvikling og endring. I 2015 var det i grunnskolen og i videregående opplæring henholdsvis 14 og 16 prosent minoritetsspråklige elever. Mange av

disse elevene får i dag tilbud om særskilt norsk-opplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når de tospråklige lærerne og lærerne i grunnleggende norsk (GNO-lærerne) underviser minoritetsspråklige elevene i norsk, tar de mest sannsynlig på seg mesteparten av det faglige

Veronika K. Dørum er lektor med tilleggsutdanning. Hun har Mastergrad i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk fra Nord Universitetet (2017). For tiden er hun ansatt som barneskolelærer. Veronika som lingvist og engelsklærer har særlig interesse for språk- og leseopplæring av minoritetsspråklige elever.

Natallia Bahdanovich Hanssen er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet, hvor hun blant annet koordinerer masterstudie i logopedi. Hennes forskningsområder omfatter først og fremst spesialpedagogikk og spesialpedagogisk praksis – samt ulike problemstillinger knyttet til prinsippet om inkludering og spesialpedagogens profesjon. En annet sentralt tema i hennes forskningsinteresse er mobbing, problematferd og klasseledelse.

ansvaret for utviklingen av elevenes leseferdigheter. Flere forskere argumenterer for at det å gi god leseopplæring på andrespråket, er den mest krevende oppgaven (Alver & Selj, 2008; Øzerk, 2010). En gjennomgang av forskning understreker at leseopplæring av de minoritetsspråklige elevene ofte er tilfeldig, og av varierende kvalitet (Hvistendahl og Roe, 2010; Rambøll, 2016; Øzerk, 2012). Alver & Selj (2008) og Hvistendahl & Røe (2010) påpeker at lærere mangler den flerkulturelle og flerspråklige kompetansen som kreves for å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. Dette er sammenfallende med Rambølls undersøkelse som viser til mangel på kvalifiserte lærere og mangel på ressurser. I rapporten kommer det fram at kun 24 prosent av GNO lærerne og de tospråklige lærerne, har relevant utdanning til å undervise minoritetsspråklige elever (Rambøll, 2016). Samtidig ser vi at Norge, i likhet med andre nordiske land, fokuserer på lesing som grunnleggende ferdighet (Tverbakk, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2013). Norske myndigheter har iverksatt tiltak og økt satsingen med sikte på å fokusere på utvikling av leseferdigheter og stimulering av leselyst blant skoleelever. Høyt fokus på lesing medførte en viss bedring i leseferdigheter hos norske elever. Paradoksalt nok, viser resultater fra PIRLS- og PISA -undersøkelser¹ og nasjonale prøver at minoritetsspråklige ofte scorer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever gjør (Frønes, 2016). Konsekvensen av dette kan være at minoritetsspråklige elever får færre muligheter til å få tilfredsstillende læringsutbytte av skoleopplæringen, oppnå høyere utdanning, og delta i arbeidslivet (Øzerk, 2012). For å utvikle kvalitet i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever må fokuset rettes mot det som faktisk foregår i GNO, samt i den tospråklige opplæringen i den norske skolen. Formålet med denne undersøkelsen er å rette et kritisk søkelys på begynnende leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Vi vil undersøke og drøfte hvilke refleksjoner og erfaringer et utvalg av GNO-lærerne og tospråklige lærerne har av sitt arbeid med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Spørsmålet som blir nærmere belyst, er:

Hvordan arbeider lærere med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen?

TEORETISK BAKTEPPE

I tråd med forskningsspørsmålet vil det i det følgende drøftes teoretiske aspekter som omhandler lesing, leseutvikling og leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Teori om leseopplæring beskriver leseutviklingen som ulike faser (fra logografisk, via alfabetisk og ortografisk til strategisk avansert lesing), som et samspill mellom avkodning og forståelse (Hagtvet et al 2014, s.87). Avkodning gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få tilgang til ordets mening (Høien & Lundberg, 2012). Ferdigheter i avkodning vil uavhengig av språkbakgrunn baseres på det daglige arbeidet med utvikling av fonologisk kompetanse, e.g. bokstavkunnskap, automatisering av kunnskap om assosiasjonene mellom bokstaver og lyd, og styrking av språklig bevissthet (Egeberg, 2012; Hagtvet et al 2014; Lyster, 2012). Utover denne fonologiske kompetansen, er sammenhengen mellom morfologisk kompetanse og avkodning et av forskernes viktigste poeng (Egeberg, 2012; Hagtvet et al 2014, s.87; Lesaux et al. 2010; Lyster, 2012; Øzerk, 2010). Når eleven har et bevisst forhold, for eksempel til sammensatte ord, bestemte flertallsendelser, og til verbbygninger, kan det styrke ordavkodningen og kunnskapen om ordets betydning og form (Lyster, 2012). Derfor bør kunnskap om bøyingsformene av ordene innøves grundig. På denne måten kan de minoritetsspråklige elevene oppdage at ordenes betydning endres ved hjelp av morfemene (Øzerk, 2010). Gjennomgangen av den utvalgte forskningen viser at leseopplæringen til minoritetsspråklige elever er avhengig av stimulering og automatisering av avkodingsferdigheter, slik at kognitive ressurser kan frigjøres til forståelsesprosessen (Hagtvet et al. 2014; Høien & Lundberg, 2012; Lesaux et al. 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). For å forstå meningen i en tekst må elevene kjenne betydningen av de ordene som finnes i teksten. Ordforrådet er derfor den viktigste faktoren som påvirker leseforståelse. Et godt utviklet ordforråd er et viktig grunnlag for flytende lesing, dvs. at flytende lesing er

avhengig av gode semantiske ferdigheter (Hagtvet et al. 2014). Grøntvedt (2012) påpeker at barn trenger et ordforråd på ca. 8.000-10.000 ord for å ha et godt utbytte av leseopplæringen når de starter i skolen. Utfordringer for minoritetsspråklige elever er ofte knyttet til leseforståelse og til det mangfoldet av begreper som må mestres for å forstå tekster på andrespråket. Dette er i samsvar med en undersøkelse som tyder på at en av de viktigste årsakene til elevers svake leseprestasjoner er lite utviklet ordforråd (Øzerk, 2010). I følge Cummins (1984; 2000) vil utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn kunne få størst effekt dersom leseundervisningen foregår ved hjelp av morsmålet. Dette skyldes at kunnskap om ordene på førstespråket gir muligheter for begrepsoverføring til andrespråket (Cummins, 1984). Det har i lengre tid, blant flere, blitt argumentert for at leseforståelse og utvikling av ordforråd også avhenger av hvordan elevene kan benytte syntaktisk informasjon i teksten. I følge Øzerk (2010) er syntaktisk bevissthet en av de viktigste komponentene i leseforståelse, fordi det påvirker hvordan eleven tar i bruk kontekst. Jo mer syntaktisk kunnskap et barn har, jo bedre kan de nyttiggjøre seg av de meningsunderstøttende holdepunktene som syntaksen gir under lesing (Grøntvedt, 2012; Hagtvet et al 2014; Øzerk, 2010). I følge Hagtvet et al (2014, s.94) gir syntaktisk bevissthet en nøkkel til setningsmening og trer i kraft så snart eleven begynner å lese.

Det lese-teoretiske feltet for minoritetsspråklige er nyansert og har vært preget av motsatte utgangspunkter. Gjennomgang av internasjonal og nasjonal forskning tyder på at elever som har fått leseopplæringen både på morsmålet og andrespråket presterte signifikant bedre på leseflyt og leseforståelse på andrespråket (Baker et al., 2012; Egeberg, 2012; Leikin et al., 2009). Cummins argumenterer for at utviklingen av lese- og skriveferdigheter på morsmålet blant minoritetsspråklige elever danner et grunnlag for utvikling av lese- og skriveferdigheter på et andrespråk (Cummins, 2000). Det kognitive grunnlaget, som er felles for alle språkene og kan overføres, inkluderer blant annet begrepsapparat og lesestrategier for avkoding og innholdsforståelse (Egeberg, 2012).

Bialystok et al. (2010) understreker, at hvis barnet har god begrepskunnskap på morsmålet selv om ordforrådet på andrespråket er begrenset, så har barnet tilstrekkelige leksikalske evner til effektivt å erverve skolerelaterte språkferdigheter. Leikin et al. (2009) bekrefter overføringsmekanismen og argumenterer for at tilstrekkelig utviklet fonemisk bevissthet og avkodingsferdigheter på ett språk, fremmer slike ferdigheter på andrespråket. Til tross for enighet blant forskere om viktigheten av to-språklig opplæring, konkluderer enkelte undersøkelser med at opplæring direkte på andrespråket er mest effektivt og avviser i stor grad to-språklig undervisning (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, 2013). Bøyesen (2014) bestrider Melby-Lervåg & Lervåg`s (2011) funn om liten korrelasjon mellom språkforståelse på morsmålet, og språkforståelse på andrespråket, og forklarer at slike resultater kan skyldes utilfredsstillende andrespråkopplæring, manglende motivasjon og fravær av morsmålsstøtte (Bøyesen, 2014).

August og Shanahan (2006) argumenterer for at det ikke finnes nok empirisk forskning til å konkludere med at bestemte leseopplærings-tilnærminger vesentlig forbedrer leseprestasjonene hos de minoritetsspråklige elevene. Undervisningen gir best resultater når flere komponenter fra de ulike tilnærmingene brukes i kombinasjon. Det kreves også at lærerne har en omfattende kunnskap og en solid fagbakgrunn for å benytte disse, for at tilnærmingene skal fungere godt (Egeberg, 2012).

DESIGN OG METODE

Denne studien undersøker lærerens arbeid med leseopplæring for minoritetsspråklige elever i barneskolen. I studien anvendes semi-strukturert intervju der formålet er å få innsikt i og lære om det fenomenet som studeres. Intervju er delvis åpent og er strukturert i ulike tema som skal berøres i gjennomføringen. Temaer baseres på spørsmål om for eksempel hva er fokuset i begynnende leseopplæringen, bruk av spesielle metoder, arbeid med avkodningsferdigheter og leseforståelse. Til slutt stilles spørsmål om utfordringer lærere møter i leseopplæringen av minoritetsspråklige elever.

Spørsmålene varierer fra det generelle og åpne til det mer spesifikke. I følge Kvale og Brinkmann (2015) bidrar en slik utforming til at informantene får anledning til å snakke uforstyrret, samtidig som den legger opp til at man sikrer konkrete opplysninger om relevante tema.

Rekruttering og utvalg

Utvalgelse i første omgang falt på GNO-lærere og tospråklige lærere som jobbet i barneskole. Mottaksskolene, som er typiske i den forstand at de har høy andel av minoritetsspråklige barn og dermed mer variert erfaring med leseopplæring av minoritetsspråklige barn, ble valgt. Vi ønsket informanter som kunne reflektere rundt temaene for intervjuene med utgangspunkt i egne erfaringer fra den begynnende leseopplæringen i barneskolen. Derfor var det et kriterium at de ansatte som deltok i undersøkelsen hadde minst fem års erfaring i særskilt norskopplæring, samt at de måtte være i minst 80 prosent stilling. Av praktiske hensyn ble undersøkelsen geografisk avgrenset til ett fylke. En invitasjon ble sendt til skolene, og deretter i samarbeid med skoleledelsen, ble invitasjonen delt ut til de lærere som svarte til kriteriene. Ettersom det primære ønske var en dypere innsikt i de enkelte informantenes erfaringer, og ikke en bredere oversikt fra praksisfeltet, fant vi det formålstjenlig å begrense antall informanter til fordel for mer omfattende intervjuer med den enkelte og en grundigere analyse av det empiriske datamaterialet som helhet. Som et resultat av rekrutteringsprosessen takket seks informanter ja til å delta i prosjektet. Tre av disse var tospråklige lærere med fagene spansk, arabisk og thai. De tre andre var GNO-lærere. Alle jobbet til daglig med begynnende opplæring for grupper av minoritetsspråklige barn i offentlige barneskoler. Alle intervjuene ble gjennomført i skolen der den enkelte informanten jobbet, og varte fra én til én og en halv time. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene. Disse ble senere transkribert i sin helhet.

Analyse

Et sentralt anliggende var å få frem lærernes refleksjoner og erfaringer knyttet til den begyn-

ende leseopplæring av minoritetsspråklige elever. Utskriftene av datamaterialet er nøye gjennomlest; ord for ord, setning for setning. Underveis ble de viktige mønstrene i materialet satt navn på, og foreløpige koder ble utviklet. Etter dette ble det foretatt en mer systematisk koding og tre abstrakte hovedkategorier i materialet som helhet ble identifisert: *tilnærminger til leseopplæring, arbeid med avkodingsferdigheter og arbeid med leseforståelse*.

EMPIRISKE FUNN

I det følgende presenteres resultater fra analysen av lærerintervjuene. Først presenteres kategorien *tilnærminger til leseopplæring*. Deretter framstilles kategori *arbeid med avkodingsferdigheter*. Til slutt illustreres kategorien *arbeid med leseforståelse*. I presentasjonen utdypes resultatene ved hjelp av eksempler i form av sitater fra intervjuene. Deltagernes konfidensialitet er ivaretatt ved å gi dem de fiktive navnene Lupita (spansklærer), Noa (arabisklærer), Tesanee (thailærer), Ellinor (GNO-lærer), Ingrid (GNO-lærer) og Ann-Elise (GNO-lærer). For at informantene ikke skal kunne bli identifisert gjennom språklige særtrekk, gjengis sitatene på bokmål.

Tilnærminger til leseopplæring

Denne kategorien dreier seg om ulike tilnærminger lærere bruker i elevens leseopplæring. GNO-lærerne Elinor og Ingrid forklarer at de stort sett jobber med lyder i begynnelsen, *“fordi det er viktig å få lyder/bokstaver på plass først”*. Undervisningen foregår stort sett på norsk, uten kompensierende tiltak ved morsmålsstøtte. Ingrid eksemplifiserer sin arbeidsmetode slik:

Elevene gjennomgår først bokstaver/lyder, så leser de stavelser og små ord, deretter øver elevene med å lese setninger og tekster. Mine elever har en fast dag i uka “Uteskole”. Dagen etter at vi har vært på tur, snakker jeg med elevene om deres opplevelser, og vi skaper tekst sammen. Etterpå kan de lete etter høyfrekvente ord og navnet sitt, så lager de tegninger til teksten. En annen måte å jobbe på er søkelesing. Da kan elevene få i oppgave å søke etter lett gjenkjennelige ord: enten veldig lange eller veldig korte som begynner med stor bokstav. Etterpå skriver jeg ordene på tavla, og vi leser ordene i kor.

Blant GNO-lærerne var det bare Ann-Elise som hadde informasjon om at elevene hennes hadde lese- og skriveferdigheter på morsmålet. Det brukte hun aktivt som redskap i leseopplæringen. Elevene til Ann-Elise finner først bilder på nettet. Deretter skriver de nøkkelord på norsk under hvert bilde med hjelp fra læreren, før de lager en tekst på morsmålet og skriver den ned.

Av de tospråklige lærerne brukte Lupita og Tesanee sammenligning av morsmål og norsk bevisst i leseopplæringsprosessen. De sammenlignet lyder og bokstaver fra morsmålet med de norske lydene og bokstavene. Blant annet jobbet lærerne med å finne tilsvarende lyder der likhetene ikke var helt åpenbare, slik at elevene skulle få lettere tilgang til, og forståelse for fonem og lydstruktur. De overnevnte tospråklige lærerne mener at denne måten å arbeide på bidrar til at elevene mestrer uttale og ordoppbygging raskere enn de ville gjort dersom andre tilnærminger ble benyttet. Thailæreren Tesanee bruker imidlertid kun slike oppgaver med elever som kan lese fra før. Tesanee tilføyer:

De som ikke kan lese på morsmålet, bruker jeg ikke denne metoden på. Da er det bare å glemme morsmålet.

Det var bare Lupita som lærte elevene å lese på norsk og på morsmålet (spansk) parallelt. Den spanske læreren påpeker at både spansk og norsk er forholdsvis lydrette (ortofone) språk. Lupita understreker at ved parallell leseopplæring på to språk, får elevene rask progresjon i leseutviklingen, og oppnår fort god leseflyt: *Det var ikke dobbelt belastning for elevene, og det var veldig naturlig*, sier hun. I tillegg oppmuntret hun foreldrene til å lære barna sine å skrive og lese på spansk. Hun bemerker at det var stort sett de ressurssterke familiene som engasjerte seg i undervisningsprosessen. Lupita beskriver et betegnende eksempel fra sin praksis:

Jeg har erfaring med to elever som begynte å få tospråklig opplæring samtidig som de begynte i 1. klasse. Så det betyr at elevene mine ikke kunne lese eller skrive på morsmålet. Så vi begynte å lære å lese på spansk på lik linje som de begynner å lese på norsk: å høre på bokstavlyder og lese enkelte stavelser. Da begynte vi å lese akkurat

samme stavelser på spansk. Jeg synes barna har ganske mange fordeler når de lærer seg å lese på to språk som bruker det latinske alfabetet. Og vi snakker om språk som har veldig lik måte å skrive og lese på. Så barna blir raskere til å lære seg å lese på norsk. Jeg har snakket veldig mye med koordinatoren, og hun synes at det er viktig å kunne lese på morsmålet.

Tesanee fremhever også, at dersom thai-elevene kan avkode på morsmålet, så tilegner de seg leseferdigheter på norsk mye fortere enn elevene som ikke kan det. Likevel har hun ikke mulighet til å lære thai-elevene å lese, noe som skyldes tidsmangel.

Noa gir ikke noe leseopplæring på arabisk. Hun mener at de tospråklige lærere har andre arbeidsoppgaver. Noa påstår at det ikke skjer noe overføring av leseferdigheter fra arabisk til norsk, dersom barna kunne avkode på arabisk:

La meg se ... Vet du, elevene som ikke kan lese på arabisk, lærer å lese fortere på norsk, synes jeg. Fordi de har begynt å lære å lese på norsk i starten. Tospråklige lærere er ikke morsmåls-lærere. Vi bruker arabisk bare for å forklare noen vanskelig ting, noen vanskelige begreper ... ja. Men vi lærer dem ikke arabisk språk. Det er ikke vårt ansvar.

For å oppsummere, lærerne bruker forskjellige tilnærminger når de jobber med elevene. De fleste gjennomfører leseopplæring av minoritetsspråklige elever på norsk, og arbeider i begynnelsen med segmentering og lydering. Dog utnytter en GNO-lærer i noen grad de tospråklige elevenes lese- og skriveferdigheter på morsmålet i leseopplæringen på andrespråk. To av de tre tospråklige lærerne anvender hovedsakelig norsk i leseopplæringen, supplert med noe morsmål dersom elevene har morsmålskompetanse fra før. Det er kun leseopplæringen til den spanske læreren som tilsvarende parallell tospråklig leseopplæringstilnærming.

Arbeid med avkodingsferdigheter

I denne kategorien beskrives hva informantene fokuserer på i deres arbeid med avkodingsferdigheter. Avkodingsferdigheter forstås som ordavkodning og ordidentifisering som auto-

matiseres gjennom eksplisitt trening av fonologisk, morfologisk og syntaktisk kompetanse, samt arbeid med lesehastighet.

Fonologisk arbeid

I intervjuene kommer det frem at det er Elinor, Ingrid og Lupita som retter stort fokus mot grunnleggende fonologisk arbeid. Elinor og Ingrid bruker rimlek fra Språkverksted, hvor elevene får i oppgave å finne tegninger av ord som rimer. Hos Ingrid driver elevene med rimlek systematisk en gang i uka på stasjonsarbeid. Lupita øver med de spanske elevene for å lete etter ord som rimer både på norsk og spansk. Deretter lager de dikt på spansk, før de lager norske dikt. Lupita bruker morsmålet bevisst og systematisk i fonologiske aktiviteter:

Jeg kombinerer begge språk i undervisningen, at det skal være naturlig for elevene. Barna synes det er veldig artig å leke med rim på to språk. En gang da eleven lærte gangetabellen først på norsk, og så på spansk, la hun merke til mange ord som rimer i gangetabellen på spansk. Det var veldig gøy. Hun var som en liten lingvist.

Tesanee og Noa oppgir at barna noen ganger leter etter rimord i leselekser eller temahefter hvis det står i eleven sin ukeplan at de skal gjøre det, eller hvis de overnevnte lærerne har fått en slik oppgave fra kontaktlæreren. Noa er noe usikker mens hun forklarer:

Rimord og rytme mener du? Noen ganger jobber vi med det, fordi noen tekster har denne type ord, mm ... hvis det står i ukeplanen. Jeg bruker hefter som kontaktlæreren ga til eleven, hvor vi kan jobbe med samme type oppgaver. Det er i samarbeid med kontaktlærere, de er flinke med slike oppgaver. Jeg gjør ikke noe ekstra, jeg jobber med de samme oppgavene som de gjør.

Ann-Elise arbeider ikke med rimord i det hele tatt. Hun synes at det er ganske vanskelig for elevene å finne dem, så det er ikke aktuelt for leseutviklingen. Hun uttrykker:

Nei, barna har ikke ordforråd til å finne rimord. Det er ikke det viktigste for leseopplæringen.

Elinor, Ingrid og Lupita utvikler fonologisk bevissthet gjennom å identifisere første og siste lyd i ordet, lyden i midten; å dra ut lyder og å

gjenkjenne dem, og å klappe stavelser. For eksempel får Lupita sine elever i oppgave å definere hva er første og siste lyd i ordene sol, sil, sel, og å finne forskjellen på lyden i midten. Elinor jobber mye med fonemisk bevissthet rund lyder ved hjelp av memospill, mens Ingrid bruker materialet til Språkverkstedet². Der får elevene forskjellige fonologiske oppgaver, som for eksempel å finne ord som begynner med samme lyd, ord som ender på samme lyd eller ord som ikke rimer.

Her jobber også Lupita parallelt på to språk. Spansklæreren utfører følgende aktiviteter: Finn likhet i ord som har forskjellige første/siste lyd både på norsk og på spansk, eller sammenlign norske og spanske ord som høres nesten like ut.

Elinor og Tesanee anvender en spesiell teknikk - artikulorisk sekvensanalyse. Ved hjelp av bokstavklosser lager elevene ord og uttaler lyder, mens de plasserer bokstavklossene. Elinor lager memospill selv på tematikk:

Her må elevene finne like bilder og de må artikulere ordene som er representert på bildene så sakte og tydelig som mulig. Så må elevene finne to like bilder og artikulere ord høyt, som skal huskes, så sakte og tydelig som mulig.

For å automatisere lyd-grafemkoblinger, jobber alle GNO-lærerne eksplisitt med å lese konsonantopphopninger som f.eks. *skr-, str-,* vanskelige lydsammensetninger som *skj-, kj-, sk-, sj-, tj-, og gj-*. Elinor følger opp elevenes lesing med slike aktiviteter. Eksempelvis kan hun gi elevene i oppgave å finne ord, avsløre ord med *skj-, sk-, sj-* i teksten og skrive dem ned. I tillegg bruker hun mye egenproduserte leseoppgaver for at elevene skal kunne øve på å lese, og uttale riktig lange og korte vokaler. Ved hjelp av App Ordlek. XL trener Ingrid barna på å sette bokstavene sammen til ord, og samtidig avkode og identifisere ord. Det er laget klart ruter til bokstavene, som er plassert hulter til bulter. Det blir vist et bilde, og ordet blir lest opp høyt. Når eleven trykker på de ulike bokstavene, får han høre bokstavlyden, og kan bruke dette til å sette bokstavene sammen til ord. Vokalene er røde og konsonantene er blå, noe som hjelper elevene til å lære og huske dem fortere.

Morfologisk arbeid

Elinor, Ingrid og Lupita lærer elevene å lage sammensatte ord, som f.eks. brann+slange, skole+brød, politi+stasjon, og å dele sammensatte ord opp i delord ved å f.eks. spørre om hva som blir igjen i ordet 'hoppetau' dersom man fjerner ordet 'tau'. Ingrid øver med sine elever en gang i uka på stasjonsarbeid med sammensatte ord ved hjelp av Språkverkstedets fysiske kasse. Lupita gjennomfører trening med sammensatte ord både på norsk og på spansk. Tesanee har uklare forestillinger om hvordan hun kan arbeide med sammensatte ord:

Ja, vi har jobbet med sammensatte ord, men vi må følge ukeplanen. Hvis det står sammensatte ord i teksten, så jobber vi med dem. Hvis de leser en tekst om brann, så lærer vi hva en brannstasjon og en brannbil er. Da forklarer jeg hva ordene betyr, f.eks. at en brannbil brukes for å slukke brann, og viser dem bilder. Sånne ting trenger vi å bruke tid til å forklare.

Elinor og Ann-Elise jobber stadig med bøyning av substantiv, adjektiv og verb. Elevaktivitetene dreier seg om å finne de nye substantivene i teksten, for deretter å bøye disse og skrive dem ned i en tabell i skriveboka, før de til slutt skal danne setninger med substantivene, både i bestemt og i ubestemt form. Elevaktiviteter dreier seg om å finne de nye substantivene i teksten, så må elevene bøye dem og skrive i tabellen i skriveboka. På samme måte jobber de med adjektivene. Etter at elevene har lest teksten, finner de nye verb i teksten, bøyer dem i presens, preteritum og presens perfektum og skriver ned i boka i tabellen. Ann-Elise bruker aktivt programmet "Fra A -Å med EDB", hvor elevene identifiserer endinger av substantiver i entall/flertall og bestemt/ubestemt form, og øver på å bøye verb. Læreren understreker at verbformene må pugges. Elinor jobber stadig med forklaring om bruk av preposisjoner som en del av den morfologiske kunnskapen. Lupita og Tesanee bøyer verb bare i forbindelse med oversettelsen av tekster. De tospråklige lærerne forteller, at etter at elevene har lest teksten og oversatt, finner de nye verb i teksten, bøyer dem og skriver dem ned. Noa og Tesanee oppga at de ikke øver noe spesielt på morfologisk kompetanse med

minoritets elever. Noen ganger jobber disse tospråklige lærerne med bøyning av substantiv og adjektiv, når det står i ukeplanen, og da bruker de oppgaver som er laget av GNO-lærerne eller kontaktlærerne. Noa ser ikke nødvendigheten av å jobbe med morfologiske oppgaver:

Det er kontaktlæreren som forklarer mest, og jobber med sånne typer oppgaver. Vi er bare et mellomledd mellom skole og elev.

Fra intervjuene framgår det at to adjunker i GNO-gruppa legger ekstra vekt på ulike fonologiske og morfologiske aktiviteter. Én deltager i denne gruppa skiller seg imidlertid ut. Deltageren arbeider stort sett utelukkende med vanskelige lydsammensetninger, samt noe med bøyning av substantiv, adjektiv og verb. Et flertall av de tospråklige lærerne betrakter ikke utvikling av fonologisk og morfologisk kompetanse som nødvendig, og øver på disse områdene kun hvis slike oppgaver fremkommer i ukeplanen eller fra kontaktlæreren. Kun den spanske læreren integrerer morsmålet i alle oppgaver med fonologi og morfologi, slik at elevene utøver alle aktiviteter både på norsk og på spansk. Beskrivelsen av resultatene peker på en betydelig kontrast mellom GNO- og de tospråklige lærerne når det gjelder hva som vektlegges i arbeidet med ordavkodning. Etter analysen av intervjuene, virker det som om arbeidet med fonologisk og morfologisk kunnskap kun blir viet et tydelig fokus av GNO-lærerne.

Arbeid med leseforståelse

Denne kategorien dreier seg om hva informantene vektlegger i opplæringen når det kommer til å bidra til å øke de minoritetsspråkliges leseforståelse.

Syntaktisk arbeid

I samtale med Elinor og Ann-Elise kom det fram at de setter av tid til syntaktisk arbeid og gjennomgår det grundig. Elinor og Ann-Elise definerer de forskjellige ordklassene, snakker med elevene om dem, og finner eksempler på ord som tilhører den aktuelle ordklassen i klasserommet og i tekster. Elevene lager også enkle setninger med subjekt og verbal, så utvider de setninger med objekt. Etter hvert oppsummerer

lærerne setningsstrukturen som SVO (subjekt, verbal, objekt). Allikevel påpeker Ann-Elise at hvis barnet har lite skolegang, så er det ikke hensiktsmessig å lære dem grammatiske termer.

Lupita og Tesanee arbeider med ordklasser kun hvis det står i ukeplanen. Tospråklige elever blir forklart hva setningen betyr, og hvordan de danner setninger. Lupita gir definisjoner av subjekt, verbal, objekt både på morsmål og på norsk. Spansklæreren gjennomfører læringsaktiviteter om ordklasser på begge språk parallelt, for eksempel ved å be elevene beskrive ord ved hjelp av adjektiver på norsk, før de gjør det samme på spansk. Lupita understreker at elevene må nå et visst nivå på norsk for å kunne ha tilfredsstillende mestring på dette området.

Det fremgår tydelig, at Ingrid og Noa ikke jobber med ordklasser og setningsstruktur. Ingrid kommenterer det slik:

Elevene er alt for små til å forstå det; de er ikke bevisst på sitt eget morsmål en gang.

Utvikling av ordforråd og begrepsapparat

Alle deltakerne mener at arbeid med utvikling av ordforråd og begrepsapparat i leseopp-læringen av minoritetsspråklige elever, gir stor effekt på deres leseforståelse. Ann-Elise, Lupita og Noa arbeider særlig mye med begrepsinn-læring i samfunnsfag og naturfag. For å gi best mulig forklaring av begreper bruker de fleste mye bildestøtte, som for eks. oppslagsbøker, bilder fra nettet og illustrasjoner. Ann-Elise støtter språkbruken ved hjelp av konkrete og gjenstander fra klasserommet og kjøkkenet. Det var bare Ingrid som formidlet at hun ikke har tilgang til bilder. Derfor forklarer hun ord og begreper ved hjelp av språket, handlinger og aktiviteter.

Alle GNO-lærere gir eksempler på bruk av begreper, diskuterer dem i setninger og lærer elevene å se disse begrepene i en kontekst. De tospråklige elevene lager egne setninger med de nye begrepene. Elinor kommer med et ganske typisk eksempel fra praksisen sin:

Når vi leser f.eks.: "Mor baker kake", da det er veldig mange barn, i hvert fall i min erfaring, som har vansker med å forklare hva dette går ut på. De har ikke ord for det. Det er mulig, at de ikke har er-

faringsbakgrunn for det ... Men de får det ikke frem uten videre. Også sånne samtaler: Hva innebærer det å bake kake, hva trenger vi? Og så kommer de da til egg, mel, bakebolle, visp, håndmikser. Så lager de setninger og forklarer det. Da er vi inne på begrepsområdet og på begrepsutvidelse. På denne måten lærer barnet å tenke kontekst og forståelse.

Ann-Elise bruker det pedagogiske programmet på PC: "Fra A til Å med EDB" med lyd støtte for å lære begreper. Her ser eleven på bildet og på hele ordet, skriver det og lytter til hvordan det uttales. Så leser han/hun setningen med ordet, og setter ordet inn i setningen på riktig plass. På slutten skriver eleven ordet i skriveboka med oversettelse. Ann-Elise påpeker at alle begrepene bør pugges! Ingrid gjennomfører kommunikasjonsspill ved hjelp av materialet i Språkverkstedet, hvor elevene to og to og bruker språket for å forklare ting. Her blir ordet presentert på et kort. Elevene må forklare ordets betydning ved bruk av språket. Tesanee og Noa ser sin lærerrolle som å hjelpe elevene til å oversette norske ord til morsmålet. Tesanee forklarer:

Vi får glosene fra GNO-læreren, oversetter dem og skriver dem. Barna må forstå gloser og lære dem. Jeg forbereder dem til prøve, og så har de prøve på Norsk-2. Mm.. de lærer norsk med norsk lærer (mener du GNO-læreren?). Ja da, GNO-læreren. Jeg bare oversetter hva ordene betyr.

Ved forklaring av nye ord og begreper arbeider Noa mye med skolekassa.no, en læringsressurs for minoritetsspråklige elever. I tillegg bruker hun nettressursen Bildetema, hvor ordene er fordelt på temaet, og der det finnes visuell støtte i form av bilder. Først kan elevene lytte til ord på norsk og etterpå på arabisk, deretter leser de oversettelse av ord på arabisk. Alle de tospråklige lærerne mener at begrepsapparatet på morsmålet må være godt utviklet for å forstå ordenes betydning.

DISKUSJON

Hensikten med studien har vært å få fram læreres refleksjoner og erfaringer knyttet til hvordan de arbeider med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever

i barneskolen. Undersøkelsen avdekket at det i praksis later til å være store variasjoner i leseopplæringen. Dette kom til uttrykk gjennom de seks lærernes refleksjoner rundt ulike tilnærminger til leseopplæringen, og gjennom deres arbeid med elevers avkodingsferdigheter og leseforståelse.

Gjennom studien ble det tydelig at felles-tendensen for GNO- og de tospråklige lærerne, er at leseopplæringen i barneskolene stort sett gjennomføres på andrespråk/norsk, med noe kompenserende tiltak ved morsmålsstøtte. Dette funnet kan virke noe overraskende, siden det er konsensus blant majoriteten av forskerne at leseopplæring på morsmålet er nødvendig for å få en god progresjon i leseutviklingen på andrespråket (Cummins, 1984; Egeberg, 2012; Leikin et al., 2009; Øzerk, 2008). Det kan derfor tenkes at lærerne har liten innsikt i hvordan man kan utnytte elevenes morsmål i leseopplæringen. Denne manglede bevissthet kan bidra til at lærere ikke ser på bruk av morsmålet som en ressurs som kan styrke litterær kompetanse på norsk. Denne oppfatningen kan føre til at lærere opplever bruk av morsmålet i leseundervisningen som lite hensiktsmessig, noe som i sin tur kan ha innflytelse på utvikling av elevers leseferdigheter. Funnene som tyder på at bruk av morsmålet i leseundervisningen er unyttig, strider mot forskningslitteraturen som viser at det er hensiktsmessig å bruke kunnskaper, erfaringer og ferdigheter etablerte på førstespråket i andrespråkstilleggelse (Bøyesen 2014; Baker et al., 2012; Leikin et al. 2009). Flere forskere påpeker at det i leseopplæringen bør oppfordres til at elevene får bruke førstespråket i refleksjonsoppgaver sammen med elever med samme språkbakgrunn. Det er flere forskere som påpeker at i leseopplæringen bør elevene oppfordres til å bruke førstespråket i refleksjonsoppgaver med medelever med samme språkbakgrunn. Dette kan bidra til å gi elevene flere assosiasjoner, og til å i større grad aktivisere bakgrunnskunnskaper som gjør det lettere å forstå og å løse oppgavene (Egeberg, 2012).

Studien i sin helhet viser at alle lærere vektlegger styrking av minoritetselevenes *avkodingsferdigheter*. Tendensen er at det er GNO-gruppa og kun en tospråklig lærer, som

jobber bevisst og målrettet med *den fonologiske og morfologiske kompetansen* og anvender ulike typer bevissthetstrening. Når det gjelder den tospråklige undervisningen viser undersøkelsen at arbeidet med fonologisk og morfologisk kunnskap ikke blir viet tydelig fokus. Den tospråklige opplæringen bærer heller ikke preg av å være planlagt og systematisk. Dette fører til en antagelse om at tospråklige lærere har noe avgrenset teoretisk kunnskap om leseprosessen, og undervurderer betydningen fonologi og morfologi har for de minoritetsspråklige elevenes leseutvikling. Disse funnene er i uoverensstemmelse med flere studier som viser at arbeid med fonologi og morfologi er den viktigste faktor som påvirker minoritetsspråklige elevers utvikling av andrespråkets ordavkodingsferdigheter, ordforrådet og leseforståelse (Egeberg, 2012; Lyster, 2012; Melby-Lervåg & Lervåg 2011; Øzerk, 2010).

Resultatene i studien betoner at GNO-lærerne og de tospråklige lærerne vektlegger ulike aspekter i arbeid med *syntaktiske aktiviteter*. GNO-lærerne holder på den posisjonen at arbeid med syntaktiske strukturer spesielt har betydning for å gi bedre innholdsforståelse. Som en kontrast til denne posisjonen jobber de tospråklige lærerne med setningsoppbygging kun hvis det fremkommer i ukeplanen. De sistnevnte funnene gir rom for en tolkning at dersom syntaktiske øvelser gjøres sjelden, kan det føre til at leseopplæringen blir lite effektiv. Dessuten, vil overføring av tospråklige kunnskaper overlates til elevene selv, noe som vil føre til at læringsutbyttet minskes. Det finnes flere studier som tyder på at uregelmessig opplæring i setningsstruktur kan forårsake syntaktiske vansker hos de tospråklige elevene, noe som kan resultere i svak innholdsforståelse av faglige tekster (Egeberg, 2012; Grøntvedt, 2012; Øzerk, 2010).

I intervjuene av lærerne ble det gitt uttrykk for at både GNO- lærerne og de tospråklige lærerne jobbet mye med utvikling av *ordforråd og begrepsapparat*. Det kunne synes at lærerne fokuserte på å lære elevene å se ordene i kontekst, og å bruke de nye ordene i meningsfulle setninger. Når elevene blir opplært i å fortolke ordene fra de ulike sammenhengene utvides

deres begrepsapparat og ordenes dybdeforståelse. Funnet kan relateres til funn i flere studier som viser at bevisst bruk av nye ord i ulike aktuelle sammenhenger forbedrer ordforståelsen (Lesaux et al. 2010; Egeberg, 2012; Øzerk 2010). Når eleven benytter ord gjentatte ganger med kontekstuell støtte, blir ordet inkludert i begrepsrepertoaret og aktivt brukt i det muntlige og skriftlige språket (Øzerk, 2010). Et annet funn var at de tospråklige lærerne vektlegger en annen arbeidsmetode i begrepsforklaringen, nemlig oversettelsen fra norsk til morsmålet. Dette funnet synes å understøtte en antakelse om at systematisk oversettelse ved bruk av morsmålet, bidrar til å bygge opp ordenes dybdeforståelse og ordforrådets omfang på norsk. Dette støttes av lignende funn som viser at morsmålet er en inngangsport til barnets begrepsverden (Bialystok et al. 2010; Bøyesen, 2014; Cummins, 2000). Videre viser funn at når ordenes betydning blir forklart og diskutert først på morsmålet, gir dette bedre ordkunnskaper ved læring på andrespråket. Ved morsmålsaktiviserende læring får man en synergieffekt mellom de kognitive og språklige systemene på begge språk (Egeberg, 2012).

KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER

Formålet med studien har vært å få utdype og nyansere forskningsbasert kunnskap om læreres erfaringer med arbeidet med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Denne studien peker i retning av at lærere har behov for å styrke kunnskap og kompetanse om utvikling av leseferdigheter på andrespråk (norsk), og fordype seg i temaer som handler om elevenes tospråklige utvikling.

Funnene i studien kan sees i sammenheng med et nasjonalt fokus på tidlig innsats (Tverbakk, 2018). Det nasjonale fokuset innebærer blant annet et særlig fokus på utvikling av kvalitet i leseopplæringen fra elevene starter skolegangen sin (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Skal tidlig innsats gi mening for de minoritetsspråklige elevene, må et krav være at eleven møter lærere som har kompetanse i lingvistikk, språkdiraktikk og leseopplæring for minoritetsspråklige. Dette kan følges opp gjennom videreutdanning i flerkulturell pedagogikk,

eller med kurs i lese- og skriveopplæring for minoritetselever. For å styrke kompetansen i den norske skolen kan det synes viktig å utarbeide en lærerveiledning om leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Denne veiledningen bør inneholde ulike pedagogiske verktøy og arbeidsmetoder, som er særlig egnet for å utvikle og styrke minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Spørsmålet om kompetanseheving hos GNO- og de tospråklige lærerne er i stor grad knyttet til diskusjoner som angår lærerutdanningen, offentlige føringer og strukturelle forhold som styrer språkopplæringen av de minoritetsspråklige elevene. Skolene har behov for GNO- og tospråklige lærere med spesifikk språklig og didaktisk kompetanse knyttet til lese- og skriveopplæring i norsk som andrespråk.

Det er flere begrensninger knyttet til resultatene i denne studien. Utvalget i undersøkelsen er begrenset til et relativt lite antall tospråklige lærere og GNO-lærere og dekker kun barneskoleelever som målgruppe. Derfor kan man ikke uten videre generalisere studiens funn til andre tospråklige og GNO-læreres oppfatninger om leseopplæringen. Dessuten har denne studien kun konsentrert seg omkring lærers erfaringer i elevers leseopplæring. Elevens perspektiv kan tjene som et viktig bidrag i utvikling av kunnskap om leseopplæring både for forskere, lærere, lærerutdanning og for de som skal utforme politikken for fremtidens skole.

Fotnoter:

1. *PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study PISA- Programme for International Student Assessment*
2. *Språkverkstedet er et materiale som vektlegger arbeidet med språklig bevissthet og kommunikativ vekst.*

Litteraturliste

- Alver, V. R. & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I: E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). (s.107- 129). Oslo: Cappelen akademisk.
- August, D., & Shanahan, L.

- (2006). *Developing literacy in second-language learners - Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Washington, D.C.: National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (U.S.).
- Baker, D. L., Park, Y., Baker, S. K., Basaraba, D. L., Kame'enui, E. J. & Beck, C. T. (2012). Effects of a Paired Bilingual Reading Program and an English-Only Program on the Reading Performance of English Learners in Grades 1-3. *Journal of School Psychology, 50*(6), 737-758. doi: 10.1016/j.jsp.2012.09.002
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*, 525-531 doi:10.1017/S1366728909990423
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*(4), 286-297.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Frønes T. S. (2016) resultater i lesing. I: M. Kjærnsli og F. Jensen (red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136-173). Universitetsforlaget.
- Grøntvedt, K. K. (2012). *Tidlig hjelp - ikke vent og se : lesevansker hos språklige minoriteter: bruk av Logos ved kartlegging/diagnostisering*. Bryne: Logometrica.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen : dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leikin, M., Schwartz, M. & Share, D. L. (2010). General and Specific Benefits of Bi-Literate Bilingualism: A Russian-Hebrew Study of Beginning Literacy. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*(3 4), 269-264), p.269-292. doi: 10.1007/s11145-009-9210-x
- Lesaux, N., Kieffer, M., Faller, S. & Kelley, J. (2010). The Effectiveness and Ease of Implementation of an Academic Vocabulary Intervention for Linguistically Diverse Students in Urban Middle Schools. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 196-228. doi: 10.1598/RRQ.45.2.3
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive : individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. *Journal of Research in Reading 34* (1), 114-135. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin, 140*(2), 409-433. doi: 10.1037/a0033890.
- Tverbakk, M. L. (2018). *Læreres lesedidaktiske praksiser. En studie av lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet*. Faculty of Education and Arts. Nord University, Bodø. Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Hentet 12 januar 2017 fra: http://data.udir.no/kl06/NOR1_05.pdf Utdanningsdirektoratet

(2016, juni). *Utdanningsspeilet 2016*. Hentet 21.november 2016 fra http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet_2016.pdf

Øzerk, K.

(2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103-130). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Øzerk, K.

(2010). *NEIS-modellen: pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske bokforl.

Veronika K. Dørum

Kløverengveien 15
8011 Bodø
Tlf. 90536526,
e-mail: veron74@mail.ru

Natallia Bahdanovich Hanssen

Universitetet i Nordland
Profesjonshøgskolen LUKK
Postboks 1490, 8049 Bodø
Tlf: 75 51 77 64/47 38 90 15
natallia.b.hanssen@uin.no
<http://www.uin.no>