

”Jeg vil lese mer om hva som helst.”

(Leyla 11 år)

*Hva karakteriserer klasseromskonteksten til
minoritetsspråklige elever som har god
lesemotivasjon og som er gode til å lese?
Et casestudium blant fire sjetteklassinger*

Marit Midbøe Hagen



Masteroppgave i allmenn pedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2010

”Jeg vil lese mer om hva som helst.”

(Leyla 11 år)

*Hva karakteriserer klasseromskonteksten til
minoritetsspråklige elever som har god lesemotivasjon
og som er gode til å lese?*

Et casestudium blant fire sjetteklassinger

© Marit Midbøe Hagen

År: 2010

Tittel: ”Jeg vil lese mer om hva som helst”.

Forfatter: Marit Midbøe Hagen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

TITTEL:

”Jeg vil lese mer om hva som helst.”

Leyla 11 år

Hva karakteriserer klasseromskonteksten til
minoritetsspråklige elever som har god lesemotivasjon og
som er gode til å lese?

Et case-studium blant fire sjetteklassinger.

AV:

Marit Midbøe Hagen

EKSAMEN:

Master i allmenn pedagogikk

SEMESTER:

Våren 2010

STIKKORD:

Minoritetsspråklige elever.
Selvbestemmelse og indre motivasjon
Lesemotivasjon.
Leseforståelse.
Kulturell bakgrunn.

Problemområde:

Temaet for oppgaven er lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever. Gjennom å studere klasseromskonteksten til minoritetsspråklige barn som har god lesemotivasjon og lykkes bra med lesing, er målet å lære mer om hvilke prosesser som utvikler motivasjon og engasjement for lesing. Å ha god lesemotivasjon har betydning for utviklingen av leseforståelsen og leseferdighetene.

Metode:

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er empirisk. Forskningsdesignet er fler-case-design med flere analyseenheter. Utvalget består av fire case. Datainnsamlingsmetodene er ordforrådstest, leseforståelsestest, spørreskjema om lesemotivasjon, observasjon av undervisningssekvenser og intervju av elever, lærere og to foreldre. Strategien i analysen er ”Pattern matching” og bruk av eget utarbeidet analyseverktøy med sju kategorier.

Kilder:

Kildene jeg har brukt, samler seg rundt tre hovedområder. Det første er motivasjon i klasserommet. Sentralt her er selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002), men også Eccles og Wigfields (2001) ”Expectancy-Value Theory of Motivation” og Guthries (2004) ”Concept-Oriented Reading Instruction” har blitt drøftet. Modellen til Reeve et al. (2008) angående interaksjonen i klasseromskonteksten og Perrys (1998) ”Running Record” har dannet utgangspunktet for undersøkelsen. Det andre området er teori knyttet til leseforståelse som har bestått av både internasjonale og norske referanser med blant annet Bråten (2007), Aukrust/Lervåg (2009), Garcia (2003) og Snow og Sweet (2003). Teori angående motivasjon og kulturell bakgrunn har mange kilder med blant annet Kumar og Maehr (2007), Salili (2009), Chiu og Hong (2007) og Villegas og Lucas (2002).

Hovedkonklusjon:

Det ser ut til at elever som har kommet på et middels godt nivå i leseforståelse og leseferdigheter også har god motivasjon for videre lesing. Dette blir et gjensidig påvirkningsforhold som sammen drar leseforståelsen i positiv retning. Undersøkelsen viser at

forhold hos eleven selv og konteksten som omgir han eller henne bidrar sammen med å utvikle god lesemotivasjon. Å bruke selvbestemmelsesteorien som støtte for den empiriske undersøkelsen har hjulpet meg å forstå hvordan klasseromskonteksten kan støtte elevens indre ressurser, fremme indre motivasjon og tilrettelegge for internalisering av verdier fra omgivelsene gjennom å tilfredsstille de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Sentralt i klasseromskonteksten er lærerens forståelse for kulturelle forskjeller som skaper grunnlag for at elevene kan være aktive i et trygt og aksepterende miljø. Å ha tilstrekkelige forkunnskaper har å gjøre med elevens mulighet for å være aktiv i møte med teksten ved å kunne dele tanker, følelser, erfaringer og meninger. Behovet for kompetanse blir nettopp ivaretatt, når eleven kan bruke sin kapasitet og føle seg effektiv. Når læreren tilrettelegger for en trygg og god atmosfære, tør elevene bedre å delta, fordi de opplever tilhørighet og kjenner seg akseptert. Disse forholdene fører til at elevene internaliserer verdier og interesser fra omgivelsene, og de bestemmer seg for å delta aktivt ut fra en indre bestemmelse. De er indre motivert og autonome og blir aktive lesere. Dette fremmer leseforståelse og større faglig utbytte.

Forord

Med mange års erfaring som lærer i bunn, har det vært spennende å ta mastergrad i pedagogikk. Høsten 2007 startet jeg på flerkulturell pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og gode forelesninger om et viktig emne inspirerte meg til å ønske videre tilegnelse av kunnskap. Dette førte meg til masterstudiet i allmenn pedagogikk høsten 2008. Der har to forhold medvirket for valg av tema for oppgaven. Det ene var forelesninger om motivasjon og læring og det andre var seminarene i forskergruppa TextDim – leseforståelse som jeg har hatt stor glede av å følge. Ut fra dette har temaet for oppgaven blitt lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever.

Jeg valgte en empirisk oppgave og gjennomførte undersøkelsen ved to skoler. Jeg vil takke de to lærerne Sissel og Bente som har sluppet meg inn i klasserommet sitt og brukt av sin dyrebare tid til prosjektet. Jeg vil takke de fire elevene Leyla, Kamal, Emilia og Miriam som har vært så velvillige til å bidra og så fine å prate med. Dessuten vil jeg takke foreldrene som ga sin tilslutning. En spesiell takk går til de to mødrene som bidro med viktige innspill i intervjuene.

Jeg vil takke min veileder Bodil S. Olaussen for enestående hjelp og inspirasjon i arbeidsprosessen. Fra den spede begynnelsen til den intense sluttspurten har hun vist engasjement og gitt verdifull veiledning.

Hjemme har jeg hatt god støtte og ikke minst møtt interesse for oppgavens min. Jeg vil takke mannen min, Ketil, for diskusjoner og oppmuntringer og mine tre ungdommer Oda Marie, Mathias og Anne Sofie som har vært tålmodige og hjelpsomme hele perioden.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og tema	1
1.1.1	Temaets aktualitet: Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner	1
1.1.2	Motivasjon og leseforståelse	4
1.1.3	Klasseromskonteksten	5
1.2	Oppgavens fokus og problemstilling	6
1.3	Oversikt over oppgaven	7
2	Avklaring av begreper	9
2.1	Minoritetsspråklige elever	9
2.2	Motivasjon	9
2.3	Leseforståelse	9
2.4	Kulturell bakgrunn	10
2.5	Klasseromskonteksten	10
3	Motivasjon i klasserommet	11
3.1	Motivasjonsmodellen til Wigfield og Eccles: "Expectancy-Value Model of Motivation"	11
3.2	Leseprogrammet til Guthrie: "Concept-Oriented Reading Instruction"	14
3.3	Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan: "Self-Determination Theory"	16
3.3.1	Teori om grunnleggende behov, kognitiv evalueringsteori og organisk integrasjonsteori	17
3.3.2	Interaksjonsmodellen	18
3.3.3	Autonomistøtte	20
3.4	Oppsummering angående motivasjonsteori i klasserommet	21
4	Minoritetsspråklige barn og motivasjon for leseforståelse	24
4.1	Begrepet leseforståelse	24
4.2	Beskrivelse av leseforståelsens rammer	25
4.3	Leseforståelsesstrategier	26
4.4	Utfordrende områder i leseforståelse for minoritetsspråklige elever	27
4.4.1	Bakgrunnskunnskaper	27
4.4.2	Vokabular	28
4.4.3	Talespråklige ferdigheter	29

4.5	Kunnskapsløftet og leseforståelse for minoritetsspråklige elever.....	30
4.6	Oppsummering.....	30
5	Kulturell bakgrunn og motivasjon.....	31
5.1	Kulturell bakgrunn og behovet for autonomi.....	31
5.2	Kulturell bakgrunn og behovet for kompetanse.....	34
5.3	Kulturell bakgrunn og behovet for tilhørighet.....	37
5.4	Oppsummering av kulturell bakgrunn.....	39
6	Oppsummering teori.....	40
7	Metode.....	42
7.1	Forskningsdesign.....	42
7.2	Validitet og reliabilitet.....	43
7.3	Utvalg.....	44
7.3.1	Kriterier.....	44
7.3.2	Utvalgsprosedyre.....	45
7.4	Valg og utarbeiding av instrumenter.....	45
7.4.1	Ordforrådstesten.....	45
7.4.2	Leseforståelsestesten.....	46
7.4.3	Spørreskjemaet om lesemotivasjon.....	46
7.4.4	Intervju.....	47
7.4.5	Observasjon.....	47
7.5	Prosedyre ved datainnsamling.....	48
7.6	Bearbeiding og analyse av data.....	50
7.6.1	Analysestrategi.....	50
7.6.2	Analysekategorier.....	50
7.6.3	Fremgangsmåte.....	54
7.6.4	Generalisering.....	56
7.7	Oppsummering av metode.....	56
8	Resultat.....	57
8.1	Leyla og Kamal: Solstad skole.....	57
8.1.1	Bakgrunnsinformasjon om Solstad skole og sjette klasse.....	58
8.1.2	Leylas ordforråd, leseforståelse og motivasjon.....	59
8.1.3	Kamals ordforråd, leseforståelse og motivasjon.....	61
8.2	Emilia og Miriam: Bergset skole.....	64

8.2.1	Bakgrunnsinformasjon om Bergset skole og sjetten trinn.....	64
8.2.2	Emilias ordforråd, leseforståelse og motivasjon	65
8.2.3	Miriam's ordforråd, leseforståelse og motivasjon.....	68
8.3	Oppsummering av casene	71
8.4	Leyla og Kamal: Klasseromskonteksten ved Solstad skole	72
8.4.1	Organisering og fysiske forhold.....	72
8.4.2	Autonomistøtte: Observasjon i undervisningssekvenser	73
8.4.3	Autonomistøtte: Lærers og elevenes oppfatning i intervjuene	81
8.4.4	Hva som karakteriserer klasseromskonteksten på Solstad	83
8.5	Emilia og Miriam: Klasseromskonteksten ved Bergset skole	85
8.5.1	Organisering og fysiske forhold.....	85
8.5.2	Autonomistøtte: Observasjon i undervisningssekvenser.....	85
8.5.3	Autonomistøtte: Lærers, elevenes og mødrenes oppfatning i intervjuene	93
8.5.4	Hva som karakteriserer klasseromskonteksten på Bergset.....	97
8.6	Oppsummering av resultatet på Solstad og Bergset.....	98
9	Drøfting	100
9.1	Eleven: Leseforståelse og lesemotivasjon	100
9.2	Klasseromskonteksten: Karakteristiske trekk og utfordringer.....	101
9.2.1	Lærerens autonomistøtte i dialog	102
9.2.2	Aktiv deltakelse i oppgaver og læringsaktiviteter.....	103
9.2.3	Opplevelse av tilhørighet i klassefelleskapet	104
9.2.4	Lærerens bevissthet om det flerkulturelle klasserommet	105
9.3	Selvbestemmelsesteoriens egnethet for å forstå motivasjonsprosessen i klasserommet	106
9.4	Oppsummering av lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever	108
9.5	Konsekvenser for praksis.....	108
9.6	Videre forskning.....	109
9.7	Kritiske merknader til eget arbeid.....	109
9.8	Avsluttende kommentar.....	110
	Litteraturliste	111
	Vedlegg	119

1 Innledning

Innledningsvis presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema og hvilken aktualitet temaet har i dag. Videre introduserer jeg problemstillingen og delspørsmålene som jeg formulerer for å finne svar på hovedproblemet. Til slutt viser jeg hvordan oppgaven er bygd opp og presiserer skrivemåte i kildehenvisninger.

1.1 Bakgrunn og tema

Minoritetsspråklige elever er ingen ensartet gruppe. De utgjør et mangfold av språk, kulturell bakgrunn, skolerestater og erfaringer. Det som er felles er at opplæringsspråket er et annet enn morsmålet, og de forholder seg til minst to språk i løpet av dagen. Mange får en utbytterik skolegang som fører dem videre til høyere utdanning, mens andre sliter med å mestre kravene de møter i skolen. Å gi en likeverdig og god opplæring for alle er et mål for skolen, men hvordan vi skal klare å føre alle elever inn i gode læringsprosesser, er et spørsmål som er viktig for samfunnet å finne gode svar på. Dette er et stort og sammensatt felt der både sosioøkonomiske forhold, språkferdigheter og pedagogisk praksis virker inn på skolerestatene. Jeg har valgt et av områdene innen pedagogisk praksis som tema for oppgaven. Pedagogisk praksis avgrenses til å gjelde lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever.

1.1.1 Temaets aktualitet: Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner

For å konkretisere at minoritetsspråklige elever lykkes i ulik grad i utdanningsløpet, presenterer jeg noen eksempler på tall fra Statistisk sentralbyrå (Daugstad 2008a). I materialet er elevene delt inn i innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre, hele befolkningen, alle gutter/jenter eller øvrige elever. Begrepet innvandrer brukes om personer som er født et annet sted enn Norge og som har to utenlandsfødte foreldre. Norskfødte med innvandrerforeldre er selv født i Norge, men begge foreldrene er født i et annet land. Hele befolkningen og alle gutter/jenter betyr alle, inkludert innvandrere og norskfødte, mens øvrige innebærer at innvandrere og norskfødte er utenom. Blant elevene i grunnskolen er det ni prosent som enten er innvandrer eller norskfødt med innvandrerforeldre. I Oslo er andelen høyest med 32 prosent.

Når det gjelder fullføring av videregående skole og høyere utdanning er det ikke et entydig mønster. På den ene ytterkanten finner vi at 55 prosent av innvandrerunguttene i 2001-kullet ikke fullførte yrkesfaglig studieretning på videregående skole mot 34 prosent blant alle gutter. En annen ytterlighet er at norskfødte jenter i alderen 19 – 24 år med indiske, polske eller srilankiske foreldre studerer mest av alle med henholdsvis 58, 53 og 52 prosent mot 30 prosent for hele befolkningen. Blant innvandrere i samme aldersgruppe er bare 18 prosent i høyere utdanning. Fullføringsgraden på videregående er mye bedre for norskfødte med innvandrerforeldre enn for innvandrere, og det er bedre for jentene enn guttene i begge grupper. I høyere utdanning er det flere jenter enn gutter i alle grupper (Daugstad 2008b).

Det siste tiåret har flere forskere studert minoritetsspråkliges skoleprestasjoner. Bakken (2003) har studert karakterene til minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen og på videregående skole. Et hovedfunn er at minoritets elever oppnår dårligere karakterer enn andre elevgrupper i norsk skole, og at forskjellene har økt det siste tiåret. Likevel viser undersøkelsen at minoritetsspråklige elever gjør mer lekser, de har i større grad planer om å ta langvarig utdanning og har økt mobilitetspress hjemmefra. Lødding (2003) fant i sine studier at minoritetsspråklige elever gjorde mer lekser og hadde en mer positiv holdning til skole og utdanning enn majoritets elever. Bakken (2003) konkluderer med at det som er utslagsgivende for skoler resultatet, er at elevene vokser opp i familier med dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang til bøker og digitale hjelpemidler. Støren (2005) henviser til bakgrunnsforhold som foreldrenes utdanningsnivå, arbeidsmarkedstilknytning og inntekt som faktorer som påvirker fullføring og deltakelse i videre utdanningsløp.

Hvistendahl og Roe (2009) har undersøkt resultatene i lesing på tiende trinn blant minoritetsspråklige elever med utgangspunkt i PISA-materialet i tidsrommet 2000 - 2006. Prestasjonsforskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever er stort og holder samme tendens i hele perioden. Øzerk (2009) trekker fram resultatene fra PIRLS 2001 som viste at Norge lå nederst internasjonalt når det gjaldt forskjellen mellom de to elevgruppene i lesing. Hvistendahl og Roe (2009) har også hatt fokus på kjønn i sine studier og har funnet ut at jenter fra språklige minoriteter presterer bedre i lesing enn minoritetsspråklige gutter i 2006, mens dette ikke var tydelig i 2000. Statistisk sentralbyrå (2010) presenterer resultatet fra nasjonale prøver i 2009 i lesing for 5. trinn som viser at 48,4 prosent av innvandrerelevne ligger i det lave nivået, mens for norskfødte med innvandrerforeldre er det 43,9 prosent. I befolkningen for øvrig er resultatet mye bedre med 24,7 prosent i det lave nivået. I det

midterste nivået fordeler resultatet seg med 40,4 prosent for innvandrelevne, 43,6 for norskfødte med innvandrerforeldre og 50,7 for de øvrige femteklassingene. I det beste nivået er det kun 11,3 av innvandrelevne og 12,5 av norskfødte med innvandrerforeldre som befinner seg mot 24,6 i resten av befolkningen. Hele veien ligger jentenes resultat bedre enn guttenes (Statistisk Sentralbyrå 2010). Dette viser samme tendens som funnene i PISA-materialet fra 2006 selv om årsklassen der var 15-åringer (Hvistendahl & Roe 2009).

Minoritetsspråklige barns skoleprestasjoner har fått oppmerksomhet fra regjering og departementer de siste årene. Strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis 2004 – 2009" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) begrunnet behovet for å utvikle konkrete tiltak for å bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige barn for å minske gapet i forhold til majoritetslevne. Øzerk (2009) trekker fram faget norsk som andrespråk som var tenkt som en effektiv strategi for at barna tilegnet seg gode språkferdigheter og som en overgang til å kunne følge ordinær norskundervisning. I stedet førte det til varig segregering på skolene. Løddings (2003) undersøkelse om frafall i videregående skole viste at mange av de som strevde i videregående skole, hadde hatt norsk som andrespråk hele grunnskolen. Selv om faget var tenkt som en overgang, ble det i praksis en varig ordning for hele skoleløpet. Nå er norsk som andrespråk avskaffet, men skolen skal tilby særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige undervisningen i følge Opplæringslovens § 2-8 (1998). Høsten 2007 kom "Læreplanen i grunnleggende norsk" (Utdanningsdirektoratet 2007) som kan brukes i denne forbindelse. Øzerk (2009) sier at praktiseringen av loven er ulik rundt om i skolene. Organiseringen flere steder er å danne grupper av barn som får særskilt norskopplæring som gjerne blir en varig situasjon og som også trekker barna vekk fra annen undervisning. Dessuten blir tankegangen at lærerne i særskilt norsk tar seg av norskopplæringen til de minoritetsspråklige barna slik at deres situasjon ikke får nok oppmerksomhet i andre skolefag. Det reelle behovet for minoritetselever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er at de strekker seg mot bevegelige mål. Bøyesen og Mossige (2009) beskriver det slik at elevene må få utviklet norskspråklige ferdigheter i en brattere læringskurve enn klassen for øvrig for å klare å komme på deres nivå.

Stortingsmelding nr 23 "Språk bygger broer" (2007-2008) beskriver en helhetlig språkopplæringspolitikk der forbedring av leseferdigheter er sentralt. Minoritetsspråklige barns behov for språkstimulering og god opplæring blir understreket. Østberg (2009) er leder

for et utvalg som regjeringen nedsatte i oktober 2008. Det har fått som mandat å foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning. Målet er blant annet å legge til rette for at minoritetsspråklige barn, unge og voksne i grunnopplæringen får en likeverdig opplæring, best mulig læringsutbytte og læringsmiljø. Arbeidet i utvalget vil pågå fram til sommeren 2010.

Konklusjonen av disse beskrivelsene er at skoleprestasjonene til en del minoritetsspråklige barn ikke er gode nok til å lykkes godt i utdanningsløpet. Sentralt i opplæringen er lesing og alt for mange av de minoritetsspråklige skårer lavt på nasjonale og internasjonale tester. Myndighetene har satt opplæringsbehovet til minoritetsspråklige barn på dagsorden både i Stortingsmelding nr 23 (2007-2008) og utvalget ved Østberg (2009) som viser at det fra høyeste hold er mål om å bedre læringsutbyttet til minoritetsspråklige barn.

1.1.2 Motivasjon og leseforståelse

Min begrunnelse for å studere motivasjon og leseforståelse for minoritetsspråklige elever er at lesing er sentralt og avgjørende for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i alle fag. Å utvikle god lesekompetanse vil hjelpe elevene til bedre å fullføre hele skoleløpet på en tilfredsstillende måte. Det er flere forhold som har betydning for leseforståelsen. Et av disse er lesemotivasjon som innvirker på hva eleven setter inn av krefter og engasjement i aktiviteter som utvikler leseferdighetene. For minoritets elever er dette spesielt viktig, siden det kreves stor innsats for å oppnå forståelse av det de leser.

Motivasjon drøftes under ulike teoretiske perspektiver. Miller og Faircloth (2009) gir en god oversikt over historikken og bredden i temaet motivasjon og leseforståelse. Begrepet motivasjon har vanligvis blitt brukt om mekanismene som bestemmer retningen, fokuset, intensiteten, dybden og utholdenheten i en persons handling. Miller og Faircloth sier at motivasjonsforskning blant annet ved Bandura og hans elev Zimmermann og andre som Pintrich og Schunk, har vist at motivasjon har med forventning om å lykkes og vurderingen av aktiviteten å gjøre. Individet spør seg om det klarer en aktuell oppgave, om det vil gjøre oppgaven og om det er viktig å gjøre den. Disse tankene utvikler seg til å gjelde strategibruk der det blir understreket at prosessene inneholdt både kognitive, metakognitive og motivasjonelle elementer. Dette speilet den voksende forståelsen av motivasjon og

selvregulering. Selvregulert læring refererer til prosessene der elevene aktiverer, overvåker og fullfører arbeidet (Miller & Faircloth 2009).

Det har vært og er mye forskning på hva som fører til god leseforståelse. Motivasjon har stadig fått en større plass i leseforskningen etter hvert som tiden har gått. Miller og Faircloth (2009) tar et historisk tilbakeblikk der de blant annet viser til uttrykket strategiske lesere. Dette er lesere som velger den best egnede kognitive strategien, kontrollerer om målet blir nådd og gjør forandringer for å sikre forståelsen. De har kunnskap om både fremgangsmåter og betingelser. For å bli strategiske lesere trenger eleven både å ville og kunne. Viljen representerer aspektet med motivasjon for å bli engasjert i lesing, fortsette lesingen og være utholdende når vanskeligheter oppstår. Motivasjon er avgjørende for om eleven blir engasjert eller uengasjert i læringsprosessen. Det er ikke nok med kognitive og metakognitive ferdigheter, motivasjon trengs for å ta ferdighetene i bruk. Det er kommet flere ulike modeller for god leseopplæring med ulike prinsipper som blant annet "Concept-Oriented Reading Instruction" (Guthrie 2004) der strategibruk og motivasjon er sentrale prosesser i programmet i tillegg til god begrepskunnskap.

Utviklingen har gått mot at den sosiale og kulturelle dimensjonen har blitt viktigere i arbeidet med leseforståelse. Det brede perspektivet på leseforståelse inneholder mer enn det kognitive aspektet. I tillegg til sosiale forhold vektlegges organisering i klasserommet og kulturell bakgrunn. I stedet for å gjøre feil som oppstår til mangel på strategibruk, blir oppmerksomheten rettet mot forhold i kultur, språk og samfunn (Miller & Faircloth 2009). Jeg vil studere hva som fører til engasjement og utvikling av motivasjon rettet mot lesing for minoritetsspråklige elever i klasseromskonteksten.

1.1.3 Klasseromskonteksten

I oppgaven vil jeg konsentrere meg om det som foregår i klasseromskonteksten. Det er et område som skolen har mulighet for å påvirke og kontrollere i stor grad. Begrepet kontekst er nært beslektet med ordene sammenheng, situasjon, miljø, omgivelse og setting (Bø & Helle 2008). I denne oppgaven blir klasseromskonteksten brukt om læringsmiljøet i klasserommet som omgir eleven og som eleven er en del av. Konteksten påvirker eleven og eleven påvirker omgivelsene slik at det er et samspill som foregår. Dette samspillet ønsker jeg å studere for å

kunne identifisere aspekter som fremmer utvikling av positiv motivasjon og engasjement for lesing.

Patrick & Turner (2004) er opptatt av å forklare elevens deltakelse i læringsaktivitetene i klasserommet ved å betrakte interaksjonen mellom personlige og miljømessige faktorer. Selv om lærere ikke kan kontrollere hva slags egenskaper elevene besitter, kan de bestemme hva som skal karakterisere læringsmiljøet i klasserommet. Lærerne konstruerer dette sammen med elevene gjennom instruksjon og samtalen i klasserommet. Undersøkelsen til Patrick og Turner (2004) fokuserte både på ulike elever i samme kontekst og de samme elevene i ulike kontekster. I 6. klasse hadde elevene samme lærer og gikk i samme klasse. Læreren møtte de to elevene med ulike forventninger og ulik instruksjon, og elevenes oppfatning og engasjement ble forskjellig ut fra dette. På 7. trinn kom de i ulike klasser, og begge fikk hver sin nye lærer. Begge de nye lærerne hadde en annen praksis, og nå endret engasjementet og deltagelsen seg hos elevene. For den ene som hadde høyest deltagelse det første året, sank engasjementet, mens for den andre som første året hadde lav deltagelse, økte engasjementet. Konklusjonen til Patrick og Turner (2004) er at elevens deltagelse og engasjement er relatert til en kombinasjon av både faktorer hos eleven selv og egenskaper ved klasseromskonteksten. Ulik lærerpraksis angående forventninger, samtalemønster og instruksjon påvirker elevens oppfatning av seg selv og gir ulikt mønster for deltagelse. Dette viser at elevens deltagelse og engasjement ikke er fast, men mulig å forandre. Patrick og Turner (2004) understreker at lærerens praksis kan støtte eller hemme utviklingen av elevens engasjement i klasserommet.

I oppgaven ønsker jeg å undersøke interaksjonen i klasseromskonteksten. Læreren er sentral i konstruksjonen og tilretteleggingen. Eleven kommer dit med sine iboende egenskaper og tanker. Sampillet mellom dem blir sentralt for engasjementet og deltagelsen. Lesemotivasjon og leseforståelse er en del av prosessene i klasseromskonteksten.

1.2 Oppgavens fokus og problemstilling

Begrunnelsen for å velge temaet motivasjon rettet mot leseforståelse for minoritetsspråklige elever er ønsket om å lære mer om hvordan vi kan tilrettelegge for en god opplæringspraksis som fører elevene inn i gode læringsprosesser og gir godt læringsutbytte. Gjennom å studere klasseromskonteksten til minoritetsspråklige barn som har god lesemotivasjon og lykkes bra med lesing, er målet å lære mer om hvilke prosesser som utvikler motivasjon og engasjement

for lesing. Det vil derfor ikke dreie seg om leseprosessen i seg selv, men motivasjon som er rettet mot lesing. Da er det nødvendig å forstå temaets egenart, som her er leseforståelse.

Problemstillingen er følgende:

Hva karakteriserer klasseromskonteksten til minoritetsspråklige elever som har god lesemotivasjon og som er gode til å lese?

For å vite hvilke kriterier jeg skal være opptatt av, søker jeg kunnskap fra aktuelle motivasjonsteorier som har fokus på det som skjer i klasserommet. Lesemotivasjon er en av flere viktige faktorer som virker inn på leseforståelsen, og jeg vil se på hvilke områder som er spesielt utfordrende for minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Minoritetsspråklige elever vokser opp med å forholde seg til minst to språk og to kulturer daglig. Det er viktig at læreren viser forståelse og har kunnskap om opplæringsbehovet til elever med ulik kulturell bakgrunn. Teorigjennomgangen skal hjelpe til å presisere problemstillingen for den empiriske undersøkelsen. Ut fra disse perspektivene stiller jeg følgende delspørsmål som jeg vil finne svar på i teorigrunnlaget for oppgaven:

Hvilke prosesser i klasseromskonteksten er sentrale for å utvikle elevenes motivasjon?

Hvilke prosesser i klasseromskonteksten er viktige for minoritetsspråklige elevers lesemotivasjon for leseforståelse?

Hva må lærere være oppmerksomme på i samspillet med elever med flerkulturell bakgrunn for å fremme utvikling av motivasjon?

1.3 Oversikt over oppgaven

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen for temaet, begrunnelsen for problemstillingen og oppbygging av oppgaven.

Kapittel 2 brukes til avklaring av sentrale begreper.

I kapittel 3 studerer jeg hvilke prosesser som er sentrale for å utvikle positivt engasjement og indre motivasjon i klasserommet. Ut fra gjennomgangen av ulike teoretiske perspektiver, velger jeg en modell som skal danne ramme for den empiriske undersøkelsen.

Kapittel 4 har fokus på hvilke områder som er utfordrende og viktige for minoritetsspråklige elevers utvikling av leseforståelse. Om lesing ikke er arbeidets hovedtema, er det viktig med innsikt i sentrale prosesser knyttet til leseforståelse for å få klarhet i hva motivasjon må dreie seg mot.

I kapittel 5 blir det fokus på lærerens aktive rolle i samspillet med elever som har annen kulturell bakgrunn enn storsamfunnet både når det gjelder holdninger, kunnskap og forståelse.

I kapittel 6 oppsummerer jeg teorigrunnlaget og presenterer delspørsmålene til den empiriske undersøkelsen.

Kapittel 7 omhandler metode. Her presenterer og begrunner jeg valg av forskningsmetode og design. Videre viser jeg hvordan utvalget har fremkommet. Valg og utarbeiding av instrumentene og prosedyrene blir presentert. Det blir forklart hvordan analysen av datamaterialet har foregått, og hva jeg har gjort for å sikre validiteten og reliabiliteten i min studie.

I kapittel 8 blir resultatet presentert. Vi følger fire elever i to ulike klasseromskontekster.

I kapittel 9 kommer drøftingen av resultatene i forhold til modellen og antagelsene som fremkom gjennom arbeidet med teoriene. Implikasjoner for pedagogisk praksis og fremtidig forskning får oppmerksomhet til slutt.

I litteraturlisten har jeg ulik skrivemåte for norske og engelske forfattere. Ved norske forfattere bruker jeg forkortelsen ”red.” for redaktør og forkortelsen m.fl. for med flere. Ved engelske forfattere bruker jeg ”Eds.” for redaktør og ”et al.” for med flere. Forkortelsene brukes også inni teksten. Jeg bruker ”In” i stedet for ”I” ved engelske forfattere og redaktører.

Til sist følger vedleggene. Vedlegg 1 gir oversikt over figurene som er brukt i oppgaven.

2 Avklaring av begreper

Her blir sentrale begreper for oppgaven avgrenset og definert. Mindre sentrale begreper blir definert ved første gangs omtale.

2.1 Minoritetsspråklige elever

I ”Læreplanen for grunnleggende norsk” brukes termen elever fra språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007). Opplæringsloven § 2–8 bruker uttrykket elever med annet morsmål enn norsk og samisk (Opplæringsloven 1998). Det innebærer at eleven kommuniserer på et annet språk hjemme enn opplæringsspråket og storsamfunnets språk. I følge Bøyesen og Mossige (2009) brukes også begrepene flerspråklige og tospråklige i forskningssammenheng. Det henviser til at elevene forholder seg til to eller flere språk i språk-utviklingen sin. Selj (2008) bruker begrepet minoritetsspråklig elev slik at det omfatter elever som har vokst opp i hjem der et annet språk enn norsk har vært dominant. I denne oppgaven bruker jeg begrepet minoritetsspråklige elever mest. Uttrykket morsmål vil i denne oppgaven henvise til språket som har blitt brukt av primærsosialiseringen i hjemmet, altså foreldrenes språk. Majoritetsspråklig er uttrykk for elever som bruker storsamfunnets språk som morsmål. I forbindelse med lesing brukes også uttrykket andrespråklesere om elever som har et annet språk enn norsk som morsmål. Der blir majoritetslevene omtales som førstespråklesere.

2.2 Motivasjon

Begrepet motivasjon er tema for kapittel 3 og vil bli grundig behandlet der. Ved siden av generelle forhold i klasseromskonteksten blir motivasjon knyttet mot leseforståelse. Dette blir behandlet i kapittel 4.

2.3 Leseforståelse

Begrepet leseforståelse viser til hensikten med å lese. Vi leser for å forstå og lære noe. Gjennom hele leseopplæringen vil forståelse av det vi leser ha fokus, men den første tiden får de lesetekniske sidene mer oppmerksomhet og trening. Leseforståelse i denne oppgaven vil omfatte å lese for å tilegne seg kunnskap der avkodingsferdighetene er automatisert, slik at

kreftene settes inn på å skape mening og forstå det vi leser. I denne oppgaven får derfor ikke avkoding og tekniske leseferdigheter oppmerksomhet. Overgangen fra småskoletrinnet til mellomtrinnet kjennetegnes ofte av at undervisningen inneholder mer fagtekster i de fleste fag, og å lese med forståelse blir helt nødvendig for å kunne følge undervisningen.

2.4 Kulturell bakgrunn

I denne oppgaven henviser uttrykket kulturell bakgrunn til det samfunnet eller landet eleven eller foreldrene er født i. Hvis familien nå bor i Norge, men har bakgrunn fra et annet land, omtaler jeg det som annen kulturell bakgrunn eller flerkulturell bakgrunn. Faktorer som viser til ulikhet i oppvekstvilkår innenfor landet vårt omtaler jeg som sosioøkonomiske forhold. Kulturbegrepet er selvfølgelig mye mer mangfoldig og komplisert enn denne definisjonen, men her er fokuset på at eleven forholder seg til en hjemmekultur og storsamfunnets kultur i samme hverdag. Dette er både berikende og krevende prosesser for individet som skal forholde seg til spillereglene i to kulturer. Faktorer i kulturbegrepet er blant annet språk, skikker, normer, fortellinger, historie, erfaringer, religion og væremåter.

2.5 Klasseromskonteksten

I pkt 1.1.3 innførte jeg begrepet klasseromskonteksten. Her vil jeg presisere bruken av ordet videre i oppgaven. Klasseromskonteksten er sammenhengen eleven befinner seg i når det gjelder læringsarbeidet i skolefagene. Her inngår fysiske forhold, lærere, medelever, læremidler, materiell, læringsmetoder og organisering. Det er med andre ord opplæringssituasjon eller læringsmiljøet til eleven. Lekser vil også høre innunder begrepet, og derfor vil forholdene for eleven rundt leksene være med som en del av klasseromskonteksten.

Klasseromskonteksten er en del av selve skolekonteksten. Læreren bestemmer mye hvordan tilretteleggingen i klasseromskonteksten foregår, men er også påvirket og begrenset av selve skolekonteksten. Læreren står ikke helt fritt i å utforme læringsmiljøet, men er avhengig av ressurstildeling, antall elever, fysiske forhold, organisering av trinnet og planer og føringer som kommer utenfra.

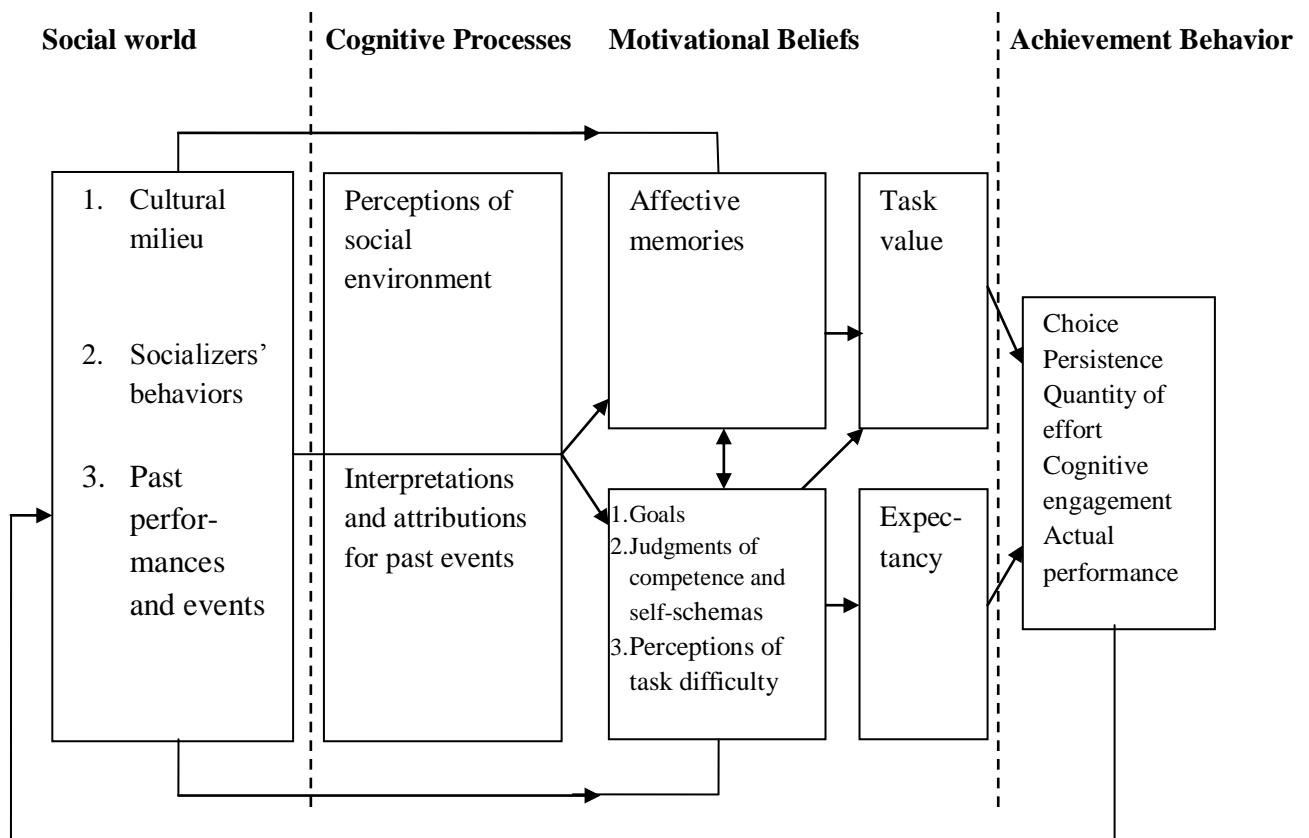
3 Motivasjon i klasserommet

Spørsmålet som skal besvares i dette kapitlet er hvilke prosesser i klasseromskonteksten som fremmer utvikling av elevenes motivasjon. I innledningen har vi sett at forholdet mellom motivasjon og lesing i stadig økende grad har fått oppmerksomhet. Jeg vil finne en egnet teori som kan være egnet til å forstå samspill og motivasjon i klasserommet. Derfor søker jeg etter en motivasjonsteori som er rettet mot undervisning og som kan være aktuell angående engasjement for lesing. Jeg vurderer tre teorier som er opptatt av samspillet mellom individet, aktiviteten og omgivelsene i klasserommet. Dette er Wigfields og Eccles (2001) ”Expectancy-Value Model”, Guthries (2004) ”Conceptual-Oriented Reading Instruction” og Deci og Ryans (2002) ”Self-Determination Theory”. Hensikten er å vurdere hvilken teoretisk ramme som passer best for prosjektet mitt for å forstå hvordan aktiviteter i klasserommet kan fremme eller hemme motivasjon.

3.1 Motivasjonsmodellen til Wigfield og Eccles: ”Expectancy-Value Model of Motivation”

Forventning og verdi er to elementer som inngår i mange motivasjonsteorier, men i Wigfield og Eccles (2001) sin modell spiller de hovedrollen. I følge Schunk et al. (2008) finner vi opprinnelsen til modellen i Atkinsons modell fra 1957/1964 om måloppnåelse der behov, forventning og verdi ble kombinert i samme teori. Atkinson mente at atferd besto av flere funksjoner der komponentene var motiv, sannsynlighet for å lykkes og verdi på oppgaven. Personer som søker suksess, vil foretrekke middels utfordrende oppgaver, mens personer som unngår å mislykkes, vil ønske lette oppgaver.

I modellen til Wigfield og Eccles (2001) utgjør verdi den ene komponenten, mens forventning er den andre. Teorien går ut på at motivasjonen for å handle på en bestemt måte er påvirket av individets vurdering av sannsynligheten for å oppnå et positiv utbytte. En forventning blir skapt. Videre blir motivasjonen påvirket av hvordan individet oppfatter betydningen og nytten av utbyttet – dens viktighet eller verdi (Perry & Winne 2004). Det går et skille mellom forventning om egen mestring og verdien det gir å utføre oppgaven. Kombinasjonen av forventning og verdi utgjør motivasjonen. Denne teorien plasserer seg i den sosial kognitive tradisjonen. Figur 3.1 viser modellen slik den fins hos Schunk et al. (2008). Den illustrerer individets retning mot målet:



Figur 3.1: Sosial kognitiv modell som bygger på "Expectancy-Value Theory of Motivation" fra Schunk et al. 2008:61

De to viktigste komponentene i denne modellen er forventning og oppgavens verdi, som står før den stiplede linjen lengst til høyre. Vi ser at verdi og forventning er en indre, kognitiv oppfatning hos individet som ikke er synlig, mens til høyre for den stiplede linjen ser vi at selve konsekvensene av oppfatningen kan gjøre utførelsen av en handling synlig. På spørsmål om hvorfor jeg skal gjøre en oppgave, vil responsen dreie seg om interesse, viktighet og nytte. Samtidig vil individet overveie kostnadene, og verdien bør være større enn ulempene ved å utføre aktiviteten. Et annet spørsmål er om jeg er i stand til å gjøre oppgaven. Det har med forventning om mestring å gjøre. Forventninger om suksess er barns tro på hvor godt de kan gjøre det i en bestemt oppgave. Dette kalles "Competency beliefs" eller mestringstro i modellen til Wigfield og Eccles. Denne troen bygger på tidligere erfaringer ved lignende oppgaver og ved at elevene sammenligner seg med andres mestring (Schunk et al. 2008).

I følge Perry og Winne (2004) var Wigfield og Eccles blant de første til å påpeke at omgivelsene i klasserommet, familien og jevnaldrende påvirker elevens situasjon. Selv om individets kognisjon er i fokus i motivasjon, så har erkjennelsen av at motivasjonen er kontekstsensitiv tydelig. Det kognitive eksisterer innen en historisk, kulturell og institusjonell kontekst og dynamikk. Dette ser vi på venstre side i figuren. Dette er en modell som først og fremst beskriver de kognitive prosessene i individet. Forventning om mestring og verdien individet setter på oppgaven, er sentralt for å beskrive hvordan hver enkelt blir motivert. I figuren ser vi at alt som står mellom de stiplede linjene er prosesser som skjer inni personen selv og som ikke er synlig for andre. Bakom tanker og tro ligger likevel påvirkninger fra omgivelsene på en eller annen måte. Modellen til Wigfield og Eccles beskriver motivasjonsprosessen som skjer inni personen i møte med en oppgave eller aktivitet. Det gjelder tanker, oppfatning av verdi og forventning og selve utførelsen. Modellen kommer ikke med en løsning på hva slags oppgaver og hva slags organisering individet trenger fra omgivelsene. Ved at vi forstår prosessen individet er i, må vi tenke ut gode løsninger selv. Teorien beskriver hva som skjer, ikke hvordan vi skal tilrettelegge i klasserommet for utvikling av motivasjon.

Perry (1998) har nettopp vært opptatt av hva slags aktiviteter og struktur læreren bør gi for å fremme motivasjon og læring i klasserommet. Hennes forskning hører hjemme i sosial kognitiv teori og bygger på "Expectancy-Value Theory of Motivation". Hennes fokus på selvregulert læring gjorde at hun ønsket å undersøke forholdet mellom organisering i klasserommet og elevenes oppfatning av kontroll, støtte, verdier og forventninger (Perry 1998). I den forbindelse utviklet hun et observasjonsskjema med fem kategorier. Disse dreide seg om strukturen i klasserommet og i hvilken grad oppgavene eller aktivitetene ga mulighet for elevene å utvikle selvregulert læring. Den første kategorien handler om valg og hvordan elevene får kontroll over hvordan de organiserer eget arbeid. Dette gjelder valg av type oppgave, fremgangsmåte og samarbeidspartnere. En annen kategori handler om å få optimal utfordring. Det innebærer å få riktig vanskelighetsgrad og at en selv er med å tilpasse nivået. Den tredje kategorien kalles selvevaluering som dreier seg om elevenes mulighet for å vurdere og reflektere over eget arbeid. Elevene er med å vurdere hva som gjør et arbeid godt. Den fjerde kategorien handler om å få støtte fra læreren. Støtten kan enten gis som direktiver eller som hjelp til å utvikle ferdigheter i å klare seg på egen hånd. Det samme gjelder samarbeid med jevnaldrende. Her kan det være å dele ideer eller bare få høre svaret på en oppgave. Perry beskriver også hva oppgaven bør inneholde med tanke på å ha flere mål, være

meningsfull, autentisk, vare over en lengre periode, kombinere flere kognitive prosesser og ha åpen løsning. I tillegg er Perry opptatt av om læreren differensierer undervisningen med å gi forskjellige oppgaver eller å gi en oppgave som omfavner alle. Gjennom undersøkelsen hennes (Perry 1998) kom det fram at kontekstuelle faktorer kunne forklare hvordan elevene bestemte seg for å handle på skolen. Hun konkluderte med at det er svært viktig å være klar over kvaliteten på læringskonteksten. Perry konkretiserte motivasjonsteorien til Wigfield og Eccles til å gjelde aktivitetene i klasserommet.

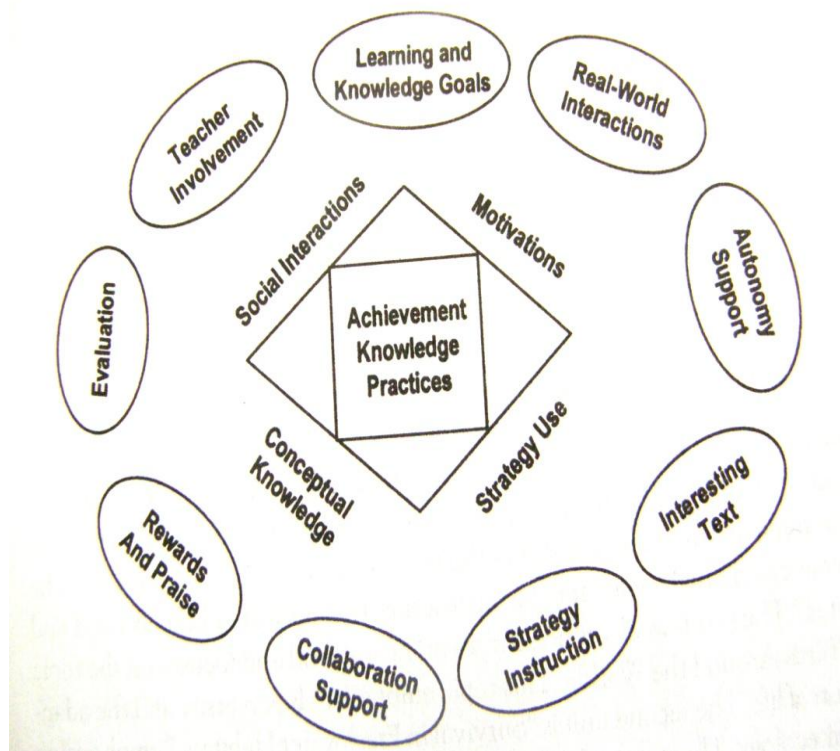
Perrys erkjennelse av at motivasjon er kontekstsensitiv, førte til at hun sammen med Winne satte søkelys på om sosiokulturelle læringsmodeller kunne berike "Expectancy Value Theory of Motivation" (Perry & Winne 2004). De ville rette fokus ytterligere mot kontekstens innflytelse. De mente at læring og motivasjon henger sammen med konteksten de er i. Derfor ville de undersøke hvordan faktorer i hjemmet og klasserommet reflekterte barnas syn på læring og deres engasjement i skolen. Dette er felles interessefelt med Patrick og Turner (2004) som forklarer elevenes aktive deltakelse i klasserommet ved å se på interaksjonen mellom eleven og læringsmiljøet. Konklusjonen på undersøkelsen til Perry & Winne (2004) viste at det er vanskelig å dra slutninger om elevens motivasjon uten å betrakte den sosiale konteksten. Motivasjons-prosessen skjer ikke bare inni individets hode, men er et samspill med omgivelsene. I så måte viser Perry og Winne (2004) at et sosiokulturelt perspektiv i kombinasjon med "Expectancy-Value Theory of Motivation" (Wigfield og Eccles 2001) forsterker kontekstens betydning.

3.2 Leseprogrammet til Guthrie: "Concept-Oriented Reading Instruction"

Guthries (2004) "Concept-Oriented Reading Instruction" er et leseopplæringsprogram som vektlegger motivasjonens betydning for å utvikle god leseforståelse. Programmet ble utviklet på slutten av 1990-tallet for å fremme leseengasjementet i klasserommet. Blant annet begynte Guthrie og Wigfield å studere forbindelsen mellom lesing og motivasjon i 1994 (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004). I forrige punkt hørte vi at Eccles og Wigfield (2001) hører innunder sosial kognitiv tradisjon. Perry og Winne (2004) utvidet perspektivet til "Expectancy-Value Theory of Motivation" med å ha et sosiokulturelt perspektiv ved å understreke kontekstens betydning. Disse teoriene har vært med å prege utviklingen av

”Concept-Oriented Reading Instruction” å være opptatt av prosessene som skjer i læringskonteksten. Selv om programmet retter søkelyset på begreper, blir leseengasjement definert som et samspill mellom motivasjon, begrepsorientert kunnskap og sosial interaksjon i leseprosessen. Guthrie (2004) mener at hvis lærere skaper forhold hvor det er mulig å øke leseengasjementet til et tilfredsstillende nivå, vil leseforståelsen og målbare prestasjoner øke. Elevenes vekst i leseforståelse øker i takt med deres engasjement for lesing. For at elevene skal bli engasjerte lesere trenger skolen å skape et læringsmiljø som fremmer dette. Guthries modell vektlegger læringsmiljøet og interaksjonen mellom lærer og elev.

For å sørge for en langsiktig utvikling av leseforståelse trengs et gjennomtenkt og utarbeidet program der begreper står sentralt (Guthrie 2004). Kunnskap tilegnes gjennom arbeid med begreper. Den teoretiske modellen til begrepsorientert leseopplæring ser slik ut:



Figur 3.2. Modellen av begrepsorientert leseopplæring fra Guthrie 2004:5

I midten av figuren er målet for aktiviteten plassert. Komponentene er måloppnåelse, kunnskap og praksis. Utenfor denne boksen er det fire sider som representerer prosessene i å utvikle leseengasjement. Det er motivasjon, strategibruk, begrepsorientert kunnskap og sosial interaksjon. Siden å lese er en aktivitet som krever innsats og anstrengelse, er det viktig å ha motivasjon. Det påvirker hvordan barna velger aktiviteter, hvordan de handler og hvor sterkt

de engasjerer seg. Fire forhold innen motivasjonsteorien blir vektlagt: Forventning om mestring, indre motivasjon, ytre motivasjon og om elevene orienterer seg mot mestringsmål eller prestasjonsmål (Andreassen 2007). Å bruke strategier gjelder både fremgangsmåter for å forstå det de leser og å vite når de ulike strategiene bør brukes. Begrepsorientert kunnskap representerer et dypt nivå av prosessering som utvikler den systematiske og fleksible tankegangen. Da blir elevene i stand til problemløsning og til å overføre kunnskapen til andre områder, fordi de kjenner de overordnede prinsippene (Swan 2003). Sosial interaksjon innebærer dialog og samarbeid med jevnaldrende. Den ytterste ringen består av ni kriterier som fremmer leseengasjement hos elevene. Det er summen av de ni faktorene som fører til engasjement (Guthrie 2004). Modellen her har flere faktorer til felles med kategoriene til Perry (1998). Dette gjelder både lærerens støtte, mål, evaluering, støtte fra jevnaldrende, optimal utfordring, valg og interesse i oppgaver.

Swan (2003) sier at det motivasjonelle aspektet i leseprosessen dreier seg om årsaken til at individet skal legge energi i en oppgave. Engasjerte lesere leser fordi de synes det er interessant. Motivasjonen er å lære noe nytt eller å finne svar på noen spørsmål. Dette er indre motivasjon som medfører at elevene leser fordi de vil lære noe. De får eierskap til sin egen læring. Gjennom interesse og involvering i skolen skapes mestringstro på egne ferdigheter i å fullføre en oppgave. Det påvirker hva slags valg eleven gjør i forhold til oppgaven og hva slags innsats de setter inn (Swan 2003).

3.3 Selvbestedmelsesteorien til Deci og Ryan: "Self-Determination Theory"

I denne teorien brukes uttrykket selvbestedmelse eller autonomi i forbindelse med utvikling av indre motivasjon. Selvbestedmelsesteorien til Deci & Ryan (2002) har som utgangspunkt at mennesket er naturlig aktivt med en iboende trang til utfoldelse og vekst. Det er naturlig for barnet å søke utfordringer, oppdage perspektiver og internalisere kulturell praksis. Mennesket har en tendens til å engasjere seg i omgivelsene, tilpasse seg ny kunnskap og nye ferdigheter og integrere dem til en sammenhengende psykologisk struktur (Reeve et al. 2008).

Selvbestedmelsesteorien bygger på flere miniteorier. Reeve et al. (2008) har en modell som beskriver motivasjonsprosessen i klasserommet. Reeve (2006; 2009) og Reeve et al.s (2008)

drøfting av konsekvensene fra modellen angående lærernes praksis i klasserommet blir også presentert.

3.3.1 Teori om grunnleggende behov, kognitiv evalueringsteori og organisk integrasjonsteori

Selvbestemmelsesteorien introduserer flere miniteorier, og tre av dem blir presentert her. Den ene dreier seg om de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Denne teorien ble utviklet for å kunne identifisere elevenes iboende behov som kilder til autonom selvregulering (Reeve et al. 2008). Den ville undersøke hvordan tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene fremmet læring, utvikling og trivsel. Hvis barnet utvikler gode relasjoner, åpner muligheten seg for å gjøre gruppas verdier og interesser til sine egne. Begrepet autonomi har derfor en sentral plass i selvbestemmelsesteorien. Autonomi referer til å oppleve seg som opprinnelsen i ens egen handling. Det dreier seg om handling ut fra interesse og integrerte verdier og uttrykker ens egen bestemmelse. Selv om handlingene er påvirket av ytre omgivelser, er det en selv som leder disse påvirkningene. Individet føler både initiativ og mening i forhold til dem. Det betyr også at individet kan utføre handlinger som andre har bedt om og krevd, ved at en gir sin tilslutning til hendelsen og på den måten opplever autonomi (Deci & Ryan 2002). Å være autonom i klasserommet blir også sett på som å være indre motivert. Det har å gjøre med eierforholdet til handlingen. Vi velger og styrer handlingen ut fra betydning og interesse.

Det grunnleggende behovet for kompetanse refererer til det å føle seg effektiv i samspillet med omgivelsene med mulighet til å bruke sin kapasitet. Individet søker da optimal utfordring i forhold til egen kapasitet og vil være utholdende og aktiv i forsøket på å styrke sine kunnskaper. Kompetanse er her ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men heller en følt oppfatning av tillit og effekt i læringsprosessen (Deci & Ryan 2002).

Det grunnleggende behovet for relasjonsbygging dreier seg om å oppleve tilhørighet. Det blir definert som følelsen av å være forbundet til andre, gi omsorg og motta omsorg både mellom individer og fellesskapet som helhet. Tilhørighet har å gjøre med tendensen til å knytte seg til andre og bli del av fellesskapet. Behovet for å føle relasjon til andre er oppfatningen av å være med andre i trygge omgivelser (Deci & Ryan 2002). Reeve (2006) beskriver tilhørighet som en oppfatning av å være nær en annen person. Denne situasjonen oppstår når lærere skaper

forhold der eleven føler seg spesiell og viktig for læreren. Det dreier som om en emosjonell tone i klasserommet som er karakterisert av lærerens varme og anerkjennelse av elevene.

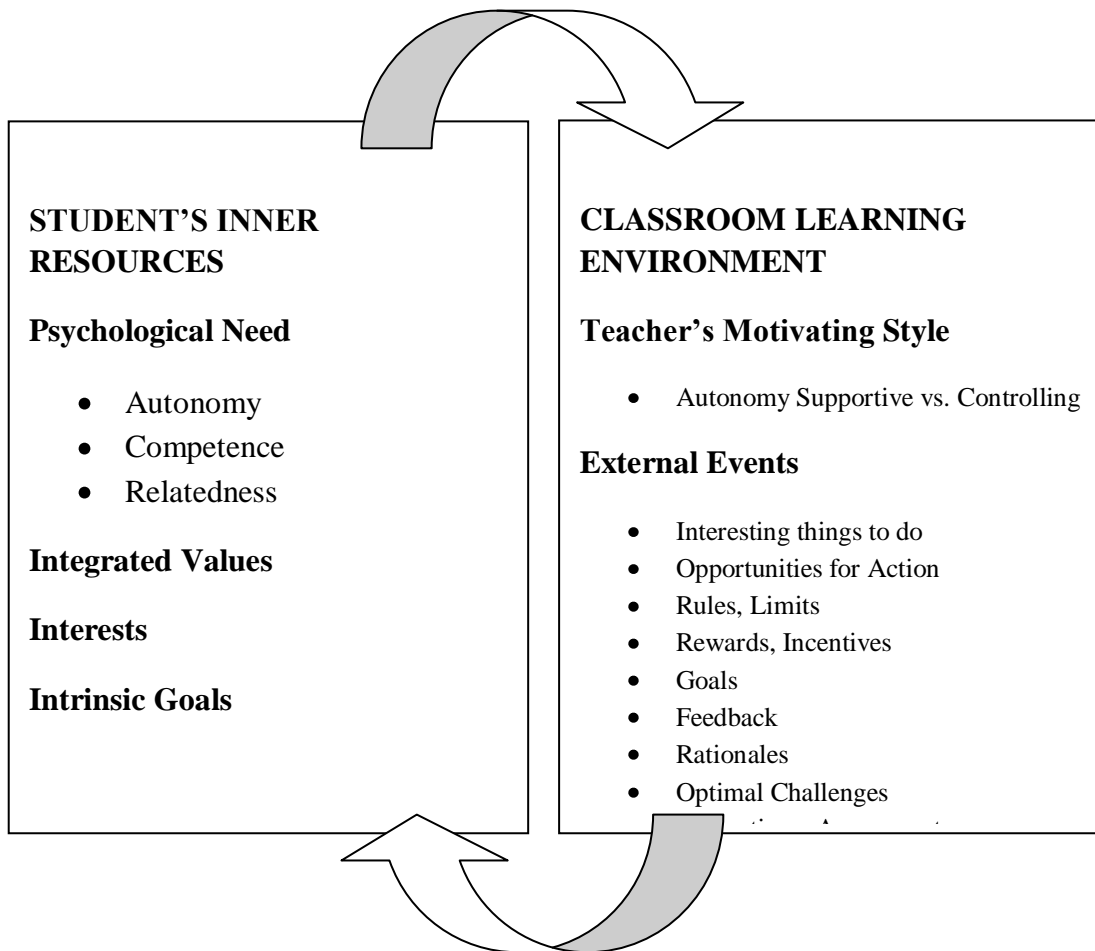
En annen miniteori er kognitiv evalueringsteori. Den ble formulert for å kunne forklare hvordan aspekter fra de sosiale omgivelsene påvirker indre motivasjon. Å være indre motivert betyr å gjøre noe fordi det er lystbetont og interessant. Det gir tilfredsstillelse. Derfor vil eleven forklare sin handling ut fra en indre oppfattet årsak, føle viljestyrke og være i stand til å foreta valg i forbindelse med handlingen (Reeve et al. 2008). Ytre motivasjon innebærer å gjøre en handling for å forsøke å oppnå ulike konsekvenser som belønning eller unngå straff. Dette er satt opp av andre i miljøet. Generelt sier teorien at ytre faktorer kan styrke indre motivasjon når de gir positiv informasjon om mestring og gir støtte. Motsatt hindrer ytre faktorer indre motivasjon hvis de fører til at elevene mislykkes eller de blir presset til en bestemt handling. I følge kognitiv evalueringsteori vil mulighet for valg, optimal utfordring og konstruktiv tilbakemelding fremme indre motivasjon.

Organisk integrasjonsteori undersøker internaliseringen og integreringen som foregår i prosessen fra ytre regulering til indre tilslutning (Reeve et al. 2008). Internalisering refererer til prosessen der individet overfører en ytre regulering eller ytre verdi til å bli en indre tilslutning. Det er fire steg i den ytre reguleringen ut fra kvaliteten på internaliseringen eller selvbestemmelsen. Når årsaken til handlingen ligger utenfor en selv, kalles det ytre regulering. Neste fase er "Introjected" regulering der budskapet har nådd inn, men der individet ikke har akseptert det som sin egen holdning. Her kan det dreie seg om å gjøre noe for å slippe å føle skyld. Identifisert regulering er første fase for selvbestemmelse. Nå begynner individet å verdsette aktiviteten. De velger å gjøre noe, fordi de tenker at det er viktig. Integreert regulering er den siste innunder internaliseringsprosessen. Her er reguleringen i overensstemmende med personens egen vilje. Dette skjer i nær tilknytning til signifikante andre. Når eleven har overtatt verdiene helt selv og vurderer aktiviteten ut fra egen interesse og egen vilje, regnes det som indre motivasjon (Deci & Ryan 2002).

3.3.2 Interaksjonsmodellen

Selvbestemmelsesteorien mener at alle elever har indre ressurser knyttet til motivasjon og kan derfor engasjere seg aktivt i læringsaktivitetene. Ressursene er mer eller mindre aktive ut fra den sosiale konteksten som enten støtter eller hindrer elevenes utvikling av indre motivasjon (Reeve et al. 2008). Derfor må denne prosessen ikke tas for gitt. Det er spesielle faktorer i

konteksten som må være til stede for å støtte denne tendensen. Det mulig å peke ut faktorer i de sosiale omgivelsene som styrker motivasjon og de faktorene som hindrer initiativ og positive erfaringer. Reeve et al. (2008) har utviklet en modell som viser samspillet mellom elevens indre ressurser og læringsmiljøet i klasserommet. Figur 3.3. viser samspillet mellom eleven og klasseromskonteksten:



*Figur 3.3: Modell av interaksjonen mellom eleven og klasserommets læringsmiljø.
fra Reeve et al. 2008:229*

Den venstre ruten står for elevens indre ressurser. Elevene har grunnleggende behov for å knytte seg til noen, øke sin kompetanse og utvikle viljestyrke som kan hjelpe dem til å engasjere seg aktivt i klasserommet. Ruten til høyre representerer klasserommets læringsmiljø som enten kan være autonomistøttende ved at miljøet støtter de indre ressursene eller være kontrollerende der miljøet hemmer de indre ressursene og virker demotiverende. Pilen viser at elevene engasjerer seg i de mulighetene som ligger i konteksten som et uttrykk for egen kapasitet og ønske om å delta aktivt i læringsprosessen. Pilen fra klasseromskonteksten til elevene henspiller på at miljøet kan berike og gi næring til elevenes indre ressurser, stadfeste

indre motivasjon og tilrettelegge for internalisering. Andre ganger kan konteksten forstyrre og hindre prosessene (Reeve et al. 2008).

3.3.3 Autonomistøtte

Hovedbudskapet i selvbestemmelsesteorien blir derfor å gi autonomistøtte. Autonomistøtte er den personlige handlingen som en lærer eller medelev gir som støtte til elevens indre ressurser for motivasjon og autonomi. Det handler om å ta elevens perspektiv og ønske elevenes tanker, følelser og handlinger velkommen. Dette støtter elevenes motivasjonelle utvikling og kapasitet for selvbestemmelse (Reeve 2009). Derfor er autonomistøtte knyttet til handlinger og instruksjoner. Dette dreier seg om å gi næring til elevenes indre motivasjonelle ressurser, gi rasjonelle forklaringer, stole på ikke-kontrollerende og informerende språk, vise tålmodighet for at eleven selv finner svaret og å akseptere elevenes negative følelser.

Reeve et al. (2008) har listet opp konkrete områder for hvordan lærere kan gi autonomistøtte og kommer med konkret beskrivelse av utsagn og handlinger slik det er synlig i klasserommet. Et område omhandler lytting. Det som vi kan se etter i klasserommet, er hvor mye tid læreren bruker på å lytte til elevens stemme i løpet av instruksjonen. Et annet eksempel dreier seg om å spørre om hva elevene trenger og ønsker. Beskrivelsen er da hvor ofte læreren stiller slike spørsmål til elevene. Ros som informerende tilbakemelding er også en instruksjon som er autonomistøttende. I klasserommet kan vi da se etter hvor ofte lærere kommer med utsagn som gir positiv respons på elevens forsøk. Listen nevner også å gi fornuftige forklaringer på nyttig, men kjedelig aktivitet og komme med oppmuntringer underveis for å hode elevens engasjement oppe. Videre er det å gi respons på elevenes henvendelser og forslag og å komme med empatiske uttrykk for å vise at en forstår elevens perspektiv. Alt dette går på dialog mellom læreren og eleven. Det er to områder på listen som gjelder hvordan læreren organiserer. Det ene er å gi eleven mulighet til å jobbe på egen hånd og på egen måte og å gjøre læringsmaterialet lett tilgjengelig for elevene.

Reeve (2006) understreker at å gi autonomistøtte og ha struktur på undervisningen ikke er motsetninger, men hører sammen. Han sier at autonomistøtte dreier seg om å finne måter å styrke elevens frihet i å koordinere deres indre motivasjonelle ressurser med hvordan de bruker tiden sin i klasserommet, og dette krever struktur. Det blir snakk om å strukturere et autonomistøttende læringsmiljø slik at elevene vet hva de skal gjøre samtidig som de kan foreta valg, ta initiativ og komme med egne perspektiver.

Reeve (2009) sier at studier viser at autonomistøttende lærere tilrettelegger for mer at elevene kan fungere positivt og få godt utbytte i klasserommet. Han lister opp mange områder elevene drar fordel av en autonomistøttende læringskontekst. Det gjelder både for motivasjon, engasjement, utvikling, læring, prestasjoner og trivsel. Han sier at det er et paradoks at selv om elevene drar faglig og følelsesmessig fordel av lærerens autonomistøtte, er lærere ofte kontrollerende i stilen. Definisjonen på å være kontrollerende er at læreren dirigerer elevene til å tenke, føle og handle på en bestemt måte. Lærerne stoler da på ytre kilder til motivasjon, bruker kontrollerende språk som ”skal” og ”må” og bruker makt for å få bukt med elevers klager og negative følelser. Reeve (2009) har identifisert flere årsaker til at lærere har en kontrollerende stil ovenfor elevene. Blant annet at maktforholdet mellom lærer og elev er skjevt, lærere oppfatter at å være kontrollerende er ansett som en verdi i samfunnet, lærere kan forbinde kontroll med struktur og autonomistøttende strategier som kaos og at noen er disponert for en kontrollerende stil. Reeve (2006) sier at det er mulig å forandre sin motivasjonsstil. Han er opptatt av at lærere trenger å lære å bli mer autonomistøttende og at derfor trenger en bevisstgjøring av hva slags instruksjon og tilrettelegging som gir god støtte.

Hvis læreren gir autonomistøtte i klasserommet, fremmer det elevenes mulighet til å sette egne mål, dirigere egne handlinger, søke optimale utfordringer, bruke egne interesser, velge sin egen måte å løse oppgaven på, utholde istedenfor å gi opp, kunne bruke flere strategier og erfare mer positive følelser for seg selv og læringsprosessen (Reeve et al. 2008).

3.4 Oppsummering angående motivasjonsteori i klasserommet

I dette kapitlet har jeg forsøkt å finne svar på hvilke prosesser i klasseromskonteksten som er sentrale for å utvikle elevenes motivasjon for lesing. Wigfield og Eccles (2001) har beskrevet hva som er sentralt i personens møte med oppgavene. De har fokus på hvilken verdi personen tillegger aktiviteten og hva slags forventninger han har om å mestre. Teorien til Wigfields og Eccles har et sosial kognitivt grunnlag. I dette perspektivet, kombinert med sosiokulturelle innslag har Perry (1998) konkretisert hvilke forhold i klasseromskonteksten som fremmer utvikling av motivasjon. Det er kvaliteten på oppgaven, valg, kontroll over vanskelighetsgrad og støtte fra jevnaldrende og læreren som har å gjøre med hvordan læreren strukturerer undervisningen. Leseopplæringsprogrammet til Guthrie (2004) har med motivasjon som en viktig prosess for å utvikle leseforståelsen ved siden av begrepskunnskap, strategibruk og

samhandling. Guthries teori står i samme tradisjon, men er spesiell i så måte at motivasjon vurderes i forhold til lesing som tema. Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan 2002) er også opptatt av hvordan motivasjon utvikles i klasseromskonteksten. De har fokus på hvordan grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir møtt i læringsmiljøet. Hvis elevene får støtte fra omgivelsene, vil det fremme autonomi og selvbestemmelse som er viktig for å utvikle indre motivasjon. Reeve et al.s (2008) modell tydeliggjør denne interaksjonen, og de lister opp konkrete kriterier om hva lærere sier og gjør i klasserommet som henholdsvis autonomistøttende eller kontrollerende. Her er dialogen mellom læreren og eleven i søkelyset.

Hensikten med gjennomgangen av de tre teoriene, har vært å finne en teori jeg kan støtte mitt prosjekt til. Gjennom å sammenligne og se teoriene mot hverandre, har jeg blitt bevisstgjort og fått et grundigere innblikk i hvordan motivasjonsprosessen forløper i klasseromskonteksten. Alle tre teorier kan egne seg å bruke som ramme for å forstå klasseromskonteksten, fordi alle beskriver hvordan motivasjonsprosessen foregår hos individet. Perrys innspill konkretiserer Wigfield og Eccles sin teori mot klasserommet med verdifulle innslag om overordnet organisering og aktivitet. Wiegfield og Guthrie har i tilknytning til Guthries teori (2004) utviklet et måleinstrument som gir god informasjon om elevenes lesemotivasjon. Teoriene har mange felles perspektiver, også mot Reeve et al.s modell (2008).

Når det gjelder spørsmålet om hvilken teori som egner seg best som grunnlag for den empiriske undersøkelsen i denne oppgaven, har det å gjøre med anvendelsesmuligheten av teorien. Wiegfield og Eccles (2001) beskriver de kognitive prosessene som skjer inni individets hode, og det kreves en omfattende operasjonalisering av begreper for å kunne bruke den som grunnlag. I Guthries (2004) program er intensjonen at alle prosesser og momenter er i bruk og virker sammen på samme tid. I selvbestemmelsesteorien finner jeg at de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet og internaliseringen av interesser og verdier fra omgivelsene er i søkelyset. Reeve et al. (2008) har i sin modell operasjonalisert og konkretisert hvilke faktorer som tilfredsstillende de grunnleggende behovene og fremmer individets engasjement og deltagelse gjennom en indre motivasjon. Teorien er eksplisitt på samspillet. Reeve et al lister opp hva lærere konkret sier og gjør for å fremme prosessen som utvikler indre motivasjon hos elevene. Her er det synlige indikatorer som er enkelt å observere i et klasserom. Jeg velger å bruke selvbestemmelsesteorien og modellen til Reeve et. al som utgangspunkt for undersøkelsen ut fra to årsaker. Det ene er at den er enkel og konkret å anvende. Det andre er at den er klasseromskonteksten i sentrum og er opptatt av

interaksjonen mellom eleven og læringsmiljøet for å utvikle motivasjon og få godt læringsutbytte. Reeve et al. (2008) understreker at selvbestemmelsesteorien og sosial-kognitive teorier mye felles, og at begrepet selvregulering har felles trekk med begrepet selvbestemmelse eller autonomi. Modellen til Reeve et al. tydeliggjør autonomistøtten i dialogen og relasjonen mellom læreren og eleven, men er mindre konkret på innholdet og strukturen i undervisningen. De poengterer viktigheten med struktur, men presiserer ikke hva det konkret er. Her mener jeg at Perry (1998) har et solid bidrag gjennom å konkretisere hva slags kvalitet oppgavene bør ha og hvordan organiseringen i klasserommet kan tilrettelegge for gode prosesser. Arbeidene til Reeve et al. og Perry supplerer hverandre derfor godt. Jeg vil derfor dra nytte av Perrys overordnede perspektiver for å forstå samspeillet i klasserommet. Wigfields og Guthries instrument for å vurdere lesemotivasjon, vil kunne hjelpe meg å forstå casene bedre.

Konklusjonen er at selvbestemmelsesteorien danner den teoretiske rammen for undersøkelsen med de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i fokus. Modellen til Reeve et al. med konkrete og synlige indikatorer og Perrys kategorier danner utgangspunktet for utvikling av analyseverktøyet jeg anvender i undersøkelsen.

4 Minoritetsspråklige barn og motivasjon for leseforståelse

For å kunne svare på hvilke prosesser som er viktige for å fremme minoritetsspråklige elevers lesemotivasjon, må jeg ha kunnskap om hvilke forhold som er sentrale for å styrke den generelle leseforståelsen. Motivasjon knyttet mot lesing, som er temaet i oppgaven, kan ikke løsrives som en selvstendig enhet. Engasjement for lesing henger nært sammen med å være aktiv i møte med teksten. Organiseringen og dialogen i klasseromskonteksten har innvirkning på utvikling av motivasjon som påvirker engasjement og aktiv deltagelse. I forbindelse med leseforståelse, blir spørsmålet om hvilke forhold som fører til at minoritetsspråklige elever får mulighet til å være aktiv i møte med tekstene. Leseforståelse for barn enten de er majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige, bygger på de samme prinsippene. Likevel trenger minoritetsspråklige elever i større grad å få styrket hele sin generelle språkkompetanse og øke kunnskapen om konteksten og kulturen som tekstene bygger på. I dette kapitlet vil jeg identifisere viktige prosesser i klasseromskonteksten som bidrar til å fremme lesemotivasjon og leseforståelse spesielt for minoritetsspråklige elever. Først presenterer jeg en definisjon av begrepet leseforståelse og presenterer en beskrivelse av hva som skjer når en person forstår en tekst. Et avsnitt er viet arbeid med lesestrategier. Deretter fremheves områder som er spesielt utfordrende for leseforståelsen for minoritetsspråklige elever, og som er viktig at blir formidlet på en motiverende måte. Hva Kunnskapsløftet sier om lesing, hører også hjemme her. Jeg har lagt vekt på å bruke norske bidrag ved siden av internasjonale anerkjente forskere på feltet. Det nære perspektivet fanger i enda større grad opp situasjonen i norsk skole.

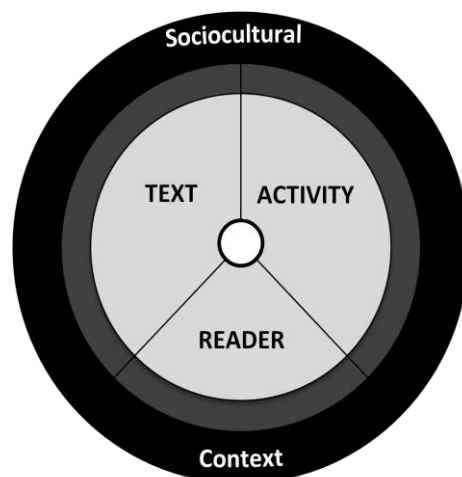
4.1 Begrepet leseforståelse

Bråten (2007a) definerer leseforståelse som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. Dette innebærer både å hente fram en mening som ligger inne i teksten og selv skape mening ved å koble sammen det som leses med egen kunnskap og erfaring. Samtidig foregår aktiviteten i en større sammenheng der både læringsmiljøet og samfunnet rundt påvirker leseforståelsesprosessen. Forhold som har betydning for leseforståelsen er ordavkodingsferdigheter, muntlig språkkompetanse, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskaper om skriftspråk, leseforståelsesstrategier og lesemotivasjon. Selv om dette er forhold ved leseren, vil trekk ved undervisningskonteksten prege lesesituasjonen

med type instruksjon og tilrettelegging fra læreren som er avgjørende for motivasjon og aktiv deltakelse.

4.2 Beskrivelse av leseforståelsens rammer

Snow og Sweet (2003) har laget en beskrivelse av hva som skjer når leseren forstår en tekst. Snow har lenge arbeidet med leseforståelse og har også hatt fokus på lesing i tospråklig perspektiv, mens Sweet har jobbet med lesing og motivasjon. De spør hva som skjer når noen forstår en skrevet tekst. Det ene svaret er å avkode og gjenkjenne ordene som står der. En annen mulighet er å konstruere en mental representasjon av informasjonen ordene gir. Snow og Sweet legger seg midt mellom disse perspektivene og fremhever at å lese med forståelse er både å trekke ut betydningen av ordene og konstruere ny mening. Å bygge ny mening vil si å integrere ny informasjon med gammel informasjon. De presenterer en modell som viser hvordan samspillet mellom leseren, teksten og aktiviteten foregår i en større sosiokulturell kontekst:



Figur 4.1. Modell for tenkning rundt leseforståelse (fra Snow og Sweet 2003:3)

Det er et dynamisk forhold mellom leseren, teksten og aktiviteten der leseforståelsen oppstår. Dermed blir det en forskjell på hva leseren bringer med seg inn i lesingen og hva leseren tar med seg videre etter lesingen. Det leseren bringer inn er sin egen kapasitet, evner, erfaringer, motivasjon og ulike kompetanser i vokabular, fagområde, språk og samtaleferdigheter.

Gjennom leseaktiviteten kan kompetansen på alle disse områdene øke. Også lærerens instruksjon og organisering er avgjørende for utvikling av autonomi som påvirker kvaliteten på leseprosessen og graden av forståelse. Leseaktiviteten har et formål og en hensikt, den er en prosess og får en konsekvens og et resultat. Hensikten kan knyttes til om det er en ytre bestemt aktivitet eller er indre valgt. Hvis den er ytre bestemt, kan individet likevel gi sin tilslutning ved at det er nyttig. Resultatet av lesingen kan være å øke sin kunnskap. Dette oppleves ofte som hensikten for leseren. De understreker at arbeid med en tekst utvider ordforrådet. Snow og Sweet (2003) bringer her inn momenter som er viktig å vektlegge for å skape gode leseprosesser for minoritetsspråklige barn.

4.3 Leseforståelsesstrategier

Snow og Sweet (2003) sier at leseforståelsesprosessen inneholder ulike forståelsesstrategier som leseren tar i bruk for å hente ut og skape mening i det leste. På samme måte beskriver Bråten (2007b) gode lesere som svært aktive i leseprosessen der de bruker leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt. Hukommelsesstrategiene brukes for å repetere og huske informasjon i tekst, mens organisering viser til det å ordne innholdet i det som leses.

Elaborering står for å gjøre teksten mer meningsfull ved å gå i dybden ved at den nye informasjonen bearbeides i lys av den kunnskapen leseren har fra før. Overvåkingsstrategiene bruker leseren for å sjekke sin egen forståelse, slik at resultatet kan bekrefte forståelse eller vise at en trenger andre fremgangsmåter for å forstå teksten. I tillegg må elevene få kompetanse i å vite hvilke strategier de trenger å ta i bruk i ulike situasjoner.

Leseforståelsesstrategier dreier seg både om lesestrategier eller fremgangsmåter i møte med teksten og metakognitive strategier som leder og vurderer leseprosessen. I følge Roe (2008) bruker gode lesere strategiene gjennom hele leseprosessen som består av både førlesefase, lesefase og etterlesefase. Før selve lesingen tar til, skaffer leseren seg oversikt over formålet med lesingen, oversikt over teksten, aktiverer relevante forkunnskaper og har forventninger til teksten. Selve lesefasen blir preget av ulike tilnæringsmåter i forhold til type tekst og formålet med lesingen. Her blir det snakk om å samhandle aktivt med teksten for å skape mening. Etterlesefasen blir å bearbeide og forsterke utbyttet en har fått av å lese.

Metakognitive strategier referer til kunnskap og kontroll med egne kognitive prosesser. Baker (2002) fremhever dette som en kompetanse i å ha kunnskap om seg selv som leser og om

oppgavetyper og strategibruk. Dette innebærer å planlegge, sjekke utbytte av egen innsats, evaluere egen fremgang, revurdere handlinger når vanskeligheter oppstår og revurdere bruken av strategier. I forhold til lesing vil det metakognitive perspektivet være opptatt av om vi har forstått teksten eller ikke og sette i gang nødvendige skritt for å korrigere leseprosessen.

4.4 Utfordrende områder i leseforståelse for minoritetsspråklige elever

Snow & Sweet (2003) viser at leseren, teksten og aktiviteten samhandler for å oppnå forståelse og at dette skjer i en sosiokulturell kontekst. Bråten (2007b) beskriver også leseforståelsen som et møte mellom leseren og teksten som skjer som en del av en omliggende kontekst. I alle lesefaser er strategibruk sentralt. Selv om opplæringsprinsippene for lesing for både majoritetselevne og minoritetselevne er de samme, er det noen områder som er spesielt utfordrende for elever fra språklige minoriteter. Jeg vil nå utdype hva de ulike prosessene innebærer og viser til hva ulike forskningsresultater sier om disse.

4.4.1 Bakgrunnskunnskaper

Trekk ved teksten har stor effekt på forståelsen, mener Snow & Sweet (2003). Læreren har mulighet til å velge tekster som er gode på innhold og formidling og som møter elevens situasjon angående vanskelighetsgrad og bakgrunnskunnskaper. Mens elevene leser, konstruerer de ulike representasjoner fra teksten som er viktig for forståelsen. Teksten og elevens bakgrunnskunnskaper må ha en kobling før selve lesingen tar til. Med bakgrunnskunnskaper mener jeg tidligere erfaringer og kunnskaper som er relevante for å forstå teksten som skal leses. Det kan dreie seg om temaet i teksten, sjangerkunnskap, språklig struktur, egnet strategibruk og aktuelt ordforråd.

Garcia (2003) har i sine studier sett at tospråklige skårer like bra på oppgaver de har like forkunnskaper om, men har dårligere resultater hvis de ikke har like gode forkunnskaper. Hun fant også ut at tospråklige som strever med å forstå tekstene de leser, har vansker med å vite når og hvordan de skal anvende forkunnskapene i møte med teksten. Lesaux et al. (2006) henviser til studiene til Droop og Verhoeven hvor de fant at minoritetsspråklige barn hadde bedre forståelsesferdigheter når de leste tekst om kjente forhold og egen kultur. Hvistendahl (2007) sier at leserens forkunnskaper om emnet og tekstens kulturelle innhold har større

betydning for leseforståelsen enn tekstens utforming og lingvistiske kompleksitet. Slike forkunnskaper gir leseren mulighet for å bygge tekstforståelsen på kjente forhold og knytte teksten til disse, mens begrensede forkunnskaper svekker leseforståelsen. Kulbrandstad (2003) problematiserer at det er en del kunnskap vi på skolen tar som gitt at elevene har i bagasjen når de vokser opp i Norge. Hvis elevene mangler de aktuelle bakgrunnskunnskapene som teksten bygger på, vil de ha vanskeligere for å forstå den og lære av den.

Arbeid med tekster krever derfor to perspektiver. Det ene er fremgangsmåter for hente fram det elevene har av forkunnskaper, og det andre er å skape de nødvendige forutsetningene for å forstå teksten. I følge Bråten (2007a) må leseren være aktiv under hele leseprosessen for å skape mening og i følge Roe (2008) består leseprosessen av mer enn selve tekstlesingen. Også førlesefasen med å aktivere forkunnskaper og forberede seg for teksten er viktig i prosessen for å skape god leseforståelse. De kunnskapene elevene allerede har på området, må de få hjelp å hente fram. Hvis tidligere erfaringer og kunnskap er mangelfulle, må elevene få nye nødvendige erfaringer før de leser selve teksten. Bakgrunnskunnskaper dreier seg om i hvor stor grad eleven har mulighet for å delta aktivt i arbeidet med teksten.

4.4.2 Vokabular

Garcia (2003) betrakter vokabular til å være den viktigste språklige faktoren som påvirker leseforståelsen til andrespråklesere. Engen (2007) viser også til at ordforrådet er den viktigste enkeltindikator på leseferdighet. Det samme gjør Kulbrandstad (2003) der hun sier at særlig ordforrådet er vurdert som viktig i forhold til lesing både når det gjelder ordgjenkjenning og forståelse av teksten som helhet. Hun beskriver også noen lesere som for opptatt av enkeltord de ikke forstår i stedet for å skaffe seg oversikt og sammenheng på en overordnet måte.

Det er to måter å beskrive vokabular på. Breddevokabular viser til hvor mange ord barnet kjenner betydningen til. Dybdevokabular er hvor godt barnet kan definere og forklare meningen til ordet (Aukrust 2007). For minoritetsspråklige barn er det ekstra viktig å være klar over at det er forskjell på deres reseptive vokabular og ekspressive. Reseptivt vokabular er hva barnet forstår av andres tale, mens ekspressivt vokabular er de ordene barnet klarer å bruke selv.

Aukrust og Rydland (2007) viser til studiene til Droop og Vehoeven der det kom fram at vokabularbredde forklarte mer av variasjonen i leseferdigheter for andrespråklesere enn

førstespråklesere. Andrespråklesere med et stort vokabular på andrespråket, hadde også god leseforståelse, mens de som hadde et lite vokabular, ble mer hemmet i sin lesing enn førstespråklesere med et lite vokabular. Selv om sammenhengen mellom vokabularbredde og leseforståelse gjelder alle lesere, er det enda mer utslagsgivende for andrespråklesere. Antagelig har det å gjøre med at førstespråklesere kan kompensere dette ved at de har mulighet for å bruke sine forkunnskaper på området. Lervåg og Aukrust (2009) har undersøkt rollen avkodingsferdigheter og vokabularferdigheter blant førstespråklesere og andrespråklesere. De har også funnet at vokabular synes å være en sterkere indikator for leseforståelse hos minoritetsspråklige enn det er for majoritetsspråklige.

4.4.3 Talespråklige ferdigheter

Aukrust og Rydland (2007) understreker at gruppen minoritetsspråklige elever er svært sammensatt og har derfor ulike opplæringsbehov. En forutsetning for å lese med forståelse er imidlertid felles. Det er å ha gode talespråklige ferdigheter i språket det skal leses på. Lervåg og Melby-Lervåg (2009) har foretatt en metastudie om muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige som viste at de tospråklige hadde klart svakere muntlige andrespråkferdigheter enn det de enspråklige hadde. De hadde også moderat svakere leseforståelsesferdigheter. På den annen side var ordavkodningsferdighetene til tospråklige like gode som for de enspråklige. Studien viste at yngre tospråklig barn hadde noe bedre avkodningsferdigheter enn de enspråklige på samme alder. Årsaken kan være at de er mer språklig bevisste siden de bruker to ulike språk daglig. Selv om det er små forskjeller mellom en- og tospråklige i forhold til den tekniske siden av å lese, er det tydelige forskjeller i forhold til å forstå det en leser. Bøyesen og Mossige (2009) fremhever at sammenhengen mellom språkutvikling, ordforråd og lesing blir ekstra synlig og ekstra viktig når det gjelder flerspråklige elevers lesing.

Engen (2007) viser også til at for de minoritetsspråklige elevene som gruppe behersker det norske språket dårligere enn sine majoritetsspråklige jevnaldrende. Dette gjelder også om de er født i Norge og tilsynelatende snakker godt norsk når de begynner på skolen. De har brukt språket mest i uformelle situasjoner med hverdagsbegreper og har derfor en smalere og grunnere språkkompetanse. Det eksisterer derfor en avstand mellom den språkbeherskelsen skolen forutsetter og den kompetansen de minoritetsspråklige barna bringer med seg til skolen. Å styrke muntlige språkferdigheter er mer enn å utvide ordforrådet. For det første

dreier det seg om språklig bevissthet om strukturen og formen i språket. For det andre er det viktig å ha gode samtaleferdigheter som å kunne diskutere, argumentere, beskrive og fortelle.

4.5 Kunnskapsløftet og leseforståelse for minoritetsspråklige elever

Læreplanverket for grunnskolen og den videregående skole, Kunnskapsløftet (2006), omtaler fem grunnleggende ferdigheter i alle fag der tre av dem er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese og kunne uttrykke seg skriftlig er språkferdigheter. Under hovedområdet for norskfaget står det at det skal arbeides med å stimulere til leselyst og utvikle elevenes lesestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet. Det er også lagt vekt på elevenes evne til å lese varierte tekster på ulike måter, både for å lære og for å oppleve. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter omfatter de samme fem ferdighetene som norskfaget. Planen i grunnleggende norsk er ment å brukes til eleven har tilstrekkelig kunnskap til å følge klassens ordinære norskundervisning og er nært knyttet til Opplæringslovens § 2-8 (1998). Grunnleggende norsk er delt i fire hovedområder som kalles lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur. Kompetansemål under for eksempel ”Lytte og tale” kan være å gi uttrykk for egne meninger, stille spørsmål og gi respons på fortellinger. Dette er eksempler på at Læreplanen i norskfaget og grunnleggende norsk legger vekt på at lesing og språklig kompetanse er knyttet sammen.

4.6 Oppsummering

For å fremme god leseforståelse for minoritetsspråklige elever er tre prosesser i klasseromskonteksten sentrale. Det er spesielt hva elevene bringer med seg inn i møte med teksten som kan være ulik og mangelfull i forhold til elever med norsk bakgrunn. Derfor favner uttrykket forkunnskaper de utfordrende områdene jeg legger vekt på. I forkunnskaper legger jeg både å ha bakgrunnskunnskap om temaet, sjanger og strategibruk, vokabular og muntlig språkkompetanse generelt. Prosessene dreier seg både om den konkrete leseaktiviteten og styrking av den generelle språkkompetansen. Å ha tilstrekkelige forkunnskaper har å gjøre med elevens mulighet til å være aktiv i møte med teksten. På den måten blir de deltakere som oppnår mening og forståelse i leseprosessen. Kompetansen må utvikles på disse feltene for å utvikle og holde motivasjonen for lesing ved like.

5 Kulturell bakgrunn og motivasjon

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hva læreren må være oppmerksom på i samspillet med elever med flerkulturell bakgrunn for å fremme utvikling av motivasjon. Til nå har vi sett at utvikling av motivasjon har mye å gjøre med en tilrettelegging som gir eleven mulighet til å delta aktivt i klasseromskonteksten. Denne tilretteleggingen går ut på å møte elevenes behov og utvikling for autonomi, kompetanse og tilhørighet slik selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002) vektlegger. I dette kapitlet vil jeg finne ut hvilke forhold og situasjoner som trenger spesiell oppmerksomhet for at behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi blir dekket hos en elev med en annen kulturell bakgrunn.

5.1 Kulturell bakgrunn og behovet for autonomi

Begrepet autonomi henviser til den indre tilslutningen til egne handlinger. Uttrykket grunnleggende behov skulle tilsi at behovet for autonomi er universelt og uavhengig av kulturen. I følge Deci og Ryan (2002) vil måten personenes behov blir tilfredsstilt på, fremstå ulikt, fordi ulike samfunn varierer med hvilke mål og verdier de vektlegger. Med andre ord vil det universelle behovet for autonomi ha ulike fremtoninger og momenter i forhold til hvordan personens grunnleggende behov blir tilfredsstilt i ulike kulturer. Videre i kapitlet vil både autonomibegrepet og motivasjon på mer generell basis bli drøftet.

De siste årene har forskere hatt større fokus på motivasjonens ulike virkninger i forskjellige kulturer og geografiske områder. Heine (2005) sier at noen av motivasjonsfaktorene kan være felles på tvers av kulturer, mens andre virker ulikt i forskjellige kulturer. Derfor mener han at motivasjon ikke kan bli forstått utelukkende som en biologisk disposisjon og en psykologisk funksjon i forhold til belønning og straff, men at menneskets motivasjon er grunnfestet i et kulturelt miljø. Bempechat og Elliot (2002) er opptatt av at læring og motivasjon foregår i en kulturell kontekst. Inntil nylig har forskning på motivasjon hatt et dekontekstuet preg og foregått via kvantitative studier. For å få fram kompleksiteten i motivasjonsprosessen trengs kvalitative metoder som lar et bredere og dypere mønster fremkomme. Det er ikke nok å undersøke individene isolert. Også kulturen og konteksten læringen foregår i, må studeres. Det er viktig å få tak i meningsaspektet som legges i de aktuelle begrepene som anvendes. Mange studier har latt den amerikanske fortolkningen og forståelsen av begrepene, gjelde ukritisk i undersøkelsene (Bempechat & Elliot 2002). Li (2002) sier også at mening fra ulike

kulturer viser divergens fra de vestlige begrepene. For eksempel vil flere afrikanske kulturer sette begrepene visdom og trofasthet høyere enn prestasjoner og uavhengighet.

Mange av motivasjonsteoriene er utviklet i vestlige land, spesielt i USA. Kumar og Maehr (2007) tar for seg kulturelle fortolkninger og har kritiske øyne på å bruke motivasjonsteorier på andre kulturer, siden de er definert ut fra et vestlig, individualistisk perspektiv. Salili (2009) har stilt spørsmålet om det er mulig å identifisere en faktor som universell og relevant i alle kulturer. Motivasjon er en kompleks prosess som er påvirket av mange samspillende faktorer. Den kulturen individet befinner seg i, har innvirkning på hvordan motivasjon forstås og erfares. Li (2002) påpeker at forskning om læring og motivasjon har vært dominert av spesielle fenomener med vekt på motsetninger slik som indre eller ytre motivasjon og å oppnå suksess eller mislykkes. Menneskelig læring foregår sjelden i ytterpunkter eller som isolerte prosesser, mener hun.

Det er flere forskere som har studert og sammenlignet motivasjonsprosessene i henholdsvis vestlig og østlig kultur. Chiu og Hong (2007) sine studier viser at vestlig og østlig kultur er ulike i hvordan individene blir motivert. I studiene til Kumar og Maehr (2007) er vestlig kultur først og fremst representert med Europa og USA og østlig kultur med Kina, Japan og India. Funnene i disse studiene har vist at det er vanlig å være mer kollektivt orientert i østlige kulturer der de har mål som er rettet mot framgang for gruppen en tilhører framfor individuell framgang. Salili (2009) viser til sine studier hvor hun sammenligner å være vestlig orientert kontra å være østlig orientert blant studenter i Hong Kong. Det viser seg at kinesiske barn er sterkt påvirket av å gjøre foreldre og lærere tilfreds og på den måten motiverer de signifikante voksne barna sine. Videre setter kinesiske studenter seg både sosiale og individuelle mål. For dem er gode familierelasjoner viktig for å oppnå suksess, mens britiske studenter utelukkende forbinder suksess med individuelle mål. Selv om det er både fellestrekk og ulikheter mellom ulike kulturer når det gjelder motivasjon og prestasjoner, viser resultatene fra studiene at de tradisjonelle vestlige motivasjonsmodellene ikke passer å bruke på ikke-vestlige kulturer.

Kumar og Maehr (2007) henviser til fokuset på ytre motivasjon kontra indre motivasjon. Det underliggende her er at folk verdsetter og engasjerer seg i aktiviteter de finner personlig tilfredsstillende. Vektleggingen av å kunne foreta egne valg framfor ytre kontroll er viktig for å utvikle indre motivasjon. Når det gjelder å assosiere valg og autonomi med motivert handling, vil de vestlige kulturene betrakte dette som kontroll over individets omgivelser.

Østlige kulturer verdsetter å gjøre ens plikt og ta hensyn til andres forventninger og behov, mens dette blir sett på som å miste kontroll og selvstendighet i Vesten.

Også Chiu og Hong (2007) beskriver selvbestemmelsesteorien i det kulturelle perspektivet. De fremhever at et aktivt og autonomt individ driver handlingene sine ut fra personlig valg og indre aspirasjoner. Det er en subjektiv oppfatning og kompetanse i å handle fleksibelt i forhold til ulike omgivelser. Dette arter seg ulikt i vestlig og østlig kultur. Europeiske og amerikanske barn blir motivert av oppgavevalg, mens asiatiske barn blir indre motivert av at nære personer gjør valg for dem. Chiu og Hong henviser til Deci og Ryans (2002) argumentasjon om at i noen østasiatiske samfunn identifiserer personene seg med valg som er tatt for dem av signifikante andre og at de opplever autonomi gjennom å identifisere seg med fellesskapets valg. I den vestlige kulturen kan autonomi og tilhørighet bli sett på som motsetninger, men hos Deci og Ryan (2002) er begge disse behovene betraktet som basale for god motivasjon. Selvbestemmelse og autonomi oppstår nettopp i et støttende og omsorgsfullt læringsmiljø. Hos østlige kulturer fungerer autonomi og tilhørighet side om side, men har sterkere med den emosjonelle avhengigheten innen familiens kontekst. Et annet eksempel er synet på innsats og evner. Tradisjonelt verdsetter østlige kulturer innsats og det å gjøre sitt beste. Kumar og Maehr (2007) har funnet ut at kinesiske mødre ofte forklarer dårlige resultater i matematikk med barnets mangel på innsats, mens amerikanske mødre fordeler ansvaret for resultatet likt mellom mangel på evner, uflaks og mangel på innsats.

Verden i dag er preget av nær kontakt mellom ulike kulturelle grupper og samfunnet blir stadig mer flerkulturelt. Kumar og Maehr (2007) fokuserer på motivasjonsaspektet hos individer fra østlige kollektive kulturer som immigrerer til vestlige individuelle kulturer. Utfordringen blir da å utvikle en ny identitet som ivaretar både den gamle og den nye kulturen. Situasjonen for elevene som er med i undersøkelsen i denne oppgaven er at de har en annen kulturell og språklig bakgrunn, men samtidig er de sosialisert mer eller mindre inn i den norske skolens kultur og vil naturligvis møte både likheter og ulikheter i forhold til hjemmekulturen.

Gjennomgangen av forholdet mellom det grunnleggende behovet for autonomi og ulik kulturell bakgrunn, har vist at personer fra ulike kulturer blir motivert på ulike måter i forhold til verdier og mål i egen kultur. Likevel er behovet for autonomi et universelt fenomen, men måten personene blir tilfredstilt på, fremstår ulikt blant kulturene. Dette perspektivet er spesielt viktig i forhold til lærerens kommunikasjon med eleven og hjemmet.

5.2 Kulturell bakgrunn og behovet for kompetanse

Det grunnleggende behovet for kompetanse referer til muligheten for å bruke sin kapasitet i læringsmiljøet (Deci & Ryan 2002). Lærerens oppgave blir å møte dette behovet med å tilrettelegge for en opplæring som gir optimal utfordring og støtte i prosessen med å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Spørsmålet blir om lærere må ta andre grep i det flerkulturelle klasserommet enn med en homogen gruppe elever.

Causey et al. (1999) er opptatt av at fremtidige lærere må skoles og forberedes til å møte denne utfordringen. De mener at lærerens holdninger til læring er nøkler for forandring på dette feltet. Vanlige holdninger blant lærere fra hvit middelklasse i USA kommer til syne i deres studier. Den første holdningen kaller de ”optimistisk individualisme” som innebærer at lærerne mener at hardt arbeid og innsats fører frem til gode resultater for alle elever. En annen holdning er ”absolutt demokrati” som betyr at lærerne sier at barn er barn uansett sin kulturelle bakgrunn. Derfor virker den samme ”gode” pedagogikken like effektivt på alle. Den tredje kalles ”naiv likhetsteori” som betyr at lærerne ser på alle individer som skapt like og som har lik tilgang på ressurser og skal derfor behandles likt. Det å bevisstgjøre lærerne på at disse holdningene ikke møter alle elevers situasjon, er viktig for at de skal kunne tilrettelegge for gode læringsprosesser i klasserommet slik hver enkelt trenger.

Læringssynet og elevsynet til læreren har innvirkning på hvordan opplæringen i klasserommet foregår. Villegas og Lucas (2002) er amerikanske forskere som er opptatt av å forberede kulturelt bevisste lærere i møte med læreplanen og den flerkulturelle skolen. De bruker begrepet bekreftende lærere om de lærerne som ser på sine elever som noen som allerede kan mye og som har mange erfaringer, begreper og språk som kan bygges på. De ser på sin rolle som underviser som et tillegg istedenfor en erstatning for det elevene bringer med seg til skolen. Alle elever er i stand til å lære og har med seg et vell av kunnskap og erfaringer. Konsekvensen for en slik bekreftende holdning blir at disse lærerne utsetter elevene sine for intellektuelt krevende pensum og at de underviser i læringsstrategier for at elevene selv kan overvåke læringen. De har høye forventninger til prestasjoner og holder elevene ansvarlige i møte med disse forventningene. De oppmuntrer og styrker elevenes framgang og bygger på de individuelle og kulturelle ressursene de bringer til skolen. Slike fremgangsmåter viser respekt for elevene, aksepterer ulikhetene og blir et grunnlag for meningsfull relasjon mellom lærer og elev som fører til fordelaktige læringsresultater. Dette er et konstruktivistisk syn på

læring ved at ny læring bygger på tidligere kunnskaper. Lærerens oppgave er å bygge broer mellom det elevene allerede vet og tror om en oppgave og de nye ideene og erfaringene de møter. Også Øzerk (2008) beskriver læringsprosessen på samme måte. Han oppfordrer lærerne til å ta hensyn til og bruker elevenes bakgrunnskunnskaper som viktige ressurser for ny læring og kunnskapskonstruksjon. Derfor er det viktig at læreren kjenner til elevenes erfaringsbakgrunn og legger til rette for en lærings situasjon som knytter sammen det elevene allerede vet og det som skal læres i faget.

Heaths (1983) studier i USA viser hvordan skolen møtte den språklige kompetansen som barn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn kom med til skolen. Lærerne fra hvit middelklasse var ikke opptatt av å bli kjent med barnas erfaringsbakgrunn for å bygge videre på den. De hadde sitt undervisningsprogram som først og fremst traff barn fra den hvite middelklassen på hjemmebane. Deres erfaring med språk og skriftspråk ble møtt i kjente vendinger, de fikk mye positiv tilbakemelding og alt lå klart for en suksessfull skoletid. Det hvite arbeiderstrøket hadde noe enklere språklig kommunikasjon som ikke ga barna noe særlig trening i å fortelle og reflektere. Det gikk bra de første årene på skolen, men etter hvert som det krevdes mer av egne meninger og fortellinger, kom disse elevene til kort. Den tredje klassen var fargede arbeidere som hadde en rik fortellertradisjon, men brukte skriftsspråket og muntlig skolespråk lite. Barna deres ble ikke spurt på en kontrollerende måte eller med lukkede spørsmål, men fikk trening i å begrunne, fortelle og fremsi ønsker. På skolen ble ikke dette verdsatt slik de var vant til. Spørsmål og samtaler handlet der om andre ting. Derfor lyktes ikke barna fra farget arbeiderklasse på skolen. Situasjonen for barn fra annen språklig og kulturell bakgrunn kan i noen grad sammenlignes med dette. Selv om skolen skal føre elevene videre inn i språklig og faglig utvikling for å kunne møte samfunnet rundt i tillegg til personlig utvikling, er det viktig å bygge bro over hjemmekulturen og skolens kultur. På den måten får elevene brukt det beste fra sine forkunnskaper til å bygge ny kunnskap.

Bernstein (2001) beskriver også møtet mellom skolen og ulik bakgrunn. Han bruker klassebegrepene middelklasse og arbeiderklasse, men tankegangen er overførbar til vår situasjon med både ulik sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn. Det er spesielt to av områdene i hans beskrivelse som interesserer i denne sammenhengen. Det ene er språklig kode. Han skiller mellom en utvidet eller elaborert kode og begrenset eller restringert kode. På skolen er det den første som råder og barn med en begrenset kode vil ikke forstå eller selv bli forstått. De får dermed ikke utfolde seg og bruke hele sin kapasitet. Det andre er kunnskapskoden der

han opererer med begrepene klassifisering og ramme. Dette viser til om skolen har tydelig oppdeling i fag og organisering, at skoledagen er forutsigbar, læreren styrer og bestemmer og elevene følger opp. Dette blir i noen sammenhenger kalt tradisjonell skole. Motsetningen er tverrfaglighet, medbestemmelse, komplekse oppgaver og prosjekter som er mer krevende for barn fra arbeiderklassen i følge Bernsteins teori. Når det gjelder det grunnleggende behovet for kompetanse i selvbestemmelsesteorien, vil det i følge Bernstein være vanskeligere for et barn å oppleve seg kompetent og i stand til å bruke sin kapasitet hvis skolen lar middelklassens språk og organisering få råde uten å tilpasse undervisningen til resten av elevenes forkunnskaper og bakgrunn.

Chiu og Hong (2007) sier at det er viktig for læreren å kunne sette seg inn i de aktuelle kulturene. På den måten kan klasserommet fungere som en felles arena med variasjoner i kulturell bakgrunn. Hudley og Daoud (2007) er opptatt av hvordan klasseromskonteksten kan fremme engasjement hos de minoritetsspråklige elevene. De foreslår å inkludere elevenes kulturelle bakgrunn i undervisningsopplegg og betrakte ulik bakgrunn som en ressurs. Det er å utvikle respektfulle forhold som har sine røtter i kulturell kunnskap som elevene bringer med inn i klasserommet. I praksis kan det være krevende for læreren å sette seg inn i mange ulike kulturer og innhente kunnskap om hver enkelt. Her er det viktig med interesse og respekt for elevens bakgrunn og legge til rette for at eleven får bruke og dele sine bakgrunnskunnskaper i klassefellesskapet.

Behovet for kompetanse i selvbestemmelsesteorien referer til en oppfatning av å få bruke sin kapasitet på skolen. For å få dette til i det flerkulturelle klasserommet, er det flere forhold læreren må være bevisst på. Selve oppgavene og læringsmålene må egne seg til å møte elevenes ståsted, og organiseringen må være slik at elevene får den støtten og hjelpen de trenger for å få oppgaven til. Dessuten vil i følge et konstruktivistisk læringssyn ny kunnskap dannes ved at nye erfaringer bygger på tidligere erfaringer og kunnskaper. I en flerkulturell klasse er det nødvendig at læreren anerkjenner og ønsker velkommen den kunnskapen og de erfaringene elevene er i besittelse av og bygger videre på det. Læreren må stille faglige ambisiøse krav som samtidig er innen elevenes rekkevidde. Dette vil gi elevene både mulighet og tro på at de kan bruke sin kapasitet og være effektive i sin innsats omsluttet av en positiv læringsatmosfære.

5.3 Kulturell bakgrunn og behovet for tilhørighet

Deci og Ryan (2002) definerer tilhørighet som tendensen til å knytte seg til andre og bli del av fellesskapet. Behovet for å føle relasjon til andre er oppfatningen av å være med andre i trygge omgivelser. Hvordan skolen skal tilrettelegge for å skape opplevelse av tilhørighet for minoritetsspråklige elever, får oppmersomhet her.

Anderman og Freeman (2004) viser til forskning og teori som forteller hvilken betydning tilhørighet har for motivasjon og læringsutbytte. Skoletilhørighet står sterkest der klasseromskonteksten er preget av lærerens varme og mulighet for samarbeid mellom elevene. Hvis elevenes behov for tilhørighet og gode relasjoner blir møtt i skolen, vil de lettere overta skolens verdier og normer. Læring er en dyadisk situasjon mellom lærer og elev, og emosjonell tone er viktig i denne interaksjonen. Elever som erfarer tilknytning gjennom å ha god relasjon med læreren og andre elever, vil oppleve sterk tilhørighet i klasserommet. De mener at dette har direkte innflytelse på elevenes læringsutbytte. Anderman og Freeman (2004) viser også til C. Goodenow som definerer tilhørighet som oppfatningen av et psykologisk medlemskap i skolen eller klasserommet der eleven føler seg personlig akseptert, inkludert og støttet av de andre i skolemiljøet.

Å føle seg personlig akseptert, inkludert og støttet innebærer mer enn selve atmosfæren og nærheten. Det har å gjøre med å bli bekreftet for den en er. Villegas og Lucas (2002) sier nettopp i sin artikkel at lærerne ikke bare må kjenne innholdet i faget de skal undervise i, men de må også kjenne elevene de skal undervise. Lærerne må forstå at menneskets måte å tenke på, oppføre seg og væremåte er sterkt påvirket av faktorer som etnisitet, sosial klasse og språk. Uten denne innsikten klarer ikke lærerne å komme over grensene som skiller dem fra deres egne elever. Derfor er det vesentlig å ha kunnskap for å gi bekræftende holdning til elevene uansett kulturell bakgrunn. Det å se sine elever i bekræftende lys, betyr å akseptere et mangfold av tanker og væremåter.

Wentzel (2008) beskriver klasseromskonteksten som et sted et barn er satt i for å lære. Denne konteksten dreier seg om elevens sosiale relasjon med lærere, jevnaldrende og foreldre samt læringsstrukturer, verdier og oppfatninger som er en del av skolekulturen. Klasserommets kontekst vil ofte være preget av hele skolekulturen. Hudley (2008) sier at hele skolens kultur har innvirkning på det som skjer i klasserommet. Samtidig reflekterer den lokale skolekulturen et større samfunn som skolen er en del av. Gottfried (2008) mener at skolen må

jobbe for en kultur som forstår individets erfaringer og som har kunnskap om deres hjemmekultur og læringsorienteringer.

Causey et al. (1999) viser til at lærerstaben har sin opprinnelse i hvit middelklasse som har begrenset erfaring med personer fra annen etnisk bakgrunn. Selv om flere av de aktuelle studiene er foretatt i USA, er det lignende forhold i Norge og andre vestlige land. Også her kan vi si at mange av lærerne i skolen kommer fra middelklassen med etnisk norsk bakgrunn samtidig som andelen av minoritetsspråklige elever i den norske skolen har hatt en økning. Causey et al. (1999) beskriver dette som et misforhold mellom lærerstaben og elevmassen. De påpeker betydningen av at lærerutdanningen griper fatt i denne situasjonen og forbereder fremtidige lærere på det flerkulturelle klasserommet og på interkulturell sensitivitet.

Møtet mellom skolen og elevens bakgrunn er tema for flere klassiske studier og teorier. Moldenhawer (2001) forklarer at Pierre Bourdieus teori om kulturell kapital er en hypotese om hvorfor noen vinner eller taper i utdanningssystemet. Med kulturell kapital menes besittelse av de disposisjoner som gir uttelling i skolesamfunnet. Dette har å gjøre med personens evne til å forstå, handle i forhold til og relatere seg til kulturen på en korrekt måte. Med andre ord dreier det seg om å kjenne de kulturelle spillereglene på skolen. I denne situasjonen kan elever med en annen kulturell eller sosial bakgrunn fort komme til kort i skolesamfunnet som er dominert av bestemte verdier og normer fra storsamfunnets kultur. Utdanningssystemet er et sosial system som opprettholder en symbolsk orden som klassifiserer mennesker og benevner verden i følge Broady og Palme (1992). Med andre ord er det snakk om maktforhold der skolen besitter makten ved å bestemme hva som er den ”rette” kulturen. Minoritetsspråklige elever kan oppleve at deres kulturelle kapital ikke passer for det som skolen vektlegger og verdsetter, og at de ikke kan de sosiale kodene som er til stede. Da er det ikke like lett å oppleve tilhørighet i klasserommet og på skolen.

Hoëm (1978) beskriver sosialiseringprosessen til barnet i forhold til blant annet skolen. Den gode situasjonen kaller Hoëm det gode samværet mellom barnet og omsorgspersonene som gir grunnlag for tilknytning til de nærmeste. Etter hvert vil nye voksne i andre situasjoner skape gode situasjoner slik at barnet forbinder seg med dem. Slik utvikles og utvides tilknytningen til og forståelsen av omgivelsene. Barnet opplever da kulturen som de er en del av som god og åpner seg for å delta og internalisere verdiene fra den. Hoëm beskriver møte mellom hjem og skole med å bruke begrepene interesse og verdi sammen med begrepene felleskap eller konflikt. Med verdi menes de grunnleggende livsforklaringene, mens interesse

står for hva som er nyttig, det en må bruke for å oppnå noe. Hvis verdiene og interessene på skolen er lik de barnet møter hjemme, vil sosialiseringen bli forsterket. Andre ganger kan det være konflikt mellom skolen og hjemmets verdier selv om skolen og hjemmet har felles interesse i at begge ser på utdanning som viktig. Her blir sosialiseringen vanskeligere for eleven, fordi barnet møter verdier på skolen som er ulike dem de møter hjemme. Dette kalles desosialisering og kan føre til resosialisering (Hoëm 1978; Aasen 2004).

Denne gjennomgangen viser at tilhørighet er mer enn atmosfære. Det innebærer å bli forstått og akseptert for den en er. Det flerkulturelle klasserommet trenger lærere som er aktive med å skape gode relasjoner mellom skolen og hjemmet og mellom seg og eleven. For at elevene skal oppleve tilhørighet, trenger de å kjenne seg akseptert og bekreftet med sin kulturelle bakgrunn samtidig som de skal sosialiseres inn i den norske skolen. Lærerens interesse, forståelse, støtte og varme vil bety mye for å få dette til på en god måte.

5.4 Oppsummering av kulturell bakgrunn

Selv om de grunnleggende behovene er felles for alle mennesker uavhengig av kultur, er selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002) åpen for at måten behovene tilfredsstilles på, varierer fra kultur til kultur. Teorien fanger opp at konteksten og omgivelsene som læringen foregår i, er viktig. Reeve et al.s (2008) interaksjonsmodell understreker at læring foregår som et samspill mellom eleven og læringsmiljøet. For å møte behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i det flerkulturelle klasserommet er lærerens forståelse for kulturelle forskjeller sentralt. Lærerens kunnskap, interesse og sensitivitet er viktig for å skape en aksepterende og trygg atmosfære og tilrettelegge for at alle elever får mulighet til å bruke sin kapasitet og delta aktivt.

6 Oppsummering teorigrunnlag

Ønsket om å finne ut mer om hvilke forhold i klasseromskonteksten som fremmer utvikling av motivasjon og leseforståelse, har fra starten av oppgaven vært formulert til følgende problemstilling:

Hva karakteriserer klasseromskonteksten til minoritetsspråklige elever som har god lesemotivasjon og som er gode til å lese?

Drøfting i kapittel 3 mellom Wigfield og Eccles (2001) "Expectancy-Value Theory of Motivation", Guthries (2004) "Concept-Oriented Reading Instruction" og Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori har hjulpet meg å finne svaret på hvilke prosesser som er sentrale for å utvikle elevenes motivasjon i klasseromskonteksten. Teorien som jeg har vurdert som mest anvendelig og egnet for undersøkelsen, er selvbestemmelsesteorien. Den bygger på flere miniteorier der den ene dreier seg om menneskets grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det er hvordan omgivelsene imøtekommer disse behovene som avgjør utviklingen av indre motivasjon. Jeg vil ha denne teorien som grunnlag videre i oppgaven. Derfor avgrenses problemstillingen til følgende formulering:

I hvilken grad blir de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet ivaretatt i klasseromskonteksten til minoritetsspråklige elever som har god lesemotivasjon og som er gode til å lese?

For å kunne identifisere prosessene som fremmer motivasjon i klasserommet, har jeg tatt utgangspunkt i interaksjonsmodellen til Reeve et al. (2008) som bygger på selvbestemmelsesteorien. Det er samspillet mellom eleven og forhold i klasseromskonteksten som virker inn på utvikling av selvbestemmelse og indre motivasjon. Dialogen mellom eleven og læreren fremhevet i modellen, mens ytre organisering er trukket mer i bakgrunnen. Perry (1998), som bygger på teorien til Wigfield og Eccles (2001), er opptatt av oppgavens kvalitet og organisering av ulike forhold i klasserommet for utvikling av motivasjon. Selv om hun bygger på utvikling av motivasjon som selvregulering, har dette mange felles punkter med selvbestemmelsesteorien. Derfor lar jeg hennes konkrete beskrivelse av hvordan læreren gir oppgaver, organiserer og tilrettelegger læringsmiljøet, være med og danne grunnlag for det jeg vil undersøke. Jeg vil både se på dialogen mellom lærer og elev og hvordan læreren tilrettelegger undervisningen.

Angående spørsmålet i kapittel 4 om hvilke prosesser i klasseromskonteksten som er viktige for å fremme minoritetsspråklige elevers lesemotivasjon, har forkunnskaper pekt seg ut som et vesentlig område. Å ha tilstrekkelige forkunnskaper dreier seg om elevens mulighet for å være aktiv i møte med teksten. Dette gjelder både å bygge på elevens erfaringer og kunnskap, skape nye og nødvendige bakgrunnskunnskaper, lære å bruke leseforståelsesstrategier, utvide ordforrådet og styrke talespråklige ferdigheter. Motivasjon for lesing har å gjøre med muligheten for å delta aktivt gjennom å oppleve, forstå, reflektere, samtale om og uttrykke følelser i forbindelse med teksten.

Spørsmålet i kapittel 5 pekte på hva læreren må være oppmerksom på i samspillet med elever med annen kulturell bakgrunn. Her lærte vi at det er nødvendig at læreren er sensitiv, ansvarlig og viser forståelse for å legge til rette for at eleven får mulighet til å delta i et trygt og aksepterende læringsmiljø.

Jeg understreker at interaksjonsmodellen til Reeve et al. (2008) inneholder både forhold ved eleven selv og læringsmiljøet rundt som to områder som gjensidig påvirker hverandre. Det er fire elever som er med som case. Jeg vil se på klasseromskonteksten i lys av forhold ved den enkelte elev. Utgangspunktet er at dette er elever som lykkes bra med lesing. For å kunne drøfte klasseromskonteksten i forhold til de fire casene, trenger jeg å vurdere hvor gode de er til å lese og hvor god lesemotivasjon de har. Da får jeg en egen oppfatning, og forholder meg ikke bare til skolens vurdering. Jeg vil også se på hvordan utviklingen har vært over tid. Denne oppsummeringen har klargjort hvilke spørsmål den empiriske undersøkelsen skal forsøke å gi svar på. Delspørsmålene jeg anvender i undersøkelsen har denne formuleringen:

1. Hvor godt leser og hvor godt motivert er eleven uavhengig av lærers vurdering?
2. Hvordan har utviklingen av elevens leseferdighet og motivasjon vært over tid?
3. Hva karakteriserer klasseromskonteksten angående:
 - a. Lærers organisering og dialog som autonomistøttende eller kontrollerende?
 - b. Lærers evne til å styrke bakgrunnskunnskaper, ordforråd og talespråklige ferdigheter?
 - c. Lærers forståelse for kulturelle forskjeller som grunnlag for å skape opplevelse av tilhørighet og mulighet for aktiv deltagelse?

7 Metode

Her presenterer og begrunner jeg forskningsmetodiske refleksjoner for å besvare hovedproblemstillingen:

Hvordan blir de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet ivaretatt i klasseromskonteksten til minoritetspråklige elever som har god lesemotivasjon og som er gode til å lese?

Videre beskriver jeg hvordan utvalget har fremkommet. Valg og utarbeiding av instrumenter og prosedyrer for datainnsamlingen blir deretter presentert. Deretter presenteres analysekategorier og strategier for analyse. Validitet og reliabilitet tas opp i tilknytning til de ulike instrumentene.

7.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet skal besvare delspørsmålene:

1. Hvor godt leser og hvor godt motivert er eleven uavhengig av lærers vurdering?
2. Hvordan har utviklingen av elevens leseferdighet og motivasjon vært over tid?
3. Hva karakteriserer klasseromskonteksten angående:
 - a. Lærers organisering og dialog som autonomistøttende eller kontrollerende?
 - b. Lærers evne til å styrke bakgrunnskunnskaper, ordforråd og talespråklige ferdigheter?
 - c. Lærers forståelse for kulturelle forskjeller som grunnlag for å skape opplevelse av tilhørighet og mulighet for aktiv deltagelse?

Disse skal bidra til å besvare hovedproblemstillingen.

Forskningsspørsmålene krever at undersøkelsen går i dybden og innhenter mange og varierte data om samme fenomen. Casestudiet vil nettopp egne seg til å undersøke et nåtidig fenomen i dybden. Fenomenet omhandler reelle personer som befinner seg i den virkelige verden, og grensene mellom fenomen og konteksten kan være utydelige (Yin 2009). Aktørens handlinger kan ikke manipuleres, men det er mulig å observere hendelser og intervju

personene som er involvert i hendelsene. Casestudiets styrke er dets evne til å benytte en stor bredde og variasjon av innsamlingsmetoder. Et casestudium kan bestå av et case eller flere. I tillegg kan det være en analyseenhet eller flere. Forskningsspørsmålene her tilsier at det er nødvendig med flere analyseenheter. Derfor velger jeg ”Multiple case study with embedded units of analyses” som forskningsdesign. Dette uttrykket kommer fra Yin (2009). En norsk versjon av uttrykket kan være fler-case-design med flere analyseenheter (Johannessen m.fl. 2004).

7.2 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på en undersøkelse må styrkes gjennom å sikre dens validitet og reliabilitet. Validitet har med undersøkelsens gyldighet og troverdighet å gjøre som enkelt sagt er å sikre at vi innhenter kunnskap som forskningsspørsmålene etterspør. Reliabilitet dreier seg om kvaliteten på undersøkelsen slik at den er pålitelig. Yin (2009) sier at dette er felles for all samfunnsvitenskapelig forskning, men konkretiserer samtidig hvordan begrepene skal behandles i casestudier.

Begrepsvaliditet dreier seg om å identifisere korrekte operasjonaliseringer og indikatorer i undersøkelsen. I forskning på pedagogiske emner må vi måle abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare. Vi må bruke synlige indikatorer som representerer det teoretiske begrepet. Lund (2002a) sier at operasjonelle definisjoner er en bro mellom den abstrakte teoretiske verden og den empiriske verden. Delspørsmålene for denne undersøkelsen bygger på et teoretisk grunnlag. Utforming av intervjuguiden og utviklingen av analysekategorier nødvendiggjør operasjonalisering av begreper. En styrke ved interaksjonsmodellen til Reeve et al. (2008) er at den gir konkrete og synlige indikatorer. Operasjonalisering av lærerens autonomistøtte er for eksempel å lytte til eleven eller å komme med hint i stedet for å si svaret. Trusler mot begrepsvaliditeten gjelder om vi bare delvis måler begrepet eller om vi måler noe som er irrelevant. I følge Yin (2009) er begrepsvaliditet aktuelt i komponeringen av måleinstrumentene og under datainnsamlingen.

Indre validitet har å gjøre med å trekke riktige slutninger. Dette er aktuelt i fasen der dataanalysen foregår. Her er det flere trusler som forskeren må ta hensyn til. Lund (2002b) forklarer trusler som alternative forklaringer til effektene vi måler eller samspill mellom flere faktorer. I denne studien er hensikten å identifisere og forstå prosessene i klasserommet. Indre

validitet har derfor å gjøre med å se sammenhenger og tendenser på en valid måte. Med flere case og flere analyseenheter blir det mulig å gjenta og forsterke støtten til teorien og til å utdype og berike forståelsen av fenomenet. Dette styrker den indre validiteten. Ytre validitet har med generalisering av funnene å gjøre. Generaliseringen vil i casestudier dreie seg om analysing mot teori. En tidligere utviklet teori blir brukt til å sammenligne de empiriske resultatene i casestudiet for å se om resultatene støtter denne teorien og ikke en annen teori. Teoritestning eller utvikling av teori er derfor sentralt i case-designet (Yin 2009). I dette prosjektet støtter jeg meg til selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002). Selve forskningsdesignet er avgjørende for validiteten av generalisering mot teori.

I følge Yin (2009) gjelder reliabiliteten selve datainnsamlingen. Det innebærer at instrumentene og forskeren selv opptrer på en slik måte at undersøkelsen kan bli gjentatt av en annen med likt resultat. Forskerens førforståelse og atferd virker inn, og gruppen eller individene kan oppføre seg unaturlig i undersøkelsen. Det som styrker reliabiliteten er standardisering av målingsprosedyrene, øke antall observasjoner eller spørsmål og bruke flere metoder som trianguleres.

7.3 Utvalg

Her presenteres kriteriene og fremgangsmåten for valg av casene.

7.3.1 Kriterier

For å styrke den indre og ytre validiteten ønsker jeg å ha fire case som tilfredsstillende noen felles kriterier. Det første kriteriet er at eleven snakker et annet språk enn norsk hjemme. Det betyr at eleven er minoritetsspråklig og har en tospråklig oppvekst. Skolespråket er norsk, mens hjemmespråket er et annet enn norsk. Det andre kriteriet er at eleven går på mellomtrinnet og bruker lesing for å lære i mange fag. Det tredje kriteriet er at eleven klarer seg bra i lesing på skolen og ser ut til å være motivert for lesing. Dette blir ut fra lærers vurdering. Det fjerde kriteriet er at eleven er født eller har bodd lenge i Norge og av den grunn har gode ferdigheter i norsk. Det femte kriteriet er å ha gått flere år i barnehage med begrunnelse i barnehagens betydning for språkutviklingen.

7.3.2 Utvalgsprosedyre

Jeg tok kontakt med to skoler for å høre om de hadde elever som kunne passe til kriteriene. Det å undersøke to klasseromskontekster, vil styrke både indre og ytre validitet. Det bidrar til å få en bredere og dypere forståelse av fenomenet ved å kunne få mer informasjon og kunne sammenligne funnene. Analysen og drøftingen vil ha større mulighet for å utdype beskrivelsen og forståelsen mot problemstillingen. Begge stedene var rektor positiv og formidlet kontakt til aktuelle lærere på 6. trinn. På Skole 1 var det fem elever som passet til kriteriene. De to elevene hvor svaret fra foreldrene kom først, ble med i undersøkelsen. På Skole 2 var det to aktuelle elever, og her fikk jeg positivt svar fra foreldrene til begge. Lærerne vurderte de aktuelle elevene til å være litt over middels flinke til å lese, men kunne ikke uttale seg presist om motivasjonen.

Utvalget består tre jenter og en gutt. Case 1 er ei jente på 11 år fra Kurdistan, mens Case 2 er en 11 år gammel gutt fra Afghanistan. Case 1 og Case 2 går sammen i sjette klasse med samme kontaktlærer. Case 3 er ei 10 ½ år gammel jente fra Kroatia, og Case 4 er ei jente på 10 ½ år fra Kurdistan. Disse to går sammen i sjette klasse med samme kontaktlærer på en annen skole.

7.4 Valg og utarbeiding av instrumenter

For å finne ut hvor godt elevene leser og hvor motivert de er uavhengig av lærerens vurdering (delspørsmål 1), brukte jeg en ordforrådstest (pkt. 7.4.1), en leseforståelsestest (pkt. 7.4.2) og et spørreskjema om lesemotivasjon (pkt. 7.4.3). I forbindelse med utviklingen av leseferdigheter og motivasjon over tid (delspørsmål 2), ble elevene, to foreldre og lærerne intervjuet. Delspørsmål 3 dreier seg om forhold i klasseromskonteksten, og her ble observasjon og intervju bruket som datainnsamlingsmetoder. Reliabiliteten og validiteten blir drøftet underveis. Oversikt over instrumenter/delspørsmål finnes i vedlegg 2.

7.4.1 Ordforrådstesten

Ordforråd er en deltest i Wisc III. Den går ut på at eleven skal definere ord muntlig og måler verbal forståelse og speiler språklig evne og utvikling. Den sier noe om hvor godt vokabular barnet har. Ordforråd er en viktig faktor i leseforståelse. Det er likevel understreket i innledningen i manualen at det er nødvendig å ta hensyn til elevenes historie som er viktig for

validiteten i denne sammenheng. Ifølge manualen, er reliabiliteten ivaretatt ved at testen er utprøvd og sikret gjennom lang tid og brukt av mange i flere land. Validiteten handler først og fremst om testen måler det den er tenkt til. Deltesten har en standardisert skåre. Elevene får poeng ut fra antall riktige svar. Denne råskåren overføres til standardiserte poeng ut fra alder på eleven.

7.4.2 Leseforståelsestesten

Jeg har fått låne testen i leseforståelse av Universitetet i Oslo der blant annet Arne Lervåg har anvendt den i sin forskning (Lervåg & Aukrust 2009). Testen er brukt både internasjonalt og i norsk forskning. Lervåg og Aukrust sier at testen er en norsk oversettelse av the ”Woodstock Reading Mastery Test, Passage Comprehension”(WRMT-PC; Woodcock 1989). Den består av 67 små sekvenser der et ord mangler. Eleven leser sekvensen stille og sier ordet som mangler høyt. Etter seks sammenhengende feil stopper testen. Jeg bruker testen for å få et bilde av hvor god leseforståelse eleven har. Det styrker reliabiliteten at testen er mye utprøvd og kvalitetssikret, men den har ikke standardiserte skårer i norsk versjon. Poengene gir en sluttskåre som kan sammenlignes med andre elever som er med i denne undersøkelsen. Til sammen tok jeg testen på 10 elever i samme alder på tre forskjellige skoler. Utenom de fire casene var det seks andre majoritetsspråklige elever. De fikk resultater fra 28 til 43 poeng. Reliabiliteten er truet ved at det ikke er normerte skårer og at antall elever som sammenlignes er få.

7.4.3 Spørreskjemaet om lesemotivasjon

Spørreskjema for selvrapporing har jeg hentet fra Andreassen (2008:Appendiks 11). Han forklarer at spørreskjemaet om lesemotivasjon er en bearbeidet utgave av Swans (2003) versjon av ”Motivation for Reading Questionnaire” (MRQ) (Wigfield og Guthrie 1997). Skjemaet består av 36 påstander som er knyttet til indre og ytre motivasjon. Andreassen antyder hvilke 18 punkter som indikerer indre motivasjon. Andreassen sier at validiteten er truet når det gjelder utvalget av enkeltoppgaver. Spørsmålet blir om den enkelte påstanden virkelig reflekterer indre henholdsvis ytre motivasjon slik leseopplærings-programmet til Guthrie (2004) definerer det. Begrepsvaliditeten styrkes ved at det er flere spørsmål som omhandler samme fenomen. Reliabiliten styrkes ved at spørreskjemaet er mye utprøvd og den norske versjonen er prøvd ut på norske barn og at det er mulig å kvantifisere resultatene.

Elevene kan for hvert punkt krysse av på fem ulike steder fra ”Ikke i det hele tatt” til ”Passer veldig bra”. Jeg har gitt 1 poeng på førstnevnte og 5 poeng for siste. Summen av punktene som indikerer indre motivasjon, kan da maksimalt bli 90 poeng. Ut fra dette har jeg vurdert graden av lesemotivasjon. Dette svekker reliabiliteten og validiteten. Gyldigheten dreier seg også om eleven har fylt ut skjemaet på en troverdig måte ved for eksempel å fordele poenggivningen på ulike verdier gjennom de 36 punktene. Spørreskjemaet fins i vedlegg 3.

7.4.4 Intervju

I undersøkelsen intervjuer jeg fire elever, to lærere og to mødre. Dette skal bidra til å gi svar på hvor godt elevene leser, er motivert, utvikling over tid og klasseromskonteksten. I intervjuene vil jeg få fram aktørens tanker, opplevelser, hensikter og meninger (Kvale 1997). Delspørsmålene er opptatt av å finne svar på blant annet organisering og dialogen i klasserommet for å støtte de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Her har jeg operasjonalisert begreper og laget en intervjuguide. For eksempel ved organisering dreier spørsmålene seg om samarbeid, valgmulighet og vanskelighetsgrad. Intervjuguiden er halvstrukturert ved at jeg har notert emner jeg skal stille spørsmål om. Jeg kan da følge opp svar med nye spørsmål og utnytte eventuelle muligheter som åpner seg. Begrepsvaliditeten blir styrket ved at jeg kan spørre om igjen eller spørre om jeg har forstått den som blir intervjuet riktig. Både intervjuerens og intervjupersonens dagsform eller spesielle hendelser rundt intervjuet kan påvirke samtalen og ytringene som kommer fram. Reliabiliteten blir styrket gjennom at det er brukt intervjuguide som bygger på momenter som har fremkommet under gjennomgangen av teori (intervjuguidene fins på vedlegg 4, 5 og 6). På den måten er det mulig for andre å gjenta og etterprøve datainnsamlingen (Yin 2009).

7.4.5 Observasjon

Observasjon skal bidra til å gi kunnskap om hva læreren sier og gjør i klasseromskonteksten. For å notere underveis og som utgangspunkt for analysen, bruker jeg et skjema som er laget etter modell av Perrys (1998) ”Running Record” (vedlegg 7). Analyseverktøyet, som jeg har utarbeidet, har sju kategorier der flere har likhetspunkter med kategoriene til Perry. Øverst på skjemaet er det plass til å notere navn på klasse, lærer, fag og klokkeslett. Under er det plass for å notere det som foregår i klasserommet. På forhånd har jeg et formål med observasjonen ut fra delspørsmålene. Jeg vil derfor notere fortløpende det som hender, og være opptatt av

det læreren sier og gjør og elevenes respons på det. Her skjer det en fortolkning og utvelgelse fra min side. Min rolle som observatør befinner seg et sted mellom fullstendig observatør og observatør som deltaker (Kvale 1997). Casene og deres lærere vet hvorfor jeg er til stede og overfor dem får jeg mer rolle som deltaker. Når lærer går med mikrofon, blir elevene minnet om at det er en spesiell situasjon. Andre elever kan også være opptatt av å ha en ukjent inne i klasserommet. Ellers kan jeg få en rolle nærmere fullstendig observatør.

Trusselen mot reliabiliteten og validiteten går mye ut på min rolle som observatør. Det gjelder både om jeg påvirker situasjonen med mitt nærvær og at jeg har med meg min forforståelse og blir påvirket av den i forhold til utvelgelse og fortolkning under observasjonen. Det styrker reliabiliteten og validiteten at jeg har flere observasjonsøkter på hver skole.

7.5 Prosedyre ved datainnsamling

Søknad til NSD ble sendt juni 2009 inkludert intervjuguider og brev med forespørsel til skoler og foreldre. Undersøkelsen ble godkjent av NSD i juli 2009 (vedlegg 8). I august tok jeg kontakt med skolene og oktober fikk jeg positivt svar med foreldrenes underskrift (brev med forespørsel om deltagelse fins som vedlegg 9 og 10). I slutten av oktober startet undersøkelsen. Første halvdel av januar 2010 ble jeg ferdig med datainnsamlingen.

Som forarbeid har jeg vært på skolen og snakket og planlagt undersøkelsen sammen med lærerne. På Skole 1 var jeg også til stede en skoletime før selve undersøkelsen tok til. Som forarbeid med testene, var å prøve de ut på to barn jeg kjente privat. I ettertid har jeg foretatt testene med seks andre sjetteklasseselever på egen skole for å ha et sammenligningsgrunnlag i analysen.

Tidspunkt for observasjon og intervjuer har jeg planlagt sammen med lærer. Intervjuene med mødrene har jeg avtalt direkte med dem. På Skole 1 foregikk observasjon, tester og intervjuer de tre dagene jeg var til stede. Intervjuene og testene ble tatt på grupperommet ved siden av klasserommet og ble fordelt over to dager. På Skole 2 observerte jeg alle undervisningssekvensene i løpet av en to ukers periode først, mens tester og intervjuer ble foretatt etterpå. Elevene intervjuet jeg rett etter ordinær skoletid, og vi lånte klasserommet. Med den ene elevene tok vi alle tre testene i forbindelse med intervjuet, mens for den andre delte vi testene på to ganger. Å ta intervju og alle testene samtidig, kan føre til at denne eleven blir mer sliten og ukonsentrert. Den ene moren ble intervjuet i klasserommet, mens den andre inviterte meg

hjem. Lærerintervjuet på Skole 2 ble foretatt to ulike dager. På alle intervjuene, bortsett fra besøket i hjemmet, har jeg brukt lydopptak. Underveis i intervjuet har jeg notert noen stikkord. Noen av temaene i intervjuet har hatt en sensitiv karakter som familieforhold og foreldrenes utdanning. Her har jeg vært varsom og latt være å spørre hvis det ikke har vært naturlig.

På Skole 1 har jeg observer ni læringsaktiviteter. Til sammen har jeg vært til stede sju skoletimer. Disse har foregått i løpet av tre skoledager tre ulike uker. I disse timene har klassen vært todelt, og jeg har vært sammen med læreren og de minoritetsspråklige elevene de tre første timene av dagen. Alle øktene har vært knyttet til norskfaget unntatt den siste med å lage julepynt. I to læringsaktiviteter har læreren gått med mikrofon. På Skole 2 har jeg observert åtte skoletimer. Her var det ikke mulig å finne nok norsktimer der læreren hadde begge elevene samtidig. Siden lesing, skriving og muntlig språk er sentralt i andre fag, tok jeg imot tilbudet om å observere samfunnsfagstimer, praktisk matematikk og arbeidsplan ved siden av to norsktimer. I en dobbelttime med arbeidsplan gikk læreren med mikrofon. Oversikt over de observerte undervisningssekvensene på hver skole fins på vedlegg 15.

I begge klassene har jeg gitt en kort presentasjon av meg selv. Forløpet under observasjonsøktene har vært noe ulik på de to skolene. På Skole 1 tok læreren mot meg som en gjest og inkluderte meg i samlingsstunden og henvendte seg til meg. Hun kunne også be casene vise meg oppgaver eller lese for meg. Derfor ble rollen mer som deltaker her. På Skole 2 er elevene vant til mye besøk utenfra, og jeg fikk lite oppmerksomhet fra elevene. Rollen ble mer som fullstendig observatør unntatt timene læreren gikk med mikrofon. På observasjonsskjemaet noterte jeg fortløpende ned det som ble sagt og forklaring av aktiviteten eller oppgaven. Jeg noterte også møblering og materiell. Notatene varierte mellom hele setninger og mer stikkordsform. De ulike rollene som observatør på skolene, førte til at jeg noterte grundigere og mer nøyaktig på Skole 2, mens det ble mer stikkordsform på Skole 1 der jeg var mer involvert i det som skjedde. Her var det vanskeligere å følge med på det læreren sa og gjorde når elevene arbeidet ved pultene, fordi jeg da var opptatt med casene deler av tiden. Min erfaring var at det var enklere å være observatør når rollen var mindre deltakende. Samtidig fikk jeg se casene mer i aksjon når jeg hadde en mer deltakende rolle.

7.6 Bearbeiding og analyse av data

Intervjuene og lydopptak av dialoger er blitt transkribert og observasjonsskjema er blitt renskrevet i ettertid. Selve analysearbeidet startet med å oppsummere testene og spørreskjema for å få et utdypende bilde av casene. Dette har blitt sammenlignet med det som fremkom i intervjuene angående forhold ved eleven. Deretter har jeg analysert intervjuer og observasjoner for å få et bilde av klasseromskonteksten. Videre forklarer jeg strategi, analyseverktøy og fremgangsmåte for analysearbeidet.

7.6.1 Analysestrategi

For å se om resultatene fra de ulike dataene styrker hverandre ved å vise samme tendens, har jeg som overordnet analysestrategi brukt hva Yin (2009) kaller ”Pattern matching” eller mønstersammenligning. Mønstrene fra like datakilder, for eksempel observasjon, sammenlignes først internt. Deretter trianguleres sammenligningen for å se om resultatene fra ulike kilder støtter hverandre, eller noen deler sår tvil om hva konklusjonen skal være. Dette er viktig for å styrke påliteligheten i en kasusstudie med få deltakere. Uttrykket mønstersammenligning er litt uvanlig i norsk språkbruk, så jeg anvender noen ganger tendensen eller trenden i materialet i stedet for mønster.

7.6.2 Analysekategorier

Her vil jeg orientere om analysekategoriene som er brukt i analysen av observasjon og intervju angående delspørsmål 3 om forhold i klasseromskonteksten. Analysekategoriene er en videreutvikling av Perrys (1998) ”Running Record” og Reeve et al.s (2008) dialektiske klasseromsmodell med kategorier for autonomistøtte og kontroll. Perry (1998) har fem kategorier i sitt analyseskjema. Det er valg, kontroll over oppgavens vanskelighetsgrad, selvevaluering og mulighet for støtte fra jevnaldrende og læreren. Perry har sin styrke i kvaliteten på oppgavene, organisering av undervisningen og er opptatt av hva lærere gjør på et mer overordnet plan. Reeve et al. (2008) har sin styrke i dialogen og det læreren sier til den enkelte elev. Arbeidene deres supplerer hverandre. Reeve et al. (2008) kommenterer i sin drøfting selvbestemmelsesteorien som basis for utvikling av selvregulert læring. De sier at resultatene angående aktivitet i klasserommet er ganske like hos dem og hos Perry (1998), og dette til tross for at Perry bygger på sosial-kognitiv og sosiokulturell teori. Med dette

utgangspunktet har jeg utarbeidet sju kategorier for analyse av aktiviteten i klasserommet. Kategoriene rommer både aktivitet og autonomistøtten denne aktiviteten bidrar til. I det følgende beskrives hver kategori. Oversikt over kategoriene finnes i vedlegg 11 hvor også eksempler på poenggradering i hver kategori er oppgitt.

Oppgavens muligheter

Flere av Perrys (1998) kategorier dreier seg om oppgavens kvalitet. Hun er opptatt av mulighetene for valg, egnet vanskelighetsgrad og kompleksitet med flere mål og åpen løsning. Jeg lar disse perspektivene forenes i en kategori som jeg kaller ”Oppgavens muligheter” der elevens autonomi kan støttes på flere måter. Et spørsmål blir om oppgaven gir mulighet for eleven å foreta valg om hva innholdet skal være, og når og hvordan den skal utføres. Valg av innholdet gir eleven mulighet for å bygge på sine bakgrunnskunnskaper. Arbeid som varer flere økter og utfordrer bruk av strategier som å planlegge og overvåke egen aktivitet, hører med i oppgaver av høy kvalitet. Perry (1998) poengterer at differensiering av vanskelighetsgrad bør komme innenfor samme oppgave. Autonomistøtten i denne kategorien handler om elevens mulighet til å utføre en oppgave som byr på valg, utvikler deres kompetanse og får dem til å bruke hele sin kapasitet.

Selvevaluering

Uttrykket ”Selvevaluering” viser til at det er eleven selv som skal vurdere eget arbeid. Perry (1998) har i denne kategorien fokus på elevens mulighet til å reflektere over sin egen læring. Det innebærer at elevene vet hva som er målet for arbeidet de gjør, at de på forhånd har diskutert kriteriene for hva som gir god måloppnåelse og hvordan de skal gå fram for å få dette til. Et annet perspektiv er også om de setter seg egne mål i forhold til sin egen utvikling istedenfor å skulle sammenligne seg med andre. I klasserommet er det interessant å se om læreren har lagt opp til refleksjon over eget arbeid og om det da vil være på mekaniske områder som skrivefeil eller på utvikling av innholdet. Autonomistøtten ligger i at elevene lærer å reflektere over hva som skal til for å øke kompetansen og at de blir motivert for å sette inn innsatsen som trengs.

Jevnaldersstøtte

Perry (1998) ser ikke bare på om elevene samarbeider, men hva de støtter hverandre på. Hun skiller mellom å samarbeide om mer mekaniske sider av oppgaven som skrivefeil og klippe ut noe, og det å dele ideer, gi respons og komme med forslag som hjelper medeleven videre i arbeidet. I tillegg til dette perspektivet legger jeg i kategorien at læreren organiserer undervisningen slik at elevene har mulighet til å hjelpe hverandre. Dette gjelder både møblering og hva som tillates i forhold til arbeidsro. For minoritetsspråklige elever er å snakke om oppgaver styrkende for den generelle språkkompetansen. Autonomistøtte i forhold til jevnaldersstøtte går på å få hjelp, utvide sine ideer, bruke språket muntlig og generell trivsel rundt aktiviteten.

Lærers tilgjengelighet

Reeve (2006) påpeker at å gi autonomistøtte krever struktur. Lærere må være tydelige på hva som er målet for elevene og innarbeide standarder og rutiner slik at læringsmiljøet har god struktur. Læreren må være modell og veilede elevene slik at de vet hva som forventes av dem. Det er snakk om å strukturere et læringsmiljø slik at autonomistøtte blir mulig. Elevene må vite hva som skal gjøres og læreren må være tilgjengelig for å kunne hjelpe dem. Organiseringen av undervisningen blir derfor viktig. For å være autonomistøttende i hel klasse eller i dialog med den enkelte, må læreren ha tid. Derfor er det viktig å ha forberedt økten godt slik at han har det han trenger til timen. I tillegg er det tidsbesparende at elevene er kjent med læringsmateriellet slik at de finner ut av det selv. Da slipper læreren å veilede den enkelte på ytre ting og heller bruke tiden til å være autonomistøttende i klasserommet.

Lærers autonomistøtte i dialog

Hos Perry (1998) er lærerstøtte definert som støtte som leder elevene i å utvikle ferdigheter i å løse problemer selv. En annen måte å veilede elever på er å være opptatt av prosedyrer og det tekniske med form av å gi direktiver som er en kontrollerende motivasjonsstil. Reeve et al. (2008) utdyper hvordan læreren kan være autonomistøttende i dialogen med elevene. Det motsatte er å være kontrollerende. Eksempler på autonomistøtte er å gi konstruktiv og konkret tilbakemelding på arbeidet elevene gjør. Videre er det å komme med oppmuntringer og gode ord når eleven har mistet gløden eller komme med hint slik at eleven finner ut løsningen selv. Hvis oppgaven i seg selv er kjedelig, kan læreren komme med empatisk forståelse for at

enkelte saker er kjedelige og de kan forklare hvorfor oppgaven er nyttig slik at aktiviteten blir meningsfull for elevene.

Forkunnskaper

Forkunnskaper er sentralt for god leseforståelse. Derfor har jeg valgt å la dette utgjøre en kategori på hva som karakteriserer klasseromskonteksten til minoritetsspråklige elever som er gode til å lese og som har god lesemotivasjon.

Forkunnskaper dekker et stort felt der språket er sentralt. Prinsippet gjelder læringssynet til klassikere som Vygotsky og Piaget der ny kunnskap må bygge på tidligere kunnskap og erfaringer (Ormrod 2008). For å kunne lese en tekst med forståelse må en kjenne noe til situasjonen det omhandler og begrepene som blir brukt. Guthries (2004) leseprogram ”Concept Oriented Reading Instruction” har nettopp begreper i fokus for å skape engasjement for lesing. Der er en av faktorene å skaffe seg forkunnskaper gjennom å møte den virkelige verden først. Et aspekt blir derfor å legge til rette for at elevene får nye erfaringer som de kan bygge på i lese- og skriveaktiviteter. Andre ganger blir tekstene valgt ut med hensyn til elevenes tidligere kunnskap og erfaringer slik at de møter kjente forhold. Læreren må også arbeide med ord og begrepssystemer og ikke ta for gitt at elevene kjenner betydningen av viktige ord uten å undersøke dette nærmere. Lervåg & Aukrust (2009) understreker nettopp at vokabular er viktig for å utvikle god leseforståelse. Også å styrke talespråklige ferdigheter som å delta i samtale, diskutere, beskrive og fortelle har med forkunnskaper å gjøre. Å styrke forkunnskapene til elevene har mye å gjøre med at de får mulighet til å være aktive og bruke sin kapasitet i møte med tekster og andre arbeidsoppgaver. Derfor er opplæring i strategibruk viktig også. Disse forholdene har mye med det grunnleggende behovet for kompetanse å gjøre.

Lærerens sensitivitet

Reeve (2006) bruker begrepet ”Attunement” som innebærer å bringe noe i harmoni. Han sier at synonymet er sensitivitet, og dette dreier seg om å ha en innlevelse i elevenes perspektiv. Sensitive lærere oppfatter elevenes situasjon og tilpasser dialogen etter det. De vet hva elevene føler, hvor engasjert de er og om de skjønner oppgaven, fordi de lytter til elevene og gjør en innsats for å forstå deres behov og ønsker. De gir respons på elevenes henvendelser og følelser. Reeve (2006) snakker også om nærhet og relasjon. Det oppstår i forhold der elevene

føler seg vel, der det er en atmosfære preget av varme og at elevene føler seg viktig for læreren. Det dreier seg om det grunnleggende behovet for tilhørighet. Lærerens sensitivitet har å gjøre med elevenes behov for å bli forstått og anerkjent for den de er og for å bruke det de bringer med seg fra egen bakgrunn i klasserommet. Derfor settes søkelyset her på om læreren er sensitiv overfor elevene slik at de kan oppleve tilhørighet og få mulighet for aktiv deltagelse i klasseromskonteksten.

Oppsummering av analysekategoriene

De fem første kategoriene peker direkte på hvordan behovet for autonomi kan bli ivaretatt i klasseromskonteksten. Autonomistøtte har å gjøre med hvordan læreren tilrettelegger undervisningen angående oppgavetype, refleksjon over mål og kriterier for måloppnåelse, mulighet for å få støtte fra lærer og medelever og hva læreren sier i møte med elevene. Selv om behovet for autonomi står sentralt, vil også læreren støtte elevenes behov for kompetanse og tilhørighet gjennom sin autonomistøtte. Reeve (2009:169) uttrykker dette slik

”Teacher supports a good deal more than the psychological need for autonomy. Despite its seemingly narrow nomenclature, a teacher’s autonomy-supportive motivating style nurture not only students’ need for autonomy, but also students’ need for competence and relatedness and inner motivational resources more generally.”

Forkunnskaper dreier seg om et viktig område for å utvikle god leseforståelse for minoritetsspråklige elever spesielt. Å få en oppgave som muliggjør at elevene kan bruke sine ressurser og være aktive, har nettopp å gjøre med behovet for kompetanse. Den siste kategorien om lærerens sensitivitet har behovet for tilhørighet i fokus. Det handler om å legge et grunnlag for å skape gode relasjoner slik at elevene opplever tilhørighet og får mulighet til å delta aktivt i klasserommet.

7.6.3 Fremgangsmåte

Intervjuene og lydopptak av dialoger er blitt transkribert og observasjonsskjema er blitt renskrevet i ettertid. Selve analysearbeidet startet med å oppsummere testene og spørreskjema for å få et utdypende bilde av casene. Dette har blitt sammenlignet med det som fremkom i intervjuene angående forhold ved eleven. Deretter har jeg analysert intervjuer og

observasjoner for å få et bilde av klasseromskonteksten. I det følgende beskriver jeg de ulike fasene i analysen av observasjon og intervju.

Observasjonsøktene

Analysen av feltnotatene fra observasjonsøktene har foregått med å lese gjennom notatene og kode sekvenser med aktuell farge og poenggivning. For hver observasjonsøkt har jeg sammenfattet funnene og gitt en skåre (0, 1 eller 2) for hver kategori (se vedlegg 12 for prosedyre for poenggivning). Av resultatet fra hver observasjonsøkt har jeg laget en grafisk fremstilling slik at mønsteret i øktene er lettere å sammenligne med hverandre. Ideelt sett skulle reabiliteten vært styrket ved å la en annen forsker foreta samme kodingen av observasjonsøktene. Dette har ikke jeg hatt mulighet til. Derfor har jeg gjentatt kodingen fire uker senere. Resultatet (gjennomsnittet totalt) ble endret fra 1,8 til 1,7 på den ene skolen og var likt på den andre skolen med 1,5 begge ganger. Reliabiliteten og validiteten er styrket ved å bruke analyseverktøyet. (Analysens faser angående delspørsmål 3 fins på vedlegg 13).

Intervju

Jeg har brukt meningsfortetting i analysen av intervjuene (Kvale 1997). Først har jeg lest gjennom den transkriberte versjonen av intervjuet. Deretter har jeg sett gjennom og merket naturlige meningsenheter. Dette har jeg kopiert inn i en kolonne på et skjema. I kolonnen til høyre har jeg notert hvilket tema det dreier seg om og forkortet innholdet til noen setninger. I kolonnen til venstre har jeg notert sidetall og nummer på utsagn for raskt å kunne finne nøyaktig tilbake til den transkriberte versjonen. Etter dette har jeg markert meningsenhetene i forhold til analysekategoriene som gjelder organisering, dialog, forkunnskaper og lærerens sensitivitet. I tillegg har jeg markert med stikkord i marginen det som dreier seg om forhold ved eleven med bakgrunnsstoff, lesing og motivasjon.

Jeg har laget et skjema som omhandler elevenes leseforståelse, lesemotivasjon og utvikling over tid. Her har jeg skrevet inn resultatene fra testene og intervjuene med eleven selv, læreren og eventuelt moren. Et annet skjema omhandler klasseromskonteksten og de sju kategoriene. Her er aktuelle funn i intervjuene samlet ut fra analysekategoriene. Disse resultatene har blitt sammenlignet og vurdert. Reliabiliteten er truet av at min evne til analyse og tolke for eksempel angående et ønske om å finne bestemte funn. Validiteten og

reliabiliteten er styrket gjennom triangulering mellom intervjuene og med å sammenligne med andre metoder. Skjemaet for analyse av intervju fins på vedlegg 14.

7.6.4 Generalisering

Ytre validitet i casestudier dreier seg om generalisering mot teori. Her har jeg brukt selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002) med interaksjonsmodellen til Reeve et al. (2008) som teoretisk ramme for undersøkelsen. Teorien viser at måten de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt i klasseromskonteksten virker inn på hvordan elevene internaliserer verdier fra omgivelsene og utvikler selvbestemmelse og indre motivasjon. Analyseverktøyet med kategoriene skal hjelpe til med å analysere funnene og komme fram til et resultat. Generaliseringen vil bestå i å se i hvilken grad de empiriske resultatene stemmer med antakelsene i teorien. Ut fra dette kan vi også lære noe allment. Jeg har tatt hensyn til å få gjennomført studien så pålitelig (reliabel) og gyldig (valid) som mulig.

7.7 Oppsummering av metode

Forskningsdesignet er "Multiple case study with embedded units of analyses" (Yin 2009) eller fler-case-design med flere analyseenheter (Johannessen m.fl. 2004). Utvalget består av fire case. Dette er tre jenter og en gutt fra språklige minoriteter som går i sjetten klasse på to ulike skoler. Datainnsamlingsmetodene er ordforrådstest (deltest i Wisc III), leseforståelsestest (norsk versjon av Woodstock), spørreskjema om lesemotivasjon (Andreassen 2008), observasjon og intervju av elever, lærere og to foreldre. Strategien i analysen er "Pattern matching" (Yin 2009) og analyseverktøyet med kategorier er brukt. Generalisering skjer mot teori. Reliabiliteten og validiteten styrkes gjennom triangulering av metodene.

8 Resultat

Casene er hentet fra to ulike skoler. Jeg velger å presentere casene fortløpende. På Skole 1, Solstad, går Leyla (pkt. 8.1.2) og Kamal (pkt. 8.1.3) og på Skole 2, Bergset, går Emilia (pkt. 8.2.2) og Miriam (pkt. 8.2.3). Først kommer en generell beskrivelse av skolen og trinnet. Deretter presenteres resultatene for casene på individuelle tester av ordforråd, leseforståelse og motivasjon, fulgt av lærervurdering og elevens egen vurdering av de samme ferdigheter. Dette skal besvare hvor godt eleven leser og hvor godt eleven er motivert (delspørsmål 1) og hvordan utviklingen har vært over tid (delspørsmål 2). Denne informasjonen danner bakteppe for presentasjonen av hva som karakteriserer klasseromskonteksten (delspørsmål 3) for Leyla og Kamal (pkt 8.4) og Emilia og Miriam (pkt. 8.5). En skjematisk oversikt over casene og konteksten som de inngår i, er skissert i fig. 8.1.

Case 1	Case 2	Case 3	Case 4
Leyla 6. trinn	Kamal 6. trinn	Emilia 6. trinn	Miriam 6. trinn
Lærer 1: Sissel		Lærer 2: Bente	
Skole 1: Solstad		Skole 2: Bergset	

Figur 8.1. Skjematisk oversikt over casene, lærerne og skolene. *Navnene er fiktive.*

8.1 Leyla og Kamal: Solstad skole

Først omtales skolen og klassen på mer generell basis for å danne et bakteppe for vurdering av casene. For å kunne besvare hvor godt eleven leser og hvor motivert de er (delspørsmål 1) og hvordan utviklingen har vært over tid (delspørsmål 2), presenteres resultat fra ordforrådstest, leseforståelsestest og spørreskjema om lesemotivasjon. Dette sammenlignes mot lærerens vurdering og elevens egne kommentarer for å gi et samlet svar på delspørsmål 1 og 2. Leyla presenteres først. Deretter presenteres Kamal.

8.1.1 Bakgrunnsinformasjon om Solstad skole og sjette klasse

Informasjonen om skolen og klassen kommer fra kontaktlæreren, Sissel, og egen observasjon.

Skolen

Solstad skole ligger i en mellomstor by på Østlandet. Boligbebyggelsen består av blokker, rekkehus og eneboliger omgitt av skog og næringsbygg. 45 prosent av elevene er minoritetsspråklige og har bakgrunn fra 30 ulike land. Sissel sier at skolen er stolt av å være en flerkulturell skole med stort mangfold i elevgruppen. Det er 280 elever fra første til sjuende trinn. På planleggingsdager har skolen ofte tema som omhandler den flerkulturelle situasjonen. Flere ganger i året holder skolen arrangementer for elevene og deres familier med underholdning, bevertning og omvisning. På høstfesten tar familiene med mat fra eget land og skolen har prosesjon med mange flagg.

Læreren

Sissel er i starten av 30-årene. Hun har jobbet på Solstad skole i et og halvt år og vært kontaktlærer for klassen til Leyla og Kamal siden hun kom hit. Sissel er utdannet adjunkt med fagene skolebibliotek og spesialpedagogikk som videreutdanning. Tidligere har hun jobbet fem år i en annen by på en flerkulturell skole.

Klassen

Klassen og trinnet består av 21 elever der ti er minoritetsspråklige. Sissel sier at lederne i klassen liker skolefag, og klassen er interessert i å jobbe godt med oppgaver. Det er arbeidsro i timene samtidig som det er lov å prate med sidemannen. Sissel forteller at det er godt miljø i klassen. Den er lite dominert av klikkdannelser etter hennes oppfatning. Alle leker med alle på tvers av kjønn. Fremdeles pleier de å leke sisten og gjemsel ute i friminuttene. I følge Sissel lå klassen som topp tre i kommunen på nasjonale prøver i lesing i femte klasse. Dette er skolen godt fornøyd med siden en stor andel av elevene er minoritetsspråklige. Klassen jobbet mye med lesing i fjor og innførte blant annet "Lesekvart" med 15 minutters stillelesing om morgenen. Mange bedret resultatene betraktelig fra i fjor til i høst på Carlstens leseprøve. Tre minoritetsspråklige elever har kommet nye til klassen i høst. De har bodd i Norge mellom fire til seks år og presterer lavt på lesetester foreløpig. Av de øvrige minoritetsspråklige elevene

anser Sissel fem som ganske gode til å lese, en som litt under middels og en med dårlige leseferdigheter.

8.1.2 Leylas ordforråd, leseforståelse og motivasjon

Foruten testene og spørreskjemaet er informasjonen om Leyla hentet fra intervjuene med henne og læreren.

Bakgrunn

Leyla forteller at hun ble født i Kurdistan, men at hun og familien flyttet til Norge da hun var 11 måneder gammel. I følge betegnelsen til Statistisk Sentralbyrå er Leyla innvandrers (Daugstad 2008a). De første årene bodde de på Vestlandet og der gikk Leyla i barnehage. Leyla husker at de flyttet hit til området da hun var sju år, og hun har gått på denne skolen siden andre klasse. Hun opplevde det som lett å få venner her.

Leyla har to eldre brødre på 16 og 14 år og en liten søster i førskolealder. Familien har ikke slektninger i Norge, men har mange kjente fra hjemlandet her. Hjemme snakker Leyla mest kurdisk med foreldrene sine og mest norsk med brødrene. Hun behersker ikke kurdisk som skriftspråk. De har PC hjemme. Hun går ikke på noen faste fritidsaktiviteter, selv om moren stadig spør om hun vil. Hun liker svømming og annen idrett.

I intervjuet forteller læreren at foreldrene er analfabeter. De kan derfor ikke hjelpe Leyla med lekser og emner som er basert på skriftspråket, men læreren opplever foreldrene som positive og støttende til skolegangen. Leyla benytter alle tilbud om leksehjelp som skolen tilbyr. Foreldrene har sagt at det er Leyla som er mest skoleflink av søsknene. I følge læreren deltar foreldrene på møter og andre arrangementer på skolen. Hun sier at hvis det er tolk på konferansetimen, prater de lenge om mange ting. Uten tolk blir det mest læreren som forteller, og da svarer foreldrene med enkel norsk. Læreren har hørt at Leyla sier noen norske ord innimellom når hun snakker med foreldrene sine. Leyla har morsmålslærer noen timer i uka.

Sammenfattet har Leyla bodd i Norge siden hun var ett år, og hun har gått i barnehage her. Hun snakker kurdisk, men kan ikke lese og skrive på morsmålet. En utfordring fra bakgrunnen er at foreldrene er analfabeter. Hun har gått på Solstad skole fra andre klasse og hatt Sissel som kontaktlærer i et og et halvt år.

Ordforråd og leseforståelse

På ordforrådstesten (Wisc III) fikk Leyla 9 poeng som er et poeng under middels, mens på leseforståelsestesten (Woodstock) fikk hun 34 poeng. Ut fra dette vurderer jeg Leyla som litt over middels god til å lese.

Læreren vurderer Leyla som mellom middels og god til å lese. På Carlstens leseprøve som ble tatt i klassen denne høsten fikk hun lesehastighet på 136 ord i minuttet og med 3 % forståelsesfeil. Det er litt over gjennomsnittet i klassen som består av 21 elever. Blant de ti minoritetsspråklige elevene skåret fire lavt, en litt under middels og fem på Leylas nivå. Leyla sier i intervjuet at det ikke er vanskelig å lese og lære fra de ulike lærebøkene de har, og at hun opplever å mestre lesingen bra dette skoleåret. På spørsmål om hvordan hun klarer å lese i andre fag, svarer hun:

Leyla: Det er ikke vanskelig for meg. Jeg synes det er helt vanlig, jeg.
Intervjuer: Noen ganger møter du sikkert ord du ikke forstår. Hva gjør du da?
Leyla: Hvis det er data i nærheten, så finner jeg ut på data eller på Wikipedia, eller så spør jeg noen eller så bare hopper jeg over den. Og så spør jeg læreren.

(Intervju Leyla, 26.11.09)

Konklusjonen er at Leyla er litt over middels god til å lese, men at hun ligger tilnærmet middels i ordforråd.

Motivasjon

På spørreskjemaet om lesemotivasjon (Andreassen 2008) fikk Leyla 73 poeng (av 90 mulige) som indikerer høy lesemotivasjon. Her er to av Leylas kommentarer ved utfyllingen:

Leyla leser pkt 5: ”Jeg lager bilder i hodet når jeg leser” - Det gjør jeg hele tiden.
Leyla leser pkt 33: ”Jeg leser mer om hobbyene og interessene mine for å få greie på mer”
- Ja, jeg vil lese mer om hva som helst.
(Lyddopptak 26.11.09, ved utfylling av spørreskjema, se vedlegg 3)

I intervjuet sier Leyla at hun leser blader hjemme og bøker på skolen. Hun fremhever at hun liker alle bøkene de bruker på skolen. Spørreskjemaet og Leylas kommentarer gir et bilde av en elev som har god motivasjon for lesing. I intervjuet supplerer læreren inntrykket av en aktiv og engasjert elev:

Sissel: Hun liker alt med skolearbeid. Hun liker å lære, og hun ser hva slags virkning det har gitt foreldrene å ikke kunne lære på den måten. Så hun er forholdsvis moden og synes det er ålreit å lære av egen interesse.
(Intervju Sissel, 10.12.09)

Konklusjonen er at Leyla ser ut til å ha god lesemotivasjon og være motivert for skolearbeid generelt.

Utvikling av leseforståelse og motivasjon over tid

I intervjuet sier Leyla at det var først i fjerde klasse hun tenkte at det var lett å lese. Hun husker også at de hadde svært enkel leseundervisning i første da de skulle si "A" som er først i "Ape". I følgende kommentar beskriver Leyla hvordan hun er blitt glad i å lese bøker:

Leyla: Vi har Lesekvarten.....
Intervjuer: Liker du det?
Leyla: Ja, det liker jeg. Det får meg til å tenke sånn: "Siden alle leser, så kan jo jeg også". Etter hvert blir det sånn: "Egentlig er det gøy å lese". Så leser man bare mer og mer, og til slutt så bare elsker man det.
(Intervju Leyla, 26.11.09)

Læreren forteller at Leyla har økt lesehastigheten fra 70 ord til 136 ord i minuttet det siste året på testene (Carlsten) der leseforståelsen var bra på begge målingene. Dataene forteller ikke noe om motivasjon over tid, men i følge læreren har Leyla vært en engasjert elev så lenge hun har jobbet her ved skolen. Som konklusjon ser Leyla ut til å ha hatt god utvikling i leseferdighetene de siste to årene, og hun er i denne tiden blitt glad i å lese bøker.

8.1.3 Kamals ordforråd, leseforståelse og motivasjon

Informasjonen kommer fra intervjuene med Kamal og læreren i tillegg til testene og spørreskjemaet.

Bakgrunn

Kamal forteller at han ble født i Afghanistan på grensen til Pakistan. Familien dro derfra og bodde flere år i Sverige der Kamal gikk i barnehage. For fire år siden flyttet familien til en vestlandsbygd. I følge Statistisk Sentralbyrå regnes derfor Kamal som innvandrere (Daugstad 2008a). Sist sommer flyttet familien til denne delen av landet. Kamal har derfor bare gått på

Solstad skole i knappe fire måneder. Han opplever at det har vært lett å bli kjent med de andre barna og få nye venner her. Kamal har to søstre som går i videregående skole og i 9. klasse, mens en lillebror går i barnehagen. Kamal sier at de ikke har andre slektninger i Norge, men at de kjenner mange afghanere som bor her. De snakker afghansk hjemme. Foreldrene kan skriftspråket, og Kamal kan skrive navnet sitt og lese enkle ord. Faren jobbet på universitetet i Kabul. Nå har han skadet ryggen og er derfor ikke i arbeid her. Moren jobber i en matvarebutikk. Kamal forteller at de har PC og mange bøker hjemme, både på norsk og morsmålet. Søstrene hans har tjukke bøker som Ringenes Herre.

Læreren understreker at faren til Kamal er høyt utdannet og har vært ansatt på universitetet i hjemlandet. Kamal benytter ikke leksehjelpen skolen tilbyr, men gjør leksene hjemme. Læreren forteller at Kamal er flink i alle fag og blant de beste i klassen i matematikk.

Konklusjonen om bakgrunnen til Kamal er at han har bodd i Norge i fire år, men har bodd i Sverige fra han var et og et halvt år der han også gikk i barnehage. Morsmålet hans er afghansk som han snakker hjemme. Kamal har sterk støtte i hjemmet med høyt utdannede foreldre og eldre søstre. Han har gått på denne skolen og hatt Sissel som kontaktlærer i knappe fire måneder. Utfordringen hans har vært å komme ny på skolen.

Ordforråd og leseforståelse

På ordforrådstesten (Wisc III) fikk Kamal 9 poeng som er et poeng under middels, mens på leseforståelsestesten (Woodstock) fikk Kamal 31 poeng. Ut fra dette vurderer jeg Kamal som litt over middels god til å lese.

Læreren vurderer Kamal som mellom middels og god leser sammenlignet med klassen som helhet. På Carlstens lesetest leste han i høst 146 ord i minuttet med tre prosent forståelsesfeil. Det er litt over gjennomsnittet i klassen. Selv sier han at han forstår det meste av det han leser, slik at han trenger sjelden å spørre om ordforklaringer. På Vestlandet snakket han dialekt, og skriftspråket der var nynorsk. Han viser gode språklige ferdigheter ved at han i løpet av kort tid har byttet over til østlandsdialekt og bokmål:

Intervjuer: For du snakket den dialekten de har på Vestlandet?
Kamal: Ja, jeg snakket sånn: "Ikkje og..".
Intervjuer: Klarer du det enda? Eller gjør du ikke det mer?
Kamal: Jeg har noe kontakt med bestevennen min derfra og jeg skriver på MSN sånn: "Ikkje gjør det!".
Intervjuer: Men skrev de nynorsk der? Klarte du det også?
Kamal: Ja, det var helt fint, men når jeg var der så sa jeg "Det er litt rart å si ikke" og når jeg er her så sier jeg "Det er litt rart å si ikkje".
(Intervju Kamal, 26.11.09)

Konklusjonen er at Kamal leser over middels godt og ligger tilnærmet middels i ordforråd.

Motivasjon

På spørreskjemaet (etter Andreassen 2008) fikk han 77 poeng (av 90 mulige) som indikerer høy lesemotivasjon.

Kamal forteller at han har ambisiøse mål om å bli like god til å lese som den eldste søsteren.

Han sier:

Kamal: Ja, jeg ønsker å bli like flink som søstera mi. Hun leser liksom fort når det er tekst under.
Intervjuer: På TV'en?
Kamal: Ja, før kunne jeg ikke lese alt med en gang, men nå kan jeg det. Men søstera mi hun leser og så venter hun litt og så kommer den andre teksten, men jeg kommer akkurat på.
(Intervju Kamal, 26.11.09)

I fritiden pleier han å lese tegneserier, og leser bare i bøker hvis det er lekse. Selv beskriver han interessen for leseleksen slik:

Kamal: Når jeg leser, så går jeg til kjøkkenet og ser på klokken. Så leser jeg, og plutselig blir det spennende. Så leser jeg videre og så ser jeg på klokken, og så plutselig har det gått fort.
(Intervju Kamal, 26.11.09)

Læreren sier at Kamal ikke er glad i å lese bøker, og derfor setter hun opp 15 minutters stillelesing hver dag på lekseplanen. Konklusjonen er at Kamal forstår at det er viktig å være god å lese og at han ønsker å bli flink. Samtidig leser han ikke bøker i fritiden hvis det ikke er lekse. Når han først leser en bok, synes han det er interessant.

Utvikling av leseforståelse og motivasjon over tid

Den eneste kilden her er Kamal selv. Læreren har bare kjent ham i fire måneder. I intervjuet fortalte han at han lærte å lese da han var sju år av søsteren som er tre år eldre. På spørsmål om det var vanskelig å lære å lese, svarer han:

Kamal: Søstera mi lærte meg det, hun som går i niende klasse nå. Jeg var sju år. Da kunne jeg det alfabetiske A, B, C, D, men jeg kunne ikke akkurat lese. Så hun lærte at hvis A og L, da blir det AL.
(Intervju Kamal, 26.11.09)

Kamal har tydelige forbilder hjemme. Læreren sier at han var god til å lese da han kom hit. Han har også byttet fra nynorsk til bokmål både når han leser i lærebøker og når han skriver. Læreren sier at denne overgangen har gått greit, og at hun ikke kan se nynorske ord i det han skriver.

8.2 Emilia og Miriam: Bergset skole

Presentasjonen av Emilia og Miriam på Bergset skole følger samme mal som ved Solstad (pkt 8.1).

8.2.1 Bakgrunnsinformasjon om Bergset skole og sjette trinn

Informasjonen om skolen og sjetteklassetrinnet kommer fra kontaktlæreren Bente og gjennom egen observasjon.

Skolen

Bergset skole ligger nær en mellomstor by på Østlandet. Skolen ligger midt i et område som består av eneboliger og rekkehus og ligger nær skog og friområder. Skolen har 400 elever der fire prosent er minoritetsspråklige. Skolens satsingsområder er lese- og skriveopplæring, mappemetodikk og elevsamtaler. Mellomtrinnet har i flere år hatt spesiell fokus på å jobbe med mål, vurdering og samling av egne arbeider i portefølje som dokumentasjon på utviklingen.

Læreren

Bente er allmennlærer med videreutdanning i småskolepedagogikk og veiledning. Hun har jobbet som lærer på barnetrinnet i 15 år. På denne skolen har hun vært de siste fem årene og har vært kontaktlærer for klassen til Miriam og Emilia siden tredje.

Klassen

På Bergset skole bruker de ikke begrepet klasse, men trinn og grupper. Trinnet består av 60 elever med tre kontaktlærere og organiseres i ulike grupper gjennom skoleuken. Tre av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. Bente forteller at jentemiljøet på trinnet har vært krevende alle årene. Det er en stor gruppe blant jentene som har hatt mange konflikter og spenninger. Miriam og Emilia hører til en mindre gruppe som er utenfor den store, men også her har de fulgt noe av konfliktmønsteret fra den store gruppen. Skolen har jobbet mye for å få bedre miljø blant jentene, og i år har det vært noe roligere med færre konflikter. Trinnet skårer bra på nasjonale prøver, men har samtidig flere elever med spesielle behov. Bente har fire blant de tjue elevene som har egne opplegg og planer. Trinnlærerne har satt som mål for sjette klasse at elevene skal ha en lesehastighet over 100 ord i minuttet på Carlstens lesetest som de tar to ganger i året.

8.2.2 Emilias ordforråd, leseforståelse og motivasjon

Foruten testene og spørreskjemaet er informasjonen om Emilia hentet fra intervjuene med Emilia, moren og læreren.

Bakgrunn

Det er først og fremst moren som har gitt opplysningene om bakgrunnen. Foreldrene er fra Kroatia og kom hit i forbindelse med krigen på Balkan. Emilia er født i Norge, og betegnes som norskfødt med innvandrerforeldre i følge Statistisk Sentralbyrå (Daugstad 2008a). Hun har gått i barnehage i to og et halvt år. Moren ønsket å ha Emilia hjemme til hun var tre år. Årsaken var at moren ønsket at Emilia skulle lære kroatisk godt før hun kom i norskspråklige miljøer. Emilia har gått på denne skolen hele tiden og har hatt Bente som kontaktlærer siden tredje klasse. Emilia har en bror som går i tredje klasse. De har ikke andre slektninger i Norge. Emilia snakker kroatisk flytende og kan lese og skrive på morsmålet. Derfor har hun

god kontakt med kroatisk slektninger. Hun snakker norsk med moren når andre barn hører på. De har norske og kroatisk bøker hjemme og datamaskin. De to første årene var Emilia mest sammen med en gutt fra barnehagen, mens fra tredje klasse har hun fått en bestevenninne. Emilia forteller at hun pleier å snakke norsk med broren. En time i uken spiller hun tennis sammen med gutten fra barnehagen. Ellers må hun bruke mye tid på leksene. Hun har flere venner på skolen. Læreren sier at foreldrene deltar på arrangementene og følger bra opp leksene.

Sammenfattet er Emilia født i Norge og har gått i barnehage siden hun var tre år. Hun snakker kroatisk godt og kan også lese og skrive det. Hun har gått på Bergset skole hele tiden og har hatt Bente som kontaktlærer siden tredje klasse.

Ordforråd og leseforståelse

På ordforrådstesten (Wisc III) fikk Emilia 11 poeng som er litt over middels resultat. På leseforståelsestesten (Woodstock) fikk Emilia 32 poeng. Resultatet vurderer jeg som litt over middels godt. Læreren forteller at Emilia leste 128 ord i minuttet på skolens lesetest (Carlsten) i år med ti prosent forståelsesfeil. På trinnet har de satt som mål at elevene skal lese fortere enn 100 ord i minuttet. Emilias resultat ligger litt over middels for klassen. Etter lærerens mening sliter hun noe med forståelsen. På spørsmål om læreren ser noen sammenheng mellom elevens språklige bakgrunn og det faglige, svarer hun:

Bente: Jeg ser sammenheng, fordi hun sliter med å uttrykke seg skriftlig. For å sammenligne med norske, gjør hun det passelig. Hun sliter med forståelsen og mangler begreper spesielt i matematikk, samfunnsfag og naturfag.

(Intervju Bente, 06.01.10)

Emilia sier i intervjuet at hun synes det går bra med lesingen dette skoleåret, og hun har lært seg ulike strategier i arbeidet med lesing av fagtekster:

Emilia: Jeg har begynt å lese på naturfagleksene og så må jeg lage tankekart som om man skulle holde foredrag.

Intervjuer: Holder du foredrag for dem hjemme?

Emilia: Ja, jeg har begynt på tankekartet.

Emilia viser meg arbeidsboka med tankekartet om "Kroppen"

(Intervju Emilia, 01.12.09)

I intervjuet beskriver moren hvordan Emilia har tatt initiativ i forhold til lesing og skriving på morsmålet. Hun forteller:

Moren: Emilia har selv tatt initiativ for å lære å skrive kroatisk. Hun ønsket å sende brev til slektninger i Kroatia. Hun spør mer om forklaring på faglige ord både i norsk og kroatisk dette året.
(Intervju mor til Emilia, 01.12.09)

Konklusjonen er at Emilia ser ut til å være litt over middels god i ordforråd og i leseforståelse.

Motivasjon

På spørreskjemaet fikk Emilia 84 poeng som indikerer veldig høy lesemotivasjon. Det samme kommer frem i intervjuet:

Emilia: Jeg liker å lese. Jeg pleier å lese hjemme. Jeg pleier å lese før jeg legger meg. Jeg låner bøker på biblioteket også. Mamma og pappa spør meg hva boka handler om, og så må jeg gjenfortelle.
Intervjuer: Hvis læreren snakker om noe som interesserer deg, får du lyst til å lese om det da?
Emilia: Jeg har lyst, men jeg rekker det bare ikke.
(Intervju Emilia, 01.12.09)

Emilia forteller at hun ikke liker å snakke og lese høyt i klassen. Moren sier at Emilia tidligere pleide å lese en halv time før hun sovnet, men nå varierer det på grunn av at mengden lekser har økt. I følge moren er Emilia en forsiktig person som ikke liker å vise seg fram i klassen:

Moren: Hun er veldig stille, rolig og sjenert. Det handler ikke bare om at hun ikke er norsk, det er hennes personlighet. Hvis hun var mer åpen, ville hun klare det bedre. Hun kan veldig mye, men hun vil ikke vise det foran klassen.
(Intervju mor til Emilia, 01.12.09)

Læreren opplever Emilia som en motivert og engasjert elev, men sier at hun er usikker og opptatt av å være lik de andre. Konklusjonen er at Emilia har høy lesemotivasjon, men har ikke like god tid til å lese som før, fordi leksemengden har økt. Hun er motivert for skolearbeid, men er forsiktig og tilbakeholden i timene.

Utvikling over tid

Moren forteller i intervjuet at Emilia ikke lærte å lese i løpet av første klasse. Hun ble overrasket over at skolen ikke hjalp til med dette. Slik forklarer hun at foreldrene måtte lære henne å lese:

Moren: I første lærte ikke Emilie å lese, og da måtte vi hjemme lære henne det. Sånn hadde aldri skjedd i Kroatia. Læreren skulle hjelpe henne, ikke foreldrene.

(Intervju mor til Emilia, 01.12.09)

Emilia selv sier at hun husker at det først var vanskelig, men så ble det plutselig lett. Bente overtok klassen i tredje klasse. Hun forteller at de første årene fikk Emilia masse forståelsesfeil på lesetestene. Fra femte klasse har både hastighet og forståelse blitt bedre. Læreren forteller at de noen ganger har satt som mål på utviklingssamtalene at hun skal lese bøker, tørre mer, lese og snakke med høy stemme i timene. Hun merker en utvikling i at Emilia nå tør å snakke høyere. På spørsmål om Emilia er motivert og engasjert, svarer læreren:

Bente: Ja, hun er opptatt av å lære og har nå mer skjønt at det ikke gjelder å være lik andre hele tiden. Måten å lære ting er faktisk ved å feile og prøve å få til når man feiler. Hun tør å snakke høyere, hun skjuler ikke ting, hun hermer ikke og prøver ikke å etterlikne de andre på samme måten. Jeg merker en utvikling her.

(Intervju Bente, 06.01.10)

8.2.3 Miriams ordforråd, leseforståelse og motivasjon

Informasjonen kommer fra intervjuene med Miriam, moren og læreren i tillegg til testene og spørreskjemaet.

Bakgrunn

Moren forteller at de er kurdiske og at Miriam er født i Norge. I følge Statistisk Sentralbyrå regnes Miriam derfor som norskfødt med innvandrerforeldre (Daugstad 2008a). De bodde i nabokommunen i seks år og Miriam gikk tre år i barnehage der. Deretter flyttet de til en annen by og her gikk Miriam de fire første årene på skolen. Sommeren før Miriam startet i femte klasse, flyttet de til området ved Bergset. Miriam har gått her og hatt Bente som kontaktlærer i snart et og et halvt år. I huset bor Miriam sammen med foreldrene og tre yngre søsken. To av dem går på skolen og en i barnehage. Faren har vært gift før, og Miriam har to halvsøsken i tjueårene. Søsteren jobber som sykepleier og broren er i militæret. Foreldrene til Miriam kommer fra Iran. Moren kom hit til Norge for tolv år siden. I hjemlandet er moren utdannet lærer og har jobbet som lærer der i tolv år. Nå i høst har moren begynt på norskkurs, og hun ønsker å fortsette med det etter jul. Faren jobber som tolk. De snakker kurdisk hjemme.

Moren forteller at både hun og faren kan persisk og arabisk. Moren vil gjerne snakke morsmålet med barna sine slik at de beholder det, og hun leser bøker på arabisk for dem. Miriam kan ikke kurdisk som skriftspråk. Moren inviterte meg hjem til dem da jeg skulle intervjuer henne. Da så jeg at familien hadde PC, flere bøker, oppslagsbøker og ordbøker i huset.

Miriam har opplevd det vanskelig å finne venner på Bergset skole. På det forrige stedet hadde hun flere venner fra ulike land. Hun går ikke på noen faste fritidsaktiviteter. Læreren har opplevd kommunikasjonen med mor vanskelig på grunn av språket, men etter at hun begynte på norskkurs i høst, har det blitt lettere. Faren snakker bra norsk og har vært lett å prate med. I følge læreren deltar foreldrene på skolens arrangementer.

Konklusjonen med bakgrunnen er at Miriam er født i Norge og har kurdisk som morsmål, men kan ikke lese og skrive morsmålet. Hun har gått tre år i barnehage. På Bergset skole har hun gått i snart et og et halvt år og hatt Bente som kontaktlærer i denne perioden.

Ordforråd og leseforståelse

På ordforrådstesten (deltest Wisc III) fikk Miriam 10 poeng som er middels resultat (se pkt. 7.1.2). På leseforståelsestesten (Woodstock) fikk Miriam 28 poeng som jeg vurderer som middels godt. Læreren forteller at Miriam leste 109 ord i minuttet på skolens lesetest (Carlsten) i høst med en del feil på forståelse. Miriams resultat ligger middels for klassen. Læreren sier at noen av de norske elevene strever mer med lesing enn Miriam. Hun opplever at Miriam klarer seg bra med lesingen i ulike fag:

Intervjuer: Din vurdering av henne i lesing i forhold til majoritetsspråklige?
Bente: Hun skårer ganske bra på lesetestene der de skal streke under ord i teksten og vise forståelse. Også når hun skal forklare hva ting betyr og vi snakker om leselekser, går det greit. I samfunnsfag og naturfag klarer hun seg ganske bra. Selv om hun ikke forstår alle ordene, klarer hun på en måte å resonnerer seg fram til hva som menes.
(Intervju Bente, 16.12.09)

På spørsmål om hvordan hun klarer lesingen dette skoleåret, svarte Miriam at det er litt vanskelig med små bokstaver i bøkene, men at det går bra. Konklusjonen er at Miriam er middels god til å lese og hun ligger middels i ordforråd.

Motivasjon

Spørreskjemaet for selvrappotering (Andreassen 2008) ga Miriam resultat 81 av 90 mulige poeng. Det indikerer svært høy lesemotivasjon. Blant annet har hun gitt full poengsum til utsagnet ”Lesing er en av de viktigste interessene mine” (punkt 21). Dette stemmer med kommentarer i intervjuet:

- Intervjuer:* Men når du har fri, hva liker du å drive med da?
Miriam: Jeg liker dataspill, ser på TV, tegner og leser. Før jeg sover så leser jeg.
Intervjuer: Hva slags bøker eller blader liker du å lese hjemme?
Miriam: Donald Duck, hestebøker og hesteblad. Jeg liker mest å lese om hester.
(Intervju Miriam, 17.11.09)

Læreren hadde ikke noe bestemt inntrykk av lesemotivasjon, men beskrev Miriam som passiv og lite engasjert med skolearbeidet:

- Bente:* Miriam er ikke den som viser at hun er mest motivert og engasjert. Jeg blir frustrert over at det er så lite ansvarsbevissthet i forhold til egen læring. Det er for lett å skylde på alt annet rundt seg. Så jeg skulle absolutt ønske at hun hadde mer trykk.
Intervjuer: Er det noen typer oppgaver hun liker bedre å jobbe med og er ivrig med?
Bente: Det er de oppgavene der hun føler at hun får til tingene, selvfølgelig, som alle barn.
(Intervju Bente, 16.12.09)

Konklusjonen om motivasjon er at Miriam har god lesemotivasjon. Hun liker å lese bøker og hun pleier å lese hjemme. I følge læreren er hun lite engasjert med andre typer oppgaver.

Utvikling av leseforståelse og motivasjon over tid

Gjennom intervjuene med Miriam og moren har det kommet fram informasjon om utviklingen over tid. Moren sier at Miriam ble flink til å lese da hun kom til denne skolen i femte klasse. Hun husker at Miriam strevde de første årene med å lære seg å lese og det tok lang tid. Miriam selv sier at hun likte å lese etter at hun begynte her i femte klasse:

- Intervjuer:* Syns du det alltid har vært lett å lese eller var det vanskelig først?
Miriam: Da likte jeg ikke å lese.
Intervjuer: Du likte ikke å lese før? Husker du når du begynte å like det da?
Miriam: I femte klasse.
(Intervju Miriam, 17.11.09)

Læreren sier at Miriam hadde et greit faglig nivå da hun begynte på Bergset skole i femte klasse, men at hun fra før kun var kjent med tradisjonell undervisningsform. Det har derfor

vært mye nytt vedrørende at elevene tar initiativ og har mer ansvar i læringsprosessen. Det har vært en overgang å lære nye måter å arbeide på der elevene må ta mye initiativ og ha ansvar selv i læringsprosessen. Akkurat de siste ukene i desember har læreren sett en bedring.

Miriam har sendt tekster til læreren for å få respons før hun gjør dem endelig ferdig, og hun har levert flere av høstens oppgaver på kort tid.

Konklusjonen er at Miriam strevde den første tiden med å lære å lese. Hun har blitt flink og liker å lese etter at hun begynte på Bergset i femte klasse. Det har vært en overgang å forstå undervisningsformen og oppgavetyperne de bruker her slik at hun har hatt en passiv tilnærming til leksene.

8.3 Oppsummering av casene

Oppsummeringen skal vise hvordan kriteriene for utvalget stemmer med hvert enkelt case.

Leyla snakker kurdisk hjemme. Hun går i sjette klasse på mellomtrinnet der er lesing sentralt i de fleste fag. Ut fra testene har jeg vurdert Leyla til å være litt over middels god til å lese.

Dette stemmer med lærers inntrykk. Hun er også vurdert av meg til å ha høy lesemotivasjon.

Læreren uttaler at hun har høy motivasjon for skolearbeid generelt. Leyla har bodd i Norge siden hun var ett år og har gått flere år i barnehage. Alle kriteriene stemmer bra.

Kamal snakker afghansk hjemme. Han går i sjette klasse. Ut fra testene har jeg vurdert Kamal til å være litt over middels god i lesing. Lærers vurdering er lik. Han er vurdert av meg til å ha høy lesemotivasjon, mens læreren mener han trenger å ha lekse for å lese bøker hjemme.

Kamal har bodd i Norge i fire år, og i et skandinavisk land siden han var ett år. Han har gått flere år i barnehage. Kriteriet med å ha bodd lenge i Norge stemmer ikke.

Emilia snakker kroatisk hjemme. Hun går i sjette klasse. Ut fra testene har jeg vurdert Emilia som litt over middels god til å lese. Den samme vurderingen har læreren. Emilia er vurdert av meg til å ha svært høy lesemotivasjon, mens læreren bare kan uttale seg om at hun generelt er engasjert for skolearbeid. Hun er født i Norge og har gått to og et halvt år i barnehage.

Kriteriene stemmer bra.

Miriam snakker kurdisk hjemme, og hun går i sjette klasse. Av meg blir hun vurdert til middels god i lesing. Det stemmer med lærerens vurdering. Ut fra spørreskjemaet viste hun svært høy lesemotivasjon. Læreren mener at Miriam generelt er passiv og lite engasjert med

skolearbeid. Hun kan ikke uttale seg om lesemotivasjon spesielt. Miriam er født i Norge og har gått flere år i barnehage. Kriteriet med lesemotivasjon viser ulik vurdering fra læreren og spørreskjemaet.

Oppsummert stemmer kriteriene for utvalget stort sett bra med resultatene for casene. Det som ikke er i overensstemmelse, er at Kamal bare har bodd fire år i Norge og at læreren vurderer Miriam til å ha lite engasjement. Alle casene ser ut til å ha god lesemotivasjon og er tilnærmet middels gode i leseforståelse. Nå skal vi se på hva som karakteriserer klasseroms-konteksten som bidrar til at minoritetsspråklige elever har god lesemotivasjon og som utvikler seg godt i leseforståelse.

8.4 Leyla og Kamal: Klasseromskonteksten ved Solstad skole

Først omtales organisering og fysiske forhold i klasserommet (pkt. 8.4.1). Angående hva som karakteriserer klasseromskonteksten (delspørsmål 3), anvender jeg analysekategoriene beskrevet i pkt. 7.6.2 for å presentere resultatet for observasjonsøktene (pkt. 8.4.2). Deretter blir funn fra intervjuene med læreren og elevene presentert (pkt. 8.4.3). Resultater som har fremkommet gjennom observasjonene og intervjuene blir sammenlignet under aktuelt delspørsmål for å se om de viser samme tendens (pkt. 8.4.4).

8.4.1 Organisering og fysiske forhold

Informasjon om generelle forhold har jeg fått gjennom intervju med læreren og egen observasjon. Klassen består av 21 elever. På grunn av at det er 10 minoritetsspråklige elever har klassen to lærere de fleste timene i uken. Da deles enten klassen i to grupper som varierer i størrelse, eller klassen er samlet med to lærere til stede. Morsmåslærere i de ulike språkene kommer to timer i uken til blant annet Leyla og Kamal. For noen av språkene har ikke skolen klart skaffe lærer. Skolen tilbyr leksehjelp to ganger i uken med en miljøterapeut.

De har to store klasserom og et grupperom til disposisjon. I det ene klasserommet har de arbeidspulter til hver elev med hyller, skap og en liten skillevegg. Der kan de oppbevare alle skolebøker og utstyr. I tillegg har elevene dekorert plassen sin med personlig stil. Pultene er plassert sammen i fire rekker vendt mot tavla. I en del av klasserommet står 21 stoler i ring

foran lærerens pult og tavla. Der samles klassen til felles instruksjon og samtale. Det andre rommet har sofagrunder, arbeidspulter langs veggene og noen gruppebord. På grupperommet er det skap og gruppebord. Klasserommet har noen datamaskiner som elevene kan bruke. Det er også installert en smartboardtavle. På veggene henger det elevarbeider og noen opplysninger.

8.4.2 Autonomistøtte: Observasjon i undervisningssekvenser

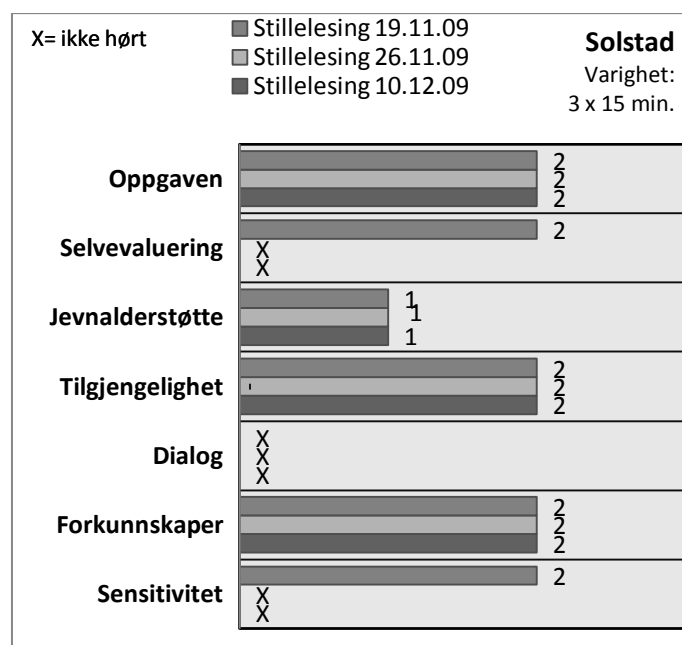
I det følgende blir resultatet av observasjonen presentert ved å se på aktivitetene i klasserommet i forhold til autonomistøtte. De observerte undervisningssekvensene er fra tre ulike skoledager de tre første timene med norsk. Klassen har i disse timene vært delt i to grupper. Jeg har vært sammen med læreren Sissel og de ti minoritetsspråklige elevene i klasserommet, mens elevene med norsk bakgrunn har vært på skolekjøkkenet. Innholdet i øktene har vært knyttet til emner i norskfaget og har dreid seg om stillelesing, skriveoppgaver, samtale, begreptest og julepynt (se vedlegg 15 for felles oversikt og 16 for tabell med poeng).

Resultatet fra observasjonsøktene blir presentert med å vise grafen over ulike læringsaktiviteter knyttet til beskrivelser av aktuelle hendelser i økten som skal forklare skårene for ulike autonomistøttende aktiviteter. Til slutt presenteres en graf som viser gjennomsnittet for hver kategori ut fra alle læringsaktivitetene. Den illustrerer en tendens for autonomistøtten i klasseromskonteksten slik det fremstår i de observerte undervisningssekvensene.

Skårene blir gitt som 0, 1 eller 2 poeng som skal vise grad av autonomistøtte på en skala fra 0 til 2. 0 står for kontrollerende stil eller fravær av støtte. 1 er middels støtte eller varierende kvalitet på støtten. 2 poeng betyr høy autonomistøtte. Hvis en kategori ikke er aktuell, merkes den med Y, og hvis observatøren ikke har hørt dialogen, merkes det med X. Disse markeringene blir da ikke med i utregningen av gjennomsnittet. Resultatet for gjennomsnittet av autonomistøttende aktiviteter har blitt avrundet til nærmeste tittel. Kategoriens benevning er av praktiske hensyn forkortet i grafene.

Lesekvart – stillelesing

De tre dagene med observasjon startet med 15 minutters stillelesing som ble kalt "Lesekvart". Det er lærers organisering og dialog med mulighet for å utvikle og støtte autonomi som får skåre. Figur 8.2 viser autonomistøtten grafisk for aktiviteten med stillelesing de tre dagene:



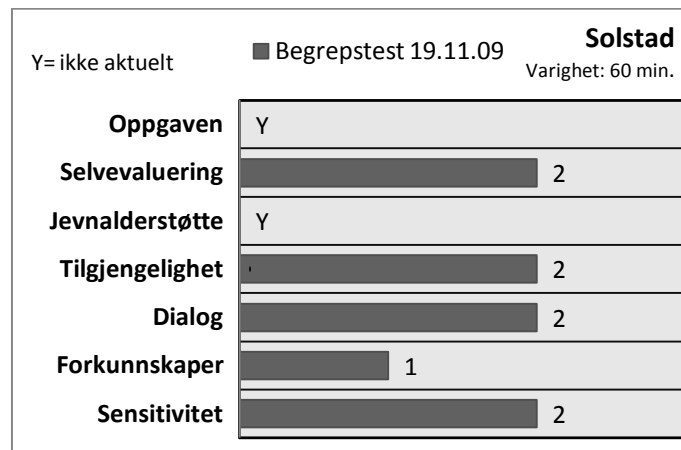
Figur 8.2: Autonomistøtte i "Stillelesing" på Solstad

"Oppgavens mulighet" dreier seg om oppgaven har innebygde muligheter for å utnytte den enkeltes kapasitet og ferdigheter. Kategorien fikk 2 poeng, fordi elevene valgte bok selv ut fra interesse og vanskelighetsgrad. "Selvevaluering" innebærer blant annet å kjenne til kriterier for god måloppnåelse. Første økten ga læreren et tips til elevene hvordan de skulle finne ut passe vanskelighetsgrad på en bok. Derfor fikk "Selvevaluering" 2 poeng her. Elevene satte seg i sofakroken, på naborommet eller ved pulten. De fleste satt sammen med andre. Dette ga "Jevnaldersstøtte" 1 poeng fordi de kunne velge å sitte sammen. Læreren ble med elever som trengte ny bok på skolebiblioteket, for å hjelpe og veilede dem i å finne en egnet bok. Ellers leste hun egen bok i klasserommet. "Lærerens tilgjengelighet" fikk 2 poeng for dette alle øktene. Det var eksempler på at elever leste bøker de hadde bakgrunnskunnskaper om. Kamal leste en bok med handling fra Afghanistan, og Leyla hadde valgt boka de leste som høytlesingsbok. Den handlet om vikingtida som hadde vært emne i samfunnsfag. "Forkunnskaper" fikk 2 poeng på grunn av dette. Første økten fikk 2 poeng i "Lærerens sensitivitet", fordi Kamal fortalte at Sissel hadde funnet boka til ham. Alle tre øktene med "Stillelesing" fikk 2 poeng i "Oppgavens mulighet", "Lærerens tilgjengelighet" og "Forkunnskaper".

Begrepstest

Dette var en kommunal test som skulle tas som kartlegging av behovet for særskilt norskopplæring en gang i året. Oppgavene dreide seg om ordforråd, allmennkunnskap og begrepssystemer. Økten varte i 60 minutter inkludert et 10 minutters friminutt.

Autonomistøtte under testen blir vist i figur 8.3:



Figur 8.3: Autonomistøtte i "Begrepstest" på Solstad

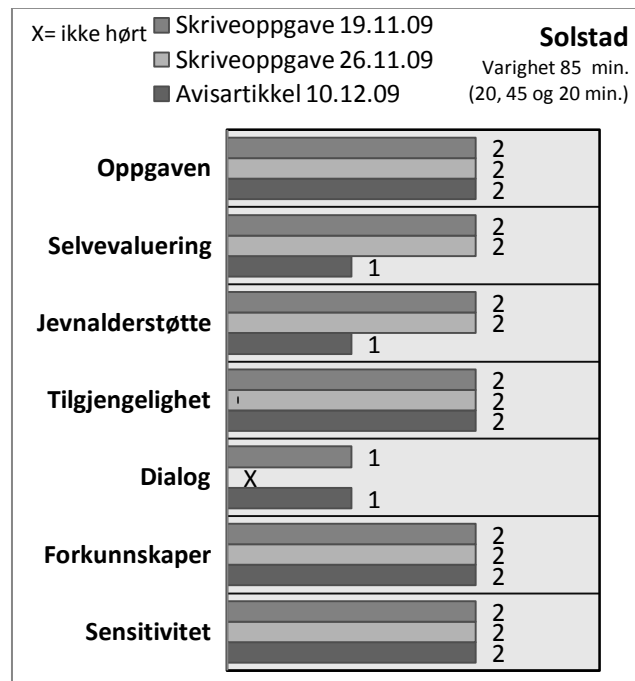
To kategorier regnes ikke som aktuelle, fordi det var en prøve. Dette var "Oppgavens mulighet" og "Jevnaldersstøtte". "Selvevaluering" fikk 2 poeng, fordi læreren forklarte hensikten med oppgaven og fremgangsmåten. Læreren tilbød seg å lese oppgavene for dem som ønsket det, og hun kunne gå rundt å hjelpe dem med å forstå oppgaven, men kunne ikke si svaret. Dette ga 2 poeng i "Lærerens tilgjengelighet". Læreren fikk 2 poeng for måten hun støttet elevene gjennom felles instruksjon og dialog. "Forkunnskaper" fikk 1 poeng, fordi testen dreide seg om begreper, men ellers fikk ikke elevene noen hjelp rettet mot innholdet. Læreren viste sensitivitet med å forstå at elevene kunne føle prestasjonsangst siden oppgavene var vanskelige. Denne utgaven var fra 6. til 10. trinn og første gangen elevene møtte. Neste utsagn viser hvordan læreren oppmuntret dem til å prøve seg:

Sissel: Disse oppgavene er fra 6. trinn og helt opp til 10. trinn. Derfor regner jeg ikke med at dere kan alt som står der. Men skriv det dere tror, selv om dere ikke er sikre. Det er bedre å ha et forslag.
(Observasjon Solstad, 19.11.09)

Selv om dette var en prøvesituasjon, fikk likevel fire kategorier 2 poeng. Dette var "Selvevaluering", "Lærerens tilgjengelighet", "Autonomistøtte i dialog" og "Lærerens sensitivitet".

Skriveoppgaver

På hver observasjonsdag hadde gruppen en skriveøkt. Oppgaven var blitt gitt som lekse, men de fikk jobbe en stund med den på skolen. Øktene varte fra 20 til 45 minutter. De to første gangene dreide det seg om samme oppgaven som ble kalt ”En høstdag”. Her skulle elevene bruke mange beskrivelser. Den siste gangen gikk oppgaven ut på å lage hver sin artikkel eller bidrag til klasseavisa. Figur 8.4 viser autonomistøtten i de tre skriveøktene:



Figur 8.4: Autonomistøtte i ”Skriveoppgave og avisartikkel” på Solstad

Alle tre gangene ble kvaliteten på oppgaven vurdert til å støtte utviklingen av autonomi og kategorien fikk 2 poeng. Elevene kunne velge mye av innholdet selv og tilpasse vanskelighetsgraden til egne ferdigheter. ”Selvevaluering” fikk 2 poeng for oppgaven ”En høstdag”. Her ble elevene minnet om formålet med oppgaven og å skulle vurdere eget og andres arbeid for å forbedre teksten. I oppgaven med klasseavisa ble det gitt kun en kort påminnelse om hva oppgaven gikk ut på, og det ble 1 poeng her. Også ”Jevnaldersstøtte” er ulik i de to oppgavene. Med avisartikkelen jobbet de individuelt, men kunne spørre sidemannen til råds. Dette ble vurdert til 1 poeng. I arbeidet med ”En høstdag” var oppdraget å skulle samarbeide to og to slik neste utsagn beskriver. Her ble det 2 poeng.

Sissel: Dere skal samarbeide to og to. Dere skal bytte arbeidsbok og lese den andres fortelling. Der skal dere notere hvis dere har noen kommentarer. Det kan være om dere ønsker å høre mer om noe eller forandre litt på noe. Dere skal hjelpe hverandre og tenke hva som kan bli bedre i fortellingen. Dere skal gi noen små tips.

(Observasjon Solstad, 19.11.09)

Elevene hadde store muligheter å bygge på forkunnskaper i skriveoppgavene. Læreren tilrettela slik at hun hadde god tilgjengelighet for å kunne hjelpe. Hun viste også sensitivitet ved å forstå elevenes behov for å få hjelp til å utvikle språket og innholdet. Kategoriene ”Lærerens tilgjengelighet”, ”Forkunnskaper” og ”Lærerens sensitivitet” fikk alle 2 poeng i alle øktene. Dialogen mellom læreren og enkeltelever var tilgjengelig for aktiviteten med avisartikkelen siden læreren da gikk med mikrofon. Her fikk læreren 1 poeng i forhold til å være kontrollerende eller støttende, og mønsteret var likt ved de ulike øktene. Det var eksempler på begge typer utsagn. Lydopptaket viste også lærerens sensitivitet for kulturelle forskjeller ved å legge til rette for at elevene kunne velge emne selv og at hun hjalp dem med å finne mer stoff. Det første utsagnet er fra samlingskroken der læreren vil høre hvilket emne elevene har valgt ut:

Sissel: Nå skal vi jobbe med avis. Det er norsklesse denne uka. Vi skal se på det sånn at dere ikke er helt uforberedt. Hva skal du skrive om, Kamal?
Kamal: Tegneserier og...
Sissel: Du skal lage tegneserier og vitser. Leyla, hva skal du skrive om?
Leyla: Denne skolen.
Sissel: Denne skolen med fakta. Og hva skal du skrive om?
En elev: Snowboard.
Sissel: Snowboard, ja, jeg synes kanskje heller du kan skrive om fingerboard som er en aktivitet som dere holder på med i friminuttene.

(Lydopptak observasjon Solstad, 10.12.09)

De første utsagnene vurderes til å være støttende, mens det siste er mer kontrollerende.

Etterpå gikk læreren rundt for å hjelpe og se hva de hadde skrevet så langt. Gutten som læreren foreslo skulle skrive om fingerboard, strevde med å komme i gang. Da veiledet læreren på en støttende måte ved at hun tar elevens perspektiv:

Sissel: Hva for noe annet kan du skrive om? Du kan skrive om at vi har vært på skøyter, at vi bruker gymtimene og at vi har gått bort dit. Det er det ingen som skriver om. Det synes jeg i hvert fall hadde vært en fin ting i forhold til at andre skal høre om klassen.

(Lydopptak observasjon Solstad, 10.12.09)

Neste utdrag viser dialogen med Kamal der læreren heller mot å være mer kontrollerende i stilen:

Kamal: Jeg har skrevet en vits og tegneserie. Skal jeg ha flere tegneserier?
Sissel: Jeg tenker at du kan ta noen tegneserier. Du kan tegne forslag til hvilke karakterer det skal være med og hva du vil ha med. Så kan du komme på noen lure vitser og ha med en quiz med noen spørsmål eller sånt.
Kamal: Gåter?
Sissel: Ja, eller spørsmål.

(Lydopptak observasjon Solstad, 10.12.09)

Læreren ga respons på Kamals henvendelser. Hun stilte ikke spørsmål for å høre om han hadde forslag. I stedet kom hun med tips selv. En annen elev skrev om Somalia og hadde nå ikke flere ideer selv og spurte læreren om råd. Her er lærerens kommentar:

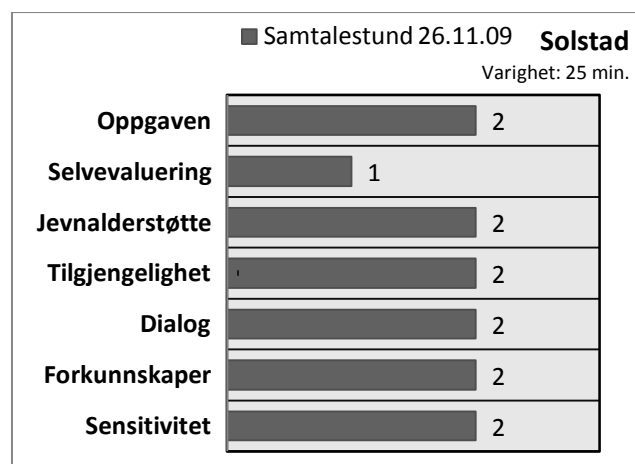
Sissel: Somalia er et veldig kaldt land der det snør hele tiden!
Eleven: Nei, det er tørt land med masse ørken!
Sissel: Å ja, kanskje du kan skrive det?
Eleven: Jeg har skrevet det. *(Begge ler.)*

(Lydopptak observasjon Solstad, 10.12.09)

Læreren hadde mer støttende stil ved å vise interesse for landet og bruke humor. Alle tre øktene med skriveoppgaver fikk 2 poeng i ”Oppgavens mulighet”, ”Lærerens tilgjengelighet”, ”Forkunnskaper” og ”Lærerens sensitivitet”.

Samtalestund

Samtalen varte 25 minutter og dreide seg om den muslimske høytiden Id. Autonomistøtten i denne aktiviteten vises i figur 8.5:



Figur 8.5: Autonomistøtte i ”Samtalestund” på Solstad

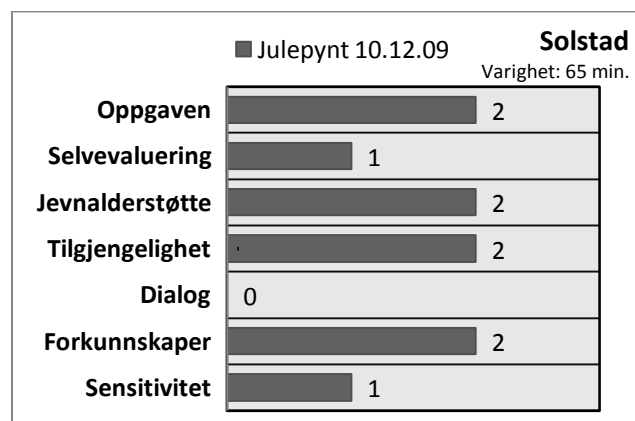
Læreren leste en historie knyttet til temaet og ledet samtalen med spørsmål og ulike innspill. Mange elever deltok med å svare, fortelle, diskutere eller stille spørsmål. Elevene var med å prege hva samtalen dreide seg om. Dette ga ”Oppgavens mulighet” 2 poeng. ”Selvevaluering” fikk 1 poeng, fordi læreren påpekte at alle burde vite hvorfor muslimer feirer høytiden Id. Samtalen var en felles opplevelse der elevene bidro og delte med hverandre. Det ble derfor 2 poeng for ”Jevnaldersstøtte”. Læreren hadde god tilgjengelighet. Dialogen fra læreren var preget av å gi respons på elevenes spørsmål og innspill. Flere ord ble forklart og drøftet. En elev spurte hvor Mekka var. Da tok læreren ned kartet og viste hvordan vi kunne reise fra Norge til Mekka. På den måten ga hun eleven nye bakgrunnskunnskaper. Kategorien ”Forkunnskaper” fikk 2 poeng for både bakgrunnskunnskaper, ordforråd og å bruke samtaleferdigheter. Samtalen dreide seg etter hvert om ulike religiøse skikker. ”Lærerens sensitivitet” fikk 2 poeng, blant annet fordi læreren viste interesse for elevenes bakgrunn. I neste eksempel var læreren sensitiv ved å vise interesse og lytte til en elev som fortalte om turbanen han gikk med.

Sissel: Har du tenkt å gå med turban alltid?
Eleven: Jeg tror jeg snart vil klippe meg. Det blir lettere når vi skal ha svømming og skal på leirskole. Da er det ikke så lett med turban.
Sissel: Ellers må jeg gå på kurs for å lære å lage turban!
(Observasjon Solstad, 26.11.09)

Samtalestunden fikk 2 poeng i alle kategorier bortsett fra ”Selvevaluering”.

Julepynt

Elevene skulle lage julepynt som skulle henges opp i klasserommet før foreldreavslutningen neste uke. Økten varte i 65 minutter. Figur 8.6 viser autonomistøtten i denne aktiviteten:

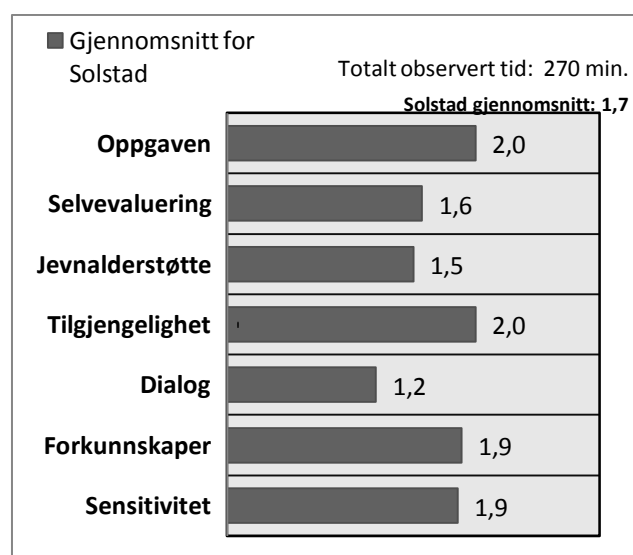


Figur 8.6: Autonomistøtte i ”Julepynt” på Solstad

Oppgaven gikk ut på å lage ulike julepynt av mønstrete papir. Elevene kunne velge type pynt og hva slags farge og mønster de ønsket. De ulike figurene hadde ulike vanskelighetsgrader. For eksempel var en tredimensjonal stjerne komplisert, mens kremmerhus var enkle. Dette ga ”Oppgavens mulighet” 2 poeng. Læreren forklarte fremgangsmåten med oppgavene, og ”Selvevaluering” fikk 1 poeng. Elevene satt samlet midt på gulvet i samlingskroken og delte saks og limstift. De hjalp hverandre og småpratet. Derfor fikk ”Jevnaldersstøtte” 2 poeng. Læreren hadde god tilgjengelighet ved å sitte sammen med elevene. Hun forklarte, instruerte og hjalp hele tiden, og 2 poeng passet for ”Lærerens tilgjengelighet”. I dialogen med elevene brukte læreren både støttende og kontrollerende utsagn med overvekt på det siste. Eksempler her var ”Nei, du må ikke gjøre slik” eller ”Nå er det femte gang du klipper feil”. Likevel virket stemningen god ved at elevene lo og småpratet med læreren hele tiden. Sissel brukte faglige uttrykk for de geometriske formene som ”kjegle” og ”sirkel” ved forklaringene. Dessuten snakket de om å pynte til jul. Dette ga 2 poeng for ”Forkunnskaper”. Læreren viste sensitivitet ved å legge til rette for at elever som var uerfarne og klønete fikk god hjelp i å lage fine ting. Kategorien fikk 1 poeng. I aktiviteten med å lage julepynt fikk fire kategorier 2 poeng. Det var ”Oppgavens mulighet”, ”Jevnaldersstøtte”, ”Lærerens tilgjengelighet” og ”Forkunnskaper”.

Oppsummering av autonomistøtte i undervisningssekvenser

Figur 8.7 viser en oversikt over gjennomsnittet i hver kategori for alle aktivitetene til sammen:



Figur 8.7: Gjennomsnittelig autonomistøtte i kategoriene på Solstad

Tendensen er at læreren viser at læreren gir oppgaver som utvikler elevenes autonomi, og ”Oppgavens mulighet” får 2,0 poeng i gjennomsnitt. Dette fører til at elevene har mulighet til å delta aktivt og bruke sin kapasitet. Videre er læreren svært tilgjengelig for å hjelpe og støtte elevene i felles instruksjon og arbeidsoppgaver. ”Lærerens tilgjengelighet” fikk 2,0 poeng i gjennomsnitt. Hun viser god evne i å styrke forkunnskaper med 1,9 i gjennomsnitt. Dette gjelder både styrking av bakgrunnskunnskaper, ordforråd og samtaleferdigheter. Læreren viser også høy sensitivitet for kulturelle forskjeller med 1,9 i gjennomsnitt. ”Selvevaluering” viser god støtte med 1,6 i gjennomsnitt. Dette gjelder bevissthet rundt formål med oppgaven og at elevene vurderer egen innsats og framgang. Det er også tydelig at elevene får støtte hverandre gjennom samarbeid og samhandling med 1,5 poeng som gjennomsnitt for ”Jevnaldersstøtte”. Kategorien som skårer lavest er ”Autonomistøtte i dialog” med 1,2 i gjennomsnitt. Det er eksempler på både kontrollerende og støttende utsagn fra læreren.

8.4.3 Autonomistøtte: Lærers og elevenes oppfatning i intervjuene

Gjennom intervjuene har jeg fått mulighet til å høre lærerens oppfatning og bevissthet om hvordan hun tilrettelegger undervisningen, og jeg har fått høre hvordan Leyla og Kamal opplever ulike situasjoner i klasseromskonteksten.

Sissel forteller hvordan de tilpasser vanskelighetsgraden og mengden oppgaver ved å ha tre nivåer på ukeplanen. Selv om hun i utgangspunktet plasserer elevene, har de mulighet for prøve seg på et høyere nivå. Læreren forklarer at de jobber med målark i forbindelse med temaer i samfunnsfag. Her får elevene vite hva de skal lære og sjekker seg selv om de har lært det de skal før prøven kommer. Sissel har et bevisst forhold til at det er viktig at elever hjelper og støtter hverandre. Det er fordel for begge parter, hevder hun:

Sissel: Du kan ikke tenke at det er en dårlig ting for de flinke elevene å lære bort. De må av og til hjelpe andre. Vi prøver å si at for at du skal eie din kunnskap, er det kjempefint å prøve å forklare noen andre den kunnskapen. Da lærer du virkelig noe hvis du har klart å sette egne ord på det. Det tror jeg de skjønner.

(Intervju Sissel, 10.12.09)

Sissel tilrettelegger for at elevene får nok hjelp til de skriftlige ukeoppgavene på skolen. Matematikklæreren tilbyr å hjelpe til med matematikkleksene med dem som ønsker det rett etter skoletid. De har en bevissthet om at elevene må få nok støtte på skolen for å klare leksene alene hjemme. De baserer seg ikke på at hjemmet må hjelpe og undervise elevene

selv. Læreren er bevisst på å utvide ordforrådet. For eksempel da gruppen lagde julepynt, brukte hun med hensikt begrepene diagonal, kjegle og hjørne. Videre fyller læreren og elevene ut begrepsskjemaer der de snakker om overbegreper og underbegreper. Sissels våkne holdning til elevens bakgrunn kommer fram i intervjuet. For det første kjenner hun bakgrunnen deres der hun vet hun noe om jobb og utdannelsessituasjon for foreldrene og hvilket land familien kommer fra. Sissel gir elevene mulighet til å skrive og lese om hjemlandet sitt. Hun har møtt Leylas utfordring med foreldre som er analfabeter på en god måte. Hun og hjemmet har avtale om at Leyla kan skrive beskjeder og foreldrene setter sin underskrift under. Læreren har også sendt bøker som skal kasseres fra biblioteket med Leyla hjem, slik at hun har noen bøker hjemme. Utfordringen for Kamal med å være ny, har hun også møtt på en god måte. Hun tok han først til elevsamtale og tar initiativ til å prate litt mer med han. Sissel har forklart ham at det er viktig å forsøke seg selv om det kan være feil svar:

Sissel: Han svarer når jeg spør, men rekker ikke opp hånda. Han svarer riktig stort sett. Men han er forholdsvis ny, så han har etter hvert skjønt at det ikke er så farlig her. Det synes vi er viktig. Hvis man ikke spør, får man heller ikke vite noe, da lærer man ingenting.
(Intervju Sissel, 10.12.09)

Hun har funnet bok til ham fra hjemlandet som viser hennes interesse for bakgrunnen hans. I tillegg har hun hørt på han da han ønsket å få være inne med klassen med morsmåls læreren.

Sissel: Kamal føler at han lærer mer av å være sammen med oss. Så nå sitter morsmåls læreren stort sett i nærheten og spør Kamal om det er noe han lurer på.
(Intervju Sissel, 10.12.09)

Leyla forteller at hun liker å lese når de har Lesekvart. Hun er aktiv når de gjør oppgaver. Er det noe hun ikke forstår, spør hun og får hjelp. Hvis det tar litt tid før hjelpen kommer, holder hun venstre hånd opp og skriver med høyre hånd. Det er konkrete eksempler på at hun er engasjert og villig til å gjøre en innsats. Selv om læreren i utgangspunktet plasserer dem i nivågruppene på ukeplanen, har de mulighet til å gå til neste nivå hvis de ønsker å prøve seg. Grønt er det høyeste nivået.

Leyla: Jeg vil være på grønn, men først skal jeg være litt på rød, så skal jeg sjekke om jeg orker å være på grønn.
(Intervju Leyla, 26.11.09)

På spørsmål om hvordan hun tenker om å gjøre feil, svarer Leyla:

Leyla: Først blir jeg litt flau, men det er også bra å gjøre feil, for da lærer man av det. Det er litt lærerikt.
(Intervju Leyla, 26.11.09)

Kamal, som kom ny ved skolen i høst, forteller at han raskt har fått venner og er på grønt nivå i matematikk og rødt i norsk og engelsk. På spørsmål om hva han tenker om å svare feil, svarer han slik:

Kamal: Ingen lærer uten å svare feil da. Alle kan ikke svare rett hele tiden.
(Intervju Kamal, 26.11.09)

Som stillelesingsbok leser han en bok med handling fra Afghanistan som læreren har funnet til ham. Han forklarer hensikten med "Ordbankord" der de øver på betydningen av ordet, og han viser meg hvordan han finner ut hva ord betyr i Samfunnsfagboka. Der står nye fagbegreper i kursiv i teksten og forklaringen i marginen. På spørsmål om han hva han gjør sammen med morsmållæreren, svarer han:

Kamal: Men det som er med meg er at jeg må være litt mer med de norske, for jeg må bli kjent med dem. Han kommer rundt og spør om jeg trenger hjelp.
(Intervju Kamal, 26.11.09)

Tendensen fra intervjuene er bevissthet hos lærer på de minoritetsspråkliges situasjon, og at hun har kunnskap om hvilken organisering og innhold i oppgaver som møter deres behov. Læreren fremmer autonomi, bygger god relasjon mellom seg og elevene ved å kjenne deres behov og være interessert i deres bakgrunn. Hun legger til rette for at de får bygge gode relasjoner med klassekameratene.

8.4.4 Hva som karakteriserer klasseromskonteksten på Solstad

Lærer er en sentral faktor i klasseromskonteksten, og det er hva læreren sier og gjør gjennom organisering av undervisning, oppgavetyper og dialog med elevene som gir grunnlag for å vurdere hvor autonomistøttende klasseromskonteksten ser ut til å være (delspørsmål 3a). I forhold til dette, er det tre forhold jeg vil fremheve med klasseromskonteksten på Solstad. For det første er oppgavene og læringsaktivitetene slik at elevene har mulighet å være aktiv. Elevene bruker egne erfaringer og kunnskap. De skriftlige oppgavene er lik for alle, men elevene kan gjøre forskjellig ut av dem i forhold til innhold og vanskelighetsgrad. Det andre forholdet er at elevene får hjelp til oppgavene på skolen. Læreren organiserer slik at det er felles plan for skole og hjemmearbeid, og hun tilpasser hvor mye de får gjort på skolen. Hun

gir nok støtte til at de kan fortsette hjemme på egen hånd. Det tredje forholdet er lærerens bevisste holdning til jevnaldersstøtte. For det første er pultene plassert i rekker slik at det er naturlig å samarbeide med sidemannen. For det andre legger læreren opp til at jevnaldrende kan støtte hverandre gjennom samarbeid om å forbedre hverandres oppgaver.

Forkunnskaper er et avgjørende område for å styrke elevers leseforståelse og holde motivasjonen i gang (delspørsmål 3b). Også for å støtte elevene på dette området, utmerker klasseromskonteksten på Solstad seg på tre måter. Klasserommet er møblert med en fast samlingskrok der læreren og elevene samles til felles instruksjon og samtale daglig. Det gir mulighet for å styrke talespråklige ferdigheter. For det andre er læreren svært bevisst på å utvide ordforrådet kontinuerlig gjennom muntlig forklaring, faste poster på lekseplanen og skjemaer for arbeid med begreper som er vesentlig for utvikling av leseforståelse. For det tredje gir læringsaktivitetene mulighet for å bruke egne erfaringer og interesser som er viktig for å kunne bygge ny kunnskap. Angående lesing er læreren bevisst med å hjelpe elevene å finne bøker både i forhold til interesser og riktig vanskelighetsgrad.

Lærers forståelse for kulturelle forskjeller (delspørsmål 3c) skal hjelpe elevene til å være aktive i et trygt og aksepterende miljø. Læreren på Solstad er bevisst på å bygge gode relasjoner både mellom seg og elevene og elevene i mellom. Hun viser at hun kjenner elevene og deres bakgrunn, hun setter seg inn i deres situasjon og klarer å ta deres perspektiv slik at hun finner gode løsninger for dem.

Konklusjonen er at klasseromskonteksten på Solstad karakteriseres til å vise høy autonomistøtte i organisering, angående forkunnskaper og forståelse for kulturelle forskjeller, mens læreren varierer mellom være støttende og kontrollerende i dialogen med elevene. Oppgavene og aktivitetene er av en slik art at Leyla og Kamal får delta aktivt. Dette betyr at behovet for kompetanse er godt ivaretatt. Miljøet i klassen blir beskrevet som godt sosialt. Leyla og Kamal har mange venner her. Organiseringen i klasserommet tilrettelegger for samarbeid mellom elevene og at lærere har god mulighet for å gi støtte og hjelp. Læreren kjenner til deres bakgrunn og er aktiv for å møte deres behov. Dette tyder på at behovet for å bygge relasjoner er godt dekket og at Leyla og Kamal opplever tilhørighet i et aksepterende miljø. Dette betyr at klasseromskonteksten beriker og støtter elevenes indre ressurser, utvikler indre motivasjon og fremmer internalisering fra omgivelsene.

8.5 Emilia og Miriam: Klasseromskonteksten ved Bergset skole

Presentasjonen av klasseromskonteksten på Bergset følger samme mal som Solstad med informasjon om organisering og fysiske forhold først (pkt. 8.5.1). Videre presenteres de observerte undervisningssekvensene (pkt. 8.5.2) og funn i intervjuene (pkt. 8.5.3). Til slutt blir resultatene vurdert i forhold til delspørsmålene (pkt. 8.5.4).

8.5.1 Organisering og fysiske forhold

Informasjon om generelle forhold i klassen har jeg fått gjennom intervju med læreren og egen observasjon. Trinnet er delt i kontaktlærergrupper som kalles rød, blå og gul åtte timer i uken, mens elleve timer er organisert i A og B med 30 elever i hver gruppe. I høst er A og B delt i to slik at trinnet har en firedeling 9 timer i uken med fag som “Mat og helse”, arbeidsplan, matematikk og engelsk. Emilia og Miriam er i rød gruppe, begge er sammen i B-gruppa, men Miriam hører til B1 og Emilia til B2. Begge jentene har tilbud om timer i ”Grunnleggende norsk”. Da samles de tre minoritetsspråklige elevene på trinnet med en egen lærer mellom tre og fem timer i uken. Miriam har også morsmålslærer to timer i uken. Fra midten av november har jentene tatt i mot tilbud om leksehjelp en eller to timer etter skoletid med en avgangselev fra videregående skole. Da jeg lette på timeplanen etter norsktimer for observasjon, fant jeg bare to timer norsk med Bente og rød gruppe i løpet av en uke. Ellers ligger norsktimene som del av arbeidsplan-timene. Bente er alene som lærer i alle timer enten gruppen består av 16 eller 30 elever. En assistent følger elever med spesielle behov i en del av timene.

Trinnet har tre klasserom til disposisjon. Kontaktlærergruppene har faste klasserom med hyller og skuffer til hver elev. To av rommene har plassert pultene sammen til firerbord og et klasserom har doble pulter. Hvert klasserom har smartboard og noen datamaskiner. På veggene henger det elevarbeider, timeplaner og informasjon. Noen plakater med mål og fremgangsmåter henger oppe ved tavla.

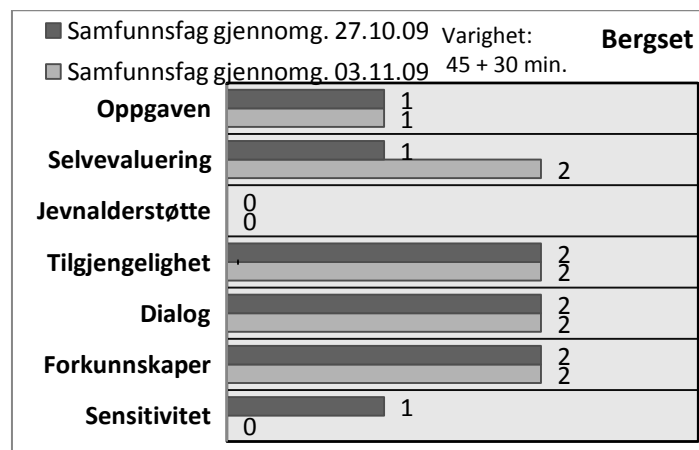
8.5.2 Autonomistøtte: Observasjon i undervisningssekvenser

Resultatet fra de observerte undervisningssekvensene blir presentert ved å se på aktivitetene i klasserommet gjennom å bruke analyseverktøyet med kategoriene (pkt. 7.6.2). Selv om

fagene varierer mellom samfunnsfag, norsk og matematikk, har alle elementer fra norskfaget med lesing, skriving, samtale og begreper. På grunn av organiseringen i ulike grupper, varierer det om trinnet er delt i to, tre eller fire. Miriam er med i alle øktene, mens Emilia ikke er med på praktisk matte og arbeidsplan. Bente er lærer i alle øktene. Resultatet presenteres ved å bruke en graf med like aktiviteter. Forklaring av grafene fins i pkt. 8.4.2. Oversikt over observasjonsøktene fins på vedlegg nr. 15, mens tabellen med resultatet på Bergset skole, fins på vedlegg nr. 17.

Samfunnsfag gjennomgåelse

Samfunnsfag med gjennomgåelse av fagstoff var innholdet i to av observasjonsøktene. Øktene varte i 45 og 30 minutter. Trinnet var delt i to, og denne gruppa besto av 30 elever blant annet med Emilia og Miriam. Klasserommet var møblert med firerbord. Figur 8.8 viser autonomistøtten i gjennomgåelse av samfunnsfag:



Figur 8.8: Autonomistøtte i "Samfunnsfag gjennomgåelse" på Bergset

Temaet var middelalderen, og Bente fulgte avsnittene i læreboka ved å prate om innholdet og forklare begreper. Dette foregikk som samtale og forelesning i hel klasse. Muligheten for elevene var å lytte, følge med i boka, reflektere og delta i samtalen. "Oppgavens mulighet" dreier seg om å gi mulighet for valg og kunne prege innholdet, og derfor fikk elevene 1 poeng her. Flere ganger forklarte Bente hvordan elevene skulle gå fram for å forstå og lære. Hun minnet elevene om at de måtte trekke linjer fra forrige kapittel og lage bilde inni hodet mens de leste og snakket. Den andre økten ba læreren elevene ta fram tankekartet om middelalderen som de hadde skrevet ned i begynnelsen av temaet. Utdraget beskriver forklaringen fra Bente:

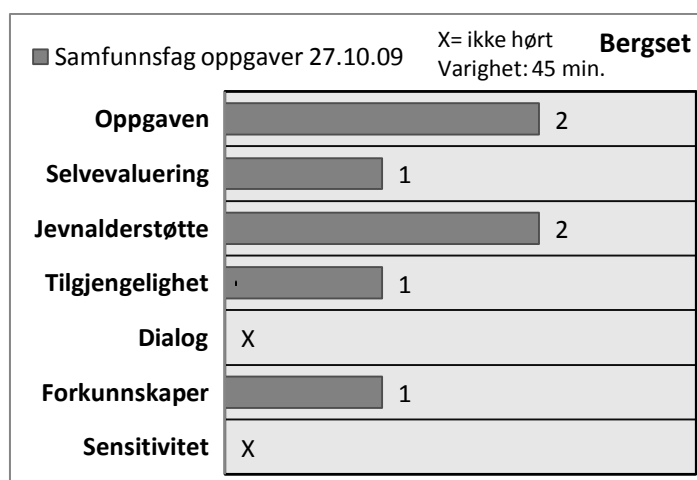
Læreren: Nå skal vi være opptatt av hva vi har lært. Finn fram tankekartet vi lagde i starten av emnet om Middelalderen. Vi er nødt til å reflektere og tenke gjennom. Refleksjon betyr å tenke gjennom. Hva kunne jeg fra før, hva har jeg lært, hva vet jeg nå som jeg kan bruke videre.
(Observasjon Bergset, 03.11.09)

Dette var grunnlaget for 2 poeng i "Selvevaluering" i siste økten, mens første økt fikk 1 poeng. Under gjennomgåelsen la læreren opp til kun felles samtale i klassen, ikke til diskusjoner rundt gruppebordene. Derfor ble det 0 poeng begge øktene i "Jevnaldersstøtte". Læreren hadde god struktur og fullt fokus på elevene under hele gjennomgåelsen, og "Lærerens tilgjengelighet" fikk 2 poeng begge gangene. Mønsteret for dialogen var ofte slik at Bente stilte spørsmål som elever svarte på. Læreren bekreftet og gjentok svaret og fylte det ut med mer informasjon, og "Autonomistøtte i dialog" fikk 2 poeng. I begge øktene forklarte Bente mange ord og uttrykk som ga 2 poeng i "Forkunnskaper". "Lærerens sensitivitet" var synlig noen ganger med blant annet at læreren prøvde å få flere med i samtalen. Læreren ga liten støtte da Miriam ikke fant bøkene sine i noen av rommene. Dette ga 1 og 0 poeng i "Lærerens sensitivitet".

Det er best resultat i kategoriene "Lærerens tilgjengelighet", "Lærerens autonomistøtte i dialog" og "Forkunnskaper" som får 2 poeng i begge øktene.

Samfunnsfag – oppgaver

Denne økten var en forlengelse av den første gjennomgåelsen i samfunnsfag med varighet en skoletime (45 min.). Elevene fikk to oppgaveark knyttet til temaet om riddere i middelalderen. Figur 8.9 viser autonomistøtte i klasserommet for denne aktiviteten:



Figur 8.9: Autonomistøtte i "Samfunnsfag oppgaver" på Bergset

”Oppgavens mulighet” fikk 2 poeng, fordi oppgavene ga mulighet for å være kreativ og tilpasse vanskelighetsgrad. Elevene skulle skrive replikkene mellom ridderen og væpneren før en turnering. På grunn av at flere elever ikke forstod formålet og fremgangsmåten med oppgaven første gang læreren forklarte, fikk ”Selvevaluering” 1 poeng. Uti økten leste noen elever opp det de hadde skrevet slik at det ble tydelig hva oppgaven gikk ut på. Læreren brukte noe av tiden til å skrive på tavla og sette i gang datamaskiner. Derfor fikk ”Lærerens tilgjengelighet” 1 poeng. ”Jevnaldersstøtte” fikk 2 poeng, fordi elevene ble oppfordret til å samarbeide ved bordene slik neste utsagn viser:

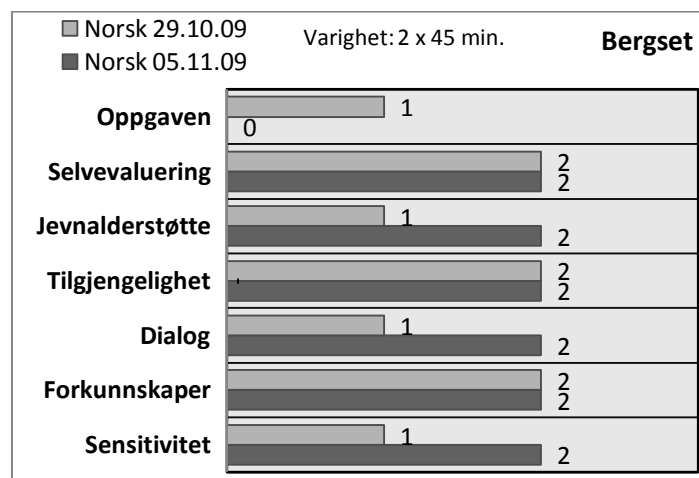
En elev: Skal vi tegne eller skrive først?
Bente: Velg selv, og det er lov å tegne mer på bildet også. Dere kan diskutere på gruppen hva dere vil skrive om.

(Observasjon Bergset, 27.10.09)

Læreren gikk ikke med mikrofon, og dialog med enkeltelever ble ikke hørt. I denne økten var autonomistøtten sterkest i kategoriene ”Oppgavens mulighet” og ”Jevnaldersstøtte” med 2 poeng på hver.

Norsk

Hver torsdag morgen i første time delte Bente ut lekseplan, ukeplan og andre skriv i rød gruppe. De 20 elevene satt to og to i eget klasserom. Læreren brukte halve timen til å forklare innholdet i planene. De siste 20 minuttene brukte de til emner i norsk. Figur 8.10 viser autonomistøtten i disse timene:



Figur 8.10: Autonomistøtte i ”Norsk” på Bergset

I første observasjonsøkt besto emnet i norsk av høytlesing og samtale fra leseleksa. Her var det ikke tilpasning av vanskelighetsgrad eller mulighet for valg, og ”Oppgavens mulighet” fikk 0 poeng. Den andre gangen var det rettskrivingsoppgaver som stod på programmet. Her kunne elevene til en viss grad foreta valg og prege innholdet, og det ble 1 poeng. Det var flere eksempler på at læreren forklarte hensikten, kriterier for måloppnåelse og fremgangsmåte for leksene. På lekseplanen var det også plass til at elevene selv skulle skrive inn sitt eget mål. ”Selvevaluering” fikk derfor 2 poeng. Angående matematikkprøven uken etter anbefalte Bente elevene å se på øvesidene og prøvesiden i boka og øve seg hjemme. Dette er eksempel å fokusere på sammenhengen mellom innsats og læring:

En elev: Da kan vi jo bare pugge svarene da?
Bente: Det er bare fint å se på det hjemme og lure på ting. Det er læring, og det er det vi er opptatt av.

(Observasjon Bergset, 05.11.09)

Elevene satt to og to. Hvis noen var borte, samlet sideeleven planer og skrev navn på. Elevene kunne samarbeide under de skriftlige arbeidene. Derfor fikk ”Jevnalderstøtte 1 poeng første gangen og 2 poeng siste gangen. Under de skriftlige oppgavene gikk læreren rundt for å hjelpe enkeltelever. Jeg hørte flere eksempler på støttende utsagn og noen mer kontrollerende. ”Autonomistøtte i dialog” fikk 1 og 2 poeng. Neste utsagn viser at læreren oppmuntrer til å forsøke seg selv om en ikke er helt sikker.

Bente: Hva betyr relevant? Jeg tror mange har en formening, kast deg uti det!
(Observasjon Bergset, 05.11.09)

Det andre eksemplet viser at Bente kom med hint i stedet for å si svaret. I tillegg ga hun oppmuntring og ros.

Miriam: Skal jeg finne dem som rimer?
Læreren: Ja. Hva står det her? Kan du finne noen andre?
Miriam: Fjær – tær.
Læreren: Så flott. Du klarer det bra, Miriam!

(Observasjon Bergset, 05.11.09)

Læreren stoppet opp ved spesielle ord under utdelingen av planene. De drøftet betydningen sammen ved at læreren stilte spørsmål, elever svarte og læreren gjentok og presiserte svaret. ”Forkunnskaper” fikk 2 poeng. Hun oppfordret elevene til å finne ut betydning av ord og aktuelle strategier i forbindelse med leselekser:

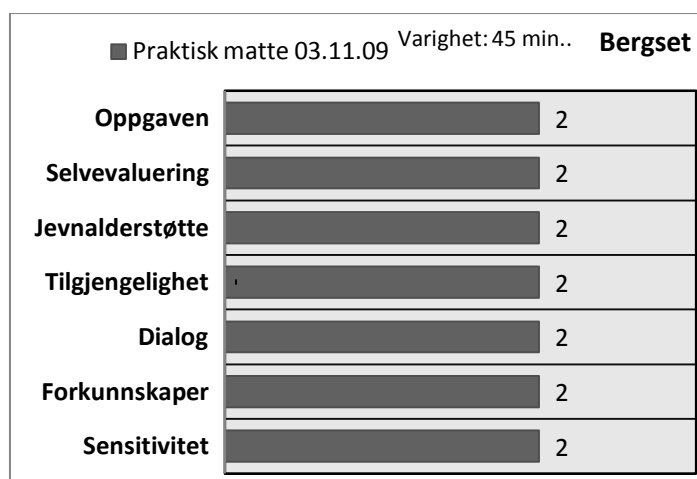
Læreren: Det er viktig å stoppe opp med ord dere ikke er helt sikre på. Dere må spørre og diskutere for å utvide ordforrådet. Dere skal ikke hoppe over slike ord.

(Observasjon Bergset, 29.10.09)

Den ene økten får 2 poeng for "Lærerens sensitivitet" fordi hun var påpasselig med at Miriam forstod det som ble forklart på lekseplanen. I tillegg gikk læreren stadig innom henne under arbeidet med oppgavene for å se om hun trengte hjelp. Ved å sammenligne disse to øktene fremstår et mønster som viser at læreren ga sterk støtte i kategoriene "Selvevaluering", "Lærerens tilgjengelighet" og "Forkunnskaper" med 2 poeng hver.

Praktisk matte

Denne timen var trinnet delt i fire slik at 15 elever med blant annet Miriam var med Bente i "Praktisk matte". Temaet var geometriske figurer og oppgaven gikk ut på å lage bursdagshatt. Økten varte i 45 minutter. Figur 8.11 viser autonomistøtten i denne aktiviteten:



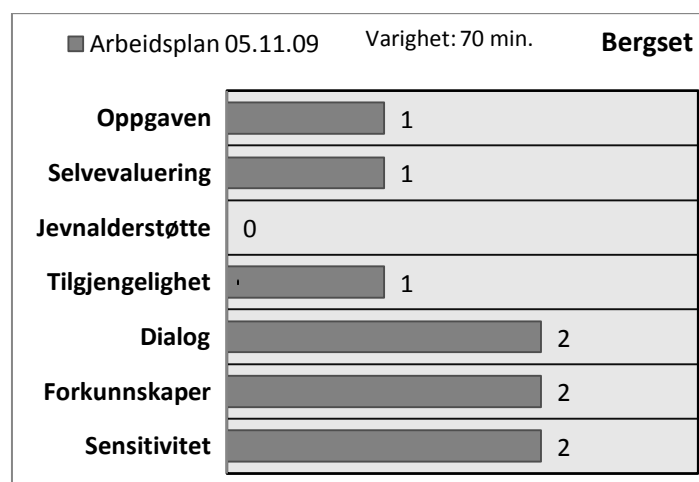
Figur 8.11: Autonomistøtte i "Praktisk matte"

Oppgaven var åpen og kunne tilpasses den enkeltes ferdigheter. Hatten skulle ha kjegleform, men størrelse og mønster bestemte de selv. Oppgaven hadde mange muligheter til løsning. "Selvevaluering" fikk 2 poeng. Det ble ikke gitt noen oppskrift eller forklaring utenom at den skulle være spiss på toppen og kunne stå stødig på bordet. Det ble prøving og feiling før flere og flere forsto at utgangspunktet måtte være en sirkel. Læreren oppfordret til samarbeid og hadde selv rik anledning til å gi støtte, og "Jevnaldersstøtte" og "Lærerens tilgjengelighet" fikk 2 poeng hver. Hensikten med oppgaven var å lære om de ulike begrepene for geometriske figurer, noe de gjennomgikk nøye først. Dessuten valgte læreren å lage en bursdagshatt som er noe som alle kjente til fra før, og "Forkunnskaper" fikk også 2 poeng. Dialogen og

sensiviteten fikk begge 2 poeng, fordi læreren passet på at alle hadde noen å samarbeide med og hun ga ros, konstruktiv tilbakemelding og oppmuntring.

Arbeidsplan

Timene med arbeidsplan innebar at elevene jobber individuelt etter en ferdig oppsatt plan med oppgaver i norsk, matematikk og engelsk. Økten varte i 70 minutter. Trinnet var firedelt og til stede var 15 elever og deriblant Miriam. Læreren gikk med mikrofon. Figur 8.12 viser autonomistøtten under økten med arbeidsplan:



Figur 8.12: Autonomistøtte i "Arbeidsplan" på Bergset

Oppgavene var hentet fra ulike lærebøker og bar preg av å være øvingsoppgaver, og ga "Oppgavens mulighet" 1 poeng. Emnene var gjennomgått på forhånd, slik at læreren kun ga en rask instruksjon. "Selvevaluering" kom ikke tydelig fram og fikk 1 poeng. Selv om klasserommet hadde dobbeltbord ba læreren dem sette seg en og en. De skulle jobbe individuelt og ikke samarbeide, og da ble det 0 poeng for "Jevnalderstøtte". Læreren hadde god mulighet for å hjelpe elevene. Noe av økten måtte hun ut av klasserommet for å kopiere og lete etter papirer, og derfor ble det 1 poeng totalt. Elevene rakk bare av og til opp hånden. Det var mer læreren som tok initiativet og spurte om de trengte hjelp slik neste utsagn viser:

Læreren: Hvordan går det med deg, Petter. Trenger du hjelp?
 Petter: Nei...
 Læreren: Nei? Bruk anledningen til å spørre meg hvis du trenger det. Nå er jeg her, det er ikke så mange barn her. Så jeg har god tid til å hjelpe.
 (Lyddoptak av observasjon Bergset, 05.11.09)

Lyddoptaket viste at læreren ga god støtte i dialogen. Hun kom med hint og lot elevene tenke ut og finne svaret selv. Hun stilte spørsmål og kom med konstruktiv tilbakemelding. Hun ga

ros og oppmuntringer. Læreren viste sensitivitet i flere av dialogene. Det kunne blant annet gjelde om elevene forstod ord og begreper i oppgaven. I stedet for å forklare ord med et synonym, tok hun elevene med i en prosess for sammen å finne ut betydningen. Neste dialog , handlet om dette. Bente brukte fem minutter for å forklare ordet fjord for Miriam. Et utdrag fra dialogen følger her:

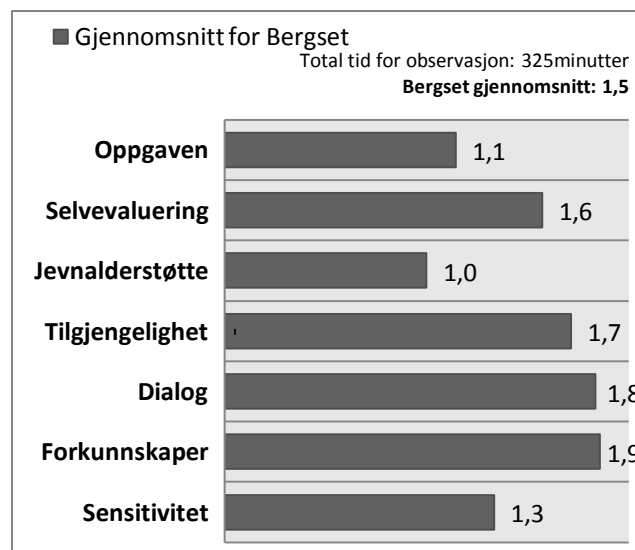
Læreren: Skjønner du alle ordene som står her?
Miriam: Ja, men jeg skjønte ikke helt fjord, så jeg skrev fjordhotell.
Læreren: ...Var det noe kjent med fjordhotell?
Miriam: Ja, jeg har hørt om fjordhotell.
Læreren: I Norge er det mange fjorder.... Kom, så henter vi et atlas.....Her skal jeg vise deg hva jeg mener slik at det blir lettere å skjønne. Se her: Dette er Norge....det kalles kyst det som er mot havet. Innover på kysten går det armer med vann, innover i landet.....Når sjøene kommer inn i landet, så er det en fjord.
Miriam: Hva er det?
Læreren: Det er ikke fjorder, for det er elver og innsjøer. De ligger inni landet og henger ikke sammen med havet.
Miriam: Å, ja!

(Lydopptak av observasjon Bergset, 05.11.09)

Undervisningssekvensen med arbeidsplan viser at læreren ga høy autonomistøtte med 2 poeng i ”Autonomistøtte i dialog”, ”Forkunnskaper” og ”Lærerens sensitivitet”.

Oppsummering

Figur 8.13 gir en samlet oversikt over autonomistøtten i observasjonsøktene:



Figur 8.13: Gjennomsnittlig autonomistøtte i klasseromskonteksten på Bergset

Tendensen er at læreren viser svært god evne i å styrke forkunnskaper med 1,9 i gjennomsnitt. Eksempelene viser at dette først og fremst gjelder ordforråd. Læreren gir høy autonomistøtte i dialog med 1,8 i gjennomsnitt. Det er mange eksempler på gi konstruktiv tilbakemelding, hint og oppmuntringer. Lærerens tilgjengelighet for elevene er også høy med 1,7 i gjennomsnitt. Det tyder på at læreren har god struktur og kan bruke tiden sin direkte mot elevene. Mange av øktene er preget av fokus på formål og fremgangsmåter, og kategorien angående selvevaluering får 1,6 i gjennomsnitt. Lærerens sensitivitet varierer gjennom øktene og ender på 1,3 i gjennomsnitt. Det er eksempler på høy sensitivitet og andre ganger mer fravær. Oppgavene og aktivitetene har variert fra å oppmuntre kreativitet og individuell tilpasning til lukkede og lite fleksible oppgaver. Dette gir 1,1 i gjennomsnitt. Det er noe oppfordring til samarbeid, men mulighetene som ligger i møbleringen blir ikke utnyttet. ”Jevnalderstøtte” får 1,0 i gjennomsnitt. Samlet gir dette en tendens til relativt høy autonomistøtte i klasseromskonteksten.

8.5.3 Autonomistøtte: Lærers, elevenes og mødrenes oppfatning i intervjuene

Gjennom intervjuet med læreren har jeg fått høre hennes oppfatning og bevissthet om hvordan hun tilrettelegger undervisningen. Videre har Emilia og Miriam fortalt hvordan opplever ulike situasjoner i klasserommet og fått noen synspunkter fra mødrene deres.

Bente viser eksempler på skriftlige oppgaver som har blitt gitt som lekse. Oppgavene har mange kvaliteter som flere mål, åpen løsning og mulighet for å tilpasse vanskelighetsgrad til egne ferdigheter. Ofte leveres de via skolens datanettverk, og læreren gir respons underveis for dem som ønsker det. I følge læreren har Miriam strevd med å forstå hvordan oppgavene skal løses, og hun kan levere en besvarelse som ikke følger formålet. Eksempel på dette er da Miriam skulle skrive om en gang hun var redd. Hensikten var å skulle reflektere over hva hun var redd for, om det var virkelig eller innbilning og hvordan hun mestret dette. Leksen stod under faget ”Sosial kompetanse”. Miriam skrev en fortelling fra en gang hun var redd, og responsen fra Bente på nettet følger her:

Respons: Du har skrevet en alt for lang fortelling som inneholder noe om å være redd. Det var IKKE oppgaven! LES oppgaveteksten en gang til og tenk etter hva det er du skal skrive om!”

(Utskrift fått av Bente på intervju 06.01.10)

På Bergset sier læreren at de er opptatt av at eleven tar initiativ og ansvar i skriveprosessen. Elevene jobber ikke med oppgaven i skoletiden og blir da avhengig av å få hjelp hjemme.

Vurdering er et satsningsområde for skolen. Bente forklarer at en time i uken brukes til arbeid med porteføljen. Der setter elevene inn målårk, skjemaer for egenvurdering og utvalgte arbeider. Læreren holder jevnlig elevsamtaler med den enkelte elev der de bestemmer individuelle mål. På spørsmål om synet på samarbeid, sier Bente at hun oppfordrer Emilia til å jobbe selvstendig og ikke se etter svaret til eleven som sitter ved siden av. Læreren forklarer organiseringen på trinnet der de deler elevene i ulike grupper gjennom uken. Det fører til at de er i klassen sin (rød gruppe) sammen med Bente få timer i uken. For Emilia er antallet sju og for Miriam fem timer i uken. De er også noen timer sammen med Bente når trinnet er delt i andre typer grupperinger. Organiseringen med få timer i klassen gjør det vanskeligere å bygge relasjoner mellom elevene i klassen.

Mulighet for dialog mellom lærer og elev foregår på tre arenaer. Ved siden av klasserommet, er det elevsamtaler og korrespondanse på nettet. Læreren sier at hun er opptatt av å styrke ordforrådet og utvide begrepsapparatet. Hun gjentar utsagn på en ny måte og bruker bevisst vanskelige ord for å utvide ordforrådet. I samfunnsfag prøver hun å bruke de faglige ordene og forklare hele veien. En form for forkunnskaper er å kunne anvende lesestrategier. På spørsmål om hvordan Emilia griper an en tekst, svarer læreren:

Bente: Vi jobbet mye med tankekart i fjor og de bruker tankekart når de skriver sær oppgaven. Vi har hatt miniforedrag der de snakker ut fra tankekartet.
(Intervju Bente, 06.01.10)

Når det gjelder forståelse for kulturelle forskjeller viser læreren engasjement for å hjelpe elevene sine. Bente sier at Emilia ikke ønsker å gå til timene med grunnleggende norsk, men skolen mener Emilia trenger det på grunn av dårlig ordforråd og forståelse. Læreren har stått på for at foreldrene til Miriam skaffer henne sykkel og for at hun skal delta på svømmeundervisning. Bente oppfatter at foreldrene til Miriam ikke forstår godt nok hvordan norsk skole er lagt opp med krav til å følge opp lekser og selv ta kontakt med skolen:

Bente: Det som er vanskelig er at de ikke spør eller ber om andre løsninger hvis noe ikke passer dem. Slik jeg oppfatter det, er det ofte slik at det er jeg som må oppdage problemet, tenke ut løsningene og komme med forslagene.

(Intervju Bente, 16.12.09)

Læreren sier at Miriam ikke har lett for å få venner på skolen. Hun veileder Miriam til å by mer på seg selv i forhold til de andre. Bente viser engasjement og prøver å finne løsninger. Det har ikke kommet fram om læreren spør og lytter til elevenes og familienes synspunkter, forslag og ønsker.

Emilia sier i intervjuet at hun synes det er mye lekser. Hun liker leseleksene, men ikke de skriftlige oppgavene. Emilia viste fram porteføljen sin med målarkene og oppgavene sine. Det var en fullstappet ringperm med innhold fra 5. og 6. klasse. Hun virket kjent i permen, og fant raskt det hun ville vise. Dette er et eksempel på at eleven er klar over egne mål og vurdering av eget arbeid. Emilia forteller at de på elevsamtalen snakker om det hun bør jobbe med og litt om venner. På spørsmål om hvordan hun tenker om å gjøre feil, svarer Emilia:

Emilia: Bente blir ikke så sur. Hun sier bare at vi lærer mer.
(Intervju Bente, 16.12.09)

I forhold til å få nok hjelp fra læreren, sier Emilia at hun synes det går greit når hun er i rød gruppe (klassen), for da har de Bente. Emilia liker ikke å lese og snakke høyt i timene. Derfor gjør hun det sjelden, og får da ikke trening i å bruke språklig muntlig i faglige diskusjoner. Emilia beskriver følelsen ved høytlesing i klassen slik:

Emilia: Jeg kan ikke tenke meg å lese høyt uansett hva slags gruppe vi har. Det er bare greit å lese for to personer. Det er litt ekkelt. Alle ser på meg fordi de vet at jeg ikke tør.
(Intervju Emilia, 01.12.09)

Moren til Emilia forteller at Emilia trenger mye hjelp til leksene. Moren sier at hun er overrasket over at skolen legger opp til at foreldrene må lære barna det de ikke får med seg i løpet av skoletiden:

Moren til Emilia: I Kroatia er det skolen som gjør mest av jobben. Her må foreldrene hjelpe til veldig mye. Derfor sluttet jeg å jobbe. Jeg trodde ikke at foreldrene måtte lære barna stoffet, men at det var lærerens ansvar.
(Intervju moren til Emilia, 01.12.09)

Moren sier at det er fint at Emilia får trening i å prate i den gruppen med ”Grunnleggende norsk”. Samtidig går Emilia glipp av annen undervisning og å ha Bente som lærer. I fjor ble Emilia tatt ut av naturfag og engelsk. En periode gikk hun glipp av matematikk, og da måtte moren sitte hjemme og lærer henne stoffet. Moren har et forslag til løsning:

Moren til Emilia: Jeg synes det var mye bedre hvis de hadde hatt norsktimen en time etter skoletid, at de ikke går midt i timene.
(Intervju mor til Emilia, 01.12.09)

I forbindelse med ukesjekken på trinnet viser læreren sensitivitet for Emilias følelser i følge moren. Da går Emilia til time med ”Grunnleggende norsk”, og får lov å ta ukesjekken hjemme med moren i stedet slik at hun slipper å føle seg presset og engstelig.

For Miriam kan leksene være problematiske. Hun beskriver leksene på denne måten:

Miriam: Jeg er ikke glad i å gjøre lekser.
Intervjuer: Har du tenkt på hvorfor du ikke er glad i det?
Miriam: Når det er lett, er det gøy å gjøre lekser, men når det er vanskelig liker jeg ikke å gjøre det.

(Intervju Miriam, 17.11.09)

Vi har hørt at læreren og elevene regelmessig har mulighet for å ha dialog gjennom elevsamtaler. På spørsmål om hvordan hun liker å prate med læreren der, svarer Miriam:

Miriam: Det er fint å prate alene med læreren. Vi prater om hva jeg føler og hva som skjer her på skolen, om jeg liker meg. Vi snakker om hva jeg kan, hva jeg har lært og hva jeg ikke har fått til.

(Intervju Miriam, 17.11.09)

På spørsmål hva hun tenker om å gjøre feil, sier Miriam at hun synes det er dumt å gjøre feil. Hjemmet har betydning for leksearbeidet. På spørsmål om hvordan Miriam liker å gjøre lekser, svarer moren:

Moren til Miriam: Det går greit hvis leksene er lette. Men ofte er det vanskelig: Faren hennes kan hjelpe, men det er ikke alltid han er hjemme. Jeg klarer ikke å hjelpe henne. Jeg hadde ønsket at lærerne kunne veilede og vise oss hvordan vi kan hjelpe til med leksene.

(Intervju moren til Miriam, 25.11.09)

Moren sier at hun er glad for at Miriam skal begynne på leksehjelp. De strever med å få til leksene som er nettbaserte, fordi datamaskinen hjemme ikke fungerer med programmet. Dette illustrerer at type oppgaver som blir gitt som lekser, kan være en stor utfordring for hjemmet.

Tendensen i intervjuene er at læreren er aktiv for å finne løsninger for elevene sine. Hun er opptatt av å dra Emilia og Miriam med på de samme oppgavene som trinnet ellers får. Manglende og dårlige besvarelser tilskriver hun først og fremst som mangel på innsats og initiativ fremfor språklige og kulturelle forhold. Hun er bundet av skolens måte å organisere timeplanen på, og ser derfor ikke etter andre løsninger når det gjelder timene i ”Grunnleggende norsk” og hjelp med leksene. Hun er bevisst på å utvide ordforrådet og forklare begreper kontinuerlig. Læreren legger til rette for dialog på flere arenaer, og dette

danner godt grunnlag for å bygge gode relasjoner. Tilrettelegging for jevnaldersstøtte er ikke synlig i intervjuene.

8.5.4 Hva som karakteriserer klasseromskonteksten på Bergset

Lærer er en sentral i forhold til å vurdere hvor autonomistøttende klasseromskonteksten ser ut til å være (delspørsmål 3a). På Bergset vil jeg fremheve tre sterke områder. Læreren gir høy autonomistøtte i sin dialog med elevene. Dette gjelder både i felles instruksjon og samtale og dialog med den enkelte. Det er mange eksempler på at læreren bekrefter elevenes innspill, kommer med ros, hjelper elevene til selv å finne svaret og gi konstruktiv tilbakemelding. De har også jevnlig elevsamtaler og korrespondanse på nettet som gir mulighet for støtte. Det andre området er at læreren har god struktur i undervisningen, og bruker tiden sin godt sammen med elevene. Organiseringen på trinnet fører til at hun kun er sammen med Emilia og Miriam gjennomsnittlig ti timer i uken. Det tredje området er at elevene får mye erfaring i å sette seg individuelle mål og vurdere eget arbeid og egen innsats. De samler på egne arbeider i en personlig mappe eller portefølje. Det er to områder der læreren ikke gir så god støtte. Noen av oppgavene som gis som lekse, kan være for krevende for Emilia og Miriam å klare på egen hånd. Det er heller ikke tilrettelagt for å gjøre noe av leksene på skolen med hjelp fra læreren. Læreren utnytter møbleringen med dobbeltpulter og firerbord bare av og til. Hun oppfordrer også til å la være å kikke på sidemannen og heller prøve seg på egen hånd.

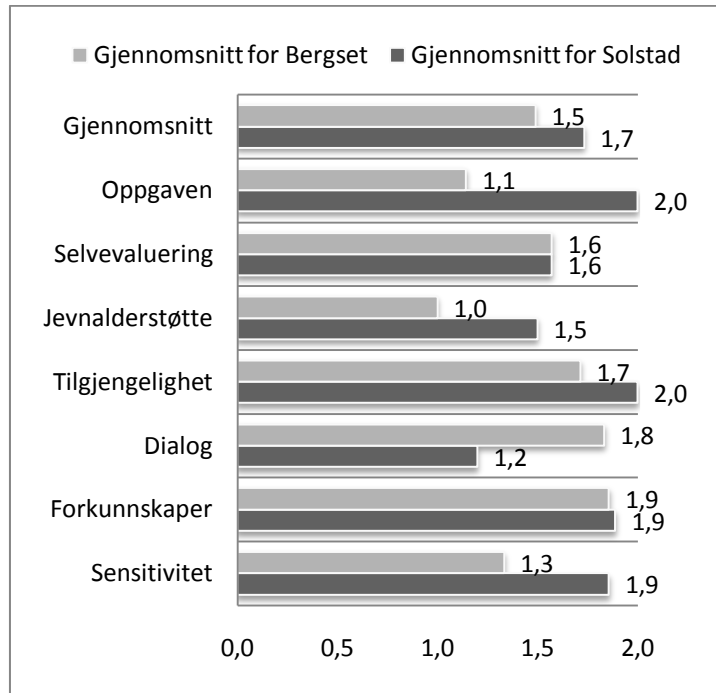
Forkunnskaper er et viktig område for å styrke elevens leseforståelse og holde motivasjonen i gang (delspørsmål 3b). Læreren viser god evne i å styrke ordforrådet. Hun velger å bruke faglige og avanserte ord som hun forklarer. Begreper og ord i fagtekstene forklarer hun på en utdypende måte og passer på å gjenta dem. Hun kobler også innholdet mot elevenes erfaringsbakgrunn eller viser til bilder i læreboka under gjennomgåelse av fagstoff. I samtaler i klassen er flere elever aktive, men ikke alle.

Lærerens forståelse for situasjon til minoritetsspråklige elever skal danne et grunnlag for å tilrettelegge for at elevene får deltatt aktivt i et trygt og aksepterende miljø (delspørsmål 3). Bente er bevisst på at de minoritetsspråklige elevene må forstå det som forklares og det undervises om. Derfor går hun oftere innom dem og spør dem i plenum om de har forstått. Læreren viser vilje til å finne gode løsninger, men forstår ikke alltid elevenes og familienes perspektiv og følelser like godt. Læreren stiller ambisiøse krav til både Emilia og Miriam og ønsker å dra dem med inn i gode læringsprosesser.

Konklusjonen er at klasseromskonteksten på Bergset karakteriseres av å vise høy autonomistøtte spesielt i lærerens dialog og forkunnskaper. Læreren bygger gode relasjoner mellom seg og Emilia og Miriam ved at hun har støttende stil i dialogen, de har flere arenaer for dialog og hun er aktiv med å finne løsninger for dem. Dette tyder på at læreren har rollen som en signifikant annen, og elevene opplever omsorg fra læreren. I tillegg har læreren ambisjoner for dem, hjelper dem å sette seg egne mål og gir god instruksjon. Det tyder på at behovet for autonomi er ivaretatt når det gjelder disse områdene. Læreren møter behovet for kompetanse godt i forhold til leseferdigheter ved at hun er sterk på å styrke forkunnskaper med spesielt ordforrådet. Emilia og Miriam har økt lesekompetansen det siste året. Behovet for kompetanse blir utfordret i forhold til at oppgavene som gis som lekse er kompliserte og at det også er vanskelig for foreldrene å følge opp. Behovet for tilhørighet gjelder både relasjonen med kontaktlæreren og medelevene. I forhold til jevnaldrende ser det ikke ut for at behovet for å bygge relasjoner er godt nok ivaretatt. Jentemiljøet er blitt beskrevet som krevende, Miriam har strever med å knytte vennskap, og Emilia vegrer seg for å snakke høyt. De er relativt få timer sammen som klasse med kontaktlæreren til stede som er den best egnede rammen for å utvikle nære relasjoner i en trygg atmosfære på skolen. Denne gjennomgangen illustrerer at klasseromskonteksten på flere områder fremmer og gir næring til elevenes indre ressurser som medfører at de ønsker å engasjere seg og bruke sin kapasitet. På andre områder blir elevene hemmet i sin internalisering av verdier og interesser fra omgivelsene og regulering mot indre motivasjon.

8.6 Oppsummering av resultatet på Solstad og Bergset

Svaret på hvor godt elevene leser og hvor godt de er motivert (delspørsmål 1), er at alle leser tilnærmet middels godt og at alle har høy lesemotivasjon. Utviklingen over tid (delspørsmål 2) har vist at alle jentene har hatt bra utvikling av leseferdighetene det siste året og at Kamal har funnet seg godt til rette på den nye skolen. Svaret på hva som karakteriserer klasseromskonteksten (delspørsmål 3), er at begge skolene viser høy autonomistøtte med 1,7 i gjennomsnitt for Solstad og 1,5 i gjennomsnitt for Bergset. Figur 8.14 viser tendensen for autonomistøtte på skolene:



Figur 8.14: Gjennomsnittlig autonomistøtte på Solstad og Bergset

Begge skolene viser sterk evne i styrke forkunnskaper, være tilgjengelig for å kunne hjelpe elevene og jobber mye med selvevaluering. Det som skiller skolene mest, er arbeidet med de skriftlige hjemmeoppgavene når det gjelder type oppgave og hva slags hjelp som blir gitt i skoletiden. Oppgavene på Solstad gir best mulighet for å utvikle elevenes autonomi. En annen forskjell på skolene gjelder om læreren er støttende eller kontrollerende i dialogen med elevene. Læreren på Bergset viser høyest autonomistøtte i sin dialog. Også lærerens sensitivitet og forståelse for kulturelle forskjeller er noe ulik på de to skolene. Læreren på Solstad viser sterk forståelse. Angående muligheten for jevnaldersstøtte, legger Solstad mest til rette for samarbeid.

9 Drøfting

Formålet med oppgaven har vært å se hva som karakteriserer klasseromskonteksten til minoritetsspråklige elever som har god lesemotivasjon. Dette har blitt avgrenset til å ha fokus på hvordan de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ivaretatt i klasseromskonteksten. I casestudier skjer generalisering mot teori gjennom analytisk generalisering (Yin 2009). Selvbestemmelsesteorien danner grunnlaget for undersøkelsen (Deci & Ryan 2002), og Reeve et al.s (2008) modell for interaksjoner i klasserom bygger på denne teorien. Modellen ivaretar elevens behov samtidig som den illustrerer klasseromskonteksten (se pkt. 3.3.2). Samspillet mellom dem fører til i hvilken grad individet får sine behov dekket slik at de internaliserer verdiene fra signifikante andre i omgivelsene og utvikler autonomi og selvbestemmelse som forklarer prosessen mot indre motivasjon. Derfor er behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet så grunnleggende og autonomistøtten så vesentlig, fordi den fremmer både relasjoner til lærer og kompetanse gjennom typen kommentar lærer gir. Derfor er det viktig å bevisstgjøre lærere mot en mer autonomistøttende motivasjonsstil.

Først vil jeg drøfte forholdet mellom lesemotivasjon og leseforståelse. Etterpå vil drøftingen omhandle forhold i klasseromskonteksten. Skolene hadde likt resultat i forhold til tre av kategoriene. Dette var styrking av forkunnskaper, hvor godt læreren var tilgjengelig for å støtte og selvevaluering. De fire områdene som skolene kom ulikt ut i, drøfter jeg nærmere. Dette er hvordan lærere viser autonomistøtte i dialog, oppgavens mulighet, jevnalderstøtte og lærerens sensitivitet ovenfor kulturelle forskjeller,. Etter dette gir jeg eksempler på hvordan selvbestemmelsesteorien hjelper oss å forstå samspillet og internaliseringen mot indre motivasjon. Deretter kommenterer jeg konsekvenser for pedagogisk praksis og videre forskning. Den avsluttende kommentaren dreier seg om hva jeg har lært gjennom prosjektet.

9.1 Eleven: Leseforståelse og lesemotivasjon

For å få en egen oppfatning av casenes leseforståelse og lesemotivasjon, har jeg brukt tester, spørreskjema og uttalelser fra intervju. I følge Statistisk Sentralbyrås inndeling hører to elever innunder betegnelse ”Norskfødt med innvandrerforeldre” og to som ”Innvandrer” (Daugstad, 2008). Dette henspiller på hvor lenge elevene selv og deres foreldre har bodd i Norge (se pkt

1.1). Statistisk er resultatet på nasjonale prøver i lesing bedre for norskfødte med innvandrerforeldre enn for innvandrerelver. I leseforståelsestesten fikk den ene som er norskfødt (Miriam) dårligst resultat, mens en elev som var innvandrer (Leyla) fikk best resultat. Det statistiske mønsteret i lesing stemte ikke helt med forholdene for casene. Dette kan skyldes individuelle og/eller miljømessige faktorer. Testen i ”Ordforråd” ga de to norskfødte (Emilia og Miriam) best resultat og det stemmer med forventningen om at lang botid i landet for barnet og familien vil gi utslag i bedre ordforråd. Sammenlignet med majoritetselvene var casene tilnærmet middels gode i lesing og middels gode i ordforråd. Dette stemmer overens med lærernes uttalelser om at elevene var middels eller litt over middels gode til å lese.

Spørreskjemaet om motivasjon i forhold til lesing viste at alle casene hadde høy lesemotivasjon. I intervjuene kom det fram at tre av casene har forbedret leseferdighetene det siste året. Den ene elevens utvikling var ikke kjent (Kamal). Lærerne hadde ingen bestemt oppfatning av elevenes lesemotivasjon, men kunne uttale seg om elevens engasjement for skolearbeidet generelt. For tre av elevene stemte lærerens uttalelser med resultatet av spørreskjemaet, men for en var det forskjell. Undersøkelsen viste at Miriam hadde høy lesemotivasjon, men at engasjement og innsats varierte i andre aktiviteter. Hun hadde gått på Bergset skole i litt over et år og hadde blitt flinkere til å lese i denne perioden.

Det ser ut til å være en sammenheng mellom å ha god leseutvikling og ha god lesemotivasjon. Dette er et gjensidig avhengighetsforhold der begge situasjonene er med å dra utviklingen videre. Du leser, fordi det er morsomt. Du får det til, du leser stadig mer og blir flinkere. Dette kan omtales som Matteuseffekten (Stanovich 1986). Selv om leseferdighetene er på middels nivå, tyder det på at leseforståelsen likevel er såpass god at det blir en positiv situasjon. Ferdigheter og motivasjon innvirker på hverandre og fører til god utvikling i leseforståelse.

9.2 Klasseromskonteksten: Karakteristiske trekk og utfordringer

De observerte undervisningssekvensene på Solstad og Bergset har vist at lærerne gir god autonomistøtte i klasseromskonteksten. Elevenes og lærernes oppfatning i intervjuene styrket for det meste dette bildet. Intervjuene har også bidratt til å få innblikk i lærernes bevissthet og

holdninger til undervisningen av minoritetsspråklige elever. Funnene i datamaterialet tilsier at lærerne gir mellom middels og høy støtte på områdene som er vesentlige for å fremme motivasjon. Begge skolene er sterke på vokabular og selvevaluering og begge hadde god struktur og brukte tiden godt.

Det er noen forhold der lærerne på Solstad og Bergset viser ulik styrke i å gi autonomistøtte. Dette gjelder autonomistøtte i forhold til lærerens dialog med elevene, type oppgaver som blir gitt, jevnalderstøtte og mulighet for å bygge relasjoner og lærerens bevissthet om kulturelle forskjeller.

9.2.1 Lærers autonomistøtte i dialog

Læreren på Bergset viste høy autonomistøtte i dialog med elevene. Læreren på Solstad ble vurdert til å ha middels frekvens av støttende utsagn. Perry (1998) sier at lærere må være kontrollerende innimellom for ”å overleve”, og Reeve (2009) identifiserer flere årsaker til at lærere er kontrollerende i motivasjonsstilen. Blant annet nevner han at elever som er passive og lite engasjerte, lett får lærere til å reagere med å bli kontrollerende.

Elevene på Solstad hadde ulik kulturell bakgrunn. Noen hadde svake norskferdigheter slik at de trengte mye hjelp. Jeg trekker fram eksemplet fra Solstad da en gutt med bakgrunn fra et asiatisk land, ville skrive om snowboard i avisartikkelen. Læreren gir en kontrollerende tilbakemelding. ”Jeg synes heller du skulle skrive om fingerboard...”. Min tolkning er at læreren ønsker å hjelpe gutten å finne noe å skrive om som står i forhold til hans ferdigheter, hans bakgrunnskunnskaper og tiden han har til rådighet. Antagelig har han ikke egen erfaring, og må bruke tid med å lese litteratur og finne stoff på nettet hvis han skal skrive om snowboard. Læreren foreslår fingerboard, men respekterer og lytter til at eleven ikke ønsker det. Da foreslår hun skøyteutørene klassen har hatt. Dette vil han skrive om. Salili (2009) og Kumar og Maehr (2007) sier at studier viser at barn fra henholdsvis østlige og vestlige land blir motivert på ulike måter. I vestlige land blir individuelle valg verdsatt, mens i østlige land blir barn motivert av at en av sine signifikante andre velger for dem (se pkt. 5.1). Dette kan også gjelde denne situasjonen. Guttet strevde med å velge selv, og ble motivert av at læreren han har et nært forhold til, velger for han. I undervisningen av minoritetsspråklige barn er det nødvendig at læreren tilrettelegger for oppgaver og aktiviteter elevene kan mestre. Noen ganger kan ikke ønskene til elevene kombineres med tiden læreren har til rådighet for å

hjelpe. Læreren må bestemme for eleven slik at han kan mestre oppgaven. Å mestre oppgaver er viktig for å utvikle autonomi og motivasjon.

9.2.2 Aktiv deltakelse i oppgaver og læringsaktiviteter

Undersøkelsen viste at de skriftlige oppgavene som blir gitt som hjemmearbeid, har stor betydning for elevens aktive deltakelse. Læreren holdning og bevissthet om at ny kunnskap må kobles på tidligere kunnskap og erfaringer, er avgjørende for om de gir oppgaver som favner alle. Villegas og Lucas (2002) fremhever at lærere bekrefter elevene sine hvis de får ta egne erfaringer og egen kunnskap i bruk inn i oppgavene (se pkt. 5.2). Både kvaliteten på oppgaven og hva slags hjelp eleven får, har å gjøre med elevens deltagelse og engasjement. De to eksemplene på skrivelekser fra Solstad viste at dette var oppgaver elevene hadde mulighet for å delta aktivt i og mestre. Begge innbød til å bruke egne bakgrunnskunnskaper og interesserfelt. I tillegg fikk de komme godt i gang på skolen med hjelp av læreren. I ”En høstdag” kunne elevene skrive om sin egen hverdag med alt fra hva de spiser til frokost til hva slags TV-program de liker. I avisartikkelen kunne de skrive om noe de var interessert i selv. Det ble stilt et krav til ”En høstdag” at fortellingen skulle inneholde mange beskrivelser, og et krav til avisartikkelen at det skulle være noe som angikk elevene på skolen. Formålet og kriteriene var enkle og klare.

På Bergset ga også oppgavene mulighet for å bruke egne erfaringer og interesser, men kravene som ble stilt var mer komplekse. Bernsteins (2002) kodeteori bruker begrepene klassifisering og ramme. Det viser til om den pedagogiske praksisen er tydelig og enkel å forstå (sterk klassifisering og ramme) eller om det er komplisert og utydelig hvor grensene går mellom fag og ulike fremgangsmåter (svak klassifisering og ramme). (Se pkt. 5.2). Klassen til Miriam fikk i oppgave i ”Sosial kompetanse” om å skrive om en gang du var redd. Her var ikke faget og fremgangsmåten klar. Miriam skrev om å være redd, men hun skulle ha skrevet om sine refleksjoner rundt tema. Læreren på Bergset var oppgitt over at selv om læreren forklarte hva oppgaven gikk ut på, viste eksempler på hva andre hadde gjort og læreren i grunnleggende norsk forklarte det som stod på lekseplanen, gikk Miriam hen og gjorde oppgaven på sin egen måte. Dette kan bety at den språklige og kulturelle bakgrunnen elevene besitter er annerledes enn det skolen legger opp til. Perry (1998) fremhever kvaliteten på oppgaver som viktig for å støtte elevens autonomi. Hun beskriver nettopp oppgavens kompleksitet som en av kvalitetene. Når det gjelder minoritetsspråklige barn er det viktig at

oppgavene blir forstått, at de får veiledning og at de kan konsentrere seg om et eller to mål av gangen. Derfor må dette tas høyde for i vurderingen av hva slags muligheter en oppgave skal gi.

9.2.3 Opplevelse av tilhørighet i klassefellesskapet

Det tredje jeg vil trekke fram er jevnalderstøtte. Samarbeid og å hjelpe hverandre ser ut til å være viktig for å klare å utføre oppgavene bedre i følge for eksempel Perry (1998). I tillegg er det viktig med tanke på å bygge gode relasjoner i klassefellesskapet. Deci og Ryan (2002) beskriver behovet for tilhørighet med følelsen av å være forbundet til andre, gi omsorg og motta omsorg både mot enkeltindivider og fellesskapet som helhet. Undersøkelsen viste at begge lærerne bygget gode relasjoner til elevene sine, men det var en forskjell på hvordan relasjonen med klassekameratene fikk mulighet for å utvikle seg. På Solstad hadde de bare en klasse på trinnet. Organiseringen var å ha klassen samlet med to lærere, eller dele klassen i to grupper med hver sin lærer. Møbleringen la til rette for samarbeidsoppgaver og å kunne hjelpe hverandre. Læreren hadde en bevisst holdning til at de som var flinkere hjalp dem som strevde mer. Å forklare og vise andre, var utviklende for en selv. Disse holdningene snakket klassen om. På Bergset besto trinnet av 60 elever. Selv om det i utgangspunktet var tre klasser, hadde de en organisering på kryss og tvers av klassene. Dette førte til at kontaktlæreren hadde få timer i egen klasse, og i tillegg gikk Emilia og Miriam ut av klassen for å ha grunnleggende norsk noen av disse timene. Dermed ble det få timer å bygge relasjoner og nærhet for å skape en trygg atmosfære innenfor klassefellesskapet. Dette så ut til å skape problemer for Emilia med aktiv deltakelse og Miriam for å skaffe seg venner.

Anderman og Freeman (2004) sier at elever som erfarer tilknytning gjennom å ha god relasjon med læreren og andre elever, vil oppleve sterk tilhørighet i klasserommet og at dette har direkte innflytelse på elevens læringsutbytte (se pkt. 5.3). Organisering av timene med grunnleggende norsk er et eksempel på hvordan behovet for tilhørighet blir utfordret ved at elevene blir tatt ut av klassefellesskapet og vekk fra egen lærer. For å bygge relasjoner med læreren og medelever, er det nødvendig å være mye sammen. Ved å bli tatt ut av klassefellesskapet for å få ekstra hjelp, hindrer relasjonsbygging og opplevelse av tilhørighet i klassen. Behovet for oppleve tilhørighet har mye å si for å internalisere omgivelsenes verdier og mål til sine egne. I tillegg virker det inn på om eleven tør å engasjere seg aktivt i læringsaktivitetene som har stor betydning for læringsutbyttet.

9.2.4 Lærernes bevissthet om det flerkulturelle klasserommet

Causey et al. (1999) mener at lærernes holdninger til læring er nøkler for endring av pedagogisk praksis. De beskriver holdninger som er vanlige for lærere fra middelklassen å ha, og disse holdningene kan også være vanlige hos oss (se pkt. 5.2). Når det gjelder holdninger til egen pedagogiske praksis, hadde begge lærere et bevisst forhold og målsetting for hvordan de drev undervisningen. Læreren på Solstad hadde kunnskap om situasjonen til flerkulturelle elever og var aktiv i å finne løsninger som passet elevene hun hadde i klasserommet. Læreren på Bergset var opptatt av en pedagogikk som gjorde elevene ansvarlige og aktive i sin egen læringsprosess, men lot den samme praksisen gjelde alle elever uansett bakgrunn. Hvis de ikke fullførte oppgavene, mente hun årsaken lå på innsatsen til elevene og manglende støtte hjemme. Hun erkjente at de som ikke fikk hjelp hjemme, hadde problemer og kom til kort. Dette er likt holdningen Causey et al (1999) kaller ”Optimistisk individualisme” som betyr at lærere mener hardt arbeid og innsats fører fram til gode resultater for alle elever. Også holdningen ”Absolutt demokrati” er aktuell her med at den samme gode pedagogikk virker like effektivt på alle. Læreren på Bergset ser ut til å ha denne typen tradisjonelle holdninger, mens holdningene til læreren på Solstad er mer grunnet i kunnskap om hvordan tospråklige barn lærer.

Villegas og Lucas (2002) bruker begrepet bekreftende lærere om de lærerne som ser på sine elever som noen som allerede kan mye og som har erfaringer og begreper som kan bygges på (se pkt. 5.2). Læreren på Solstad kjenner elevene sine og vet hva slags bakgrunn og forkunnskaper de er i besittelse av og bygger på det. Villegas og Lukas sier at konsekvensen av en slik bekreftende holdning er at de har høye forventninger og gir dem intellektuelt krevende pensum. Læreren på Bergset har høye ambisjoner og stiller krav til de minoritetsspråklige elevene. Hun drar dem videre sammen med klassen, slipper ikke taket og prøver å finne gode løsninger. Dette er også en måte å vise en bekreftende holdning til elevene.

I undersøkelsen fremsto læreren på Solstad som mer sensitiv for kulturelle forskjeller enn læreren på Bergset. Dette kan ha å gjøre med selve skolekonteksten. På Solstad har nesten halvparten av elevene minoritetsspråklig bakgrunn, mens på Bergset er det kun fire prosent. Derfor er det naturlig at skolene har ulikt fokus og ulik kompetanseutvikling på dette feltet. Læreren fra Solstad er en del av denne skolekulturens holdninger og organisering, mens læreren på Bergset ikke får samme drahjelp. Wentzel (2008) sier at klasseromskonteksten ofte

vil være preget av skolekulturen, og Hudley (2008) og Gottfried (2008) understreker at hele skolens kultur har innvirkning på det som skjer på klasseromsnivået (se pkt. 5.3). Det er lett å ta skolens måte å organisere opplæringen for minoritetselevne som gitt og ikke mulig å endre på. For læreren på Bergset var det ikke lett å skulle endre skolens praksis i forhold til organisering av timene i grunnleggende norsk eller av trinnet på egen hånd. Disse forholdene gjorde at elevene fikk mindre mulighet til å bygge relasjoner innenfor klassefelleskapet.

Disse eksemplene viser at kunnskap om situasjonen til minoritetsspråklige elever er viktig for å gi en bevissthet og forståelse hos læreren. Samtidig har lærere mange hensyn og utfordringer i skolehverdagen. Læreren på Bergset hadde fire elever med spesiell tilrettelegging i tillegg til de to minoritetsspråklige elevene. Det må stilles realistiske krav til hva lærerne kan make. Å øke kunnskap på det flerkulturelle området bør være et tema for skolens ledelse. Selvbestemmelsesteorien med vekt på lærerens motivasjonsstil som autonomistøttende er en enkel og effektiv måte å tilrettelegge for en god klasseromskontekst for minoritetsspråklige elever. Selv om læreren ikke har spesiell kunnskap på feltet for flerkulturell undervisning, vil det å bygge gode relasjoner, gi egnede oppgaver, ha god struktur og mulighet for å gi hjelp, få støtte av jevnaldrende og ha god dialog bety mye for utviklingen av motivasjon for minoritetsspråklige elever.

9.3 Selvbestemmelsesteoriens egnethet for å forstå motivasjonsprosessen i klasserommet

Formålet med oppgaven er å forstå hvordan minoritetsspråklige elever blir motivert for lesing og viser aktiv deltagelse i klasserommet. Jeg har støttet meg til selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan 2002) i mitt prosjekt. Spørsmålet ved slutten av oppgaven er om denne teorien og modellen til Reeve et al. (2008) har egnethet til å forstå prosessene og samspillet mellom eleven og klasseromskonteksten.

Teorien sier at når de grunnleggende behovene blir møtt og eleven har god relasjon til læreren, vil internaliseringsprosessen gjøre at eleven etter hvert overtar verdien fra læreren og fra fellesskapet i klassen. I en norsktime sa læreren på Bergset følgende: ”Hva betyr relevant? Jeg tror mange har en formening, kast deg uti det.” (se side 89). Denne holdningen og verdien hos læreren at det er lærerikt å forsøke selv om svaret kan være feil, ville jeg se om elevene har overtatt. I intervjuet svarer Emilia slik på spørsmålet om hvordan hun tenker om å gjøre

feil: ” Bente blir ikke så sur. Hun sier bare at vi lærer mer.” (se side 95). Jeg tolker Emilia dit at hun er i fasen for identifisert regulering. Hun kjenner lærerens verdi, og hun forstår den, og den er på vei til å bli en indre verdi for henne. Men hun handler ikke etter den ennå. Miriam svarte at hun syntes det var dumt å svare feil (se side 96). Miriam er ikke bevisst lærerens holdning, men i praksis handler hun etter den ved å rekke opp hånden og være med å svare. Hun tør å forsøke seg. Derfor kan vi si at hun også er i prosessen med å internalisere lærerens verdi.

På Solstad var læreren også opptatt av at elevene skal prøve seg. Selv om svaret er feil, er det lærerikt var også holdningen der. For eksempel sa Sissel til elevene sine under en prøve: ”Det er bedre å skrive det dere tror, selv om dere ikke er sikre. Det er bedre å ha et forslag.” (se side 75). Leyla svarte slik på spørsmålet om hva hun tenkte om å svare feil av og til: ”Først blir jeg flau, men det er også litt bra å gjøre feil, fordi da lærer man av det. Det er litt lærerikt.” (se side 83). Her er hun i ferd med å internalisere verdien fra læreren. I praksis tør hun å prøve seg, men følelsen er fremdeles å være litt flau. Kamal svarte slik: ”Nei, ingen lærer uten å svare noe feil da. Alle kan ikke svare rett hele tiden”. Her er også prosessen med internaliseringen i gang. Læreren forteller at Kamal ikke rekker opp hånden så ofte. Slik forklarer hun det: ”Han svarer når jeg spør, men rekker ikke opp hånda, men svarer riktig stort sett. Men han er forholdsvis ny, så han har jo etter hvert skjönt at det ikke er så farlig her. Det synes vi er viktig, hvis man ikke spør, får man heller ikke vite noe, da lærer man ingenting.” (se side 82). Kamal har begynt å oppfatte verdien, men han handler ikke etter det foreløpig. Begge eksemplene viser at selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan 2002) og modellen til Reeve et al. (2008) er godt egnet til å forklare motivasjonsprosessen i klasserommet.

Den andre styrken jeg vil trekke fram, er selvbestemmelsesteoriens fokus på relasjoner. Dette har økt min forståelse av hvilke prosesser og hvilket grunnlag som er viktige i klasseromskonteksten for utvikling av indre motivasjon. At det er sammenheng mellom gode prestasjoner og god kompetanse og positiv motivasjon, er enkelt. Sammenhengen mellom interesse og nytte av en oppgave og viljen til å gjøre den, er også lett å forstå. Men fokuset på relasjoner og atmosfæren i klasserommet, er noe som særpreger denne teorien. Teorien har hjulpet meg til å forstå hvor viktig det er for eleven å knytte relasjoner både med læreren og andre elever. Et viktig grunnlag for motivasjon ligger i å oppleve tilhørighet i klassefelleskapet. På den måten vil eleven overføre verdier, mål og interesser fra omgivelsene til å bli sine egne.

9.4 Oppsummering av lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever

Hovedproblemstillingen ser på hvordan de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ivaretatt i klasseromskonteksten til minoritetsspråklige barn som har god lesemotivasjon og som er flinke til å lese. For å finne svar på dette, ville jeg se på samspillet mellom eleven og klasseromskonteksten. Undersøkelsen har hjulpet meg med å forstå hva som karakteriserer en klasseromskontekst som gir eleven god autonomistøtte. Fokuset i oppgaven har vært lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever. Sentralt i klasseromskonteksten blir da lærerens forståelse for kulturelle forskjeller som skaper grunnlag for at elevene kan være aktive i et trygt og aksepterende miljø. Å være aktiv i møte med teksten innebærer å ha tilstrekkelige forkunnskaper og få mulighet til å dele tanker og erfaringer, diskutere og komme med egne meninger. Behovet for kompetanse blir nettopp ivaretatt, når eleven kan bruke sin kapasitet og føle seg effektiv. Hvis læreren tilrettelegger for en trygg og god atmosfære, vil det lettere føre til at elevene tør å delta, fordi de opplever tilhørighet og kjenner seg akseptert. Disse forholdene fører til at elevene internaliserer verdier og interesser fra omgivelsene, og de bestemmer seg for å delta aktivt ut fra en indre bestemmelse. De er indre motivert og autonome og blir aktive lesere. Dette fremmer leseforståelse og større faglig utbytte.

9.5 Konsekvenser for praksis

Siden læreren er sentral i å gi autonomistøtte, er det undervisning av lærerne jeg fokuserer på under konsekvenser for praksis. Reeve (2009) har identifisert sju årsaker til at lærere har en kontrollerende motivasjonsstil som er motsatsen til å være autonomistøttende. Dette er maktforholdet mellom lærer og elev, læreren blir tildelt ansvaret for at elevene skal lære, generell holdning i samfunnet om at kontrollerende lærere er de beste lærerne og noen har en personlighet som er kontrollerende. Samtidig fremhever han forskningsresultater som viser at elevene drar fordel av autonomistøtte fra læreren angående motivasjon, engasjement, utvikling, læring, prestasjoner og trivsel. Han mener at hvis lærerne får informasjon om alle fordelene med en klasseromskontekst som gir god autonomistøtte, vil lærerne ønske å bli mer autonomistøttende og mindre kontrollerende.

Angående opplærings situasjonen til minoritetsspråklige elever har autonomistøtte stor betydning. Det å bli akseptert og bekreftet for den en er, er avgjørende for å tilslutte seg læringsmiljøet. I oppgaven har jeg henvist til flere forskere som er opptatt av å skolere fremtidige lærere til det flerkulturelle klasserommet (Villegas & Lucas 2002; Causey et al. 1999) (se pkt. 5.2). Da er det nettopp vesentlig å vise interesse, sette seg inn i og finne løsninger som passer for elevens bakgrunn. Derfor er å bevisstgjøre lærerne om effekten av å være mer autonomistøttende i klasserommet, en god hjelp til å tilrettelegge for en god opplærings situasjon for minoritetsspråklige elever.

9.6 Videre forskning

Erfaringen og lærdommen jeg har hatt med undersøkelsen rettet mot autonomistøtte og interaksjon i klasserommet, gjør at jeg mener dette absolutt er et felt å forske videre på. Forståelsen for hvordan vi kan støtte og skape engasjerte elever, er et viktig bidrag for å gi minoritetsspråklige elever en god skolegang. Med tanke på stort frafall i videregående skole og lave resultater i skolefag er det interessant å forske på autonomistøtte og tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene på ungdomsskolen og videregående skole. Det kan også være en longitudinell studie som følger samme elever fra slutten av barneskolen, gjennom ungdomsskolen og over på videregående. Der er det bytte av lærere, klasser og kontekster. Forskingen kan også rettes mot konteksten hjemme og foreldrenes oppfatning av skole – hjem samarbeidet. Det er den helhetlige situasjonen som danner elevenes skolehverdag.

9.7 Kritiske merknader til eget arbeid

Siden jeg valgte en empirisk oppgave har utfordringen vært å begrense undersøkelsen. Jeg har fått et stort datamateriale med både observasjon og intervju som er krevende å skulle bearbeide. Av kapasitetshensyn har jeg ikke fått gjennomført pilotundersøkelser på intervju for å kvalitetssikre undersøkelsen. Angående vurdering av elevenes leseferdigheter kunne jeg tatt en eller to andre lesetester i tillegg som var standardiserte for å få et mer nøyaktig resultat med en større referanseramme. Jeg hadde også ønsket å se elevene mer i aksjon med lesing, men jeg tok det skolen kunne tilby de aktuelle dagene. Også skriftlige oppgaver knyttet til fagtekster hadde vært interessant.

Kategoriene jeg utarbeidet fanget ikke opp alle forhold som kom fram gjennom undersøkelsen. Det gjaldt organisering av klasser og hvor mange timer de var med kontaktlæreren og klassen. Disse forholdene dreier seg om lærerens tilgjengelighet. Siden jeg visste at jeg ikke fikk observere elevene i individuelt arbeid med fagtekster, fremhevet jeg ikke lesestrategier spesielt. Dette er et vesentlig område for å fremme minoritetsspråklige barns leseforståelse, og jeg kunne likevel vektlagt dette mer i intervjuene.

Selv om jeg prøvde å fordele de enkelte delene av undersøkelsen, hopet det seg opp noen ganger. Den mest krevende dagen hadde jeg observasjon i to økter, tester med en elev og intervju med læreren. Da kjente jeg at jeg at konsentrasjonen led under intervjuet.

9.8 Avsluttende kommentar

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Det å få gå i dybden på en teori, foreta undersøkelse ut fra den og analysere og tolke resultatene har vært spennende. Det har vært lærerikt å prøve seg som forsker og bruke strategier og metoder som jeg før bare hadde lest om. Like spennende har det vært å lære fra aktører i den virkelige verden. Å møte elever, noen foreldre og lærere i deres virkelighet og få gå i dybden på prosessene jeg var opptatt av, har vært veldig interessant og lærerikt.

Litteraturliste

- Anderman, L.H. & Freeman, T.M. (2004). Student's sense of belonging to school. In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felteksperiment*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Aukrust, V.G. (2007). "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I Ivar Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Aukrust, V.G. & Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Publications Inc.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport15. Oslo: NOVA.
- Bempechat, J. & Elliott, J. G. (2002). Editors Notes. In J. Bempechat & J.G. Elliot (Eds.), *Learning in Culture and Context. Approaching the Complexities of Achievement Motivation in Student Learning*. NY: Wiley Periodicals Inc.
- Bernstein, B. (2001). Pedagogiske koder og deres praksismodaliteter. I L. Chouliaraki og M. Bayer (red.), *Pædagogik, diskurs og magt/Basil Bernstein*. København: Akademisk København.

- Broady, D. & Palme, M. (1992). Pierre Bourdieus utdanningsociologi. I H. Thuen & S. Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyesen, L. & Mossige, M. (2009). *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret.
- Causey, V.E., Thomas, C.D. & Armento, B. J. (1999). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education* 16, 33 – 45.
- Chiu, C. & Hong, Y. (2007). Cultural Competence. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology*. New York: The Guilford Press.
- Daugstad, G. (2008a). Innledning. I G. Daugstad (red.), *Innvandring og innvandrere 2008*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Daugstad, G. (2008b). Utdanning. I G. Daugstad (red.), *Innvandring og innvandrere 2008*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002): Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. NY: The University of Rochester Press.
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. 69 – 85. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Garcia, G.E. (2003). The Reading Comprehension Development and Instruction of English-Language Learners. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.

- Gottfried, A.E. (2008). Academic Motivation and the Culture of Schooling: Integration of Findings. In C.Hudley & A.E. Gottfried (Eds.), *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence*. Oxford: Oxford University Press
- Guthrie, J.T. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading. An overview. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Guthrie, J.T., Wigfield A. & Perencevich K.C. (2004). Preface. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Heath, S.B. (1986). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In B.B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heine, S.J. (2005). Culture and Motivation. What Motivates People to Act in the Ways That They Do? In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. NY: The Guilford Press.
- Hoëm, Anton (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hudley, C. (2008). Academic Motivation and the Culture of School: Thematic Integration. In C. Hudley & A.E. Gottfried (Eds.), *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence*. Oxford: Oxford University Press
- Hudley, C. og Daoud, A.M. (2007). High School Student's Engagement in School: Understanding the Relationship to School Context and Student Expectations. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Culture, Motivation, and Learning. A multicultural perspective*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Hvistendal, R. (2007). Unge lesere fra språklige minoriteter. I Ivar Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 250 – 263.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Kumar, R. & Maehr, M.L. (2007). Cultural Interpretations of Achievement Motivation: A Situated Perspective. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Culture, Motivation, and Learning. A multicultural perspective*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Nettbasert utgave: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan> (Lest: 24.04.2010)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldeldal.
- Lervåg, A. & Aukrust, V.G. (2009). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x.
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 264 – 279.
- Lesaux, N.K., Koda, K., Siegel, L.S. & Shanahan, T. (2006). Development of Literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-language Learners. Report on the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, J. (2002). Learning Models in Different Cultures. In J. Bempechat & J.G. Elliott (Eds.), *Learning in Culture and Context. Approaching the Complexities of Achievement Motivation in Student Learning*. NY: Wiley Periodicals Inc.
- Lund, T. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring I forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring I forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU skriftserie, 29/2003.
- Miller, S.D. & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and Reading Comprehension. In S.E. Israel, & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Taylor & Francis.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Opplæringsloven* (1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Nettbasert utgave: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (Lest: 24.04.2010)
- Ormrod J.E. (2008). *Human learning*. New Jersey: Pearson Education.
- Patrick, H. & Turner, J.C. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. In *Teachers College Record*, 106, 1759 – 1785.
- Perry, N.E. (1998). Young childrens' self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715 – 729.
- Perry, N.E. & Winne, P.H. (2004). Motivational Messages From Home And School. How Do They Influence Young Children's Engagement in Learning? In D.M. Mc Inerrey & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitator: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Student Benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225 – 234. The University of Chicago.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159 – 175.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L. & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D.H. Schunk & B.J.

- Zimmermann (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research, and applications*. New York: LEA.
- Roe, Astrid (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salili, F. (2009). A Model of Culture and Achievement Behavior. In A. Kaplan, S. Karabenick & E. De Groot (Eds.), *Culture, Self, and Motivation. Essays in Honor of Martin L. Maehr*. Information Age Publishing Inc.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen.
- Snow, C.E. & Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 – 401.
- Statistisk Sentralbyrå (2010): *Nasjonale prøver 2009*.
<http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/tab-2010-02-24-05.html>. (Lest: 24.04.10)
- Stortingsmelding nr. 23 (2007 – 2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html> (Lest 24.04.10).
- Støren, L.A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie. I M. Raabe (red), *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå
- Swan, E.A. (2003). *Concept-Oriented Reading Instruction. Engaging Classrooms, Lifelong Learners*. New York: The Guilford Press.

- Utdanningdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=432536
(Lest 24.10.2010).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, 20 – 32.
- Wentzel, K.R. (2008). Social Competence, Sociocultural Contexts, and School Success. In C. Hudley & A.E. Gottfried (Eds.), *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence*. Oxford: Oxford University Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2001). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego CA: Academic Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles, CA: Sage Publication, Inc.
- Østberg, S. (2009). Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 4, 247 – 249.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av konstruksjonistisk læringsteori. I E. Selj, E. Ryen og I. Lindberg (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråkundervisning*. Oslo: Cappelen.
- Øzerk, Kamil (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 4, 294 – 309.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk. En innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Vedlegg

- Vedlegg 1:** Liste over figurer
- Vedlegg 2:** Oversikt over delspørsmål og datainnsamlingsmetoder
- Vedlegg 3:** Spørreskjema om lesemotivasjon
- Vedlegg 4:** Intervjuguide elev
- Vedlegg 5:** Intervjuguide foreldre
- Vedlegg 6:** Intervjuguide lærer
- Vedlegg 7:** Skjema for observasjon i klasserom
- Vedlegg 8:** Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 9:** Brev til skoler med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen
- Vedlegg 10:** Brev til foreldre med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen
- Vedlegg 11:** Skjema over analysekategoriene med kriterier og poeng
- Vedlegg 12:** Prosedyre ved poenggivning i analyseskjema for observasjon
- Vedlegg 13:** Analysens faser angående delspørsmål 3
- Vedlegg 14:** Analyseskjema for delspørsmål 1
- Vedlegg 15:** Oversikt over observasjonsøktene på Solstad og Bergset
- Vedlegg 16:** Tabell for resultat av observasjonsøktene på Solstad
- Vedlegg 17:** Tabell for resultat av observasjonsøktene på Bergset

Vedlegg 1: Liste over figurer

- Figur 3.1** Sosial kognitiv modell som bygger på "Expectancy-Value Theory of Motivation" fra Schunk et al. 2008:61.
- Figur 3.2** Modell av begrepsorientert leseopplæring fra Guthrie 2004:5.
- Figur 3.3** Modell av interaksjonen mellom eleven og klasserommets læringsmiljø fra Reeve et al. 2008:229.
- Figur 4.1** Modell for tenkning rundt leseforståelse fra Sweet og Snow 2003:3.
- Figur 8.1** Skjematisk oversikt over casene, lærerne og skolene.
- Figur 8.2** Autonomistøtte i "Stillelesing" på Solstad
- Figur 8.3** Autonomistøtte i "Begreptest" på Solstad
- Figur 8.4** Autonomistøtte i "Skriveoppgave og avisartikkel" på Solstad
- Figur 8.5** Autonomistøtte i "Samtalestund" på Solstad
- Figur 8.6** Autonomistøtte i "Julepynt" på Solstad
- Figur 8.7** Gjennomsnittlig autonomistøtte i kategoriene på Solstad
- Figur 8.8** Autonomistøtte i "Samfunnsfag – gjennomgåelse" på Bergset
- Figur 8.9** Autonomistøtte i "Samfunnsfag – oppgaver" på Bergset
- Figur 8.10** Autonomistøtte i "Norsk" på Bergset
- Figur 8.11** Autonomistøtte i "Praktisk matte" på Bergset
- Figur 8.12** Autonomistøtte i "Arbeidsplan" på Bergset
- Figur 8.13** Gjennomsnittlig autonomistøtte i kategoriene på Bergset
- Figur 8.14** Gjennomsnittlig autonomistøtte på Solstad og Bergset

Vedlegg 2: Oversikt over delspørsmål og datainnsamlingsmetode

	Forsknings- spørsmål – Delspørsmål	Metode			
		Intervju	Observasjon	Tester	Spørreskje ma
Eleven	1. Hvor godt leser og hvor godt motivert er eleven uavhengig av lærerens vurdering?	- Intervju elev - Intervju lærer - Intervju foreldre for to av casene		Test i lese- forståelse Ord- forråds- test	Spørre- skjema om motivasjon og lesing
	2. Hvordan har utviklingen av elevens leseferdighet og motivasjon vært over tid?	- Intervju elev - Intervju lærer - Intervju foreldre for to av casene			
Klasseroms- konteksten	3. Hva karakteriserer klasseroms- konteksten?	- Intervju elev - Intervju lærer - Intervju foreldre for to av casene	Observasjon i klasserom. Lydopptak av dialog lærer og elev.		

Vedlegg 3: Spørreskjema om lesemotivasjon (Fra Andreassen 2008: Appendiks 11)

HVOR GODT PASSER DETTE PÅ DEG?

Hvor godt passer det som står her på deg? Hvis det ikke passer i det hele tatt på deg, setter du kryss i en rute langt til venstre. Hvis det passer veldig bra, setter du kryss langt til høyre.

	<i>Ikke i det hele tatt</i>	<i>Passer veldig bra</i>
1. Jeg snakker ofte med vennene mine om det jeg leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er nøye med leseleksene, fordi læreren sier det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bøker er viktig for meg, fordi jeg har stor glede av å lese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg øver meg i å lese for at de andre skal syns jeg er flink.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg lager bilder i hodet når jeg leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hvis læreren snakker om noe som interesserer meg, får jeg lyst til å lese mer om det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Av alle fagene, er det lesing jeg er best i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg lærer ofte vanskelige ting når jeg leser om det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg elsker å være den eneste i klassen som vet svaret på en leseoppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg liker å fortelle hjemme om det jeg leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg leser for å lære noe nytt om ting som interesserer meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Det viktigste med leseleksene er å bli ferdig med alt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Det er viktig for meg å være god til å lese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg liker å få ros for lesingen min.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg tenker på det jeg har lest lenge etterpå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg er en god leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Det er greit at teksten er vanskelig hvis det interesserer meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Ikke i det
hele tatt*

*Passer
veldig bra*

	<i>Ikke i det hele tatt</i>	<i>Passer veldig bra</i>
19. Jeg leser fordi læreren og foreldrene mine ikke skal bli skuffet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
20. Jeg leser fordi vennene mine gjør det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
21. Lesing er en av de viktigste interessene mine.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
22. Jeg lever meg fort inn i de fortellingene som jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
23. Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
24. Jeg synes jeg klarer lesingen bra dette skoleåret.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
25. Det betyr mye for meg at noen hjemme sier at jeg er god til å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
26. Jeg liker vanskelige bøker som er beregnet på større barn.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
27. Jeg synes alltid det spennende å begynne på en ny bok.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
28. Jeg blir ikke fornøyd med meg selv før jeg har øvd godt på leseleksene	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
29. Jeg liker å lese for foreldrene mine eller for søsken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
30. Jeg føler at jeg blir godt kjent med personene i bøkene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
31. Desto mer jeg leser, dess flinkere blir jeg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
32. Jeg liker å høre at læreren sier at jeg leser fint.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
33. Jeg leser om hobbyene og interessene mine for å få greie på mer.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
34. Hvis en bok interesserer meg, bryr jeg meg ikke om at den er stor og tykk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
35. Sammenlignet med andre ting jeg driver med, betyr det mye for meg å være en god leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
36. Jeg er villig til å gjøre en god innsats for å bli bedre til å lese enn klassekameratene mine.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

*Ikke i det
hele tatt*

*Passer
veldig bra*

Utarbeidet av Andreassen (2008) etter Swans versjon av "Motivation for Reading Questionnaire" av Wigfield og Guthrie.

Vedlegg 4: Intervjuguide elev

Intervjuguide elev

Bakgrunn og historie:

- Familien
- Hjemmespråk
- Opprinnelsesland
- Interesser og hobbyer
- Faste fritidsaktiviteter
- Venner
- Skolegang
- Lærere
- Barnehage

Lesing og motivasjon

- Lesing i fritiden
Type bøker
Bøker hjemme
Bøker på norsk og morsmål
Biblioteket
Fortelle om bøker
Høytlesing
- Lesing på skolen.
Stillelesingsstunder
Skolebibliotek
Klassens lesebok
Lese høyt i klassen
Lese i fagbøker og lærebøker
Fremgangsmåte ved ukjente ord og uttrykk
Lesing før og nå
- Lekser
Leksesituasjonen
Vanskelighetsgrad
Hjelp til leksene
Lekser på PC

- Interesse og trivsel med fag
Liker godt
Emner og aktiviteter

- Valg og utfordrende oppgaver
Komme i gang
Planlegge
Bli ferdig
Velger lette eller vanskelige oppgaver
Tanker om å gjøre feil

- Mål
Sette egne mål i fag
Mål i lesing
Holdning til lesing
Lesing dette skoleåret

- Relasjon medelever - deltakelse i klassen
Fortelle i klassen
Gruppearbeid
Møblering i klasserommet

- Relasjon lærer – elev
Mulighet til å få hjelp av læreren
I hvilke situasjon trenger h hjelp
Fortelle til læreren
Forstå lærerens forklaring i hel klasse
Elevsamtaler

Vedlegg 5: Intervjuguide foreldre

Intervjuguide foreldre

Bakgrunn

- Familie
Søsken
Familie i Norge, familie i opprinnelseslandet
- Hvor lenge har dere bodd i Norge?
Hvilke plasser har dere bodd/hvilke skoler har barnet gått på?
Barnehage
Skolegang
- Land, språk, kultur, religion
Bruk av morsmålet hjemme og i fritiden
- Interesser
Faste fritidsaktiviteter

Lesing

- Leseutvikling
Når lærte å lese.
Den første lese og skriveopplæringen
Lesing på morsmålet
Den første tiden på skolen
Utviklingen
- Lesing av fag
Lesing av oppgavetekster
Lesing av fagstoff
Lesing på data
- Lesing for opplevelse – skjønnlitteratur
Om barnet liker å lese bøker
Om barnet pleier å lese bøker
Besøk på biblioteket
Høytlesing hjemme
Bøker på morsmålet

Leksesituasjonen

- Trivsel.
Interesse for lekser
Endring fra tidligere.
- Passe vanskelighetsgrad og forståelige lekser
På egen hånd.
Med hjelp
Valgmuligheter i ukeplanen
- Datanettverk og lekser
Hvordan det fungerer.
Mulighet for å hjelpe.
- Tilbakemelding
Tilbakemelding fra læreren på leksene
- Leksehjelp:
Hvordan det fungerer.

Samtaler hjemme om skolen

- Eleven forteller
- Motivasjon for skolen
Venner.
Forventning om å klare oppgavene som blir gitt
Hva eleven liker av fag og aktiviteter

Samarbeid hjem – skole

- Utviklingssamtalen
- Ukeplan, lekseplan, andre skriv
Informasjon
Forståelse
- Norsk skole
Tanker om norsk skole og leseopplæringen

Vedlegg 6: Intervjuguide lærer

Intervjuguide læreren

Skolen og trinnets organisering

- Skolens fokusområde
- Organisering av skoleuken
Gruppetilhørighet.
Ulike lærere.
Morsmåslærere /særskilt norsk/tospråklig fagopplæring
- Arbeidsmåter
Felles undervisning.
Arbeidsplaner.
Spesielle metoder.
Mulighet for samarbeid
- Tilpasset opplæring – differensiering
Hva skolen legger vekt på
Organisering

Elev

Leseferdighet

- Ferdigheter
Lærers inntrykk
Resultat på tester
- Leseutviklingen
Kommentarer til leseutviklingen
Leseforståelse i forhold til lærebøkene og oppgavene de får
- Lesestrategier
Strategier og arbeidsvaner ved leseaktiviteter
- Interesse for lesing
Lærers inntrykk
På skolen
I fritiden
- Ordforråd, begreper, bakgrunnskunnskap
Hva slags hjelp eleven trenger

Motivasjon

- Interesser
Hva slags emner, aktiviteter og oppgaver eleven liker
- Elevens deltakelse
I hel klasse
Gruppearbeid og pararbeid
Initiativ
- Relasjon jevnaldrede
Venner
Klassefellesskapet
- Relasjon lærer – elev
I hvilke situasjoner ber om hjelp
Kontakt om utenomfaglige emner
Instruksjon i hel klasse
Elevsamtaler
- Valg og utfordrende oppgaver
Hva eleven liker å gjøre
Hvor raskt eleven kommer i gang
Innsats og utholdenhet
Fullføring av oppgaver
- Tilbakemelding og veiledning
Veiledning under oppgavene
Tilbakemelding på arbeid som er
Foreldremøter og samtaler
- Lærers generelle oppfatning av elevens engasjement og motivasjon

Inntrykk av hjemmet

- Språk
Hjemmespråk
Norskferdigheter
- Familie
- Jobb, utdanning
- Samarbeid skole – hjem
Deltagelse foreldremøter, arrangementer
Oppfølging av barnas skolegang
Lærers inntrykk av verdsetting av utdanning

Vedlegg 7: Skjema for observasjon i klasserom

Skjema for observasjon i klasserom (etter Perry 1998:727)

Lærer:	Dato:
Aktivitet:	Observatør:
Skole:	Start-tidspunkt:
Klassetrinn:	Stopp-tidspunkt:

Beskrivelse av aktiviteten (hva som foregår i klasserommet):

Analyse kategorier:

Oppgavens mulighet

Selvevaluering

Jevnaldersstøtte

Lærerens tilgjengelighet


Lærerens autonomistøtte i dialog

Forkunnskaper

Lærerens sensitivitet

Vedlegg 8: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Bodil Stokke Olausen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfages 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

Vår dato: 08.07.2009 Vår ref: 22168 / 2 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.06.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22168 *Hvilke faktorer som ser ut til å være sentrale for at minoritetspråklige elever utvikler god leseforståelse*

Behandlingsansvarlig *Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Bodil Stokke Olausen*
Student *Marit Midbøe Hagen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

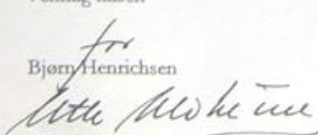
Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Midbøe Hagen, Kjøieveien 61, 1386 ASKER

Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kym.svarva@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmas@svf.uib.no

Vedlegg 9: Brev med forespørsel til skoler

Marit Midbøe Hagen

August 2009

Til skolene v/ rektor

Invitasjon til å delta i undersøkelse av minoritetsspråklige barns leseforståelse

Å ha god leseforståelse er helt sentralt i elevenes opplæringssituasjon. På mellomtrinnet skal lesing brukes til mer enn å øve seg. Nå leser de først og fremst for å få kunnskap og utføre oppgaver. For barn som har et annet morsmål enn norsk, er det en ekstra utfordring å skulle lese med god forståelse på norsk. Denne undersøkelsen skal ta utgangspunkt i barn på mellomtrinnet som er flinke til å lese. Ved å studere deres opplæringssituasjon ønsker vi å lære noe om hvilke faktorer som ser ut til å være sentrale for å lykkes med lesing.

For tiden går jeg på masterstudiet i allmenn pedagogikk på Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, og i den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave om leseforståelse for minoritetsspråklige barn. Siden 1986 har jeg jobbet som lærer i barneskolen.

Mitt spørsmål er om skolen v. rektor er positiv til å delta i undersøkelsen og om du kan hjelpe meg med å komme i kontakt med lærere som har aktuelle elever. Undersøkelsen har vi tenkt skal være å følge fire barn i deres naturlige skolehverdag enten fra samme skole eller ulike skoler. Det innebærer å se dem i aksjon i klasserommet, få snakke med læreren og med eleven selv. Dessuten håper jeg å få prate med foreldrene om hvordan de jobber med skolearbeidet hjemme. Jeg vil også gi elevene noen oppgaver om lesing og skriving og matematikk, for å få satt leseferdigheten i en bredere sammenheng.

Barna vi søker, er barn som er flinke til å lese og som altså har kommet godt i gang med å lese med forståelse og som går på mellomtrinnet. Forutsetningen er at de snakker et annet språk enn norsk hjemme og at de gjerne har bodd lenge i Norge og har gått i barnehage.

Jeg understreker at deltakelse er frivillig. Resultatet vil bli skrevet med full anonymitet med hensyn til personer og sted. Både som veileder og student har vi taushetsplikt om de opplysninger vi får. Deltakerne har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til meg (tlf...../mail) eller min veileder professor Bodil Stokke Olaussen ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo (tlf.....).

Jeg håper på et positivt svar.

Vennlig hilsen

Marit Midbøe Hagen

Vedlegg 10: Brev med forespørsel til foreldre

Marit Midbøe Hagen

September 2009

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Denne henvendelsen rettes til dere av elevens lærer på vegne av undertegnede som er student ved Universitetet i Oslo. Jeg kjenner ikke deres identitet før dere har takket ja til å delta i studien. Jeg har jobbet som lærer i barneskolen i mange år, men nå tar jeg et toårig masterstudium i pedagogikk. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave om leseforståelse og barn fra språklige minoriteter.

Lesing er helt sentralt for å få kunnskap. For barn som har et annet morsmål enn norsk, er det en ekstra utfordring å skulle lese med god forståelse på norsk. I denne undersøkelsen skal vi lære av barn som er flinke til å lese. På den måten kan vi forstå bedre hva som medvirker til at barn lykkes med lesingen.

Fra skolen har jeg hørt at deres barn klarer seg bra i lesing. Mitt spørsmål er om dere er positive til å la deres barn være med i undersøkelsen. Den går ut på at jeg vil komme i klasserommet og se hvordan eleven jobber med oppgaver. I tillegg ønsker jeg å få prate både med eleven selv og med læreren om deres refleksjoner. Dessuten håper jeg å få lov å treffe dere foreldre for å høre deres betraktninger. Hvis det passer for dere, kan jeg komme en tur hjem, ellers får vi sikkert låne et rom på skolen.

Hvis det er greit for dere vil jeg gjerne ta opp samtalene på bånd, siden det er vanskelig å få med alt nøyaktig ved å skrive notater. Det er helt frivillig å delta i undersøkelsen og dere har mulighet til å trekke dere når dere vil. Denne undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt i prosjektperioden. Når prosjektet avsluttes, skal datamaterialet anonymiseres og lydopptakene skal slettes. Prosjektet er forventet avsluttet innen 1. Juli 2011.

Det jeg kan lære av deres barn, vil være en god hjelp til å forstå hvordan barn blir gode til å lese, noe som også kan hjelpe andre barn til å bli bedre. Derfor håper jeg på et positivt svar.

Vennlig hilsen

Marit Midbøe Hagen

Svarslipp

Jeg tillater at mitt barn blir med på undersøkelsen om leseforståelse.

Dato: Foresattes underskrift:

Telefon: Eventuelt e-mail:

Dere kan trekke dere fra undersøkelsen når dere vil og uten å gi noen begrunnelse. Dere kan også når som helst be om at opplysninger som er samlet inn, blir slettet.

Vedlegg 11: ANALYSEKATEGORIER FOR OBSERVASJON I UNDERVISNING

Autonomistøtte i klasseromskonteksten

(Utarbeidet av Marit Midbøe Hagen)

(Videreutviklet etter ide av Perry (1998) og Reeve (Reeve 2006; Reeve et al. 2008))

Kategori	Beskrivelse	Poeng	Kriterier
OPPGAVENS MULIGHET Grønn farge	<ul style="list-style-type: none"> • Mulighet for valg • Optimal vanskelighetsgrad • Bruker sine bakgrunnskunnskaper • Inneholder flere mål • Ha åpen løsning 	0	Oppgaven er lukket og lik for alle.
		1	Oppgaven gir mulighet til valg og differensiering på noen områder.
		2	Oppgaven har innebygde muligheter til å utnytte den enkelte elevs kapasitet og interesse, å gi riktig vanskelighetsgrad og å velge individuelle åpne løsninger
SELV-EVALUERING Grå farge	<ul style="list-style-type: none"> • Kjenne formålet med oppgaven • Kjenne kriteriene for god måloppnåelse og fremgangsmåten • Sette seg egne mål • Vurdere eget arbeid i forhold til innhold og innsats 	0	Det er ikke lagt opp til vurdering eller refleksjon over eget arbeid og hva som gjør et arbeid godt.
		1	Vurderingen dreier seg om mekaniske sider av lese- og skriveaktiviteten.
		2	Vurderingen går på meningen og innholdet i skriveoppgaven. Elevene vet hva som er formålet med oppgaven og kriterier for god utførelse er diskutert.
JEVNALDER-STØTTE Blå farge	<ul style="list-style-type: none"> • Møblering i klasserommet gjør det enkelt å samarbeide • Rutinene i klasserommet er slik at det er lov å snakke med sidemannen • Læreren oppfordrer og tilrettelegger for samarbeid • Støtte på innhold og utvikling av oppgaven 	0	Ingen mulighet for støtte av medelever
		1	Støtte av medelever på mekaniske sider av oppgaven
		2	Støtte av medelever eller læreren på innhold og utvikling av oppgaven
LÆRERENS TILGJENGELIGHET Lilla farge	<ul style="list-style-type: none"> • Organiseringen gjør læreren tilgjengelig for å støtte elevene • Det er innarbeidet god struktur slik at elevene har gode arbeidsrutiner og ikke trenger hjelp til ytre forhold • Læreren bruker tiden sin med elevene 	0	Læreren er ikke tilgjengelig for å hjelpe den enkelte elev
		1	Læreren får hjulpet noen av elevene.
		2	Læreren er tilgjengelig for å gi den hjelpen eleven trenger for å komme videre i oppgaven.

Kategori	Beskrivelse	Poeng	Kriterier
LÆRENS AUTONOMI- STØTTE I DIALOG Oransje farge	<ul style="list-style-type: none"> • Oppmuntringer • Ros • Konstruktivtilbakemelding • Hint, ikke løsningen • Lytter • Stiller spørsmål • Lar elevene prate • Gir respons på elevenes forespørsler 	0	Læreren sier hva som er riktig eller galt uten å gi tid til å komme med egne tanker
		1	Læreren gir ros, oppmuntring og hjelp uten å være konkret eller på mekaniske forhold
		2	Læreren gir tilbakemelding og hjelp som er konstruktiv og konkret og som lar eleven være med å finne ut ting selv.
FOR- KUNNSKAPER Gul farge	<ul style="list-style-type: none"> • Hente fram aktuell bakgrunnskunnskap • Skape nye erfaringer sammen • Bruk av lesestrategier • Forklarer ord og begreper i forbindelse med oppgaven • Legger til rette for samtale av ulikt slag 	0	Læreren tar for gitt at eleven kjenner til ordene og emnet som gjennomgås og legger ikke opp til dialoger.
		1	Læreren forklarer noen av de faglige nye begrepene og har noe dialog med spørsmål og svar.
		2	Læreren minner om tidligere kunnskap, skaper nye erfaringer i klassen. Oppmuntrer strategibruk. Læreren utnytter mulighetene til å forklare ord og jobbe med begreper. Det er gode samtalestunder der elevene både kan spørre, ha synspunkter og fortelle.
LÆRERENS SENSITIVITET Rosa farge	<ul style="list-style-type: none"> • Viser interesse ved å stille spørsmål • Kommer med empatiske uttrykk for å bekrefte elevenes erfaringer • Gir respons på elevenes synspunkter og forslag • Tar grep for å imøtekomme ønsker og behov 	0	Læreren sier hva eleven skal gjøre uten dialog eller å vise til hensikten. Læreren mener eleven må ta ansvar selv hvis han strever.
		1	Læreren stiller eleven spørsmål, men dominerer dialogen og lytter lite
		2	Læreren lytter, spør hva eleven ønsker, anerkjenner elevens følelser og synspunkt, gir respons på elevens forespørsler, tar ansvar hvis eleven strever, finner løsninger som passer.

Vedlegg 12: Prosedyre for poengsetting i analyseeskjemaet for observasjon

PROSEDYRE FOR POENGSETTING I ANALYSESKJEMAET

1. Merke med fargekoder fortløpende gjennom feltnotatene i observasjonsskjemaet.
(Dette er trinn 2 – sampling, finne aktuelle sekvenser, og trinn 3 – koding.)
2. Gi poeng til hver kategori som er merket i skjemaet i forhold til kriteriene for poeng
(trinn 3 – koding)
3. Gi endelig poengsum for hver kategori i en læringsaktivitet som blir utarbeidet slik
(trinn 3 koding):
 - Gjennomsnittet av de fargede (kodede) feltene med poeng i den aktuelle kategorien
 - Ser på frekvenen av funn i kategorien i forhold til aktualitet i læringsaktiviteten.

Situasjon 1: Hvis det er 2 poeng ett sted og denne kategorien ikke naturlig hører hjemme i læringsaktiviteten, kan likevel sluttpoengsummen for kategorien bli 2 poeng. Eksempel er samarbeid under en prøve. Hvis elevene får gi hverandre respons og råd på en av oppgavene, kan dette gi 2 poeng, fordi læreren finner en mulighet til å gi støtte i en aktivitet der det naturlig ikke hører hjemme.

Situasjon 2: Hvis det er 2 poeng ett sted og det hadde vært naturlig med flere funn enn den ene i læringsaktiviteten, kan det bli 0 eller 1 poeng. Eksempel er hvis elevene får samarbeide bare en gang i løpet av en skriveoppgave der det hadde vært naturlig at de kunne samarbeide og få støtte av jevnaldrende under hele økten.
4. Poengene fylles inn i poengskjemaet for hver læringsaktivitet. Regner ut gjennomsnitt samlet for hver kategori (trinn 4 – mønster). Uttrykket ”Ikke hørt” blir brukt når læreren har gått rundt og snakket med elever, men jeg har ikke hørt dialogen. ”Ikke aktuelt” betyr at kriteriene i kategorien ikke kan være til stede, som for eksempel ved en kartleggingsprøve. Da regnes ikke kategorien i den bestemte læringsaktiviteten med i utregningen av gjennomsnittet.
5. Nederst i høyre hjørne fremkommer en gjennomsnittsskåre for lærerens autonomistøtte i klasserommet for alle aktiviteter.

Vedlegg 13: Analysens faser av observasjonssekvenser og intervju angående delspørsmål 3

	Innhold	
Trinn 1	Transkribering/nedskrivning av observasjonen	Papirutgave
Trinn 2	Sampling: Finne aktuelle sekvenser i datamaterialet i forhold til delspørsmålet. Koding: Kategorisere sekvensen med farger (kategorier) og tall (styrke)	Fargemerking og tall i margen i papirutgaven
Trinn 3	Poengsum for hver kategori i læringsaktiviteten som samlet sum. Følger prosedyren i skjema: Prosedyre for poenggivning (vedlegg 12).	På slutten av hver læringsaktivitet i papirutgaven: Farge med aktuell poengsum (0, 1 eller 2).
Trinn 4	Poengsummene for kategoriene i alle læringsaktivitetene fylles inn i Excel-skjema. Regner ut gjennomsnitt for hver kategori og samlet.	Lagret på minnepinne. Papirutgave.
Trinn 5	Lager grafer til hver læringsaktivitet og en samlet med gjennomsnitt for alle kategorier på hver skole.	Lagret på minnepinne.
Trinn 6	Sammenligner mønstrene for kategoriene i ulike læringsaktiviteter. Finner eksempler på funn i observasjonsskjemaet som underbygger mønsteret i kategorien. Sjekker om mønsteret stemmer for kategorien i ulike læringsaktiviteter. Sjekker trusler.	Hver læringsaktivitet: Grafen + funn i skjemaet
Trinn 7	Intervjuene er på forhånd transkribert, fortettet og markert med fargekoder for aktuelle funn i forhold til delspørsmål 3. Samler nå aktuelle funn i forhold til kategoriene og de ulike områdene av delspørsmålet. Triangulerer intervjuene mot hverandre. Sjekker mot trusler.	
Trinn 8	Besvarer de ulike delspørsmålene (3abc) ved å sammenligne mønsteret i observasjonsøktene med trianguleringen av intervjuene.	
Trinn 9	Ser etter felles mønster og ulike mønster for de to skolene.	Formulerer i rapporten.
Trinn 10		Resultatet skrives inn i oppgaven. Bruker grafene.

Vedlegg 14: Analysekjema for delspørsmål 1

(Tester, spørreskjema, intervju)

ELEV:

Analysedato:

Forskerspørsmål	Metoder	Analyse enkeltfunn	Triangulering	RESULTAT
Delspørsmål 1a: Hvor godt leser eleven uavhengig av lærers vurdering?	Leseforståelsestest	Poeng	Lesing Triangulering mot intervju med lærer:	Lesing
	Ordforrådstest	Poeng Skåre		
	Intervju elev:			
	Intervju mor:			
Delspørsmål 1b: Hvor godt er eleven motivert uavhengig av lærers vurdering?	Spørreskjema:	Spørreskjema – 18 items for indre motivasjon: /90 Spørsmål med 5 poeng	Motivasjon Triangulering mot intervju med lærer:	Motivasjon
	Intervju elev:			
	Intervju mor:			

Vedlegg 15: Oversikt over observasjonsøktene på Solstad og Bergset

OBSERVASJON AV UNDERVISNINGSSSEKVENSER

Solstad skole

Dato	Læringsaktivitet	Lydopptak	Tid
19.11.09	Økt 1 – Stillelesing		15 min.
	Økt 2 – Begreptest		60 min.
	Økt 3 – Skriveoppgaven ”En høstdag”		20 min.
26.11.09	Økt 4 – Stillelesing		15 min.
	Økt 5 – Samtale om Id		25 min.
	Økt 6 – Skriveoppgaven ”En høstdag”		45 min.
10.12.09	Økt 7 – Stillelesing		15 min.
	Økt 8 – Skrive avisartikkel	Lydopptak	20 min.
	Økt 9 – Lage julepynt	Lydopptak (45 min.)	65 min.
			Totalt: 270 min.

Bergset skole

Dato	Læringsaktivitet	Lydopptak	Tid
27.10.09	Økt 1 – Samfunnsfag – gjennomgåelse		45 min.
	Økt 2 – Samfunnsfag – oppgaver		45 min.
29.10.09	Økt 3 – Norsk		45 min.
03.11.09	Økt 4 – Samfunnsfag – gjennomgåelse		30 min.
	Økt 5 – Praktisk matte		45 min.
05.11.09	Økt 6 – Norsk		45 min.
	Økt 7 – Arbeidsplan	Lydopptak	70 min.
			Totalt: 325 min.

Vedlegg 16: Tabell med resultat fra observasjonsøktene på Solstad skole

OBSERVASJON ANALYSE

Skole: Solstad

Lærer: Sissel

Observatør: Marit Midbøe Hagen

Total tid: 270 min

Læringsaktivitet (dag, dato)	Oppgaven	Selv-evaluering	Jevnaldersstøtte	Tilgjengelighet	Dialog	Forkunnskaper	Sensitivitet	Gj.sn
Stillelesing 19.11.09 15 min	2	2	1	2	Ikke hørt	2	2	
Begrepstest 19.11.09 60 min	Ikke aktuelt	2	Ikke aktuelt	2	2	1	2	
Skriveoppgave 19.11.09 20 min	2	2	2	2	1	2	2	
Stillelesing 26.11.09 15 min	2	Ikke hørt	1	2	Ikke hørt	2	Ikke hørt	
Samtalestund 26.11.09 25 min	2	1	2	2	2	2	2	
Skriveoppgave 26.11.09 45 min	2	2	2	2	Ikke hørt	2	2	
Stillelesing 10.12.09 15 min	2	Ikke hørt	1	2	Ikke hørt	2	Ikke hørt	
Avisartikkel 10.12.09 20 min	2	1	1	2	1	2	2	
Julepynt 10.12.09 65 min	2	1	2	2	0	2	1	
Gjennomsnitt for Solstad	2	1,6	1,5	2	1,2	1,9	1,9	1,7

Vedlegg 17: Tabell med resultat fra observasjonsøktene på Bergset skole

OBSERVASJON ANALYSE

SKOLE: Bergset LÆRER: Bente OBSERVATØR: Marit Midbøe Hagen

Total tid: 325 min

Læringsaktivitet (dag, dato)	Oppgaven	Selv-evaluering	Jevnalders-støtte	Tilgjengelighet	Dialog	Forkunnskaper	Sensitivitet	Gj.sn
Samfunnsfag gjennomg. 27.10.09 45 min	1	1	0	2	2	2	1	
Samfunnsfag oppgaver 27.10.09 45 min	2	1	2	1	Ikke hørt	1	Ikke hørt	
Norsk 29.10.09 45 min	1	2	1	2	1	2	1	
Samfunnsfag gjennomg. 03.11.09 30 min	1	2	0	2	2	2	0	
Praktisk matte 03.11.09 45 min	2	2	2	2	2	2	2	
Norsk 05.11.09 45 min	0	2	2	2	2	2	2	
Arbeidsplan 05.11.09 70 min	1	1	0	1	2	2	2	
Gjennomsnitt for Bergset	1,1	1,6	1,0	1,7	1,8	1,9	1,3	1,5

