

MASTEROPPGAVE

Vokabularkunnskap og problemløsningsstrategier ved lesing
på andrespråk.

Charlotte Thorsteinsen

15.05.2019

Master i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning



Forord

Å skrive en masteroppgave er et stort, utfordrende og tidkrevende arbeid, og nå har jeg kommet til veis ende med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Skrivearbeidet har både vært lærerikt, inspirerende og til tider frustrerende og intenst. Ved siden av en fulltidsjobb som lærer i grunnskolen for voksne har dette arbeidet krevd at jeg både har måttet være strukturert, utholdende og tålmodig, men til gjengjeld sitter jeg igjen med økt kunnskap om et svært spennende fagfelt som jeg vil ha god nytte av i fremtiden.

Det er flere personer som har vært viktige for at jeg nå har kommet i mål med min mastergrad, og aller først vil jeg rette en stor takk til min svært grundige og hjelpsomme veileder Professor Ivar Bråten ved Universitetet i Oslo. Han har gitt meg verdifull kunnskap, gode faglige råd og motivert meg til å gjøre mitt beste. Det hadde vært vanskelig å få til dette uten hans hjelp.

Videre ønsker jeg å takke de fire deltakerne som gladelig stilte opp i undersøkelsen og delte sine tanker og opplevelser med meg. Dette gjorde at arbeidet ble praksisnært, morsomt og spennende å jobbe med. En siste takk sendes til familie og venner som har trodd på meg og støttet meg gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Fredrikstad, 10. mai 2019

Charlotte Thorsteinsen

Innholdsfortegnelse

1. BAKGRUNN, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	6
1.1 BEGREPSAVKLARING.....	8
1.2 DISPOSISJON.....	9
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 THE SIMPLE VIEW OF READING I ET ANDRESPRÅKSPERSPEKTIV	11
2.1.1 <i>Leseforståelse, ikke så simple allikevel?</i>	<i>13</i>
2.1.2 <i>Hverdagsspråk og skolespråk</i>	<i>15</i>
2.2 VOKABULAR	15
2.2.1 <i>Vokabularbredde og vokabulardybde</i>	<i>17</i>
2.2.2 <i>Sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse</i>	<i>17</i>
2.3 HVORDAN FORSTÅR VI ORDENE?	20
2.3.1 <i>Hvordan lagres og benyttes bakgrunnskunnskaper?</i>	<i>21</i>
2.3.2 <i>Sammenhengen mellom vokabular og bakgrunnskunnskaper</i>	<i>22</i>
2.4 LESEFORSTÅELESSTRATEGIER	23
2.4.1 <i>Resiprok undervisning</i>	<i>26</i>
2.4.2 <i>Hva kjennetegner lesing i samfunnsfag?</i>	<i>27</i>
2.5 OPPSUMMERING	29
3. FORSKNINGSMETODE	31
3.1 KVALITATIV METODE.....	31
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	31
3.3 DATAINNSAMLING I KVALITATIV FORSKNING.....	32
3.4 SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	33
3.5 EN BESKRIVELSE AV INTERVJUFORLØPET	34
3.6 DELTAKERE I UNDERSØKELSEN.....	36
3.6.1 <i>Utdanningskontekst</i>	<i>37</i>
3.7 MATERIALE.....	38
3.7.1 <i>Utviklingen av materialet til undersøkelsen</i>	<i>38</i>
3.7.2 <i>Tilpasning av teksten</i>	<i>39</i>
3.7.3 <i>Utprøving av materialet.....</i>	<i>40</i>
3.7.4 <i>Det endelige utvalget av identifiserte ord og arabiske ordkort</i>	<i>41</i>
3.7.5 <i>Oppgavetekstens lesbarhet.....</i>	<i>42</i>
3.8 TRANSKRIPSJON OG VURDERING AV FORSTÅELSE	42

3.8.1	<i>Transkripsjon</i>	42
3.8.2	<i>Kategorisering av deltakernes begrepsforståelse</i>	43
3.9	KVALITET I FORSKNINGEN	45
3.9.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	45
3.9.2	<i>Etiske betraktninger</i>	48
4.	RESULTATER	50
4.1	SAHRA	50
4.1.1	<i>Bakgrunnskunnskaper</i>	50
4.1.2	<i>Tidsbruk og ordidentifisering</i>	51
4.1.3	<i>Kategorisering av begrepsforståelse</i>	52
4.1.4	<i>Problemløsningsstrategier</i>	55
4.2	ALI	56
4.2.1	<i>Bakgrunnskunnskaper</i>	56
4.2.2	<i>Tidsbruk og ordidentifisering</i>	56
4.2.3	<i>Kategorisering av begrepsforståelse</i>	57
4.2.4	<i>Problemløsningsstrategier</i>	59
4.3	AMINA	60
4.3.1	<i>Bakgrunnskunnskaper</i>	60
4.3.2	<i>Tidsbruk og ordidentifisering</i>	61
4.3.3	<i>Kategorisering av begrepsforståelse</i>	62
4.3.4	<i>Problemløsningsstrategier</i>	63
4.4	MALIK	64
4.4.1	<i>Bakgrunnskunnskaper</i>	64
4.4.2	<i>Tidsbruk og ordidentifisering</i>	65
4.4.3	<i>Kategorisering av begrepsforståelse</i>	65
4.4.4	<i>Problemløsningsstrategier</i>	67
4.5	EN SAMMENLIKNING AV DELTAKERNE	68
4.5.1	<i>Bakgrunnskunnskaper</i>	68
4.5.2	<i>Tidsbruk og ordidentifisering</i>	68
4.5.3	<i>Kategorisering av begrepsforståelse</i>	69
4.5.4	<i>Problemløsningsstrategier</i>	70
5.	DRØFTING	71
5.1	VOKABULARPROBLEMER	71
5.2	PROBLEMLØSNINGSSTRATEGIER	74

5.3 BEGRENSNINGER OG IDEER TIL VIDERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	77
6. KONKLUSJON.....	79
7. LITTERATURLISTE	80
8. VEDLEGG.....	85
8.1 FAGBOKTEKST HENTET FRA GRIP 3 – HISTORIE, TILPASSET (LARSEN, 2018)	85
8.2 MANUS TIL PRØVELEDER.....	88

1. Bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål

I 2002 fikk voksne rett til opplæring på grunnskolenivå etter §4A-1 i Opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne retten gjelder for voksne som ikke har fullført grunnskoleutdanning i hjemlandet og dermed har behov for å fullføre grunnskoleopplæringen i Norge for å få vitnemål. I følge Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013) er det omkring 10.000 elever i grunnskolen for voksne hvert år, enten i ordinær grunnskoleopplæring eller med spesialundervisning for voksne. I skoleåret 2016/2017 var det 9300 som tok ordinær grunnskoleopplæring, og 3700 deltakere fullførte grunnopplæringen (Kompetanse Norge, 2017).

Personer som har rett til grunnskoleopplæring må være over opplæringspliktig alder, som er mellom 6 og 16 år. Det betyr at de yngste elevene i grunnskolen for voksne er 16 år. De kommer fra ulike verdensdeler, og ifølge Dæhlen et al. (2013) er 90% av elevene i grunnskolen for voksne minoritetsspråklige. I 2008/09 var 82% av dem fra ikke-vestlige land. Ved siden av variasjon i alder og opprinnelsesland har disse elevene kommet til Norge på ulikt grunnlag. Noen har kommet til Norge som flyktninger, andre gjennom familiegjenforening eller som arbeidsinnvandrere. For å få vitnemål må elevene følge undervisning i fagene norsk, engelsk og matematikk, samt i to av fagene samfunnsfag, naturfag og RLE (religion, livssyn og etikk) (Dæhlen et al., 2013).

Forskjeller i alder, språkbakgrunn og grunnlag for innvandring illustrerer den store variasjonen som finnes i voksenopplæringen. I tillegg er det stor variasjon i hvor mye skolegang disse elevene har fra hjemlandet og hvor gode morsmålslesere de er. De fleste har under 9 års skolegang fra hjemlandet; noen har for eksempel åtte års skolegang mens andre har tre eller ingen. Elever med åtte år grunnskole er ofte gode morsmålslesere, og de har behov for å lære seg å lese på andrespråket. Elever som ikke har noe særlig skolegang fra hjemlandet er som regel dårligere førstespråkslesere og må ofte lære både ord og begreper for å forstå sentrale deler av en tekst. Konsekvensen av dette er at de derfor må utvikle leseferdigheter på andrespråket uten at de fra før kan lese godt på førstespråket (Kulbrandstad, 2003).

I grunnskolen for voksne innvandrere står elevene overfor en dobbel utfordring fordi de skal lære seg undervisningsspråket samtidig som de skal tilegne seg faglige kunnskaper.

Kompetansemålene som elevene skal oppnå med tanke på grunnskoleeksamen krever både gode andrespråksferdigheter og gode leseferdigheter. Et godt utviklet vokabular og god leseforståelse vil for innvandrere være en viktig del av integreringen i det norske samfunnet og dermed er nøkkelen til videre utdanning, arbeid og et bedre liv.

I Hoover og Goughs (1990) modell for leseforståelse inngår komponentene ordavkodning og lytteforståelse. Dersom en av de to komponentene er mangelfulle, rammes leseforståelsen. For elevene i grunnskolen for voksne har studier vist at denne gruppen kan ha problemer når det gjelder begge komponentene (Nordlie & Anmarksrud, 2015). I modellen til Hoover og Gough (1990) er vokabularkunnskap en vesentlig side ved lytteforståelsen og spiller dermed en viktig rolle for leseforståelsen. Et godt utviklet vokabular på andrespråket bidrar derfor til bedre leseforståelse, og mangelfulle vokabularkunnskaper på andrespråket kan føre til flere utfordringer ved å forstå en tekst (Nagy, 2005). Samtidig viser forskning at elever med svake ordavkodningsferdigheter i noen tilfeller kan oppnå god leseforståelse ved at de tilegner seg inngående bakgrunnskunnskaper om det de leser og utvikler hensiktsmessige leseforståelsesstrategier (Samuelstuen & Bråten, 2005). Dersom lesere mangler kjennskapet til noen av ordene i setningen eller ikke helt forstår meningen med dem, kan de allikevel få med seg en del av hovedinnholdet i teksten, spesielt hvis de har gode strategier for å avklare meningen med de ordene de har problemer med å forstå (Bråten, 2007).

Samfunnsfaglige tekster kan bidra til bedre forståelse av det norske samfunnet og norsk kultur. Men til tross for at de lærebøkene som benyttes er tilpasset minoritetsspråklige lesere, kan ordforrådet i bøkene oppleves som fagspesifikt og utfordrende. I undervisningssammenheng kan derfor elevenes norske vokabular skape utfordringer for forståelsen av slike tekster. I noen tilfeller kan elevene helt mangle kjennskap til det norske ordet, og i andre tilfeller kan de ha kjennskap til det norske ordet, men likevel mangle forståelse av hva ordet betyr (begrepsinnholdet). I begge tilfeller kan det skape store hindringer for forståelsen av teksten. Det kan også være forskjeller mellom elevene når det gjelder hvordan de hantes med slike utfordringer, noe som kan kreve en form for problemløsningsstrategier. Dette var bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke følgende problemstilling:

I hvilken grad representerer vokabularkunnskapene til et utvalg minoritetsspråklige lesere med arabisk språkbakgrunn utfordringer under arbeidet med å forstå en samfunnsfaglig tekst, og i hvilken grad har disse leserne problemløsningsstrategier for å kunne hankses med slike utfordringer?

Denne overordnede problemstillingen omfatter egentlig to delproblemer, hvor det ene handler om vokabularproblemene og det andre om hva slags repertoar av strategier deltakerne har når vokabularkunnskapene fører til problemer. I denne undersøkelsen førte delproblemet som angår vokabularproblemene til to forskningsspørsmål (1a og 1b), mens delproblemet som angår problemløsningsstrategiene førte til et eget forskningsspørsmål (2). De tre forskningsspørsmålene er formulert på følgende måte:

1a) *I hvilken grad gir deltakerne i utvalget uttrykk for manglende eller mangelfullt kjennskap til de norske ordene i leseteksten?*

1b) *I hvilken grad gir deltakerne i utvalget uttrykk for manglende forståelse av ordets meningsinnhold, basert på en arabisk oversettelse av ordet?*

2) *Hvilke problemløsningsstrategier rapporterer deltakerne i utvalget at de benytter for å forsøke å avklare betydningen av ord som er vanskelige å forstå.*

1.1 Begrepsavklaring

I denne undersøkelsen vil jeg benytte noen begreper det er hensiktsmessig å avklare for å unngå misoppfatninger og skille mellom begreper som ofte benyttes som synonymer.

Begrepene jeg vil avklare er *morsmål*, *førstespråk*, *andrespråk* og *fremmedspråk*.

Begrepet *morsmål* kan ifølge Spernes (2012) forstås som språket en person har lært først, kan best eller bruker mest. Det kan også forstås som det språket personen identifiserer seg med. I følge denne definisjonen blir det sentralt at det er personen selv som får bestemme hva som regnes som hans eller hennes morsmål. Definisjonen setter ingen grense for hvor mange morsmål en person kan ha, noe som gjør den relativt vid. En snevrere definisjon hentet fra Özerk (2003, s. 73) sier at «morsmål er det språket barna har tilegnet seg først, og bruker fortsatt». I følge Özerks (2003) definisjon vil ikke personer ha mulighet til å velge morsmålet sitt selv, ettersom morsmål knyttes til det språket som læres først. For å skille denne definisjonen av morsmål fra *førstespråk*, er det sentralt at et morsmål er et språk som brukes

fortsatt. I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet morsmål om det språket deltakerne lærte da de var barn og bruker enda. Det må derfor tas hensyn til at ikke alle deltakerne i denne undersøkelsen har arabisk som morsmål, men har lært seg språket på et senere tidspunkt, muligens på skolen i hjemlandet.

Et begrepet som blir mye brukt i denne oppgaven er *andrespråk*. Personer som lærer norsk i Norge, men som opprinnelig har et annet språk som morsmål eller førstespråk, sier vi lærer norsk som andrespråk (Spernes, 2012). Et sentralt kjennetegn på andrespråk er at storsamfunnet rundt personen som lærer det benytter dette språket (Özerk, 2003). Alle elevene i grunnskolen for voksne lærer derfor norsk som andrespråk, selv om morsmål og førstespråk kan variere. Jeg vil tidvis benytte begrepet andrespråksleser; da refererer jeg til lesere av norsk som andrespråk.

Fremmedspråk ble tidligere benyttet da man snakket om mennesker som hadde en annen språkbakgrunn og som lærte seg norsk, det vil si at fremmedspråk ble benyttet på en slik måte som *andrespråk* benyttes i dag. Dette uttrykket hadde imidlertid et noe negativt innhold fordi det ga assosiasjoner til noe fremmed og ukjent. For å skille mellom *fremmedspråk* og *andrespråk* vil jeg regne *fremmedspråk* som språk som læres der hvor samfunnet rundt innlæreren ikke benytter språket. Et eksempel er at norske elever lærer tysk som fremmedspråk i videregående skole. For elevene i grunnskolen for voksne er ikke målet med tospråkligheten å lære et ekstra fremmedspråk slik det er det for de norske elevene. Elevene i grunnskolen for voksne har et helt annet utgangspunkt for sin tospråklighet, fordi de må lære seg majoritetsspråket (norsk) for å leve og arbeide i det samfunnet de bor og er delaktige i.

1.2 Disposisjon

For å svare på problemstillingen i denne oppgaven vil jeg først presentere relevant teori og tidligere forskning i kapittel 2. Jeg vil først presentere Hoover og Goughs (1990) grunnleggende modell for leseforståelse og diskutere denne modellen i forhold til andrespråkslesere. Videre vil fokus rettes mot vokabular og vokabularet betydning for leseforståelse. Siden denne oppgaven også tar for seg hvordan deltakerne hankses med problemer vokabularet kan gi under lesing, vil jeg diskutere leseforståelsesstrategier i et eget avsnitt. Til slutt i kapittel 2 vil jeg ta for meg hva det innebærer å lese i samfunnsfag og hvilke utfordringer dette kan medføre. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for den metoden som er benyttet

i denne undersøkelsen og oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Jeg vil beskrive hvordan data ble samlet inn og hvordan jeg blant annet benyttet kognitivt intervju og arabiske oversettelser for å få informasjon om deltakernes forståelse av de norske ordene som var utfordrende i en samfunnsfaglig lesetekst. I kapittel 4 presenteres resultatene for hver deltaker, og i kapittel 5 besvares hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel 5 drøftes også resultatene av denne undersøkelsen i lys av teori og tidligere forskning før jeg avslutningsvis forsøker å trekke frem en konklusjon.

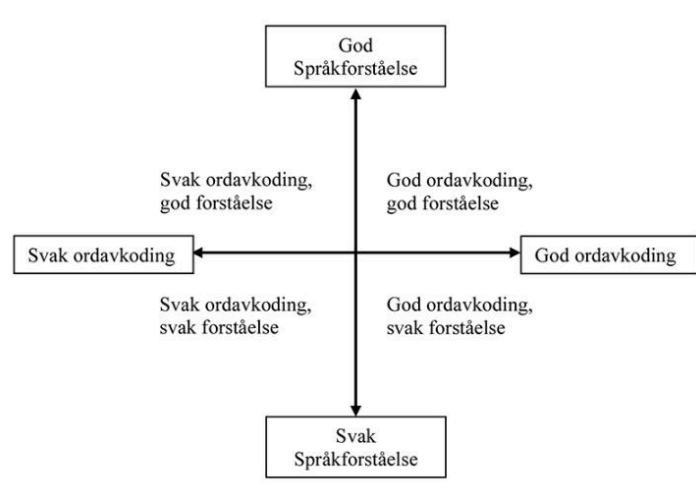
2. Teori og tidligere forskning

2.1 The simple view of reading i et andrespråksperspektiv

The simple view of reading er en mye brukt beskrivelse av hva leseforståelse innebærer fra et kognitivt perspektiv, og i det siste tiåret har det blitt argumentert for at modellen også kan belyse lesing på et andrespråk (Lervåg & Lervåg, 2009; Nordlie & Anmarksrud, 2015; Verhoeven & Van Leeuwe, 2012). I følge denne modellen beskrives leseforståelse som et produkt av to faktorer: avkoding og språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). At leseforståelse blir beskrevet som et produkt (dvs som resultatet av en multiplikasjon) innebærer at begge faktorene må være til stede for at leseforståelse skal være mulig. Dersom avkodingen eller språkforståelsen er manglende, vil leseforståelsen ganske enkelt være lik null, altså umulig (Hoover & Gough, 1990). De to faktorene er ifølge Hoover og Gough (1990) uavhengige av hverandre, selv om de til sammen er vesentlige for leseforståelsen. Dette vises blant annet hos barn eller voksne med dysleksi, der ordavkodingsferdighetene kan være svake, mens språkferdighetene kan være gode (Hoover & Gough, 1990; Høien & Lundberg, 2012). Modellen har vært omdiskutert i forskningsmiljøet, og den får blant annet kritikk for at den forenkler et komplekst fenomen som lesing gjennom en enkel matematisk formel. Synet på at språkforståelse og avkoding skal anses som uavhengige av hverandre har også vært kilde til diskusjoner (Kirby & Savage, 2008). Selv om det er uenighet om hvorvidt the simple view of reading kan gi en fullstendig beskrivelse av lesing, er modellen likevel en anerkjent, om enn forenklet, beskrivelse av viktige faktorer i leseforståelsen. Den kan også betraktes som et godt teoretisk utgangspunkt i denne oppgaven.

Figur 1 viser hvordan man ut fra the simple view of reading kan tenke seg ulike leseprofiler. Gode lesere har ofte god språkforståelse og gode ordavkodingsferdigheter og vil befinne seg oppe til høyre i figuren. Lesere som lærer å lese på morsmålet kan befinne seg oppe til venstre i figuren, fordi språkforståelsen kan være god selv om ordavkodingen ikke er blitt automatisert enda. Deltakerne i denne undersøkelsen leser norsk som andrespråk og vil kunne befinne seg nede til høyre eller venstre i figuren avhengig av hvor gode de er til å avkode ord (Nordlie & Anmarksrud, 2015). Med utgangspunkt i denne figuren kan denne elevgruppens utfordringer dermed beskrives som mangelfulle ferdigheter i en eller begge faktorene ordavkoding og språkforståelse. Ut i fra formelen for leseforståelse som ble presentert

ovenfor, vil dette medføre store konsekvenser for leseforståelsen til denne gruppen elever. Leseprofilene basert på the simple view of reading vises i Figur 1.



Figur 1. Leseprofiler basert på the simple view of reading (fra Nordlie & Anmarksrud, 2015)

At ordavkodningsferdighetene kan være svake hos voksne andrespråkslesere, underbygges i forskningen til Nordlie og Anmarksrud (2015). De undersøkte 280 minoritetsspråklige avgangselever i grunnskolen for voksne, og et av funnene var bekymringsverdig svake resultater i ordavkodning. Ut i fra leseprofilene er det derfor nærliggende å tenke at flere av deltakerne befinner seg nede til venstre i figuren. Liknende problemer har også vist seg hos andrespråkslesere på mellomtrinnet (Rydland, Aukrust & Fulland, 2012).

Selv om det overordnede målet for lesing i skolen er forståelse, omtales ordavkodningen som fundamentet for å forstå det som blir lest (Kulbrandstad, 2003). Ordavkodning handler om den tekniske siden av lesingen, det vil si om å kjenne igjen skrevne ord. Dette innebærer at leseren blant annet må ha kunnskaper om grafemer, fonemer og korrespondansen mellom disse enhetene (Nordlie & Anmarksrud, 2015). God ordavkodning innebærer at leseren er i stand til å identifisere en sekvens av skrifttegn som et ord og vet hvilken lyd og mening som tilhører det skrevne ordet. Denne ferdigheten bygges opp over tid, og ettersom leseren møter et ord flere ganger, vil minnebildet av dette ordet styrkes. Etter hvert vil minnebildet bli kjent for eleven, og eleven vil raskt kunne gjenkjenne ordet og hente frem ordets mening (Høien & Lundberg, 2012). For at leseren skal oppnå god leseforståelse bør han eller hun klare å identifisere de skrevne ordene uten for mye anstrengelse og med stor nøyaktighet. Dersom

leseren strever med å avkode flere ord i en setning, vil leseren stå i fare for å glemme meningsinnholdet i det som blir lest, noe som selvsagt vil påvirke leseforståelsen negativt (Bråten, 1997). Etter hvert som ordavkodningen blir automatisert, vil det frigjøres kognitiv kapasitet til forståelsen av teksten.

I følge the simple view of reading er språkforståelse en sammensatt ferdighet som handler om leserens evne til å forstå tekstens meningsbærende informasjon (Kulbrandstad, 2003). Dette innebærer ikke bare at leseren skal være innforstått med tekstens isolerte mening, leseren må også være i stand til å forene den meningsbærende informasjonen i selve teksten med sin forståelse av verden (Bråten, 2007). Vokabular er en sentral del av språkforståelseskomponenten i the simple view of reading og dermed for leseforståelsen. Språkforståelse knyttes blant annet til leserens breddevokabular (antall ord et individ kan), dybdevokabular (hvor god forståelse individet har av ordets mening) og lytteforståelse. Dersom en leser ikke har et godt vokabular på andrespråket, blir det vanskelig å forstå tekstens mening. I forhold til elever som lærer norsk som andrespråk bekrefter forskningen til Lervåg og Aukrust (2010) betydningen av et godt vokabular for leseforståelsen. Det innebærer at et godt ordforråd vil ha en positiv effekt på leseforståelsen, mens et svakt ordforråd vil påvirke leseforståelsen i negativ retning. Empiriske studier viser også at tospråklige elever har svakere muntlige språkferdigheter på undervisningsspråket enn de elevene som har undervisningsspråket som morsmål (Lervåg & Lervåg, 2009).

2.1.1 Leseforståelse, ikke så simple allikevel?

I avsnitt 2.1 ble leseforståelse presentert gjennom modellen til Hoover og Gough (1990). Modellen har som sagt fått kritikk for at den forenkler det komplekse fenomenet leseforståelse gjennom en enkel matematisk formel (Kirby & Savage, 2008). En definisjon av leseforståelse som innlemmer flere faktorer som er av betydning for leseforståelsen ble presentert av the RAND Reading Study Group «The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language» (RAND Reading Study Group, 2002, s. 11). En kjent norsk definisjon på leseforståelse som berører de samme aspektene som definisjonen over, er hentet fra Bråten (2007, s. 45): «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». I begge disse definisjonene, må leseren *utvinne (extract)* mening av teksten. Dette innebærer at leseren må lete etter, og identifisere den informasjonen som forfatteren har lagt i den skrevne

teksten. Leseren vil da fokusere på tekstens mer bokstavelige mening. Men samtidig som eleven skal utvinne tekstens mening, må leseren også *skape (construct)* mening. Det innebærer at leseren aktivt må samhandle med den skrevne teksten og knytte relevante bakgrunnskunnskaper sammen med den informasjonen som utvinnes av selve teksten (Bråten, 2007). I denne prosessen vil vokabularkunnskapene være avgjørende for forståelsen. Uten et godt vokabular på norsk vil det være vanskelig å forstå meningen i en norsk tekst. Samtidig handler det om hvilke strategier leserne har og kan iverksette når mangelfulle vokabularkunnskaper fører til problemer.

Snow og Sweet (2003) legger videre vekt på at leseforståelse kan beskrives ved hjelp av tre dimensjoner: *leseren, teksten og aktiviteten*. De tre dimensjonene eksisterer ikke i et sosialt vakuum men innenfor en større sosiokulturell kontekst. I møte med en tekst vil *leseren* for eksempel påvirke forståelsen gjennom sin motivasjon, kognitive kapasitet, erfaring, vokabular-/bakgrunnskunnskaper og kunnskaper om leseforståelsesstrategier. For elevene i grunnskolen for voksne (som for alle andre lesere) vil slike faktorer virke inn på hverandre og på leseforståelsen. Et svakt vokabular og manglende strategier for å håndtere forståelsesproblemer kan for eksempel føre til lavere motivasjon for å lese, som igjen gjør det mindre sannsynlig at leseren anstrenger seg for å forstå teksten når problemene oppstår. I tillegg til at leserens forutsetninger virker inn på leseforståelsen, har *tekstens* egenskaper stor påvirkning. Dette gjelder forhold som hvordan teksten er bygget opp og tekstens vokabular. Samfunnsfag er kanskje spesielt utfordrende med tanke på at faget deles i de tre hovedområdene; samfunnskunnskap, geografi og historie, med ulike teksttyper, sjangre og særegne fagord. Tekstene har også ofte høy informasjonstetthet, lite gjentakelser og ganske mange abstrakte og lavfrekvente ord (Hoem & Staurseth, 2014). *Aktiviteten*, det vil si selve lesingen har videre ulike hensikter eller formål, som kan variere fra det å løse oppgaver i klasserommet til egen fornøyelse eller det å skulle montere et møbel. Formålet med lesingen vil påvirke hvordan leseren gjennomfører og samhandler med teksten og dermed hvordan teksten forstås. For å oppfylle formålet med lesingen må leseren avkode ordene, hente frem ordenes semantiske betydning og benytte sin språkforståelse. De tre dimensjonene (dvs leseren, teksten, aktiviteten) er i kontinuerlig interaksjon med hverandre og påvirker hvilken forståelse deltakeren får ut av teksten.

2.1.2 Hverdagsspråk og skolespråk

Elever i grunnskolen for voksne som skal opp til eksamen vil stå overfor ekstra store utfordringer når de leser læreboktekster med et fagspesifikt språk og mer lavfrekvente ord. Vokabularet som finnes i skolebøkene stiller andre krav til leseren enn det å benytte språket i en mer hverdagslig sammenheng, og derfor er det vanlig å trekke et skille mellom hverdagsspråk og skolespråk. Samfunnsfag er et fag som inneholder spesielle ord og begreper som leseren må forholde seg til, og en andrespråksleser må få eksplisitt opplæring i dette fagspråket, slik at de kan benytte dette språket som redskap i opplæringen (Cummins, 2000). Cummins (2000) skiller mellom to ulike typer språkkunnskaper som han kaller BISC og CALP. Hverdagsspråket, kalt BISC (Basic Interpersonal Communication Skills), viser til det språket som må være etablert for å mestre sosiale situasjoner i hverdagen. Dette er språket personer benytter i hverdagslige samtaler og gjøremål; det er kontekstavhengig og læres i interaksjon med andre mennesker. Cummins (2000) kaller dette for et overflatespråk og vektlegger at dette språket ikke krever tilsvarende kognitive ferdigheter som det akademiske språket eller fagspråket. Det akademiske språket, kalt CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), er det språket som inngår i formell akademisk læring, og det innebærer å kunne snakke, lese, lytte og skrive om ulike faglige emner. Altså vil det kreves et godt vokabular og abstrakte begreper og uttrykk innen de ulike emnene. Når en andrespråksleser leser en fagtekst i samfunnsfag, gis det mindre støtte fra konteksten. Språket er mer abstrakt, det er flere lavfrekvente ord og hyppigere bruk av metaforer (Golden, 2017). I en lesetekst om andre verdenskrig vil leseren for eksempel måtte reise 80 år tilbake i tid i tankene sine for å kunne sette seg ordentlig inn i hvordan samfunnet var på den tiden. I følge Cummins (2000) trenger innvandrere fra 6 måneder til 2 år på å lære hverdagsspråket, mens det tar mellom 5- og 7 år å lære det akademiske språket. I grunnskolen for voksne vil de fleste elevene, ut i fra dette tidsperspektivet, beherske et norsk hverdagsspråk. Allikevel mangler de et godt utviklet skolespråk, og læringen av dette språket foregår i høy grad i klasserommet (Monsen & Randen, 2017).

2.2 Vokabular

Vokabularkunnskap er en viktig del av språkforståelse, samtaleferdigheter, skriving og generelle skoleaktiviteter, og vokabularkunnskap vil derfor ha stor innvirkning på elevens leseforståelse (Monsen & Randen, 2017). Hvor godt utviklet vokabular elever har både på hverdagsspråket og på fagspråket vil avgjøre hvor mye de får med seg av den

meningsbærende informasjonen i teksten de leser. Vokabular kan påvirke leseforståelsen i positiv og negativ retning. Et godt utviklet vokabular på andrespråket kan bidra til bedre leseforståelse mens mangelfulle vokabularkunnskaper på andrespråket kan føre til flere utfordringer ved å forstå en tekst (Nagy, 2005). I Norge er vokabular ikke bare en nøkkel for å mestre hverdagen, men også for komme videre i utdanning og arbeidsliv. Å få vitnemål for gjennomført grunnskole er blant annet med på å åpne dørene til videregående opplæring.

Et språks vokabular er et svært komplekst fenomen som kan studeres fra ulike vinkler (Golden, 2017). I følge Bishop (1997) viser en persons vokabular til mentale representasjoner av ord i langtidsmindet. De mentale representasjonene har en fonologiske side (formside) og en semantisk side (innholdsside). Formsiden viser til hvordan ordet uttales og lyder, mens innholdssiden viser til det underliggende begrepet og hvilken betydning ordet har. Et begrep skiller seg fra et ord ved at det representerer ideer vi har om ordets innhold, som vi har dannet oss en mental forestilling om (Golden, 2017). Det er viktig å ha klart for seg forskjellen mellom et ord og et begrep fordi det er stor forskjell mellom det å lære seg et nytt norsk ord for et underliggende begrep en allerede har kunnskaper om, og det å lære seg både det nye ordet og begrepet. Dersom deltakerne har kunnskap om begrepet, trenger de kun å knytte den norske betegnelsen til dette begrepet. Når det gjelder fagspråket i samfunnsfag må elevene i grunnskolen for voksne imidlertid ofte lære både det norske ordet og det tilhørende begrepet, noe som er en krevende oppgave (Monsen & Randen, 2017).

Ved siden av Bishops (1997) beskrivelse av ordets formside og innholdsside, må man ifølge Golden (2017) ha formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap om et ord for å forstå det optimalt. Formell og semantisk kunnskap viser til ordets formside og innholdsside, som beskrevet av Bishop (1997). Den *formelle kunnskapen* handler om at personen kjenner til ordets form, det vil si hvilke lyder det har, hvordan det skrives og hvordan det uttales. Med god kjennskap til hvordan ordet lyder blir det lettere å oppfatte ordet muntlig. Når det gjelder skriftspråk vil god formell kunnskap om ordet bety at personen kan gjenkjenne ordet raskt under lesing. Den formelle kunnskapen vil i tillegg innebære kjennskap til bøynings- og avledningsformer, samt til hvilken ordklasse ordet tilhører (Golden, 2017). Den *syntaktiske kunnskapen* handler om at personen vet hvilke funksjoner ord har i setninger og kan plassere dem på riktig plass. Dette innebærer kunnskaper om hvordan ord opptrer i sammenheng med andre ord. Den *semantiske kunnskapen* er den mest sentrale i denne oppgaven og handler om at personen forstår ordets betydning i ulike kontekster, og at han eller hun kjenner til hvordan

ordet forholder seg til andre ord (Golden, 2017). Kunnskap om ordenes betydning står i et nært forhold til personers bakgrunnskunnskaper, erfaringer og kultur. For andrespråkslesere er dette relevant fordi de i flere tilfeller kjenner norske ordet og kan avkode dem, men ikke har kunnskap om ordenes betydning. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 2.3. *Pragmatisk kunnskap* om ord handler om at personen må vite hvilke sosiale sammenhenger man kan bruke ordene i. Språkbrukeren må eksempelvis kjenne til spesielle assosiasjoner som kan knyttes til ordet og vite om ordet er et fagord eller et generelt ord. Alle de fire typene kunnskap som er beskrevet her trengs for optimal ordkunnskap. For å forstå ordene kan vi i tillegg til konteksten benytte oss av bakgrunnskunnskaper. Bakgrunnskunnskapene er viktige fordi de inngår i fortolkningen av både ord og kontekster.

2.2.1 Vokabularbredde og vokabulardybde

I følge Ouellette (2006) kan det trekkes et skille mellom vokabularbredde og vokabulardybde. Vokabularbredde viser til antall ord et individ kan (dvs antallet mentale ordrepresentasjoner i langtidsmindet), mens vokabulardybde handler om hvor god forståelse individet har av ordenes mening (dvs deres semantiske kvalitet) (Ouellette, 2006). I forhold til leseforståelse viser det seg at breddevokabular og dybdevokabular har ulik betydning på ulike alderstrinn. På de lavere alderstrinnene er det breddevokabularet som har størst betydning (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2005), men på høyere klassetrinn er det dybdevokabularet som har størst betydning for leseforståelsen (Ouellette, 2006; Roth, Speece & Cooper, 2002; Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995). Både breddevokabular og dybdevokabular vil ha betydning når elever i grunnskolen for voksne skal lese samfunnsfaglige tekster.

2.2.2 Sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse

For å forstå meningsinnholdet i teksten må leseren ha forståelse for hva de ulike ordene i teksten betyr. Leserens må kunne avkode og kjenne igjen ordene og ha kunnskap om de begrepene som ordene betegner. Vokabularkunnskapene kan betraktes som en vesentlig del av leseforståelsen, og det er gjennomført mye forskning om sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse. Denne forskningen har vist ganske entydig at elever med et godt utviklet vokabular oppnår bedre leseforståelse enn elever med et svakt utviklet vokabular (Bråten, 2007; Nagy, 2005). Nagy (2005) har utviklet fire hypoteser som innebærer flere faktorer som sannsynligvis kan virke inn på forholdet mellom leseforståelse og vokabular. Han hevder at vokabular og leseforståelse påvirker hverandre gjensidig og at forholdet

mellom vokabular og leseforståelse er avhengig av leserens breddevokabular, bakgrunnskunnskaper, verbale evner og tilgang til betydningen av de ulike ordene. De fire hypotesene kan kalles den instrumentelle hypotesen, kunnskapshypotesen, evnehypotesen og tilgangshypotesen (egen oversettelse av hypotesene til norsk).

Den instrumentelle hypotesen knytter vokabularkunnskap og leseforståelse sammen på grunn av sammenhengen mellom størrelsen på breddevokabularet og leseforståelsen. En kan undres over hvorfor dette er en hypotese når en lang rekke forskere har påvist positiv korrelasjon mellom vokabular og leseforståelse og det kan diskuteres hvorvidt dette er en hypotese eller en dokumentert årsakssammenheng, med tanke på at det finnes flere randomiserte intervensjonsstudier med kontrollgrupper som viser at trening av vokabular øker leseforståelsen (Brinchmann, Hjetland & Lyster, 2016). I følge Nagy (2005) er dette likevel en hypotese fordi korrelasjonen mellom god leseforståelse og vokabular kan være et resultat av andre faktorer.

Kunnskapshypotesen ble utviklet av Anderson og Freebody (1981) som et alternativ til den instrumentelle hypotesen. Denne hypotesen trekker frem viktigheten av et individs bakgrunnskunnskaper for å forstå en tekst. Det er ikke den kunnskapen eleven har om ordenes mening i mer snever forstand som fører til leseforståelse, men den kunnskapen eleven har om det temaet teksten handler om. Det er denne kunnskapen som hjelper eleven til å forstå den skrevne teksten. Elevens kunnskap om ordenes mening kan imidlertid benyttes som en indikator for leserens bakgrunnskunnskaper om temaet. Elever som vet mer om et emne eller et tema, eksempelvis gårdsbruk, vil også ha mer kunnskap om ord som beskriver ulike sider ved gårdsbruk (for eksempel ulike redskaper). Dette vil kunne føre til økt forståelse for tekster som handler om dette temaet. Motsatt vil en elev som har vokst opp i byen ha mindre vokabularkunnskap knyttet til gårdsbruk, og dermed ha større utfordringer med å forstå tekster om dette temaet. Ordforståelsen er derfor bare en del av den kunnskapen som bidrar til leseforståelsen fordi det er en årsaksforbindelse mellom leserens bakgrunnskunnskaper og leseforståelsen (Nagy, 2005).

Evnehypotesen trekker frem en annen faktor som påvirker forholdet mellom vokabular og leseforståelse, elevenes verbale evner. Elevens verbale evner vil påvirke både deres vokabular og leseforståelse. For eksempel vil elever med høy verbal IQ både kunne tilegne seg et større vokabular og oppnå bedre leseforståelse enn elever med lav verbal IQ. Det kan formuleres

spesifikke versjoner av denne hypotesen. Et eksempel på dette er Sternberg og Powell (1983; referert i Nagy, 2005), som blant annet peker på at evnen til å trekke slutninger er viktig både for utviklingen av vokabular og for leseforståelse. Nagy (2005) fremhever et mer metalingvistisk perspektiv, som innebærer at deler av korrelasjonen mellom vokabular og leseforståelse kan skyldes metalingvistiske bevissthet. Metalingvistisk bevissthet handler om ferdigheter til å reflektere over og manipulere språket. Både vokabular og leseforståelse er krevende metalingvistiske oppgaver. Fortolkningen av den skrevne teksten kan sjelden finne mye støtte i konteksten. Dersom forståelsen bryter sammen, er leseren derfor avhengig av evnen til å kunne reflektere over språket for å hente ut mening av teksten. Å være bevisst at man ikke forstår ord eller deler av en tekst, og så iverksette strategier for å forsøke å forstå, krever både metakognitiv og metalingvistisk bevissthet (Nagy, 2005). Hypotesen retter fokus mot at både tester i vokabular og leseforståelse krever at eleven må håndtere en tekst uten å forholde seg til konteksten. Nyere leseforståelsesprøver innebærer derimot at leseren må forholde seg til en kontekst for å hente støtte til sine fortolkninger. Både vokabular og leseforståelse vil derfor være avhengige av at eleven har god metalingvistisk forståelse.

Tilgangshypotesen handler om at personen må ha god nok forståelse av ordene til å kunne hente dem frem raskt og enkelt. Med andre ord er ikke forholdet mellom vokabular og leseforståelse bare avhengig av et godt breddevokabular; personen må også ha et godt dybdevokabular (Nagy, 2005). Bredde- og dybdevokabular henger sammen og påvirker hverandre fordi elever med et godt breddevokabular samtidig ofte har bedre (dvs dypere) forståelse av ordene. Dette påvirker leseforståelsen fordi leseren da vil ha raskere tilgang til ordenes korrekte mening.

Hvis vi tar utgangspunkt i Nagys (2005) hypoteser, gir de en ganske kompleks forklaring på forholdet mellom vokabular og leseforståelse. Det som gjør dette forholdet enda mer komplisert er at det også eksisterer gjensidige påvirkninger mellom vokabular og leseforståelse: et godt vokabular påvirker leseforståelsen og god leseforståelse påvirker vokabularet. En av hovedgrunnene til dette er at bedre lesere ofte leser mer (Anderson, Wilson & Fielding (1988; referert i Nagy, 2005). Elever med et godt utviklet vokabular har bedre leseforståelse og leser derfor mer. Når elevene leser mer, vil de møte nye ord, som igjen vil bidra til økning i vokabularet. På den andre siden vil elever med dårlig vokabular ofte ha svakere leseforståelse, noe som fører til at de velger bort lesing til fordel for andre aktiviteter. Mindre lesing fører i sin tur til et svakere utviklet vokabular. Over tid vil dette kunne føre

disse elevene inn i en ond sirkel. Elever som leser mindre kan få svakere utvikling av vokabular, svakere ordavkodingsferdigheter og dårligere bakgrunnskunnskaper om ulike temaer. På denne måten kan den såkalte Matteus-effekten føre til at negative og positive konsekvenser styrker seg over tid (Stanovich, 1988; i Nagy, 2005). Dette er viktig i et andrespråksperspektiv fordi andrespråkslesere ofte kan ha mangelfulle ferdigheter med hensyn til ordavkodning, språkforståelse eller begge deler (jfr. leseprofiler omtalt i avsnitt 2.1). Med dette som utgangspunkt kan flere andrespråkslesere stå i fare for å havne i en slik ond sirkel som Nagy (2005) refererer til.

2.3 Hvordan forstår vi ordene?

Andrespråksleseres kunnskap om ords betydninger har som sagt nær sammenheng med bakgrunnskunnskaper, erfaringer og kultur (Monsen & Randen, 2017). Dersom to innfødte nordmenn for eksempel snakker sammen om 17. mai, kan man gå ut i fra at begge har kunnskaper om at dette er Norges grunnlovsdag, og hva dette innebærer. Man kan også anta at begge får assosiasjoner til is, barnetog og bunader. Hvis en innfødt nordmann snakker med en nyankommen innvandrer om 17. mai, kan vi imidlertid anta at han eller hun ikke har noen kunnskap om hva 17. mai innebærer, og at de må få dette forklart for å kunne skille mellom denne dagen og en hvilken som helst annen dag. Språkbrukere har ulike kunnskaper og erfaringer, og disse kunnskapene og erfaringene bidrar til fortolkningene av det som blir sagt og lest (Monsen & Randen, 2017).

Det er stor enighet om at bakgrunnskunnskaper påvirker leseforståelsen og bidrar til forståelse av ordene i teksten, og studier har også vist at bakgrunnskunnskaper predikerer leseforståelsen til elever i grunnskolen for voksne (Nordlie & Anmarksrud, 2015).

Samuelstuen og Bråten (2005) hevder at bakgrunnskunnskaper er den enkeltfaktoren som bidrar mest til elevenes leseforståelse. Enkelt sagt innebærer dette at jo mer kunnskaper en leser har om et emne, jo lettere blir det å huske og forstå informasjonen i en tekst som handler om dette emnet (Neuman, Kaefer & Pinkham, 2014). Uten gode bakgrunnskunnskaper blir det umulig å oppnå en dypere forståelse som forutsetter at leseren er i stand til å skape mening ved å trekke slutninger. Dersom leseren bare mangler forkunnskap om noen ord i teksten, kan gode bakgrunnskunnskaper om tekstens tema også gjøre at leseren forstår helheten selv om noen ord er vanskelige (Lervåg & Aukrust, 2010). På den måten kan vi si at bakgrunnskunnskapene langt på vei bestemmer hva en får ut av teksten (Bråten, 2007).

2.3.1 Hvordan lagres og benyttes bakgrunnskunnskaper?

Golden (2017) beskriver bakgrunnskunnskaper som et lager av kunnskaper samlet gjennom tidligere erfaringer. Bakgrunnskunnskapene bør helst være vel organiserte, lett tilgjengelig og fleksible slik at de kan tilpasses nye situasjoner. For å forklare hvordan bakgrunnskunnskapene lagres i hukommelsen og hvordan de kan hentes frem, kan skjemateori benyttes. Innenfor skjemateori tenkes det at kognitive skjemaer kan bli lagret i minnet for situasjonen eller hendelser personer erfarer (Golden, 2017). All kunnskap vi besitter, alle våre skjemaer, blir lagret i hierarkiske nettverk. Skjemaene er knyttet til hverandre og større grupper av skjemaer kan til sammen danne et domene eller et kunnskapsfelt (Rumelhart 1980; referert i Kulbrandstad, 1998).

I forhold til lesing vil leserens skjemaorganiserte bakgrunnskunnskaper påvirke forståelsen av teksten. Dette er fordi leserens forutsetninger for å forstå er knyttet til hvorvidt leseren har tilgang til skjemaer som kan fungere som fortolkningsrammer for situasjoner og fenomen som beskrives og diskuteres i teksten (Strømsø, 2007). Organiseringen av bakgrunnskunnskapene i skjemaer vil bidra til raskere fremhenting av bakgrunnskunnskapene, og de gjør det lettere å knytte bakgrunnskunnskapene til den nye informasjonen teksten presenterer (Golden, 2017). Aktiviseringen av skjemaer kan også bidra til å skape forventninger om hva som kommer senere i teksten, og det kan også hjelpe leseren til å rette oppmerksomheten mot det som er viktig i teksten, til å trekke slutninger og til å skape sammenheng (Strømsø, 2007). Dersom det er problemer med forståelsen, kan skjemaene hjelpe leseren til å trekke slutninger som kompensere for den manglende forståelsen (Anderson, 1984).

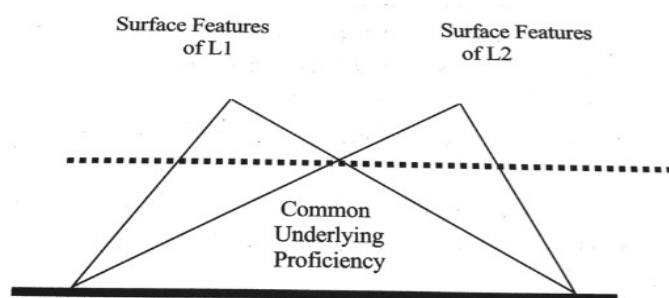
Dersom eleven opplever vansker med å forstå en tekst, kan dette skyldes at leseren ikke har et passende skjema tilgjengelig, eller at teksten ikke aktiverer leserens bakgrunnskunnskaper på en tilstrekkelig måte (Golden, 2017). Dersom innholdet i en tekst ikke stemmer overens med bakgrunnskunnskapene, vil leseren ifølge Golden (2017) enten tilpasse skjemaet til den nye forståelsen av teksten eller overse forskjellen og dermed risikere å få en begrenset forståelse av teksten. Etter hvert som leseren får nye erfaringer vil de kunne revidere og tilpasse eksisterende skjemaer til disse nye erfaringene.

Skjemateori knytter leseforståelse og bakgrunnskunnskaper sammen på en måte som kan bidra til å forklare kulturelt betingede forskjeller i tekstforståelse (Kulbrandstad, 1998).

Andrespråkslesere som leser norske læreboktekster kan mangle de bakgrunnskunnskapene som kreves for å forstå teksten fordi tekstene kan være kulturelt betinget (slik som eksempelet om 17. mai). Det er derfor viktig å stille spørsmål om hva slags skjemaer minoritetsspråklige aktiviserer når de leser en norsk tekst (Anderson, 1984). Resultater fra undersøkelser gjennomført av Anderson (1984) og Steffesen og Joag-Dev (1984) viste at lesere i møte med tekster der de hadde mer bakgrunnskunnskaper om temaet (bryllup i egen/kjent kultur), leste teksten raskere, husket mer av innholdet og var i stand til å fylle ut flere detaljer. Dette er i samsvar med Kulbrandstad (2003), som vektlegger at manglende bakgrunnskunnskaper er en faktor som gjør lesing på et andrespråk utfordrende.

2.3.2 Sammenhengen mellom vokabular og bakgrunnskunnskaper

Som nevnt tidligere er det en forbindelse mellom personers forkunnskap om ords betydninger og hvilke bakgrunnskunnskaper og erfaringer personer har. Nyere forskning om flerspråklighet tyder på at vokabularet i første- og andrespråket må sees i sammenheng fordi de knyttes sammen i et felles underliggende fundament (Özerk, 2003). I et andrespråksperspektiv kan vi for eksempel si at Mustafas ferdigheter i arabisk ikke er helt skilt fra hans kunnskaper i norsk. Mye av den kompetansen og de kunnskapene Mustafa har fra sin arabiske bakgrunn er kompetanse og kunnskaper som han kan trekke på i innlæringen av norsk. Dette gjelder blant annet Mustafas begrepskunnskaper, prinsipper for lesing og skriving, alfabetkunnskap og grammatikalske kompetanse. Uavhengig av hvor mye skolegang Mustafa har fra hjemlandet vil han kunne overføre noen kunnskaper fra førstespråket til innlæringen av andrespråket. En modell som illustrerer dette forholdet, er Cummins' Dual-Isfjell-modell (Özerk, 2003).



Figur 2. Cummins' Dual- isfjell-modell (fra Özerk, 2003, s.77)

Figur 2 viser at første- og andrespråket sammenliknes med to separate isfjelltopper, det vil si med to deler av fjellet som er synlige over vannlinjen. Første- og andrespråket presenteres på denne måten som to ulike språk (L1 og L2). De to språkene er plassert over overflaten fordi de utgjør språkferdigheter som er observerbare for andre, for eksempel med hensyn til blant annet uttale, grammatikk og ord. Under overflaten ser vi at isfjelltoppene har vokst sammen i et felles underliggende fundament. Fundamentet består ifølge Özerk (2003) av sentrale elementer som kunnskaper om omverdenen (bakgrunnskunnskaper), språkkompetanse, og begrepskunnskaper. I Mustafas tilfelle betyr dette at dersom han har kunnskaper om for eksempel vekselbruk knyttet til gårdsdrift fra sin arabiske bakgrunn, vil han kunne overføre slike bakgrunnskunnskaper og kunnskaper om betydningen av ord knyttet til vekselbruk til lesing av norske tekster i samfunnsfag dersom han også lærer seg de norske ordene som symboliserer disse kunnskapene og begrepene.

Fordi det felles fundamentet handler om hva som er felles for to eller flere språk, kan altså personer bygge på dette fundamentet i innlæringen av et språk. Fundamentet etableres på grunnlag av erfaringer, følelser, kunnskaper om verden, opplevelser knyttet til objekter, handlinger, fenomener, hendelser, meninger og sammenhengen mellom disse (Özerk, 2003). Det er interessant å sammenligne det felles underliggende fundamentet i Cummins' modell og Goldens (2017) skjemateori (jfr. Avsnitt 2.3.1). Personers erfaringer, følelser, handlinger og bakgrunnskunnskaper kan organiseres til skjemaer lagret i langtidshukommelsen. Skjemaene kan lagres i nettverk som er tilgjengelige både gjennom førstespråket og andrespråket. Elevene i grunnskolen for voksne vil ut fra dette kunne overføre ervervet kompetanse mellom to språk (Özerk, 2003). Erfaringer elevene etter hvert får i et av språkene vil kunne bidra til å styrke det felles fundamentet som begge språkene bygger på. Dual-Isfjell-modellen illustrerer på den måten relasjonen mellom personers vokabular i første- og andrespråket og de bakgrunnskunnskapene de har lagret i hukommelsen.

2.4 Leseforståelsesstrategier

Dersom lesere mangler kjennskap til noen av ordene i en tekst eller ikke helt forstår betydningen av dem, kan de likevel få med seg en del av hovedinnholdet, spesielt hvis de har gode strategier for å avklare betydningen av de ordene de har problemer med å forstå (Bråten, 2007). Lesestrategier må, som vokabular, sees i sammenheng med både bakgrunnskunnskaper og motivasjon. Uten motivasjon er det lite sannsynlig at leseren investerer særlig innsats i

strategibruk. Når det gjelder bakgrunnskunnskaper vil verdien av kunnskapene øke dersom de benyttes strategisk under lesing. Samtidig er det trolig et gjensidig påvirkningsforhold mellom motivasjon, strategier og kunnskaper fordi bedre strategier også kan føre til bedre motivasjon og økt kunnskap (Anmarksrud & Refsahl, 2019). Leseforståelsesstrategier handler om alt leseren anstrenger seg for å gjøre ut over det å avkode ordene i teksten. Under lesing av en samfunnsfaglig tekst om den industrielle revolusjonen, kan leseforståelsesstrategier dreie seg om å bearbeide teksten for å forsøke å huske innholdet, identifisere utfordrende ord, stille kontrollspørsmål for å sjekke forståelsen eller lage et sammendrag av teksten (Anmarksrud & Refsahl, 2019). I følge Bråten (2007) skiller gode lesere seg ut ved at de er aktive under hele leseprosessen og bruker ulike leseforståelsesstrategier på en fleksibel måte avhengig av formålet med lesingen. Dette innebærer at de gode leserne er seg bevisste formålet med lesingen og er klar over at bestemte strategier egner seg bedre for bestemte formål. Sterke lesere overvåker også sin egen forståelse for å vurdere fortløpende om de forstår det de leser, og de kan identifisere deler av teksten som er vanskelige å forstå underveis i lesingen (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Andrespråkslesere, som ofte er svakere lesere, vil i større grad enn gode lesere begynne lesingen uten å forberede seg. Den nye informasjonen de møter i tekstene integreres ikke med bakgrunnskunnskaper om emnet, og i tillegg kan svake lesere ofte mangle strategier å iverksette dersom forståelsen svikter (Brevik & Gunnulfsen, 2012).

Å ha et repertoar av effektive strategier er viktig for andrespråkslesere fordi det kan bidra til å øke forståelsen av utfordrende tekster (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Dette kan i sin tur få ringvirkninger på elevenes lesemotivasjon, vokabular, kunnskaper om faglige temaer og hvor mye de velger å lese. Leseforståelsesstrategier kan deles inn i fire hovedkategorier.

Kategoriene blir referert til med ulike navn, men jeg velger her å følge terminologien til Bråten (2007) og Brevik og Gunnulfsen (2012). De fire kategoriene er *hukommelsesstrategier*, *organiseringstrategier*, *elaboreringsstrategier* og *overvåkingsstrategier*. De tre siste strategiene defineres som dype strategier fordi de i større grad enn hukommelsesstrategier griper inn i lærestoffet og transformerer eller endrer det, for eksempel ved at innholdet utdypes ved hjelp av leserens bakgrunnskunnskaper. Det er de dype strategiene som har størst innvirkning på elevenes leseforståelse (Samuelstuen & Bråten, 2007).

Hukommelsesstrategier er strategier som benyttes når lesere forsøker å huske deler av det leste slik at de skal kunne reprodusere det i tilnærmet samme form. Strategien omfatter det å repetere informasjon fra tekster, enten ved å ordrett skrive ned informasjonen fra tekstene eller lese hele eller deler av tekstene flere ganger (Bråten, 2007). Strategiene egner seg dersom elevene får i oppgave å hente ut informasjon fra tekster som de senere skal gjengi ordrett, for eksempel på en gloseprøve eller en prøve som stiller spørsmål om fakta presentert i tekstene (Brandmo, 2011). Selv om hukommelsesstrategier i mange tilfeller er nyttige, gir de elevene en relativt overflatisk forståelse. Strategiene fører ikke til at elevene kobler den nye informasjonen til bakgrunnskunnskaper eller reorganiserer informasjonen slik at de får en dypere forståelse av og bedre oversikt over tekstens innhold. Den nye informasjonen blir dermed ikke lagret i minnet på en meningsfull måte og elevene kan stå i fare for å glemme innholdet etter forholdsvis kort tid (Brandmo, 2011).

Organiseringsstrategier benyttes for å organisere tekstinformasjon på nye måter. Lesere som tar i bruk denne typen strategi gjør et bevisst valg for å organisere informasjon med tanke på å oppnå oversikt og sammenheng. I arbeidet med den andre verdenskrigen kan elevene for eksempel lage en tidslinje for å skaffe seg en kronologisk oversikt over hendelser under krigen (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Ved å benytte *elaboreringsstrategier* forsøker lesere å utdype og bearbeide tekstinformasjon i lys av det de vet fra før for å skape en mer meningsfull tekst. En måte å gjøre dette på kan være å aktivisere relevante bakgrunnskunnskaper før lesingen og forsøke å samordne den nye informasjonen i teksten med sine bakgrunnskunnskaper (Bråten, 2007). For å evaluere egen forståelse underveis i lesingen kan lesere benytte *overvåkingsstrategier*. Disse innebærer at lesere stiller seg selv kritiske spørsmål om forståelsen og tester egen forståelse underveis i lesingen. Dersom forståelsen bekreftes, kan lesingen fortsette på samme måte. Om forståelsen derimot ikke bekreftes, kan leseren iverksette andre strategier for å fremme forståelsen av teksten, for eksempel elaborerings- eller organiseringsstrategier (Bråten, 2007). Ikke alle lesere vil iverksette strategier når de ikke forstår, selv om manglende forståelse registreres av leseren. Manglende forståelse kan også føre til at leseren føler seg utilstrekkelig eller at teksten oppleves som alt for vanskelig og at eleven derfor velger å gi opp (Brevik & Gunnulfsen, 2012).

2.4.1 Resiprok undervisning

Innenfor eksplisitt undervisning av leseforståelsesstrategier står tre forskningsbaserte program fra de siste tre tiårene sentralt: Resiprok undervisning, Transaksjonell strategiundervisning og Begrepsorientert leseopplæring (Andreassen, 2007). I denne oppgaven vil jeg ikke ta for meg alle programmene, jeg vil kun gå nærmere inn på resiprok undervisning. Bakgrunnen for dette er at resiprok undervisning er det programmet som er mest kjent i Norge (Andreassen & Strømsø, 2009) og at programmet vektlegger en strategi som kan være spesielt viktig for andrespråkslesere som forsøker å avklare ord som er vanskelig å forstå.

Resiprok undervisning er en form for eksplisitt forståelsesundervisning, noe som betyr at det handler om direkte undervisning der læreren spiller en viktig rolle når det gjelder å forklare og demonstrere for elevene hvordan lesestrategiene skal brukes (Andreassen, 2007).

Programmet, som ble utviklet av Palincsar og Brown (1984), tar utgangspunkt i at leseforståelse avhenger av tekstens lesbarhet, samsvaret mellom leserens bakgrunnskunnskaper og tekstens innhold, og leserens strategibruk. Strategibruken trekkes frem som særlig viktig fordi elevene vil ha utbytte av strategiene i andre situasjoner enn lesing, og fordi det er nødvendig å bruke strategier i møte med tekster som er vanskelige eller har dårlig kvalitet (Andreassen, 2007). Med dette som utgangspunkt undervises det innenfor programmet i fire sentrale strategier: oppsummering, spørsmålsstilling, oppklaring og foregripelse. Alle strategiene innebærer aktivering av elevenes forkunnskaper, enten tidligere kunnskaper eller kunnskaper de tilegner gjennom arbeidet med teksten (Andreassen & Strømsø, 2009).

Oppsummering handler om å trekke ut hovedmomentene i teksten og skille mellom viktig og mindre viktig informasjon. Elevene skal sammenfatte innholdet med sine egne ord og får på denne måten også sjekket hvor god forståelsen av innholdet er. *Spørsmålsstilling* dreier seg også om å identifisere viktig informasjon og kontroll av egen forståelse. Ved at elevene selv lager spørsmål om innholdet i teksten retter de oppmerksomheten mot viktig informasjon som kan danne grunnlaget for spørsmål og får sjekket om de kan svare på spørsmålene.

Oppklaring, som er en spesielt interessant strategi i forbindelse med denne oppgaven, handler om at elevene selv skal vurdere hva det er i teksten som er vanskelig og hva de kan gjøre for å reparere forståelsen. Dette innebærer at leserne må være aktive og forsøke å identifisere hva som er vanskelig i teksten, for eksempel om det er bestemte ord som er vanskelige å forstå. I

neste omgang må de benytte ulike strategier for å løse problemene med forståelsen. Den siste strategien, *foregripelse*, innebærer at elevene før lesingen kommer med antakelser eller hypoteser om hva teksten vil handle om. Underveis i lesingen vil elevene så kunne sjekke hvorvidt disse antakelsene stemte eller ikke (Andreassen, 2007; Andreassen & Strømsø, 2009). Selve undervisningen tilrettelegges gjennom dialoger mellom lærer og elever og elever imellom. Læreren spiller en viktig rolle i å identifisere, forklare og demonstrere strategiene, og elevene skal gradvis overta ansvaret selv (Andreassen, 2009).

2.4.2 Hva kjennetegner lesing i samfunnsfag?

Lesing er avgjørende for å bli en delaktig borger i samfunnet. Betydningen av å kunne lese har i dagens tekstbaserte samfunn blitt svært viktig både for videre utdanning og arbeid, og for å kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet (Bråten, 2007). I formålet for faget kan vi se at samfunnsfag skal bidra til å gjøre elevene til delaktige og demokratiske borgere i samfunnet. For å nå dette skal elevene få en forståelse av ulike typer samfunn, leveste, og hvordan historie og kultur bidrar til å forme våre handlinger og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I Kunnskapsløftet deles samfunnsfag inn i fire hovedområder: historie, samfunnsfunnskap, geografi og utforskeren. Læreplanens intensjon er at faget skal anses som en helhet, og i grunnskolen har samfunnsfag derfor en felles beskrivelse av grunnleggende ferdigheter, én timefordeling, én eksamen og én karakter (Utdanningsdirektoratet, 2013). At faget skal fremstå som en helhet, kommer også til uttrykk i utforskeren, der samfunnsfag i tillegg til å være et kunnskapsfag også blir et aktivitets- og ferdighetsfag (Hoem & Staurseth, 2014). I beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene som ble innført med Kunnskapsløftet, kommer det frem hvilke teksttyper, kommunikasjonsformer og lese måter som skal til for at elevene skal utvikle literacy i samfunnsfag. De grunnleggende ferdighetene for lesing beskriver en undersøkende og nysgjerrig elev som bruker utforskende metoder i sitt arbeid. Eleven skal i tillegg forholde seg kritisk til kilder og teksttyper som de møter i faget (Hoem & Staurseth, 2014). Kunnskapsløftet (2006) beskriver å lese som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag på følgende måte:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske. Det inneber òg

å kunne behandle og bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart, og å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder. Utvikling av leseferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning. Lesing for informasjonssinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig. Seinare kjem oppøving av evna til å gjere eigne informasjonssøk, samanlikne informasjon frå ulike kjelder og kritisk vurdere deira relevans, truverd og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Med bakgrunn i at samfunnsfag består av flere fagtradisjoner blir det vanskelig å si noe om hva lesing i faget generelt består av. For å gi inntrykk av fagets kompleksitet kan det være nyttig å se på hvilke teksttyper og kilder de tre tradisjonene vektlegger. I geografi vil for eksempel kart og statistikk anses som viktige kilder, fordi fagtradisjonen vektlegger vekselvirkninger mellom samfunn og natur. I historie vil kilder fra samtiden og fortiden, både i form av primær- og sekundærkilder, være et naturlig utgangspunkt, fordi fagtradisjonen er opptatt av hvordan tankestrømninger og drivkrefter har påvirket samfunnet. I samfunnskunnskap er man opptatt av samfunnsutvikling og hvordan samfunn dannes og utvikles; derfor vil debatter og aktuelle saker ha et større fokus (Hoem & Staurseth, 2014). Innenfor de tre fagtradisjonene presenteres ofte tekster som tilhører ulike sjangre og inneholder et akademisk ordforråd bestående av mange særegne fagord. Tekstene har ofte høy informasjonstetthet, få gjentakelser og mange abstrakte og lavfrekvente ord.

I tillegg til at kilder vektlegges ulikt fokus innenfor de ulike fagtradisjonene, trekker Hoem og Staurseth (2014) frem at tradisjonene stiller ulike krav til grammatikkferdigheter og vokabular. Historiefaget benytter ofte metaforer istedenfor presise uttrykk og definisjoner. Eksempler på dette er «den kalde krigen» eller «400-årsnatten». Å lese i historie forutsetter derfor forståelse av metaforer i tekst. Geografi bruker til sammenlikning et presist språk for å forklare ulike prosesser i naturen; et språk som også inneholder mange særegne fagord (Hoem & Staurseth, 2014). For elever kan det by på flere utfordringer å lese i samfunnsfag, blant annet fordi tekstene kan være lange, ha et ukjent vokabular og en ukjent kontekst. Det å kontekstualisere kan være spesielt vanskelig for elevene fordi de ikke har tilstrekkelige bakgrunnskunnskaper. Uten betydelige bakgrunnskunnskaper blir det for eksempel vanskelig å danne seg forestillinger om verdener fra fortiden. Elevene står da i fare for å bygge

forestillingsverdener basert på nåtiden, noe som kan føre til misforståelser (Hoem & Staurseth, 2014). De tre hovedområdene stiller kort sagt ulike krav som leseren må forholde seg til i møte med samfunnsfaglige tekster. Å lese i samfunnsfag innebærer blant annet at lesere må ha et godt utviklet bredde- og dybdevokabular, kjenne til bruk av metaforer i språket og å kunne lage seg mentale forstillinger om både fortiden og nåtiden.

2.5 Oppsummering

Kapittel 2 i denne oppgaven har forsøkt å belyse noe av kompleksiteten når det gjelder leseforståelse, vokabularkunnskaper og leseforståelsesstrategier med tanke på andrespråkslesere som leser tekster i samfunnsfag. Leseforståelse ble av Hoover og Gough (1990) forklart som et produkt av de to faktorene avkoding og språkforståelse. I et andrespråksperspektiv kan både problemer med ordavkoding og svake språkferdigheter påvirke leseforståelsen negativt. I tillegg til det som ble vektlagt av Hoover og Gough (1990), har Snow og Sweet (2003) understreket at leseforståelse består av tre dimensjoner som er i kontinuerlig interaksjon med hverandre: leseren, aktiviteten og teksten. Lesere møter tekster med bestemte vokabularkunnskaper, kunnskaper om tekstens tema og strategier for å forstå tekstene. Tekstene kjennetegnes av bestemte sjangre, strukturer, temaer og terminologi. Leserens aktiviteter påvirkes ikke bare av kjennetegn ved lesere og tekster, men også av lesingens formål og av den videre konteksten som lesingen skjer i.

Vokabularkunnskaper er en viktig del av språkforståelsen i modellen til Hoover og Gough (1990) og derfor viktige for leseforståelsen ifølge denne modellen. Et godt utviklet vokabular, særlig når det gjelder fagspråket, er avgjørende for hvor mye lesere får med seg av den meningsbærende informasjonen i en fagtekst. For elever i grunnskolen for voksne vil vokabularkunnskaper være avgjørende for å mestre hverdagen, men det bidrar også til å åpne dørene til videre utdanning og arbeid. For å belyse temaet vokabular ganske bredt har jeg tatt for meg forholdet mellom et ords forside og innholdsside, samt hva som kjennetegner optimal ordkunnskap og skillet mellom bredde- og dybdevokabular. For å forstå ordene i en tekst kan lesere med fordel benytte seg av sine bakgrunnskunnskaper om ulike temaer som lagret som skjemaer i langtidshukommelsen. Deres muligheter til å forstå tekster er på denne måten knyttet til hvorvidt de har tilgang til skjemaer (organiserte bakgrunnskunnskaper) som bidrar til fortolkningen av situasjoner og fenomen beskrevet i tekstene (Golden, 2017). For

andrespråkslesere er dette perspektivet viktig fordi det også kan bidra til å forklare hvordan tekstforståelse påvirkes av kulturell bakgrunn (Kulbrandstad, 1998).

Nyere forskning understreker at vokabularkunnskapene i første- og andrespråket må sees i sammenheng fordi språkene har et felles underliggende fundament. Fundamentet inneholder ulike former for kompetanse som lesere har, og som de kan nyttiggjøre seg i innlæringen av det norske språket, herunder vokabular. Dette dreier seg blant annet om bakgrunnskunnskaper om ulike temaer, språkkompetanse og kunnskap om ords betydninger (begrepskunnskaper). For å illustrere hvordan vokabular, leseforståelse og bakgrunnskunnskaper kan virke inn på hverandre, har jeg beskrevet Nagys (2005) fire hypoteser. Hypotesene diskuterer hvordan breddevokabularet (den instrumentelle hypotesen), bakgrunnskunnskaper (kunnskapshypotesen), verbale evner (evnehypotesen) og dybdevokabularet (tilgangshypotesen) kan virke inn på leseforståelsen. I tillegg sannsynliggjøres det at leseforståelse og vokabular kan påvirke hverandre gjensidig.

Hvis bakgrunnskunnskaper og korresponderende vokabular fører til problemer med leseforståelsen, kan andrespråkslesere forsøke å avklare ordenes betydninger ved hjelp av problemløsningsstrategier. Leseforståelsesstrategier handler om det leseren gjør for å forstå teksten ut over det å avkode ordene. Strategibruken skiller ofte mellom gode og svake lesere, fordi svake lesere ofte begynner lesingen uten å forberede seg, lar være å se ny informasjon i teksten i sammenheng med bakgrunnskunnskapene sine og unnlater å overvåke sin egen forståelse (Brevik & Gunnulfsen, 2012). I forbindelse med omtalen av leseforståelsesstrategier presenterte jeg fire typer strategier: hukommelsesstrategier, overvåkingsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier, hvor de tre sistnevnte kan antas å ha størst påvirkning på leseforståelsen (Samuelstuen & Bråten, 2007). I sammenheng med leseforståelsesstrategier beskrev jeg også oppklaringsstrategien som inngår i resiprok undervisning som spesielt interessant i forhold til den undersøkelsen som presenteres i de neste kapitlene. Denne strategien er spesielt interessant fordi den innebærer at elevene selv vurderer hva det er i tekstene som er vanskelig å forstå og hva som kan gjøres for å reparere forståelsen. En slik oppklaringsstrategi brukes trolig av mange elever i grunnskolen for voksne. Disse elevene møter ofte ord i norske fagtekster som kan innebære utfordringer. I undersøkelsen som beskrives i det følgende ble deltakerne spurt spesielt om hva de gjør for å forsøke å oppklare betydningen av slike ord.

3. Forskningsmetode

Denne delen av oppgaven vil ta for seg ulike aspekter ved metoden som er brukt for å samle inn data i undersøkelsen. Jeg vil først gjøre rede for den kvalitative metode, oppgavens vitenskapsteoretiske standpunkt og bruken av kognitivt intervju. Videre vil jeg presentere intervjuforløpet, deltakerne som var med i undersøkelsen og hvordan jeg har analysert data ved å kategorisere deltakernes begrepsforståelse. Avslutningsvis vil jeg drøfte reliabilitet og validitet i forhold til denne undersøkelsen og presentere noen etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning skal man i følge Kvale og Brinkmann (2012) la temaet styre valget av metode. Metoden som er valgt for å svare på problemstillingen i denne undersøkelsen, er et kvalitativt forskningsintervju. Kvalitative forskningsintervju ønsker å få frem betydningen av folks erfaringer og forsøker å forstå verden ut i fra intervjupersonenes synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2012). Erfaringene jeg ønsker å belyse i denne undersøkelsen, dreier seg om i hvilken grad og på hvilken måte deltakernes vokabular kan føre til problemer med forståelsen av en norsk samfunnsfaglig tekst. Målet er derfor ikke først og fremst en kvantifisering av resultater, men en nyansert beskrivelse av deltakernes erfaringer med lesing av en norsk samfunnsfaglig tekst. I kvalitativ metode vil forskeren benytte intervjupersonenes beskrivelser som grunnlag for fortolkning. I denne sammenhengen passer det derfor fint å benytte Kvale og Brinkmanns (2012, s. 137) definisjon av forskningsintervju som er «en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse».

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen vil i følge Thagaard (2009) ha betydning for hvordan en forsker søker etter informasjon og den danner utgangspunktet for forståelsen. Denne undersøkelsen er forankret i hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteori. Disse perspektivene står nært det kvalitative forskningsintervjuet, enten det er fortolkende slik som i den hermeneutiske tilnærmingen, eller beskrivende som i den fenomenologiske tilnærmingen.

Den fenomenologiske tilnærmingen tar i følge Kvale og Brinkmann (2012) utgangspunkt i individets subjektive opplevelse av en situasjon; den retter seg mot individets erfaringer,

tanker og følelser. Tilnærmingen knyttes til kvalitativ metode ved at den forsøker å forstå fenomener ut i fra informantenes perspektiver og beskriver verden slik informantene oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2012). Det innebærer at individer som deltar i forskning kan ha ulike opplevelser av et fenomen, basert på deres ulike forforståelser og forutsetninger. Målet med denne undersøkelsen er å forstå om og på hvilken måte deltakernes utfordringer med leseforståelse kan henge sammen med mangelfulle vokabularkunnskaper. Ved å undersøke dette ønsker jeg å belyse deltakernes erfaringer med lesing av norsk samfunnsfaglig tekst og å forstå utfordringene slik deltakerne selv opplever dem.

Etter jeg har belyst deltakernes opplevelse av å lese en norsk samfunnsfaglig tekst, vil jeg prøve å oppnå en forståelse av fenomenet ved å tolke meningen av disse opplevelsene. Å tolke mening knyttes til en hermeneutisk tilnærming, som vektlegger at vitenskapelig kunnskap avhenger av forskerens fortolkning (Gilje & Grimen, 2013). Tilnærmingen kan sies å erstatte naturvitenskapens epistemologiske utgangspunkt med en mer human- og sosialvitenskapelig tilnærming. Videre har tilnærmingen en konstruktivistisk ontologi. Det betyr at tilnærmingen tar utgangspunkt i at den sosiale aktøren selv er med på å skape verden rundt seg, og at den sosiale verden endres i takt med aktørens forståelse (Gilje & Grimen, 2013). I følge Thagaard (2009) er fortolkning nødvendig for å oppnå gyldig forståelse av et fenomen. Med bakgrunn i at fenomener kan tolkes på ulike måter, vil det ikke i denne tilnærmingen finnes noen egentlig sannhet. Det er vår forforståelse, det vil si de meningene og oppfatningene vi allerede har om det fenomenet vi studerer, som påvirker vår nye forståelse av fenomenet (Gilje & Grimen, 2013).

3.3 Datainnsamling i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning kan en forsker innhente datamateriale på to måter: med en induktiv eller en deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming vil innebære at forskeren går ut i feltet med et åpent sinn. Forskeren vil da ikke ha noen forutinntatt forståelse som bestemmer hva som blir lagt merke til: han eller hun skal kun registrere hva som skjer (Postholm & Jacobsen, 2012). Den induktive tilnærmingen knyttes til *grounded theory*, der målet er å utvikle ny teori på grunnlag av empiri som blir samlet inn fra det virkelige liv. Teorien som blir utviklet vil på den måten være forankret (grounded) i empirien. Med en deduktiv tilnærming vil forskeren derimot ta utgangspunkt i teori eller hypoteser, for så å forsøke å bekrefte eller avkrefte om empirien er i overensstemmelse med teorien (Postholm & Jacobsen, 2012). I forhold til en

induktiv tilnærming, hvor praksis er styrende, vil det i en deduktiv tilnærming være forskeren som bestemmer hva som interessant å se etter.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke både en induktiv og en deduktiv tilnærming, altså en pragmatisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2012). Det innebærer at jeg har lest og tatt i bruk tidligere forskning om vokabular og bakgrunnskunnskaper før jeg har gjennomført undersøkelsen. Samtidig har jeg valgt å benytte et semistrukturert intervju med noen forhåndsbestemte spørsmål/temaer som også er åpent for å etterfølge nye temaer som kan vise seg å være av interesse (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.4 Semistrukturert intervju

For å gjennomføre en undersøkelse, må forskeren foreta en rekke valg. Valgene handler blant annet om intervjuene skal gjennomføres individuelt eller i gruppe, ansikt-til-ansikt eller gjennom digitale medier, hvor intervjuene skal gjennomføres og hvor strukturerte intervjuene skal være. Jeg vil nå gjøre rede for valgene som er tatt i denne undersøkelsen.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å gjennomføre individuelle intervjuer ansikt-til-ansikt med fire deltakere. Fordelen ved å gjennomføre individuelle intervjuer er at deltakeren blir trukket ut av den sosiale sammenhengen og kan føle seg trygg nok til å svare åpent og ærlig (Postholm & Jacobsen, 2012). I et hypotetisk gruppeintervju, kunne deltakeren muligens blitt påvirket av kommentarer og spørsmål fra andre i gruppen og tilpasset sine svar på bakgrunn av dette. Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt, fordi dette kan gi intervjueren en bedre mulighet til å etablere en personlig relasjon med deltakeren. I tillegg gjør den fysiske nærheten det mulig å observere kroppsspråk, handlinger og ansiktsuttrykk underveis i intervjuene. På den annen side vil det at man sitter overfor hverandre kunne gjøre at informanten opplever situasjonen som lite anonym. Hvis ikke forskeren klarer å etablere et tillitsforhold til informanten, kan det føre til at informanten blir forsiktig med hva han eller hun sier (Jacobsen, 2013). For å skape en naturlig intervjusituasjon ble intervjuene gjennomført i et klasserom på voksenopplæringscenteret deltakeren tilhører. Å bruke et klasserom for gjennomføring av intervjuene var også en fordel fordi konteksten ikke virket forstyrrede på opptakene.

Hvordan forskeren stiller spørsmål og planlegger intervjuet kan kategoriseres etter grad av strukturering. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at forskeren forbereder noen faste spørsmål på forhånd, men er åpen for at samtalen underveis kan ha rom for nye temaer og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012; Postholm & Jacobsen, 2012). Intervjuet er derfor verken fullstendig åpent, eller fullstendig strukturert. De forhåndsbestemte spørsmålene kommer i denne undersøkelsen til uttrykk gjennom manus for prøveleder, som ble utformet før intervjuet. I tillegg til de faste spørsmålene var jeg åpen for at det kunne dukke opp temaer underveis som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd.

I tillegg til den semistrukturerte formen, forsøkte jeg i løpet av intervjuet å forstå deltakernes tanker bak selve oppgaveløsningen. For å få til dette ble det benyttet kognitive intervju basert på Willis (2005) «Think-aloud interviewing», der deltakerne skulle «tenke høyt» og vise deres refleksjoner omkring de ulike begrepene.

3.5 En beskrivelse av intervjuforløpet

For å sørge for at gjennomføringen ble mest mulig lik for alle deltakerne, og at selve gjennomføringen ikke skulle føre til at deltakerne ga ulike svar, utformet jeg et manus for prøveleder (vedlegg 8.2). Manus for prøveleder beskriver hele oppgavesituasjonen som intervju spørsmålene er forankret i og består av følgende deler: innledning, tema, kort tekst, lang tekst, samtale om identifiserte ord, problemløsningsstrategier, og avslutning. Jeg vil i dette avsnittet utdype manus for prøveleder fordi dette gir en forklaring på hvordan intervjuforløpet foregikk.

Innledningsvis ble deltakeren informert om undersøkelsen og at den handlet om lesing av fagtekster på norsk og leseforståelse. Deltakeren ble også informert om at undersøkelsen skulle benyttes i en masteroppgave, og at det var frivillig å delta. Videre gjennomgikk jeg samtykkeskjema med deltakeren, som i alle tilfeller ble signert. Etter at skjemaet var blitt signert, ba jeg deltakeren om å fylle ut et skjema for personinformasjon.

Delen som ble kalt *tema*, var utarbeidet for å få et inntrykk av deltakerens bakgrunnskunnskaper om lesetekstens tema. Deltakeren fikk utdelt et hvitt ark med kun tekstens tema skrevet ned på norsk: «Industrisamfunnet blir til». Deltakeren fikk deretter fem minutter til å fortelle (på norsk) om det han/hun visste om temaet fra før av.

Den neste delen introduserte en *kort tekst* der to ord var identifisert og markert med markeringstusj. Hensikten med dette var at deltakeren skulle se hvordan arbeidet med den *lange teksten* (oppgaveteksten) skulle gjennomføres og at eventuelle misforståelser skulle kunne avklares på forhånd. I sekvensen med *den lange teksten* fikk deltakeren først utdelt den norske samfunnsfaglige teksten som skulle leses. Deltakeren fikk instruksjoner om at han/hun selv skulle identifisere de ordene han/hun syntes var vanskelige i teksten. Bakgrunnen for at deltakeren skulle identifisere vanskelige ord i teksten var at jeg ønsket å belyse i hvilken grad og på hvilken måte deltakernes vokabularkunnskap kunne føre til problemer med å forstå en norsk samfunnsfaglig tekst. Før deltakeren startet lesingen, ble det gitt kort informasjon om tekstens omfang og at deltakeren etter lesingen ville få noen spørsmål.

Den neste delen av manuset, *samtale om identifiserte ord*, ble gjennomført etter at deltakeren var ferdig med å lese og identifisere de vanskelige ordene. Det var i denne delen det kognitive intervjuet fant sted. Før intervjuene hadde jeg identifisert ord jeg antok kunne by på problemer for deltakerne, og i samarbeid med en kollega var disse ordene blitt oversatt til arabisk, som var deltakernes morsmål (se avsnitt 3.7). I intervjusamtalen med deltakeren prøvde jeg først å få deltakeren til å reflektere omkring hvert av de ordene han/hun selv hadde identifisert som vanskelige i den norske teksten, det vil si forklare hva som var vanskelig med ordet, hva ordet betød, og om han/hun kunne forklare betydningen av det norske ordet. Etter at deltakeren var ferdig med sin forklaring eller hadde gitt uttrykk for at han/hun ikke kunne forklare det, fikk deltakeren se den arabiske oversettelsen av ordet. Deretter ble deltakeren spurt på nytt om han/hun kunne forklare ordet. Denne prosedyren ble gjentatt med alle ordene deltakeren hadde markert som vanskelige i den norske teksten – unntatt noen få ord som ikke var blitt oversatt til arabisk på forhånd. Deltakernes forklaringer etter at de fikk se den arabiske oversettelsen utgjør grunnlaget for kategoriseringen av deltakernes begrepsforståelse (se avsnitt 3.8.2).

Problemløsningsstrategier i manus for prøveleder handler om hvilke forståelsesstrategier deltakeren benyttet og vanligvis benytter i møte med norske ord som er vanskelige å forstå. Her valgte jeg å fokusere på et tilfeldig utvalg av de ordene deltakeren hadde markert og stilte spørsmål om ord 2, 4 og 6 av de markerte ordene. Målet med samtalen var å få deltakeren til å reflektere over hvilke strategier han/hun brukte for å forstå hvert av disse ordene, samt hvilke

strategier deltakeren vanligvis benyttet når han/hun leste norske tekster i samfunnsfag. Avslutningsvis takket jeg for deltakelsen.

Selv om manus for prøveleder inneholdt en del faste spørsmål, varierte en del av spørsmålene i hvert enkelt tilfelle, ut i fra hvilke ord deltakeren identifiserte som vanskelige og hvordan han/hun svarte på spørsmålene jeg stilte. Intervjuene hadde derfor en semistrukturert form, selv om de også hadde en del faste elementer.

3.6 Deltakere i undersøkelsen

I en intervjuundersøkelse stilles det krav til et gjennomtenkt utvalg av informanter, slik at man samtaler med de som besitter hensiktsmessig informasjon i forhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2012). I denne undersøkelsen har jeg benyttet et utvalg på fire arabisktalende deltakere. For å bevare konfidensialiteten er deltakerne anonymisert ved bruk av pseudonym. Ut i fra skjemaet deltakerne fylte ut om personinformasjon (vedlegg 8.5), vil jeg nå presentere deltakernes alder, språkbakgrunn, skolebakgrunn og arbeidserfaring.

Malik er en 21 år gammel mann. Foreldrene snakket arabisk til ham da han var liten. Han snakker selv arabisk og litt norsk. Malik har gått seks år på skole i hjemlandet sitt, og han har 6 års arbeidserfaring fra restaurantbransjen.

Ali er en 29 år gammel mann. Foreldrene snakket zaghawa med ham da han var liten. Han snakker selv zaghawa, arabisk, norsk og litt engelsk. Ali har gått åtte år på skole i hjemlandet sitt, og han har jobbet som bonde «hele livet».

Sahra er en 26 år gammel kvinne. Foreldrene snakket fur til henne da han var liten. Hun snakker selv fur, arabisk og litt norsk. Sahra har gått åtte år på skole i hjemlandet sitt, og hun har noe arbeidserfaring fra bondegård.

Amina er en 19 år gammel jente. Foreldrene snakket arabisk med henne da hun var liten, og hun snakker selv arabisk og litt norsk. Hun har gått på skole i ni år i hjemlandet sitt, og hun har ingen arbeidserfaring.

I intervju med mennesker fra andre kulturer må man ta hensyn til kulturelle faktorer som kan påvirke intervjusituasjonen. Både verbale ord og nonverbale sider ved kommunikasjonen kan gi grunnlag for interkulturelle misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2012). I møte med deltakere fra andre kulturer må man også ta religiøse problemstillinger i betraktning. Dette gjelder problemstillinger angående kjønn, gester og øyekontakt. At jeg har tre års erfaring fra arbeid med innvandrere i grunnskolen for voksne, bidro til at jeg kunne møte deltakerne i denne undersøkelsen på en god og respektfull måte.

3.6.1 Utdanningskontekst

I 2016 fikk Kompetanse Norge i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å starte et forsøk med modulstrukturerte læreplaner (VOX, 2010). Forsøket ble startet høsten 2017 og går ut på at grunnskolen for voksne gjennomføres som et modulbasert løp, med varighet på 1-4 år avhengig av deltakerens norsknivå. Etter å ha gjennomført modul 4 skal deltakerne opp til eksamen i et muntlig og et skriftlig fag, på lik linje med eksamen etter 10. trinn. Selv om Forsøkslæreplanen og Kunnskapsløftet er likeverdige i forhold til videre utdanning, er formuleringen av målene noe forenklet i de nye læreplanene. Dette gjelder også språkbruken i de skriftlige eksamensoppgavene, som i større grad er tilpasset andrespråklige deltakere.

Formålet med utviklingen av de nye læreplanene var blant annet en raskere overgang til videregående opplæring eller arbeid. Samtidig skulle modulene sikre et mer fleksibelt løp for voksne ved at det ble mulig å tilhøre ulike moduler i ulike fag, basert på deltakerens kompetanse. For eksempel hvis deltakeren har gode ferdigheter i matematikk, så skal løpet tilpasses dette, noe som innebærer at deltakeren kan ha matematikk i modul 4 og de resterende fagene i modul 3. Et annet mulig scenario er at deltakere med foreldreansvar kan dele opp sitt utdanningsløp over flere år. Utdanningen vil på den måten i større grad være tilpasset individet, noe som forhåpentligvis vil føre til økt fullføringsgrad, bedre motivasjon og bedre resultater (VOX, 2010). Voksenopplæringscentre som ikke er med i forsøket, har litt ulik praksis for grunnskoleløpet. For eksempel kan grunnskolen gjennomføres på to år, noe som betyr at deltakerne går på norskkurs av ulik varighet før de begynner på grunnskolen.

Deltakerne i denne undersøkelsen tilhører et voksenopplæringscenter som er med i forsøket, og de gjennomfører modul 3. I forhold til «vanlig grunnskole», vil modul 3 tilsvare 9. klasse, altså året før eksamen avlegges. De fire deltakerne tar alle fagene innenfor den ene modulen,

og ingen har delt opp sine løp. Tre av deltakerne fullførte modul 2 skoleåret 2017/2018, mens Amina begynte i modul 3 dette skoleåret. Modul 3 ble valgt med bakgrunn i at deltakerne har god kjennskap til grunnskolesystemet og hvilke tekster som benyttes. Temaet i oppgaveteksten er også knyttet til et kompetansemål i modul 3, og vil dermed være tilpasset deltakernes forventede nivå.

Arabisktalende deltakere ble valgt med tanke på at det er en stor gruppe deltakere som har arabisk som morsmål, og jeg antok at jeg ville finne deltakere som ville være med i undersøkelsen i denne språkgruppen. Jeg valgte å forholde meg til deltakere med samme språkbakgrunn fordi det ville forenkle gjennomføringen av intervjuene. Jeg visste også at jeg hadde to arabisktalende kollegaer som kunne hjelpe meg med oversettelsen av ord fra norsk til arabisk.

3.7 Materiale

Leseteksten som ble benyttet i denne undersøkelsen er hentet fra læreboka GRIP 3 – historie (Larsen, 2018). GRIP læreverket er spesielt utviklet for voksne innvandrere som skal opp til grunnskoleeksamen. Verket har en enkel presentasjon av fagstoffet i samfunnsfag, og språket er tilpasset voksne med lite skolebakgrunn fra hjemlandet. Jeg har også selv benyttet dette læreverket i en tidligere grunnskoleklasse, og kunne ut i fra dette anta at deltakerne ville forstå det meste av innholdet i teksten. I valg av tekst undersøkte jeg ulike temaer. Det var viktig at det skulle være en forholdsvis nøytral tekst, som ikke ville vekke sterke følelser hos deltakerne underveis i lesingen. I tillegg til at teksten skulle være nøytral måtte den også ha en passe lengde og et visst antall ord som kunne antas å være utfordrende. Med tanke på at de fleste av de markerte ordene skulle være oversatt til arabisk på forhånd, ble 20 utfordrende ord ansett som hensiktsmessig. Etter å ha studerte flere ulike tekster fra boken, falt valget til slutt på «den industrielle revolusjonen». Temaet er relevant av flere grunner, først og fremst fordi den dekker et mål i læreplanen. For det andre er teksten, som nevnt tidligere, skrevet for voksne innvandrere som skal opp til grunnskoleeksamen. Temaet kan også knyttes til dagens industrisamfunn, med relevans for deltakernes liv.

3.7.1 Utviklingen av materialet til undersøkelsen

Den valgte teksten ble skrevet inn i et Word-dokument med samme layout som originalen, det vil si med samme skriftstørrelse og skrifttype (se vedlegg 8.1). Bildene i den opprinnelige

teksten ble imidlertid tatt bort fordi hovedfokuset til deltakeren skulle ligge på forståelsen av ordene i teksten. Bakgrunnen for dette var at deltakerne ellers kunne hente mye informasjon fra bildene i teksten, noe som igjen kunne føre til at forståelsen av et ord reflekterte forståelsen av et bilde heller enn selve ordet.

Etter at teksten var bearbeidet (for spesifikke endringer, se avsnitt 3.7.2), identifiserte jeg 20 ord og uttrykk jeg antok at deltakerne kunne få problemer med å forstå. Identifiseringen ble først gjennomført ut fra *educated guessing*, altså en kunnskapsbasert gjetning basert på egne erfaringer med å undervise denne elevgruppen. Å identifisere et begrenset antall ord og uttrykk i teksten som kunne by på problemer for deltakerne, opplevde jeg som problematisk fordi jeg måtte prioritere de samfunnsfaglige fagordene i teksten. Erfaring viser at det ofte er flere ord enn fagordene som kan by på problemer. For at identifiseringen av ordene ikke kun skulle basere seg på min egen erfaring, fikk jeg hjelp fra to kollegaer. Begge kollegaene har lang erfaring med å jobbe i eksamensrettet grunnskole, og de har begge undervist og underviser i samfunnsfag. At disse lærerne også leste og identifiserte mulige utfordrende ord i den samme teksten, kunne vise om vi uavhengig av hverandre var i stand til å identifisere de samme ordene som potensielt vanskelige for deltakerne.

3.7.2 Tilpasning av teksten

I overføringen av teksten fra boken til et Word-dokument ble det gjort noen endringer. Bakgrunnen for dette er at teksten i noen tilfeller var svært forklarende i forhold til ord jeg identifiserte som mulige utfordringer for deltakerne. Et eksempel på dette, er setningene «*Bøndene lærte å drive avl. Det betyr for eksempel at den beste og største kua fikk kalv med den beste og største oxen. På den måten ble husdyrene større og bedre, husdyrene gav mer kjøtt og mer melk*». I den ene setningen fjernet jeg «Det betyr for eksempel at». Ved å ta bort denne forklarende delen av setningen, ville jeg få innblikk i om deltakerne selv klarte å trekke en slutning om at ordet «avl» betød at «*den beste og største kua fikk kalv med den beste og største oxen*». Det samme gjaldt setningene «*Da det kom flere fabrikker, trengte man også bedre transport. Man måtte frakte råvarer som ull og bomull til fabrikkene og ferdige varer ut fra fabrikkene til kunder i Storbritannia eller i andre land*». I den ene setningen fjernet jeg «*som ull og bomull*» for å se om deltakerne hadde en forståelse av ordet «*råvarer*» uten at ordet ble forklart ytterligere. Avsnittet denne setningen befinner seg i omhandler tekstiler, slik

at deltakerne burde kunne være i stand til å trekke en slutning om at «råvarer» i denne sammenhengen er knyttet til tekstilindustrien, og dermed til ull og bomull.

I teksten dukker også ordet «*middelalderen*» opp, og i den originale teksten forklares ordet i parentes med årstallet (500 – 1500 e. Kr.). Her tok jeg bort periodeanvisningen for å se om deltakerne hadde en forståelse for hvilken tidsperiode «*middelalderen*» viser til. I avsnittet om urbanisering ble begrepet «*urbanisering*» opprinnelig forklart i første setning av avsnittet: «*Urbanisering betyr at stadig flere innbyggere i et land bor i byer. Byene vokste mye og fort fordi så mange mennesker flyttet dit for å finne arbeid på de nye fabrikkene*». Her tok jeg bort den første setningen, slik at deltakerne ut i fra avsnittets overskrift, «*Byene vokser – Urbanisering*», og avsnittets innhold, «*Byene vokste mye og fort fordi så mange mennesker flyttet dit for å finne arbeid på de nye fabrikkene*» måtte skape en forståelse av begrepet.

Den siste tilpasningen som ble gjort i teksten er i det siste avsnittet, hvor det i den opprinnelige teksten het: «*Tog, maskiner og broer ble bygd av metall, ofte jern. Derfor trengte man mer jern. Jernmalmen, steinen med jern i, lå også nede i jorda, i jerngruver. Det var hundrevis av kullgruver og malmgruver i Storbritannia*». Her fjernet jeg ordene «*jernmalm*» og «*malmgruver*» fordi disse ordene kunne være spesielt vanskelige å forstå for deltakerne. Den nye formuleringen av avsnittet ble som dette: «*Tog, maskiner og broer ble bygd av metall, ofte jern. Derfor trengte man mer jern. Steinen med jern i, lå også nede i jorda, i jerngruver. Det var hundrevis av kullgruver i Storbritannia*».

3.7.3 Utprøving av materialet

For å styrke forhåndsidentifiseringen av potensielt vanskelige ord, valgte jeg å prøve ut materialet på deltakerne i min egen klasse. Denne klassen er også en modul 3 klasse, det vil si på samme utdanningsnivå som deltakerne i undersøkelsen. Totalt var det 9 deltakere som deltok i utprøvingen, fire jenter og fem gutter. Deltakerne ble ikke opplyst om at dette var en utprøving eller at jeg skulle benytte dette som materiale i en senere undersøkelse. Bakgrunnen for dette er at jeg ikke ville at det skulle påvirke deltakerne og gjøre dem stresset eller nervøse for gjennomføringen, men at besvarelsene skulle være så autentiske som mulig. Utprøvingen ble gjennomført i sammenheng med at vi arbeidet med lesestrategier i norsk, som en del av strategien *nærlesing*. Under utprøvingen tok jeg også tiden på deltakerne for å kunne estimere tiden til gjennomføringen av intervjuene. De sterkeste leserne i klassen var ferdige med å lese

og markere vanskelige ord på omkring 12 minutter, og den siste var ferdig på 20 minutter. Etter timen samlet jeg inn tekstene og registrerte de markerte ordene.

3.7.4 Det endelige utvalget av identifiserte ord og arabiske ordkort

Ut i fra ordene jeg og kollegaene mine identifiserte, samt ordene som ble identifiserte under utprøvingen, kom jeg frem til en liste med 20 potensielt vanskelige ord. Ordene ble valgt på grunnlag av to kriterier: (1) minst to av lærerne hadde markert ordet, eller (2) minst fire av de ni elevene som deltok i utprøvingen hadde markert ordet. Ordet «kullgruve» ble tatt med, selv om bare tre deltakere identifiserte ordet. Bakgrunnen for dette er at flere av elevene i klassen hadde markerte «jerngruve», og at jeg derfor antok at også «kullgruve» ville kunne by på problemer. Det endelige utvalget av ord vises i tabell 1.

Tabell 1: Endelig utvalg av identifiserte ord og uttrykk

(1) Lokomotiv	(6) Den industrielle revolusjonen	(11) Kornslagene	(16) Jerngruve
(2) Gruver	(7) Middelalderen	(12) Dampmaskin	(17) Kullgruve
(3) Effektivt	(8) Å drive avl	(13) Plog	(18) Transport
(4) Veve/veve stoff	(9) Å drive vekselbruk	(14) Dyrke	(19) Oppfinnelse
(5) Råvarer	(10) Avlingene	(15) Spinne garn	(20) Urbanisering

Etter det endelige utvalget av identifiserte ord var gjort, fikk jeg hjelp av en arabisktalende kollega til å oversette disse 20 ordene til klassisk arabisk, som er eneste offisielle skriftspråklige norm (Mejdell, 2016). Klassisk arabisk er i hovedsak identisk med moderne arabisk, sett bort i fra enkelte syntaktiske og stilistiske trekk. De oversatte ordene ble skrevet på ordkort, med det norske ordet på den ene siden, og den arabiske oversettelsen på den andre siden. Ordene kjennetegnes ved at det er en overvekt av substantiv og et flertall av ordene har tre eller flere stavelser. Ordene har blitt sjekket opp i mot Heggstad (1982) sin frekvensordbok med en oversikt over de 10.000 vanligste ordene i norske aviser. Ettersom flere av de valgte ordene fra teksten er fagord, eksisterer ikke 13 av ordene i frekvensordboken. De to ordene som skiller seg ut og har større frekvens er ordene *transport* og *effektivt*, men de resterende ordene kan sies å være relativt lavfrekvente.

3.7.5 Oppgavetekstens lesbarhet

Lesbarhetsindeks gir en indikasjon på hvor lett eller vanskelig en tekst er å lese. Indeksen er et uttrykk for tekstens lesbarhet basert på hvor mange lange ord som finnes i teksten, samt gjennomsnittlig antall ord per setning. Lange ord viser til ord som har flere enn seks bokstaver. Det finnes ulike indekser som måler en teksts lesbarhet, men i Skandinavia er Liks den mest brukte. Liks ble opprinnelig utviklet av Björnsson (1968) i Sverige, men siden mitt materiale er norsk, har jeg benyttet den norske versjonen (Lesbarhetsindeks, 2014). Teksten jeg benyttet hadde en liksverdi på 30, noe som kategoriserer teksten som lettlest, på linje med ukeblader og skjønnlitteratur. Teksten inneholder 726 ord, fordelt på 75 setninger.

Gjennomsnittlig antall ord per setning er 9.68. Av alle ordene i teksten, har 150 av ordene mer enn 6 bokstaver, altså er 20.66% av ordene betegnet som lange ord. Tekstens lesbarhet regnes videre ut ved å addere andelen lange ord (20.66) og gjennomsnittlig antall ord per setning ($20.66 + 9.68 = 30.34$). Lesbarhetsindeksen vurderer også språklig variasjon. For å vurdere språklig variasjon blir antall ulike ord som er brukt sett i forhold til det totale antall ord i teksten. Denne verdien kalles *token*. *Token* i teksten jeg benyttet var på 40.22%, som er forholdsvis lavt. Dette kan tyde på at språket ikke er så nøyaktig som det kunne vært. Resultatene kan sammenliknes med nettaviser, som ligger omkring 50%.

3.8 Transkripsjon og vurdering av forståelse

3.8.1 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, ble de i løpet av en kort tid transkribert. Formålet med å omgjøre et muntlig intervju til skriftlig tekst, er i følge Kvale og Brinkmann (2012) å gjøre intervjuene tilgjengelige for analyse. Utfordringer ved å omgjøre noe muntlig til noe skriftlig, er blant annet at tempo, stemmeleie og kroppsspråk ikke fremkommer like umiddelbart i skriftlig form. Før transkriberingen ble gjennomført måtte jeg ta noen valg i forhold til hva som skulle registreres (Kvale & Brinkmann, 2012). Med bakgrunn i at formålet med undersøkelsen var å analysere deltakernes forståelse var det viktig å transkribere ordrett hva deltakerne sa. Jeg har derfor ikke rettet på norsk grammatikk, ordstillingsfeil og liknende i transkripsjonen. For å registrere intervjuene og senere dokumentere resultatene, benyttet jeg opptak med mobiltelefonen. Å ta lydopptak av intervjuet ga meg muligheten til å konsentrere meg om oppgaveløsningen og samtalens tema og dynamikk. For å ivareta konfidensialiteten benyttet jeg deltakernes pseudonymer også under transkripsjonen.

3.8.2 Kategorisering av deltakernes begrepsforståelse

Etter at teksten var lest og deltakerne hadde markert ordene de syntes var vanskelige, hadde jeg en samtale med deltakerne om de markerte ordene. Som nevnt hadde jeg på forhånd identifisert og oversatt 20 av ordene fra teksten til arabisk (se avsnitt 3.7.4). Dette førte til at jeg ikke fikk spurt deltakerne om alle ordene som ble markert i teksten, men at jeg måtte forholde meg til de ordene deltakeren hadde markert – og som jeg også hadde fått oversatt til arabisk. I samtalen tok vi for oss ett og ett ord, og jeg prøvde først å få deltakeren til å reflektere over hva som var vanskelig med ordet og hva deltakeren trodde at det norske ordet betød. Dersom deltakeren ikke hadde noen forklaring, eller når han/hun hadde forklart ferdig, ble han/hun vist den arabiske oversettelsen av ordet. Jeg spurte deltakeren om han/hun nå kunne forklare betydningen av ordet, eventuelt tilføye noe til den forklaringen han/hun hadde gitt med utgangspunkt i det norske ordet.

For å belyse hvorvidt manglende forståelse av ordet kan knyttes til forståelse av det underliggende begrepet ble deltakernes svar inndelt i fire kategorier av forståelse.

Kategoriseringen er basert på deltakernes forklaring av ordet etter at han/hun har sett den arabiske oversettelsen. I det følgende beskrives og eksemplifiseres disse fire kategoriene:

Kategori 1: Full begrepsforståelse

Deltakeren kan definere ordet, beskrive egenskaper ved begrepet og komme med eksempler. Dette er et eksempel på en deltakers forklaring av ordet «plog» som ble karakterisert som full begrepsforståelse:

«Plog er, for eksempel i Norge er et land som har som mange som jobber i bondegård. Men de i sann fattige land, de har ikke noe å dyrke. De har sann håndmaskin de skal dyrke.. jeg kan hente med kamel eller esel eller hest. Det er sann det blir bedre å dyrke, det er sann gress eller sann nede, det blir ute. Etterpå jeg dyrke».

Etter deltakeren har sett den arabiske oversettelsen, viser han full forståelse for begrepet plog. Han kan beskrive egenskaper ved en plog, som å snu jorda, og han benytter eksempel fra hjemlandet sitt, der han har dratt plog med kamel, esel eller hest. Han har også forståelse for at det blir bedre å dyrke dersom man benytter en plog.

Kategori 2: Tilnærmet begrepsforståelse

Deltakeren viser forståelse for hovedinnholdet i begrepet, men har allikevel ikke full forståelse for hva begrepet innebærer. Dette er et eksempel på en deltakers forklaring av ordet «middelalderen» som ble kategorisert som tilnærmet begrepsforståelse:

«Det betyr i verden vi har tusen år eller vi har mange tusen år, men disse årene, de som mennesker teller, de som de er det første og det andre og det tredje. De er som vi lever på. For eksempel nå sier jeg (leser arabisk oversettelse igjen), det mener det er som det andre eller det er midten. Det er sann i mellom og de har første og siste. Men det er sann midten vi kaller det. Det er denne perioden».

Etter at han har fått den arabiske oversettelsen av ordet, viser han en tilnærmet forståelse fordi han knytter «middelalderen» til en periode i menneskenes historie. Altså viser han forståelse for hovedinnholdet i begrepet. Allikevel har han ikke full begrepsforståelse, fordi det er flere momenter i forklaringen hans som er usikre eller vanskelig å tolke. Han sier blant annet at middelalderen er perioden i midten, eller den andre perioden – mellom den første og den tredje perioden. Dette kan være en måte å understreke at middelalderen er en tidsperiode på, og at han rett og slett ikke har ord for å forklare dette på en annen måte. Her er det også en mulighet at man i Sudan har en annen måte å periodisere på enn hva vi har i Europa.

Kategori 3: Upresis begrepsforståelse

Forklaringen av begrepet er delvis korrekt, det vil si at deltakeren har noe forståelse for hva begrepet kan innebære, men forklaringen har større mangler eller feil. Dette er et eksempel på en deltakers forklaring av «å drive avl» som ble kategorisert som upresis begrepsforståelse:

«Ja. Dem passer på dyr, og gi dem kanskje mat. For å få melk kanskje. Ja, og jobbe med dyr kanskje. Bare dem som skriver her (peker på det arabiske ordkortet), oppdragelse dyr».

Han har forståelse for at avl handler om det å passe på dyr og å gi de mat, og at bøndene ønsker å få for eksempel melk. Men han har ikke forståelse for at avl handler om å pare dyrene for å forbedre deres egenskaper.

Kategori 4: Manglende begrepsforståelse

Deltakeren kan ikke å forklare begrepet etter at den arabiske oversettelsen er vist frem, eller forklaringen er feil. Dette er et eksempel på en deltakers forklaring av ordet «middelalder» som ble kategorisert som manglende begrepsforståelse:

«(Leser) – I Middelalderen var det vanlig med store felles jordområder. At hvem som helst kan jobbe med jordområder? Eller? Middelalderen, det kan være 18, nei, i Middelalderen. Alderen. Ja. Alderen, at de unge ikke så alder, ikke så unge ikke sant, gutter for eksempel eller?»

Dette er forklaringen før oversettelsen er vist. Etter at han fikk se oversettelsen sa han:

«Ja, det er det samme. De som ikke unge og ikke så gammel».

Etter at han har sett den arabiske oversettelsen av ordet, står han fortsatt fast ved at middelalder er en periode i menneskers liv der man ikke er ung og ikke gammel, altså midt i mellom. Han forbinder ikke middelalderen med den vanlige betegnelsen på en periode i europeisk historie omkring 500 – 1500, mellom antikken og renessansen. Han snakker om middelalderen som alderen til en person som ikke er så gammel og ikke så ung.

3.9 Kvalitet i forskningen

I kvalitativ forskning, som i all annen forskning, er det umulig å komme frem til noen endelig sannhet. Denne undersøkelsen studerer kun et element av virkeligheten på et bestemt tidspunkt. Det som undersøkelsen studerer på det bestemte tidspunktet kan arte seg annerledes på et annet tidspunkt, fordi den sosiale virkeligheten er i kontinuerlig endring (Postholm & Jacobsen, 2012). Det er uansett viktig at man innenfor kvalitativ forskning tilstreber en refleksiv objektivitet, det vil si at man reflekterer over styrker og svakheter knyttet til hvordan data i en undersøkelse er samlet inn og behandlet (Kvale & Brinkmann, 2012). Slike refleksjoner angår spørsmål om validitet og reliabilitet.

3.9.1 Validitet og reliabilitet

Med en rent kvantitativ tilnærming til samfunnsvitenskap vil validitet i utgangspunktet begrenses til målingsproblematikk og bruken av kvantitative metoder. Etersom denne

undersøkelsens har benyttet en kvalitativ metode, kreves en bredere forståelse av validitet (Kvale & Brinkmann, 2012). En bredere oppfatning av validitet handler om hvorvidt metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke, og om man har dekning for de tolkningene av de data som fremsettes i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2012). Med denne oppfatningen av validitet vil også kvalitative undersøkelser kunne gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Med bakgrunn i at resultatene i denne undersøkelsen ikke kan si noe sikkert om årsakssammenhenger eller overføres til andre intervjupersoner og situasjoner, vil jeg se bort i fra indre og ytre validitet og heller fokusere på økologisk validitet og begrepsvaliditet.

Økologisk validitet handler i følge Bryman (2015) om hvorvidt undersøkelsens resultater reflekterer folks naturlige hverdagsliv og virkelighet. I denne undersøkelsen fikk deltakerne i oppgave å lese en autentisk samfunnsfagtekst og identifisere ord de syntes var utfordrende. Videre samtalte jeg med deltakerne om ordene de hadde identifisert, og om hvilke problemløsningsstrategier de benyttet i møte med de utfordrende ordene. For å ivareta god økologisk validitet benyttet jeg en autentisk lesetekst som blir benyttet på nivået deltakerne befant seg på. I tillegg er intervjuforløpet lagt opp slik at det liknet en virkelig undervisningsøkt. Det som skilte prosedyren i denne undersøkelsen fra deltakernes «normale» skolehverdag, var at undersøkelsen ble gjennomført individuelt på et eget rom, og at det ble benyttet arabiske oversettelser av ordene.

Begrepsvaliditet handler i følge Kleven, Hjordemaal og Tveit (2016, s. 86) om «*grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*». Det innebærer at begrepene som er operasjonalisert i undersøkelsen må betraktes som en av mange indikatorer på et begrep, ikke som en enhetlig sannhet. I operasjonaliseringen av begrepet vil man kun klare å belyse deler av det begrepet man er interessert i, og operasjonaliseringen vil også innebære deler som er å anse som irrelevante for begrepet (Kleven et al., 2016). For å vurdere undersøkelsens begrepsvaliditet, må det derfor reflekteres over hvilken innflytelse tilfeldige eller systematiske feil kan ha hatt på resultatene i undersøkelsen. Tilfeldige feil viser til feil som opptrer tilfeldig, og dermed jevner seg ut i det lange løp. De tilfeldige feilene regnes som et reliabilitetsproblem, og god reliabilitet handler om at dataene i undersøkelsen har få tilfeldige feil. Reliabilitetsspørsmål i denne undersøkelsen kan dreie seg om tre spørsmål:

- I hvilken grad andre forskere kan reprodusere de samme resultatene på et senere tidspunkt (stabilitet).
- I hvilken grad resultatet er avhengig av hvilke oppgaver som ble gitt (ekvivalens).
- I hvilken grad resultatene er avhengig av hvem som vurderer prestasjonen (vurdererrelibilitet) (Kleven et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2012).

Hvorvidt en annen forsker kunne reprodusert resultatet på et senere tidspunkt er vanskelig å besvare fordi det naturligvis vil forekomme noen endringer i den sosiale konteksten. Denne undersøkelsen ble dessuten gjennomført på et bestemt tidspunkt, av en bestemt forsker i en bestemt situasjon. Det er mulig at andre forskere vil kunne få resultater som er i nærheten av resultatene i denne undersøkelsen, men resultatene vil aldri bli fullstendig identiske. Ulike måter å stille spørsmål på vil kunne påvirke resultatet av undersøkelsen. Selv om jeg med manus for prøveleder hadde en klar spørsmålsformulering og rekkefølge, kan det ikke ses bort i fra at den semistrukturerte formen på intervjuene kan ha ført til at deltakerne i ulike grad fikk oppfølgingsspørsmål og til og med noen ledende spørsmål underveis i intervjuet. Resultatet som fremkom i undersøkelsen kan også være påvirket av hvem som har vurdert og tolket resultatene (Kleven et al., 2016). I forhold til identifiseringen av hvilke ord som kunne være utfordrende i teksten, ble reliabiliteten styrket ved at andre lærere også identifiserte ordene og at det ble gjennomført en pre-test i en klasse. Når det gjelder kategoriseringen av deltakernes begrepsforståelse kunne det vært hensiktsmessig å også der ta med andre læreres vurderinger av kategoriseringen. Da kunne jeg unngått at deltakernes begrepsforståelse baserte seg på en subjektiv vurdering. Samtidig vil min bakgrunn som lærer og mine erfaringer med å undervise i samfunnsfag for voksne innvandrere kunne bidra til å styrke vurdererrelibiliteten.

Systematiske feil vil ikke jevne seg ut, og handler om målefeil som kan påvirke resultatene for samme person i gjentatte målinger. I denne undersøkelsen vil hovedspørsmålet i forhold til systematiske feil omhandle hvorvidt jeg klarte å samle inn informasjon om deltakernes vokabularkunnskap og problemløsningsstrategier gjennom metoden som ble benyttet. Systematiske feil i denne undersøkelsen kan vise seg på ulike måter. I delen som omfatter vokabularkunnskaper, kan en systematisk feil ha oppstått fordi deltakerne på grunn av selve prøvesituasjonen (som ble gjennomført på skolen) har gitt uttrykk for at de kan ord som de egentlig ikke har forståelse for. Dette kan også være gjeldende i forhold til deltakernes rapportering av hvilke problemløsningsstrategier de benyttet i møte med utfordrende ord. En

systematisk feil kan derfor være at de fortalte om problemløsningsstrategier de kjente til, men egentlig ikke brukte fordi de ønsket å gjøre et godt inntrykk. I tillegg kan det ha vært en systematisk feil i form av at målet var å undersøke deltakernes maksimale heller enn typisk vokabularkjennskap og begrepsforståelse. I denne målingen kan det være ulike forstyrrende effekter som grep inn, for eksempel deltakernes opplagthet og nervøsitet for å prestere. Resultatene kan derfor både vise deltakernes faglige nivå (begrepsforståelse) og deres evne til å prestere under intervjuforløpet. Dette gjorde seg muligens synlig i intervjuet med Malik, der jeg ved flere tilfeller følte at han var stresset både for intervjusituasjonen og fordi han hadde problemer med å forstå de arabiske oversettelsene. De systematiske feilene kan regnes som validitetsproblem ved denne undersøkelsen.

3.9.2 Etiske betraktninger

Et forskningsintervju er ikke ansett som en dagligdags samtale mellom likeverdige deltakere, fordi det er intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen. Den som intervjuer sitter med faglige kunnskaper om temaet som skal undersøkes, og han/hun har også enerett til å fortolke og rapportere det som blir sagt. Rollene er også klart adskilte, ved at den som intervjuer stiller spørsmål og beslutter hva som skal følges opp, mens informantens oppgave er å svare på spørsmålene som blir stilt. Derfor er det viktig at den som intervjuer reflekterer over hvordan det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informanten kan håndteres på en ansvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju, er det flere etiske hensyn som må ivaretas. For å ivareta det etiske hensynet i kvalitativ forskning, har jeg i denne undersøkelsen forholdt meg til Kvale og Brinkmanns (2012) tre prinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke handler om at deltakerne i intervjuet skal informeres om undersøkelsens formål og hovedtrekkene i designet, samt fordeler og risikoer ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2012). For å sikre prinsippet om informert samtykke benyttet jeg tiden før intervjuet til å samtale med deltakerne om formålet med undersøkelsen, og jeg informerte dem om at det var frivillig å delta. Deltakerne fikk videre informasjon om at de kunne trekke seg underveis dersom det var ønskelig. I samtalen gikk vi også gjennom hvordan jeg som forsker ville behandle dataene konfidensielt, og at deltakerne ville bli fremstilt som anonyme i undersøkelsen. Jeg informerte om at dataene fra intervjuene ville bli brukt i en masteroppgave og forklarte kort hva oppgaven handlet om. I forhold til opptak må det tas etiske hensyn når

det gjelder trygg oppbevaring og sletting av dataene etter bruk (Kvale & Brinkmann, 2012). Opptakene som ble gjort i intervjuene ble oppbevart hjemme hos meg frem til intervjuene var transkribert. Etter at transkripsjonen var ferdig, ble dataene slettet.

Datamaterialet basert på intervju skal senere rapporteres, og det er i den forbindelse viktig å beskytte informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2012). Konfidensialitet innebærer at deltakerne ikke kan identifiseres, men gjøres anonyme i rapporteringen. For å ivareta deltakernes anonymitet, har jeg valgt å gi deltakerne pseudonym, og jeg gir ikke ut informasjon om hvilket voksenopplæringscenter deltakerne er tilknyttet. Deltakernes pseudonym ble også benyttet i transkriberingen. Skjemaet om personinformasjon inneholder heller ikke spørsmål som kan identifisere deltakerne; denne informasjonen omhandler alder, hjemland, språkbakgrunn, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaringer.

Denne undersøkelsen ble gjennomført på nesten på den samme måten som en vanlig undervisningsøkt, ved at deltakerne leste en tekst, markerte vanskelige ord, og at vi samtalte om ordene i etterkant. Jeg forsøkte også å få deltakerne til å reflektere over hvilke strategier de benyttet i møte med de vanskelige ordene. Jeg antar derfor at undersøkelsen ikke har utgjort noen risiko for å skade deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012).

4. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene av undersøkelsen. Deltakerne vil først bli presentert hver for seg som individuelle case. Hver casebeskrivelse vil presentere resultatene av hele intervjuforløpet. Jeg vil innlede med en kort, kvalitativ vurdering av deltakerens bakgrunnskunnskaper om tekstens tema, før jeg redegjør for den tiden deltakeren brukte på å lese og identifisere ord og hvor mange ord som ble identifisert, samt vurdere om det finnes noen typiske trekk ved de ordene som deltakeren markerte. Ut i fra kategoriseringen beskrevet i avsnitt 3.8.3, vil deltakerens begrepsforståelse deretter bli presentert. Som nevnt vil denne vurderingen basere seg på deltakerens forklaringer etter at han/hun har fått se den arabiske oversettelsen. Bakgrunnen for dette er at det vil være vanskelig å si noe om deltakerens begrepsforståelse før han/hun har sett oversettelsen fordi problemer med å forklare ordet like gjerne kan skyldes mangelfull kjennskap til det norske ordet som forståelsen av det underliggende begrepet. Til slutt i hver casebeskrivelse vil jeg beskrive de problemløsningsstrategiene deltakeren benytter for å forsøke å avklare betydningen av vanskelige ord i norsk tekst. Etter at resultatet for hver case er presentert på denne måten, vil jeg sammenlikne deltakernes resultater i et eget avsnitt.

4.1 Sahra

4.1.1 Bakgrunnskunnskaper

Etter at Sahra var blitt vist tekstens tema (Industrisamfunnet blir til), svarte hun dette på spørsmålet om hva hun visste om dette fra før:

«Industrisamfunnet kommer, ja. Det samfunnet, det er som når det kommer industri, først det er elektrisk komfyrer, og også kjøleskaper og vaskemaskiner og biler. Og de som, de jobber i bondegårder fikk de som traktor og de som arbeidet i skogen hadde det maskiner som motorsager, og det er også.. De også hadde de flere firmaer og som masse arbeiderplasser for alle de som er arbeidsledige, og noen jobbet med olje, de fikk oljemaskiner og også».

Da jeg videre spurte henne om hun kunne tidfeste industrialiseringen, svarte hun:

«Når industrien kom til Europa (tenker).. Hmm, nei. Kanskje 1780, 1778, eller 1787, jeg vet ikke».

Sahra viste at hun hadde noen ideer om hva temaet «industrisamfunnet kommer» handler om. Hun trakk frem ulike eksempler på en teknologisk utvikling, som komfyrer, kjøleskap, vaskemaskiner, biler, traktorer og motorsag. Selv om flere av eksemplene kan tidfestes senere enn slutten av 1700-tallet, virker det som om hun hadde en forståelse for at samfunnet fikk tilgang til nye maskiner som var mer effektive og som lettet arbeidet for folk. Hun nevnte også om at det kom flere firmaer med mange arbeidsplasser for arbeidsledige. Jeg tolker det slik at hun hadde en forståelse for at det ble bygget flere fabrikker, og at det ga større muligheter for arbeid. Da jeg spurte om hun kunne tidfeste når industrien kom til Europa, var hun relativt rask med å tidfeste industrialiseringen til slutten av 1700-tallet. Dette kan være et resultat av hennes kunnskaper, men det kan også være et resultat av heldig gjetning.

4.1.2 Tidsbruk og ordidentifisering

Sahra var en av de deltakerne som brukte lengst tid på å lese teksten og identifisere ord som hun syntes var utfordrende. Hun brukte 23 minutter, og hun markerte totalt 27 ord som hun anså som utfordrende. Av de 27 ordene samtalte vi om 14 av ordene, som var de som på forhånd var oversatt til arabisk. At Sahra tok seg god tid til å lese teksten og identifisere ordene kan tyde på at hun var grundig i gjennomføringen, men det kan også være uttrykk for at hun var en svakere leser og av den grunn trengte lengre tid til å avkode ordene i teksten. Underveis i intervjuet fortalte Sahra at hun hadde lært seg arabisk i de senere årene, og at hun derfor ikke kunne «de store ordene» på arabisk. Vi fullførte allikevel intervjuet som helhet, og det var bare ett av ordene jeg noterte at hun ikke forstod på arabisk – *å drive vekselbruk*. Derfor valgte jeg å ta med intervjuet som helhet på lik linje med de andre. Allikevel kan det ikke ses helt bort fra at mangelfulle arabiskkunnskaper kan være en faktor som spilte inn på Sahras begrepsforståelse. Tabell 2 viser de ordene som Sahra markerte i kronologisk rekkefølge.

Tabell 2. Ord markert som vanskelige av Sara.

(1) Forandringer	(8) Avlingene	(15) Fabrikkene	(22) Jernbaner
(2) Den industrielle revolusjonen	(9) Plog	(16) Urbanisering	(23) Dampskip

(3) Middelalderen	(10) Spinne garn	(17) Frakte	(24) Kull
(4) Effektivt	(11) Veve stoff	(18) Transport- revolusjon	(25) Metall
(5) Å drive avl	(12) Spinning Jenny	(19) Lokomotivet	(26) Gruver
(6) Å drive vekselbruk	(13) Oppfinnelse	(20) Togvogner	(27) Broer
(7) Kornslagene	(14) Økte	(21) Togs Skinner	

Det er flere interessante trekk ved de ordene Sahra markerte. Først og fremst er det tydelig at flere av ordene er relativt lange. For eksempel har 15 av de 27 ordene hun markerte tre eller flere stavelser. Majoriteten (20) av ordene tilhører dessuten ordklassen substantiv, og ett av ordene er et egennavn (Spinning Jenny). I tillegg til substantivene, markerte hun et adjektiv (effektivt), to selvstendige verb (økte og frakte), og fire verb i sammensetning med et substantiv (å drive avl, å drive vekselbruk, spinne garn og veve stoff). Blant ordene hun markerte finnes det en blanding av fagord og mer hverdagslige ord. De følgende markerte ordene regnes som mer spesifikke for samfunnsfag; *Den industrielle revolusjonen, middelalderen, å drive avl, å drive vekselbruk, avlingene, plog, urbanisering, transportrevolusjon, Spinning Jenny, spinne garn og veve stoff.*

4.1.3 Kategorisering av begrepsforståelse

I forhold til kategoriene beskrevet i avsnitt 4.4.1, kan Sahras begrepsforståelse basert på arabisk oversettelse av ordene kategoriseres som vist i tabell 3.

Tabell 3. Kategorisering av Sahras begrepsforståelse.

Kategorisering	Antall begreper	Begreper
Full begrepsforståelse	4	Effektivt, veve stoff, oppfinnelse, dampmaskin
Tilnærmet begrepsforståelse	3	Kornslagene, spinne garn, lokomotiv
Upresis begrepsforståelse	4	Den industrielle revolusjonen, å drive avl, å drive vekselbruk, urbanisering
Manglende begrepsforståelse	3	Middelalder, avlingene, plog

Ordene som er kategorisert som full begrepsforståelse kjennetegnes ved at hun kan definere ordene, beskrive egenskaper ved begrepene og komme med eksempler. Sahra har fire ord i

denne kategorien: *effektivt, veve stoff, oppfinnelse og dampmaskin*. Et eksempel på en forklaring som kvalifiserer for full begrepsforståelse gjelder *veve stoff*, som Sahra forklarte på denne måten:

«Denne som maskin vi lagger klær.. For eksempel vi har bomull, vi gjøre den veve, etterpå denne maskin lager forskjellig sanne ting. Den lager stor sjal til den (peker på gulvet) teppe, etterpå vi deler den i to. Alt vi har på oss, den også er veve».

Denne forklaringen kan kategoriseres som full begrepsforståelse fordi hun beskriver at man bruker en maskin for å lage tekstiler. Eksempelet hun trekker frem går på at man kan veve klær som sjal eller teppe. Hun nevner også bomull som et stoff man kan bruke for å veve klær.

For at forklaringen skal kvalifisere som tilnærmet begrepsforståelse må deltakeren vise forståelse for hva hovedinnholdet i begrepet, men uten å uttrykke en full forståelse av det. Sahras forståelse av begrepet *kornslagene* viser en tilnærmet begrepsforståelse:

«Det er nøtter.. også epler har korn eller nøtter inne i.. Korn bruker vi til mel og de som lager med knekkebrød, og grøt til barna er også laget av den. Det er forskjellige, de har masse forskjellige kornslagene».

Her kan vi se at Sahra ikke skiller klart mellom begrepene frø, korn og nøtter. Dette kommer frem ved at hun forveksler korn/nøtter med frø som er i epler. Allikevel viser hun at hun kjenner til begrepets egenskaper; at vi kan lage mat med ulike kornslag. Hun eksemplifiserer med at vi kan lage mel, knekkebrød eller grøt til barna. Sahra har tre begreper som passer inn i denne kategorien: *kornslagene, spinne garn og lokomotiv*.

I kategorien upresis begrepsforståelse er deltakerens forklaring delvis korrekt, men forklaringen har større mangler eller feil. Sahras forklaring av uttrykket *å drive avl* er upresis fordi hun forbinder *å drive avl* med å passe på dyrene og gi dem riktig stell. Forklaringen er delvis korrekt, fordi en del av det *å drive avl* omhandler stell av dyr. Allikevel er det en stor mangel i forklaringen hennes, fordi hun ikke forbinder avl med det å pare dyrene for å forbedre egenskapene deres.

«.. når det er kuer eller geiter, man passer på dem, melke, gir mat, og rydde, eller rydde plass og ta bort sann om natta. Vi skal klippe ull, klippe og passe på fingrene. Noen er stopp, det gjør vondt til noen dyr, de skal ta dem ut».

Den siste kategorien reflekterte at deltakeren ikke klarte å forklare ordet etter at den arabiske oversettelse var vist frem, eller at forklaringen var helt feil. I Sahras tilfelle var det tre ordforklaringer som ble plassert i denne kategorien; *Middelalder*, *avlingene* og *plog*. Selv om Sahara forsøkte å forklare betydningen av ordene etter oversettelsen var vist frem, kjennetegnes ordforklaringene ved at de er feil. Hun knyttet blant annet det arabiske ordet for plog til noe kunstnere bruker. Forklaringen av ordet *middelalderen*, ble kategorisert som manglende begrepsforståelse fordi det er høyst uklart hva hun mente. Hun trakk frem flere ulike årstall som tilsynelatende ikke er midten av noe, som 1700-tallet, 2009, 2000 og 1969. Årstallene virker derfor tilfeldige, og hun viste ingen forståelse for begrepet *middelalder* slik det brukes om en periode i verdenshistorien.

«Den er som middel, 1700-tallet, eller middel 2009 eller middel 2000. Det er middeltallet, for eksempel middel 1969 det var kanskje de når de fikk oljefondet. Etterpå det kommer middel annet. Kanskje det kommer annet i denne tallet, det er middel».

Sahas begrepsforståelse kjennetegnes ved at den har en ganske jevn spredning på de fire kategoriene, uten noen overvekt av full eller manglende begrepsforståelse. For å belyse hvorvidt Sahras begrepsforståelse vil påvirke hennes utbytte av teksten er det interessant å se hvilke ord som er kategorisert som upresise og manglende med hensyn til begrepsforståelse, og hvor sentrale disse ordene er i forhold til å trekke ut meningsinnholdet av teksten. Hvis vi for eksempel ser på setningen fra teksten som inneholder ordet *plog*; *«Noen redskaper ble også bedre, det kom for eksempel en bedre plog»*. Her kan hun ut i fra sin forståelse av redskaper (som hun ikke markerte) slutte seg til at en plog er et slags verktøy eller utstyr man kan bruke i arbeid. Hun mangler imidlertid forståelse for hva slags redskap en plog er. Dette er et eksempel på at hun til tross for manglende forståelse for ordet *plog* kan forstå hovedinnholdet i setningen. Et uttrykk som er mer sentralt og som kan gi større konsekvenser for forståelsen, er *den industrielle revolusjonen*. Uten en grunnleggende forståelse for at den industrielle revolusjonen er en periode med mye industrialisering av samfunnet i Europa på 1700-tallet, kan det bli vanskelig å forstå helheten av teksten. Det er interessant å se at hun

har tilnærmet eller full forståelse for verbene *spinne garn* og *veve stoff*, mens hun har en mer upresis forståelse av det å *drive vekselbruk* og å *drive avl*. Her kan det kanskje tenkes at hun har erfaring med å spinne garn og veve stoff fra hjemlandet sitt. Dette kan muligens også knyttes til kjønnsroller, det vil si at det å spinne og veve er ansett som mer kvinnelig arbeid.

4.1.4 Problemløsningsstrategier

For å få informasjon om hvilke problemløsningsstrategier deltakerne benyttet i møte med norske ord som de ikke forsto spurte jeg dem hva de kunne gjøre for å forstå noen av de identifiserte ordene bedre. Ordene jeg spurte Sahra om, var *den industrielle revolusjonen*, *effektivt* og å *drive vekselbruk*. Ut i fra svarene hennes, vil jeg beskrive noen av de strategiene hun ga uttrykk for.

En strategi som gikk igjen hos Sahra var en setningslesestrategi, der hun forsøkte å trekke slutninger ut fra andre ord i setningen ordet inngikk i eller i avsnittet setningen tilhørte. Denne strategien nevnte hun i sammenheng med alle de tre ordene jeg spurte henne om. Når det gjaldt ordet *effektivt* forklarte hun at hun leste ordet som kom etter effektivt (jordbruk), og på grunnlag av dette prøvde å finne betydningen av ordet *effektivt*. Dette tyder på at hun leter i setningen etter andre opplysninger som kan hjelpe henne til å forstå ordet. Spesielt fortalte hun at hun fokuserte på ordet som kom etter det utfordrende ordet. I tillegg til å fokusere på ordet etter det utfordrende ordet, ga Sahra også uttrykk for at hun i noen tilfeller fokuserte på ordet foran det utfordrende ordet. I setningen «Bøndene lærte å drive vekselbruk» fokuserte hun på verbet *lærte* og prøvde å finne ut av hva bøndene lærte. Altså viser hun til tre strategier; setningslesestrategi, lese videre etter det utfordrende ordet og fokusere på ordet før det utfordrende ordet. Da jeg spurte henne om det var noe annet hun kunne gjøre, forklarte hun at hun kunne lese hele setningen med det utfordrende ordet om igjen eller hele avsnittet eller teksten. Det betyr at hun ikke bare leser videre etter det utfordrende ordet: hun leser også noen ganger hele setningen eller hele avsnittet om igjen for å forsøke å forstå. Da jeg til slutt spurte henne om hva hun vanligvis gjør når hun møter utfordrende ord, sa hun at hun vanligvis setter strek under ordet og bruker Google translate eller Lexin for å oversette ordet til sitt eget språk.

4.2 Ali

4.2.1 Bakgrunnskunnskaper

Etter at Ali var blitt vist tekstens tema, svarte han dette på spørsmålet om hva han visste om dette temaet fra før:

«I Europa ja. 1600-tallet og 1500-tallet de en kong som enevelde, de styrer hele samfunn. Etterpå de fikk noen ny revolusjon som fransk land, og det blir bedre og bedre og bedre. Det kommer demokrati. Nå det kommer demokrati også, økonomisk er ikke bra. Men de tenkte at de skal bedre i økonomi, og bedre i sann menneske lever i samfunn. Etter kommer andre verdenskrig og første verdenskrig og det var vanskelig i land. Etter andre verdenskrig særlig Norge de tenke at de skulle bra i økonomi og mer demokrati, som i stemmerett i land, og sann sykehus og ja skoler og disse tingene. Og de som industri samfunnet de som kommer av de folkene og tenker å lage noen regjering, og de jobbe og betale skatt. Og de jobbe samarbeide i samfunn og de hjelpe hverandre. Og i tillegg det også det er noen sann bedrifter og sann der som gass eller noe i land også, i jorda også, det har noe. Og hjelper når vi skal bli bedre. Det jeg tror».

I svaret til Ali var det flere viktige hendelser i europeisk historie som ble nevnt. Han trakk frem den franske revolusjonen, utviklingen av demokratiet, de to verdenskrigene og utviklingen i Norge etter den andre verdenskrigen. Siden han knyttet utviklingen i Norge til perioden etter andre verdenskrig og nevnte gass og olje, er det mulig å tolke dette som en henvisning til utviklingen av velferdsstaten, som er et tema i samfunnsfag i modul 3. Selv om han viste kunnskaper om ulike historiske hendelser, er det lite i svaret som kan knyttes til temaet «industrisamfunnet kommer» og den industrielle revolusjonen på 1700-1800 tallet. Her kan det vurderes hvorvidt han egentlig forstod hva tekstens tema egentlig handlet om. Om noe i svaret kan knyttes til industrialiseringen, må det være at han fokuserte på bedre økonomi og levekår i samfunnet, noe den industrielle revolusjonen som kjent førte til. En slik tolkning kan imidlertid virke spekulativ og i overkant velvillig i dette tilfellet.

4.2.2 Tidsbruk og ordidentifisering

Ali brukte kortest tid av de fire deltakerne til å lese og identifisere de utfordrende ordene i teksten. Han brukte 14 minutter, og han markerte totalt 18 ord. Av disse ordene samtalte vi

om 13 ord som også fantes i arabisk oversettelse. At Ali brukte relativt kort tid på å lese teksten, og at han i tillegg identifiserte færrest ord av deltakerne, kan tyde på at han enten var en sterk leser og hadde god forståelse for teksten eller at han ikke var like grundig som de andre deltakerne. Tabell 4 gir en oversikt over de ordene Ali markerte i teksten.

Tabell 4. Ord markert som vanskelige av Ali.

(1) Fabrikkene	(6) Kornslagene	(11) Maskinen	(16) James Watt
(2) Forandringer	(7) Redskaper	(12) Oppfinnelse	(17) Dampmaskin
(3) Middelalderen	(8) Plog	(13) Produksjonen	(18) Lokomotivet
(4) Avl	(9) Garn	(14) Urbanisering	
(5) Vekselbruk	(10) Veve	(15) Manchester	

Også blant de 18 ordene som Ali identifiserte er det en overvekt av lange ord. Fire av ordene har én stavelse, mens resten har tre eller flere stavelser. Ordet (veve) skiller seg ut ved at det er det eneste verbet han markerte; resten tilhører ordklassen substantiv. To av ordene han har markert er egennavn; *Manchester* og *James Watt* (sistnevnte ble talt som ett egennavn). Flere av ordene han har markerte er sammensatte ord, for eksempel *middelalderen*, *vekselbruk*, *kornslagene* og *dampmaskin*. Av ordene Ali markerte regnes de følgende markerte ordene som fagord: *Middelalderen*, *avl*, *vekselbruk*, *plog*, *veve*, *oppfinnelse*, *urbanisering* og *dampmaskin*.

4.2.3 Kategorisering av begrepsforståelse

I forhold til kategoriene beskrevet i avsnitt 4.4.1, kan Alis begrepsforståelse basert på arabisk oversettelse av ordene kategoriseres som vist i tabell 5.

Tabell 5. Kategorisering av Alis begrepsforståelse.

Kategorisering	Antall begreper	Begreper
Full begrepsforståelse	5	Kornslagene, plog, oppfinnelse, jerngruve, kullgruve
Tilnærmet begrepsforståelse	2	Middelalderen, å drive vekselbruk
Upresis begrepsforståelse	5	Å drive avl, veve stoff, urbanisering, dampmaskin, lokomotiv

Manglende begrepsforståelse	1	Spinne garn
-----------------------------	---	-------------

Ordene som er kategorisert som full begrepsforståelse kjennetegnes ved at han kan definere ordene, beskrive egenskaper ved begrepene og komme med eksempler. Ali har fem ord som jeg har plassert i denne kategorien, hvor forklaringene kjennetegnes av at han kan trekke frem eksempler, i flere tilfeller fra hjemlandet sitt. Dette vises i sitatet nedenfor, der han forklarte ordet *jerngruve*. Han beskrev hva en gruve er ved å si at det er et sted inne i jorda der mennesker jobber for å finne noe, for eksempel gull eller jern.

«Jerngruve er, for eksempel i Sudan vi har en sted vi skal, menneskene skal jobbe og finne noen gull eller noe de som jern og sanne ting inni jorda. Det er sann menneskene skal jobbe, bare finner i denne sted som leter jern».

Da Ali forklarte ordet *vekselbruk*, viste han at han hadde en forståelse for hovedinnholdet i begrepet; at man veksler på hva man dyrker hvor. Allikevel hadde han ikke full begrepsforståelse fordi han forbandt *vekselbruk* med at man må tilpasse hva man planter hvor ettersom hvor stor tilgangen er på vann. *Vekselbruk* handler mer presist om at man veksler på hva man dyrker hvert år for at jorda ikke skal miste næringsstoffene sine, og for at avlingene skal bli større. Det følgende sitatet danner i dette tilfellet grunnlaget for kategoriseringen tilnærmet begrepsforståelse:

«Når jeg har noen sted å dyrke mat, for eksempel hvis det blir ørken, jeg dyrker en ting som ikke trenger vann, og hvis jeg dyrker noen salat eller det er sann noen grønnsaker, jeg dyrker en sted som er nære til vann... Men jeg kan bytte, hvis denne året jeg dyrke en ting, jeg skal dyrke en ting istedenfor og denne ting jeg skal dyrke en sted som jeg dyrkte før».

Ali hadde fem ordforklaringer som ble kategorisert som upresis begrepsforståelse. Det betyr at forklaringene var delvis korrekte, men hadde større mangler eller feil. En av ordforklaringene som ble kategorisert slik, gjaldt *urbanisering*:

«Vi kaller til en bygd eller et land, eller sann en plantasje, eller de er større, de er sann blir større og større og større og større».

Her viste han en delvis forståelse fordi han var inne på at *urbanisering* handler om et sted som utvikler seg og blir større. Det som gjør denne forklaringen upresis er at urbanisering handler om en fraflytting fra rurale strøk til byområder. Det er riktig at steder blir større når det skjer en slik tilflytting, men han viste ikke forståelse for en vesentlig side ved begrepet. I den siste kategorien, manglende forståelse, hadde Ali bare en forklaring, som gjaldt *spinne garn*. I dette tilfellet er det uklart hva han mener. Han snakker om et dyr som har ull, og at dette dyret bor i ørkenen. Dersom man tolker denne forklaringen svært velvillig, kunne man kanskje si at han på et vis berører begrepsinnholdet ved å nevne råmaterialet ull, men det er ikke noe som tyder på at han har forståelse av at å *spinne garn* handler om å tvinne (blant annet) ull til tråd eller garn.

«I Norge vi har rådyr, men vi har ikke rådyr, vi har bare en dyr som de har sann ull i skinn sin. Men de er, de bor i skogen eller i ørken, som bor ikke mennesker».

Det er vanskelig å vurdere hvordan Alis forståelse påvirker hans lesing av samfunnsfaglige tekster på norsk. Det synes positivt at han bare markerte ett ord hvor begrepsforståelsen var manglende i denne teksten. Fem av begrepene var allikevel upresist forstått, noe som kan føre til misforståelser underveis i lesingen, eller til at han trekker feil slutninger. Av ordene som er kategorisert som full eller tilnærmet begrepsforståelse, er det interessant at de fleste ordene kan knyttes til jordbruksarbeid. Ali rapporterte at han hadde jobbet som bonde hele livet, og det er derfor nærliggende å tenke seg at denne erfaringen også har påvirket forståelsen hans.

4.2.4 Problemløsningsstrategier

For å undersøke hvilke problemløsningsstrategier Ali benyttet i møte med vanskelige ord, spurte jeg ham om ordene *middelalderen*, *vekselbruk* og *plog*. Svarene hans tydet på at en strategi var fremtredende, nemlig setningslesestrategien. Det vil si at han kunne lese hele setningen på nytt for å prøve å finne betydningen av ordet ut fra de andre ordene i setningen. Han uttrykte også at det var spesielt utfordrende med ordet *vekselbruk*, siden dette var det siste ordet i setningen. Det som kanskje var spesielt interessant ved Alis svar, var den forklaringen han ga da jeg spurte hva han vanligvis pleier å gjøre når han leser norske tekster i samfunnsfag:

«I samfunn, vanligvis når jeg begynner en tekst å lese. Jeg lese hele tekst sann fort eller raskt i hele tekst. Etterpå jeg tilbake og skal lese litt nøyaktig og finne noen ord som jeg forstår ikke hva betyr de, og merke disse ordene og fortsette å lese. Når jeg leste, jeg sitte å tenke hva som det betyr sann egentlig, og jeg tenker og jeg tenker. Hvis jeg fante ikke hva betyr disse ordene, jeg skal tilbake translate. Hvis jeg finte også, jeg skal skrive i papir – det betyr den og det betyr den. Sann jeg tror. Etterpå jeg skal fortsette, hvis det er feil så jeg skal rette, hvis det er riktig så jeg skal fortsette å lese. Det er sann».

Det som gjør dette interessant er at han her presenterer en hel sekvens av ulike strategier som han anvender når han møter ord han synes er utfordrede i samfunnsfagtekster. Det første han gjør, er at han leser hele teksten raskt, altså bruker han en form for skumlesing som strategi for å få et overblikk over teksten. Etterpå leser han mer nøyaktig for å identifisere de ordene i teksten som han synes er utfordrende. Videre følger en refleksjonsfase, der han prøver å tenke seg frem til hva ordene kan bety. Dersom han gjennom refleksjonsfasen ikke klarer å finne ut av hva de utfordrende ordene betyr, vil han forsøke å oversette ordene ved hjelp av et oversettelsesprogram. Han ga også uttrykk for at han er åpen for å revidere forståelsen underveis i lesingen, noe som tyder på at han overvåker sin egen forståelse kontinuerlig. I tillegg ser det også ut som at han selv noterer ned sin foreløpige forståelse av ordene på papir for å memorere dette til et senere tidspunkt. Da jeg videre spurte hva han ville gjort dersom han ikke hadde tilgang til et oversettelsesprogram, svarte han at han ville spørre en kamerat med utdanning. Vanligvis pleier kameraten å spørre om han kan inkludere ordet i en setning/kontekst for å finne meningsinnholdet i ordet. Da skriver han ned setningen, og kameraten vil gi ulike forslag til hva ordet kan bety. Ali viser derfor at han har et relativt stort repertoar av strategier, og han gir også uttrykk for at han har en innarbeidet og bestemt rekkefølge på de ulike strategiene han iverksetter.

4.3 Amina

4.3.1 Bakgrunnskunnskaper

Da Amina ble vist tekstens tema, svarte hun kort på spørsmålet om hva hun visste om dette fra før:

«Industrisamfunnet ... Ja, det er som, kanskje som yrke. Det er gjøre mye og mennesker mye på denne yrke, og det er.. hva heter den.. på budsjett til land, og.. Og

det har hand interessen, og kanskje har mekanisk interesser og farmasøytisk interesserte».

Slik jeg tolker dette svaret, prøvde Amina å uttrykke noen ideer om den teknologiske utviklingen og arbeidet som foregikk i fabrikkene under den industrielle revolusjonen. Hun nevnte ulike yrker, som håndverk, mekanikk og farmasi, som alle på en måte kan knyttes til arbeid i fabrikker. Dette underbygges ved at hun sa at mange mennesker jobber med dette yrket. Det er usikkert hva hun mente med budsjettet til land, men det er mulig at dette kan knyttes til at landene fikk bedre økonomi eller om hun prøvde å navngi et annet yrke.

4.3.2 Tidsbruk og ordidentifisering

Amina brukte 19 minutter på å lese teksten og identifisere de ordene hun syntes var utfordrende. Totalt markerte hun 25 ord, og vi samtalte om 11 av disse ordene, som var oversatt til arabisk. Tidsmessig plasserte hun seg mellom Sahra, som brukte lang tid, og Ali, som var relativt rask. Tabell 6 viser de ordene som Amina markerte i teksten.

Tabell 6. Ord markert som vanskelige av Amina.

(1) Oksen	(8) Produksjonen	(15) Transport	(22) Metall
(2) Redskaper	(9) Økte	(16) Råvarer	(23) Jern
(3) Plog	(10) Kraft	(17) Veier	(24) Hundrevis
(4) Spinne garn	(11) Nær	(18) Kanaler	(25) Kullgruver
(5) Veve stoff	(12) Elver	(19) Lokomotivet	
(6) Nødvendig	(13) Innbyggere	(20) Togskinner	
(7) Oppfinnelse	(14) Dampmaskin	(21) Jernbaner	

Av de 25 ordene som Amina identifiserte tilhører flertallet (19) ordklassen substantiv. I tillegg til substantivene markerte hun to verb i sammensetning med substantiv (spinne garn og veve stoff) og ett selvstendig verb (økte). Hun identifiserte også to adjektiv (nødvendig og nær) og ett adverb (hundrevis). Amina skiller seg noe ut ved at nesten halvparten av ordene hun markerte bare har én til to stavelser. Det er derfor ikke en stor overvekt av ord med flere stavelser, slik det var hos Ali og i noen grad hos Sahra. Av flerstavelsesordene er det ikke mange av ordene som er sammensatt, kun *dampmaskin*, *råvarer*, *togskinner*, *jernbaner* og *kullgruver*. Det som også er interessant i forhold til Aminas identifiseringer, er at det ikke er

mange av ordene som det er rimelig å betegne som fagord. Dette gjelder bare ordene *plog*, *spinne garn*, *veve stoff*, *dampmaskin*, *råvarer*, *kanaler* og *kullgruver*.

4.3.3 Kategorisering av begrepsforståelse

I forhold til kategoriene beskrevet i avsnitt 4.4.1 fordelte de ordene Amina markerte som vist i tabell 7.

Tabell 7. Kategorisering av Aminas begrepsforståelse.

Kategorisering	Antall begreper	Begreper
Full begrepsforståelse	4	Veve stoff, råvarer, kornslagene, oppfinnelse
Tilnærmet begrepsforståelse	4	Plog, dampmaskin, kullgruve, jerngruve,
Uppresis begrepsforståelse	3	Spinne garn, lokomotiv, drive avl
Manglende begrepsforståelse	0	

For de 11 ordene som Amina identifiserte, tydet fire av ordforklaringene på full begrepsforståelse. Da hun forklarte å *veve stoff*, *råvarer*, *kornslagene* og *oppfinnelse* kunne hun beskrive egenskaper ved begrepene og komme med eksempler.

«Når man skal, du har veldig sterk hjerne, og du gjøre mye ting for å ny. Som eksempel mobil, det er bare tre måneder og ny mobil og ny mobil og ny mobil. Kanskje det har bedre. Det er sann, hva heter den? Det er professor som ta lys»

I forklaringen av *oppfinnelse* viste hun forståelse for at *oppfinnelse* refererer til løsningen på et teknisk problem slik det defineres av Stenvik (2009). Hun trakk frem den stadige utviklingen av nye mobiltelefoner og Edisons lyspære som eksempler, noe som tyder på at hun kunne skille mellom de to begrepene *oppfinnelse* og *oppdagelse*. Hun nevner også at det er mennesker med «sterk hjerne» som står for oppfinnelsene.

Fire av ordene Amina identifiserte ble plassert i kategorien tilnærmet begrepsforståelse, noe som innebærer at hun forsto hovedinnholdet i begrepene. Et eksempel finnes i sitatet nedenfor, hvor Amina forklarer ordet *kullgruve*:

«Det er i jorda, for etter den graver, for eksempel på et sted for å ta som en stjerne, men det er veldig hvit. Kanskje det er for tog. Det er sted mennesker å gjøre på den sted... Tog som en dampmaskin»

I forklaringen av *kullgruve* viste Amina forståelse for hva en gruve er fordi hun vet at det er noe som blir uthentet ved å grave etter noe i jorda. Hun nevnte også tog noe som kan forstås som tog som frakter noe inn og ut av gruvene. Det som gjør at denne forklaringen ble plassert under kategorien tilnærmet begrepsforståelse er at hun ikke viste forståelse for *kull*. At hun trakk frem en «stjerne som er hvit», kan tyde på at hun tenkte på diamantgruve heller enn kullgruve.

På samme måte som Sahra synes Amina å ha gitt uttrykk for en upresis begrepsforståelse av å *drive avl*. Dette er fordi heller ikke Amina knyttet ordet *avl* til paring av dyr for å forbedre deres egenskaper. Isteden synes Amina å forbinde avl med bøndernes gårdsarbeid, for eksempel med å produsere melk, egg eller kjøtt.

«Det er for dyr. Noen mennesker liker å drive avl. Bonden gjøre den, det er som en kylling eller lam, kanskje noen yrke eller mennesker bodde den, og gikk for den egg eller kjøtt eller melk, og eller spinne garn»

Amina hadde ingen forklaringer som ble kategorisert som manglende begrepsforståelse, noe som kan være et godt utgangspunkt for hennes leseforståelse. Majoriteten av forklaringene hennes har blitt kategorisert som full eller tilnærmet begrepsforståelse fordi hun kunne beskrive egenskaper og komme med eksempler i disse forklaringene.

4.3.4 Problemløsningsstrategier

For å undersøke Aminas problemløsningsstrategier spurte jeg henne om de ordene *redskaper*, *spinne garn* og *nødvendig*. Amina ga uttrykk for at hun kunne bruke en sekvens bestående av ulike strategier i møte med norske ord hun syntes var utfordrende. Først ville hun identifisere de utfordrende ordene. Så ville hun lese teksten nøye for å prøve å finne betydningen av disse ordene. Hvis hun ikke kunne forstå ordet, ville hun benytte oversettelsesprogram eller spørre venninner eller foreldre.

«Første er jeg lesestrategier, første jeg stryk på den ord, kanskje jeg lese nøye og sakte alt teksten, etterpå jeg forstå hva er den, og kanskje jeg bruker translate, og kanskje jeg snakker med venninner eller foreldrene, og spørre for den ord».

Da jeg spurte henne om uttrykket *spinne garn*, viste det seg at hun også hadde en strategi der hun vurderte viktigheten av ordet. Setningen med å *spinne garn* er som følger: *De kunne for eksempel spinne garn og veve stoff hjemme hos seg selv*. Amina fortalte at hun ut ifra setningen vurderte at å *spinne garn* kun er et eksempel, og at hun på grunnlag av dette vurderte at uttrykket dermed ikke er essensielt for forståelsen. Dette kan tyde på at hun i noen tilfeller velger å lese videre istedenfor å forsøke å forstå ordet fordi det ikke anses som viktig nok.

«Ja, men det er for eksempel jeg kan å forstå alt, men er den bare eksempel, kanskje jeg forstår ikke og det er ikke veldig viktig om jeg forstår eller ikke forstår den, fordi det er bare eksempel».

Avslutningsvis, da jeg spurte henne om hva hun vanligvis gjør når hun leser norske tekster, gjentok hun sekvensen med å identifisere ord, oversette til morsmål og spørre andre om betydningen. I tillegg, fortalte hun at hun «trener for å huske ordet til senere». Dette innebærer at hun også benytter seg av memoreringsstrategier for å huske de nye norske ordene.

4.4 Malik

4.4.1 Bakgrunnskunnskaper

Malik ga også et kort svar på spørsmålet om hva han visste om tekstens tema fra før:

«Industrisamfunnet kommer. Når de bygget opp kanskje firmaer, nei. Ikke sant? Og samfunnet utviklet seg (stillhet). Hm, for eksempel dere hadde ikke som maskiner eller hva heter det, som buss og sanne ting, transport».

Dette sitatet kan tolkes som at Malik viste en vag forståelse av temaet ved å uttrykke at det skjedde en stor utvikling i samfunnet. Utsagnet «de bygger opp firmaer» kan muligens knyttes til utviklingen av et industrisamfunn. Han nevnte også at man tidligere ikke hadde maskiner og diverse transportmidler som man fikk på denne tiden.

4.4.2 Tidsbruk og ordidentifisering

Malik brukte som Sahra god tid til å lese teksten og identifisere ordene han syntes var utfordrende. Han brukte 23 minutter på å lese teksten og identifiserte 25 ord som utfordrende. Av disse ordene samtalte vi om 15 ord som var oversatt til arabisk. Tabell 8 viser ordene som Malik markerte i teksten.

Tabell 8. Ord markert som vanskelige av Malik.

(1) Industrielle	(8) Redskaper	(15) Urbanisering	(22) Jernbaner
(2) Avl	(9) Plog	(16) Dampmaskinen	(23) Gruver
(3) Kalv	(10) Maskinene	(17) Frakte	(24) Jerngruver
(4) Oksen	(11) Spinne garn	(18) Råvarer	(25) Kullgruver
(5) Vekselbruk	(12) Veve stoff	(19) Lokomotivet	
(6) Kornslagene	(13) Spinning Jenny	(20) Togvogner	
(7) Avlingene	(14) Produksjonen	(21) Togskinner	

Av de 25 ordene Malik markerte tilhører også majoriteten (21) ordklassen substantiv. Han markerte to verb som står i sammensetning med hvert sitt substantiv (spinne garn og veve stoff). I tillegg markerte han et selvstendig verb (frakte) og et adjektiv (industrielle). De fleste ordene Malik markerte kjennetegnes ved at de har flere stavelser, og listen inneholder en del fagord. Ordene som er å anse som fagord, er *industrielle*, *vekselbruk*, *avlingene*, *plog*, *spinne garn*, *veve stoff*, *urbanisering*, *dampmaskin*, *råvarer*, *jerngruve* og *kullgruve*. Av ordene han identifiserte er det to ord som syntes å skille seg ut (kalv og oksen). Disse ordene er mer hverdagslige ord.

4.4.3 Kategorisering av begrepsforståelse

I forhold til de fire kategoriene ble Maliks begrepsforståelse basert på arabisk oversettelse av ordene kategorisert som vist i tabell 9.

Tabell 9. Kategorisering av Maliks begrepsforståelse.

Kategorisering	Antall begreper	Begreper
Full begrepsforståelse	0	

Tilnærmet begrepsforståelse	2	Kullgruver, oppfinnelse
Upresis begrepsforståelse	6	Å drive avl, å drive vekselbruk, avlingene, urbanisering, lokomotiv, råvarer
Manglende begrepsforståelse	7	Den industrielle revolusjonen, kornslagene, plog, spinne garn, veve stoff, dampmaskin, middelalderen

Malik hadde ingen ordforklaringer hvor han både beskrev egenskaper ved begrepet og kom med eksempler. Tre av ordforklaringene ble kategorisert som tilnærmet begrepsforståelse fordi han viste forståelse for hovedinnholdet i begrepene. Noe som gikk igjen i hans ordforklaringer var at de var relativt korte. Det var derfor noe mer utfordrende å kategorisere hans forklaringer. Nedenfor vises hans forklaring av ordet *kullgruve*:

«..at kull fant i gruver når, kanskje når man graver fant kull ned på jorda».

Grunne til at denne forklaringen ble kategorisert som tilnærmet begrepsforståelse er at han, selv med en veldig kort forklaring, viste forståelse for hva en gruve er, og for at kull hentes ut fra et sted inne i jorda. I dette tilfellet burde han med fordel ha fått et oppfølgingsspørsmål om han kunne forklare hva en gruve er, istedenfor å ta det forgitt at han forsto dette fordi han brukte ordet. Et sitat som kan tyde på upresis begrepsforståelse er hentet fra hans forklaring av ordet *lokomotiv*.

«Tog. Det er tog bare til varer, ikke til personer. Fordi når jeg jobbet på skip, og vi reiser fra land til andre land, toget som tar varer».

Her viste han forståelse for at et lokomotiv er en type tog, men han knyttet lokomotiv til et godstog og ikke til den delen av toget som trekker andre jernbanevogner. Det betyr at forklaringen har større mangler eller feil, selv om den er delvis korrekt. Malik hadde flest ordforklaringer av den typen som kan tyde på manglende begrepsforståelse, og flere av svarene hans tydet på at han var usikker på den arabiske oversettelsen eller han syntes det var vanskelig å forklare på norsk. Under intervjuet med Malik var det tydelig at det ville vært en fordel med å ha en tolk til stede, slik at han kunne ha forklart ordene på morsmålet. Det kunne ofte virke som om han hadde mer kunnskap om ordene enn det han klarte å gi uttrykk for. En annen mulighet er at selve prøvesituasjonen kan ha gjort han stresset, og at han ble ytterligere

stresset fordi han strevde med å forklare de arabiske ordene. En forklaring som ble kategorisert som manglende begrepsforståelse er hans forklaring av *den industrielle revolusjonen*:

«*At folk går ut for, vil ha industri og sann? ..Revolusjon, ja, kanskje dem er mot en ting, dem vil ikke ha eller dem vil ha industri?»*

Her kommer det frem at han ikke forsto uttrykket *den industrielle revolusjonen* slik det brukes om industrialiseringen av samfunnet i Europa på slutten av 1700-tallet. Hans forklaring av begrepet revolusjon var heller ikke helt korrekt. Han beskrev det med at «*dem er mot en ting*». Selv om dette ikke er en korrekt beskrivelse av hva en revolusjon innebærer, kan det ikke utelukkes at han siktet til folkets reaksjoner mot måten samfunnet ble styrt på under eksempelvis eneveldet i Frankrike og den franske revolusjonen. Dette er imidlertid en spekulasjon uten nærmere informasjon om hva han legger i begrepet. Til slutt forsøkte han å sette de to ordene *industri* og *revolusjon* sammen, og sa at «*dem er mot eller for mer industri i samfunnet*». Denne måten å sette de to ordene sammen på er ikke ulogisk, men blir allikevel feil i dette tilfellet.

Kategoriseringen av Maliks begrepsforståelse viser at han viste upresis eller manglende begrepsforståelse for de fleste ordene, og at han ikke kunne gi noen forklaring som tydet på full begrepsforståelse. Dette vil med stor sannsynlighet påvirke hans leseforståelse av denne norske samfunnsfaglige teksten. Den manglende begrepsforståelsen kan blant annet føre til store hull i forståelsen hans, og det blir vanskelig å trekke ut meningsinnholdet i teksten.

4.4.4 Problemløsningsstrategier

Malik var også kortfattet i beskrivelsen av hvilke strategier han benyttet i møte med ord han syntes var utfordrende. Han ble spurt om de tre ordene *avl*, *oksen* og *kornslagene*, og han ga uttrykk for at han vanligvis iverksatte en kort sekvens av strategier som innebar at han identifiserte de utfordrende ordene, oversatte dem og forsøkte å forstå meningsinnholdet. Dersom han ikke forsto ordet etter at han hadde oversatt det, fortalte han at han ville spørre læreren om hjelp. For å lære seg det nye ordet han har oversatt, ville han lese ordet flere ganger og forsøke å memorere det. Da jeg spurte ham om ordet *avl*, forklarte han at han benyttet en setningslesestrategi, der han leste setningen på nytt for å forsøke å finne ordets

betydning. I setningen som inneholdt ordet *avl* (Bøndene lærte å drive avl) ga han uttrykk for at han fokuserte på verbet *lærte* og forsøkte å finne ut av hva bøndene lærte. Siden han var så kortfattet i svarene sine, spurte jeg han hva han ville gjort dersom han ikke hadde tilgang til oversettelsesprogram og han var alene i rommet. Da svarte han at han «*jeg må tenke mye*».

4.5 En sammenlikning av deltakerne

4.5.1 Bakgrunnskunnskaper

Ut i fra den delen der jeg forsøkte å få et inntrykk av deltakernes bakgrunnskunnskaper basert på lesetekstens tema, vil jeg si at deltakerne til en viss og i noe ulik grad viste bakgrunnskunnskaper om emnet. Sahra og Amina viste kanskje best forståelse ved at de nevnte den teknologiske utviklingen og arbeidet i fabrikker. Sahra var også den eneste av deltakerne som kunne tidfeste industrialiseringen til slutten av 1700-tallet. Ali og Malik viste begge liten forståelse for temaet. Ali nevnte flere hendelser i Europeisk historie, men det var lite i hans forklaring som kunne knyttes til industrialiseringen. Malik sin besvarelse var også vag i form av at han kun ga uttrykk for at det skjedde en utvikling av samfunnet ved at det ble bygget opp ulike firmaer. Besvarelsene bærer i noen grad preg av temaer de sannsynligvis har jobbet med på skolen som en del av kompetansemålene i modul 3.

Deltakernes besvarelser ga uttrykk for hvilken forståelse de hadde om emnet basert på lesetekstens tema skrevet ned på norsk. Uten at deltakerne har fått se oversettelsen av temaet vil det derfor være vanskelig å si noe om hvilke kunnskaper deltakerne egentlig besitter, fordi forståelsen baserte seg på hvor godt deltakerne forstod det norske ordet. Det ville derfor vært fordelaktig og samtidig gitt en bedre beskrivelse av deltakernes kunnskaper dersom lesetekstens tema også var oversatt til deltakernes morsmål.

4.5.2 Tidsbruk og ordidentifisering

Tidsmessig var det en variasjonsbredde blant deltakerne på ni minutter, der Malik og Sahra brukte lengst tid (23 minutter) og Ali brukte kortest tid (14 minutter). Amina befant seg midt i mellom høyeste og laveste verdi med sine 19 minutter. Hvorvidt deltakerne brukte kort eller lang tid på å lese og identifisere ordene i teksten kan gi uttrykk for hvor nøye deltakerne var i oppgaveløsningen, og/eller hvor sterk leser deltakeren var. Amina, Malik og Sahra identifiserte 25 eller flere ord i teksten, mens Ali identifiserte 18 ord. Blant de fire deltakerne

var det derfor Ali som skilte seg ut, både ved at han brukte relativt kort tid til å lese og identifisere ordene, og at han markerte færrest ord.

Felles for de fire deltakerne var blant annet at flertallet av ordene de markerte var substantiv og at det var en relativt jevn fordeling av faglige ord og mer hverdagslige ord. Ved siden av substantivene var det spesielt to verb i sammensetning med substantiv som ble markert av samtlige deltakere (spinne garn og veve stoff). Utenom dette, markerte deltakerne få ord fra andre ordklasser, bortsett fra Amina, som i tillegg hadde et verb (økte) to adjektiv (nødvendig og nær), og et adverb (hundrevis). Hos Sahra, Ali og Malik var det en overvekt av lange, ofte sammensatte ord med tre eller flere stavelser, mens Amina også her skilte seg noe ut ved at nesten halvparten av de markerte ordene hadde en til to stavelser. Fem av ordene i teksten ble markert av alle deltakerne (plog, spinne garn, veve stoff, dampmaskin og lokomotiv), mens ti av orden ble markert av tre deltakere (å drive avl, å drive vekselbruk, kornslagene, oppfinnelse, urbanisering, produksjonen, togskiner, jernbaner, redskaper og kullgruver). Det kan derfor trekkes frem at deltakerne i noen grad har identifisert de samme ordene som utfordrende.

4.5.3 Kategorisering av begrepsforståelse

I forhold til kategoriseringen jeg gjorde av deltakernes forklaringer basert på den arabiske oversettelsen av ordene, er det interessant å se på hvor mange av deltakernes forklaringer som ble plassert i de ulike kategoriene og hvilke konsekvenser dette kan få for lesingen. Det er utfordrende å si noe om hvem av deltakerne som hadde den «beste» helhetlige begrepsforståelsen ut i fra kategoriseringen jeg har gjennomført av forklaringene deres. En måte å forsøke å si noe om dette på, er ved å se på deltakernes fordeling av ord i de to øvre og de to nedre kategoriene.

I de to øvre kategoriene, hadde Ali flest ord som ble kategorisert som full begrepsforståelse (5), men samtidig hadde han bare to ord i kategorien tilnærmet begrepsforståelse. Ut i fra de to øvre kategoriene, var det derfor Amina som viste høyst grad av begrepsforståelse fordi hun hadde fire ord i kategorien full begrepsforståelse, og fire ord i kategorien tilnærmet begrepsforståelse. Sahra var nesten tilsvarende Amina, hun hadde fire forklaringer i kategorien full begrepsforståelse, og tre forklaringer i tilnærmet begrepsforståelse. Deltakeren som hadde størst utfordringer med å forklare ordene var Malik, han hadde ingen forklaringer

som ble plassert i kategorien full begrepsforståelse, og kun to forklaringer i kategorien tilnærmet begrepsforståelse. Han var også den eneste av deltakerne som ga uttrykk for at han hadde problemer med å forstå de arabiske oversettelsene, og han virket noe stresset på grunn av dette.

Med en overvekt av ordforklaringer i de to nedre kategoriene, vil begrepsforståelsen med stor sannsynlighet kunne påvirke deltakerens forståelse av teksten. Deltakeren vil da kunne ha utfordringer med å finne meningsinnholdet i teksten, og en upresis forståelse av flere ord kan føre til både misforståelser og at deltakeren kan trekke feil slutninger basert på sin upresise eller manglende forståelse. Hos deltakerne var det generelt et relativt høyt antall begreper som ble plassert i kategorien upresis begrepsforståelse, mens færre ord ble plassert i kategorien manglende begrepsforståelse. I sistnevnte kategori hadde Sahra tre ord, Ali ett ord og Amina hadde ingen. Malik skilte seg igjen ut ved at han hadde flest forklaringer som ble plassert i denne kategorien (7).

4.5.4 Problemløsningsstrategier

En strategi som ble nevnt av alle deltakerne var setningslesestrategien. Det innebar at deltakerne leste hele setningen om igjen for å forsøke å finne betydningen av det utfordrende ordet. Deltakerne ga uttrykk for at de både leste ordet før og etter det utfordrende ordet, og forsøkte å trekke slutninger på grunnlag av det. I forhold til variasjon og repertoar av strategier, var det Ali som skilte seg mest ut. Han hadde en større sekvens av strategier som han iverksatte da han møtte ord som var utfordrende i en tekst. Ali fortalte at han hadde syv strategier som han benyttet i en bestemt rekkefølge. Han viste også stor variasjon i strategiene, der han både benyttet strategier i teksten, for eksempel setningslesestrategi og mer metaspråklige overvåkingsstrategier. Amina fortalte at hun ved siden av setningslesestrategien i noen tilfeller benyttet en strategi der hun vurderte viktigheten av ordet, og ut i fra det avveide hvor essensielt ordet var for den helhetlige forståelsen. Ut i fra hva deltakerne fortalte under samtalen hadde Malik og Sahra minst variasjon i sin strategibruk. De ga begge uttrykk for at de hadde en kort sekvens med strategier som de vanligvis iverksetter. Først identifiserer de ordene de syntes er utfordrende ved å markere i teksten. Etter at ordene er markert, vil de benytte oversettelsesprogram for å oversette de utfordrende ordene til sitt språk. De to fortalte også at de ville spurt læreren dersom de ikke forstod etter at de hadde sett det oversatte ordet.

5. Drøfting

Hovedresultatene fra denne undersøkelsen gir et bilde av et utvalg arabisktalende deltakeres utfordringer med å forstå ordene i en norsk samfunnsfaglig tekst og hvilke leseforståelsesstrategier de rapporterer at de benytter i møte med utfordrende ord. Resultatene fra undersøkelsen vil nå drøftes i lys av teori og tidligere forskning, som blant annet har forsøkt å belyse det komplekse forholdet mellom vokabular, bakgrunnskunnskaper, bruken av leseforståelsesstrategier og leseforståelse. Gjennom denne drøftingen vil jeg også forsøke å besvare oppgavens hovedproblemstilling:

I hvilken grad representerer vokabularkunnskapene til et utvalg minoritetsspråklige lesere med arabisk språkbakgrunn utfordringer under arbeidet med å forstå en samfunnsfaglig tekst, og i hvilken grad har disse leserne problemløsningsstrategier for å kunne hansktes med slike utfordringer?

Med bakgrunn i at den overordnede problemstillingen omfatter to delproblemer, vil den første delen av dette kapittelet dreie seg om forskningsspørsmål 1a og 1b, som handler om deltakernes vokabularproblemer. Den andre delen, som dreier seg om forskningsspørsmål 2, vil handle om det repertoar av strategier deltakerne gir uttrykk for at de har og kan iverksette dersom vokabularet gir utfordringer med å forstå en tekst.

5.1 Vokabularproblemer

For å besvare forskningsspørsmål 1a (i hvilken grad deltakerne ga uttrykk for manglende eller mangelfullt kjennskap til de norske ordene i leseteksten) må det sees på det totale antall markerte ord deltakerne identifiserte som utfordrende og hvilken type ord det dreide seg om. Samfunnsfagteksten om den industrielle revolusjonen bestod av 726 ord fordelt på 75 setninger. Av de 726 ordene identifiserte deltakerne mellom 18 og 27 ord som utfordrende. Ordene deltakerne identifiserte tilhørte i hovedsak ordklassen substantiv, med en overvekt av lange og sammensatte ord. Det var også en relativt jevn fordeling av hverdagslige ord og fagord (Cummins, 2000). I denne sammenhengen bør de systematiske feilene jeg ga uttrykk for tidligere diskuteres, fordi det ikke med sikkerhet kan sies at deltakerne egentlig forstod alle ordene de ikke identifiserte. Det foreligger altså en mulighet for at deltakerne unngikk å identifisere ord de egentlig syntes var utfordrende med bakgrunn i prøvesituasjonen som ble

benyttet i undersøkelsen, eller fordi de ønsket å gjøre et godt inntrykk. Dersom det tas utgangspunkt i at ordene deltakerne identifiserte var *alle* de ordene de syntes var utfordrende i teksten, kan det tyde på at deltakerne i noen grad ga uttrykk for manglende eller mangelfullt kjennskap til de norske ordene i teksten.

Når det gjelder forskningsspørsmål 1b (i hvilken grad deltakerne ga uttrykk for manglende forståelse av ordets meningsinnhold basert på den arabiske oversettelsen av ordet), må det tas utgangspunkt i kategoriseringen av deltakernes ordforklaringer. Deltakernes ordforklaringer kan bidra til å gi et bilde av hvor god forståelse deltakerne har av de identifiserte ordenes mening, altså av dybdevokabularet (Ouellette, 2006), og de gjør det mulig å belyse i hvilken grad deltakernes vokabularkunnskaper kunne gi utfordringer med å forstå den samfunnsfaglige teksten som ble benyttet.

For å besvare forskningsspørsmålet bør det tas hensyn til noen faktorer relatert til leseren, teksten og aktiviteten, slik det vektlegges av Snow og Sweet (2003). I gjennomføringen av denne undersøkelsen hadde leserne ulik grad av motivasjon og dagsform, i tillegg til vokabular- og bakgrunnskunnskaper. Intervjuene ble gjennomført etter at skoledagen av over, og resultatene som fremkom må tolkes i lys av dette. Teksten har på sin side noen egenskaper som påvirket deltakernes forståelse. Selv om teksten ble kategorisert som lettlest ifølge lesbarhetsindeksen (Björnsson, 1968), inneholdt den allikevel ord som kan regnes som både fagspesifikke og lavfrekvente (Cummins, 2000). I følge Cummins (2000) tar det mellom 5-7 år å lære seg det akademiske språket og det kunne derfor ikke forventes at deltakerne hadde fullstendig forståelse for alle de fagspesifikke ordene i teksten. I tillegg til de fagspesifikke ordene tilhører teksten historiedelen av samfunnsfaget, noe som kan by på flere utfordringer fordi faget blant annet er opptatt av kilder, tankestrømninger og drivkrefter som har påvirket samfunnet, og det stiller blant annet krav til at elevene når det gjelder å forestille seg verdener fra fortiden (Hoem & Staurseth, 2014). Aktiviteten eller formålet med lesingen var videre knyttet til prøvesituasjonen som fant sted på et bestemt tidspunkt i en bestemt kontekst. Dette kan ha bidratt til at deltakerne følte seg stresset og satt i en situasjon der de følte at de måtte prestere. Dette viser igjen til muligheten for systematisk feil i forhold til undersøkelsens begrepsvaliditet. Alle disse faktorene kan muligens ha påvirket deltakernes resultater, noe det er viktig å ta med i betraktningen av denne drøftingen.

I hvilken grad deltakerne ga uttrykk for manglende forståelse av ordets meningsinnhold basert på den arabiske oversettelsen viste seg å variere mellom deltakerne i denne undersøkelsen. Malik hadde hele syv ordforklaringer som ble kategorisert som mangelfull begrepsforståelse, Sahra hadde tre, Ali en og Amina ingen. I kategorien upresis begrepsforståelse hadde Malik to ordforklaringer, Sahra fire, Ali fem og Amina tre. Hvis den kategoriseringen jeg gjennomførte legges til grunn, er det grunn til å tro at vokabularkunnskapene til de fire deltakerne i denne undersøkelsen i ulik grad ville gitt dem utfordringer med å forstå den samfunnsfaglige teksten. Hvis vi for eksempel tar utgangspunkt i Ali, hadde han flere begreper som ble kategorisert som upresise, men han ga også uttrykk for at han hadde et relativt stort repertoar av strategier som muligens kunne hjelpe han med å forstå de utfordrende ordene. Hvis vi ser på Aminas resultater, kan det tenkes at vokabularet virket mindre forstyrrende på hennes forståelse. Bakgrunnen for dette er at hun hadde få ordforklaringer som ble kategorisert som mangelfulle og upresise, samtidig som hun rapporterte om flere strategier hun kunne iverksette dersom forståelsen sviktet (se avsnitt 4.3.2). For Malik og Sahra kan det derimot antas at vokabularproblemer ga større problemer med å forstå den samfunnsfaglige teksten fordi de hadde flere ordforklaringer som ble kategorisert som mangelfulle og upresise. I tillegg ga begge uttrykk for et noe beskjedent repertoar av strategier for å hankses med de utfordrende ordene.

Ut i fra kategoriseringen synes også deltakernes forståelse å bære preg av deres bakgrunnskunnskaper. Det kom for eksempel frem at Sahra og Amina i større grad hadde full og tilnærmet begrepsforståelse for ord som handlet om håndverk og matlaging (*veve stoff, spinne garn, råvarer og kornslagene*), mens Ali og Malik i større grad viste full eller tilnærmet begrepsforståelse for ord som kan knyttes til mer mannsdominert arbeid. Dette er i samsvar med tanken om at den semantiske forståelsen av et ord står i nær sammenheng med bakgrunnskunnskaper, livserfaring og kultur, slik Monsen og Randen (2017) har gitt uttrykk for. I forklaringene til Ali kom dette ganske tydelig frem ved at han viste tilnærmet- og full begrepsforståelse for ord som kan knyttes til gårdsarbeid, for eksempel ordene *kornslagene, plog* og *å drive vekselbruk*. Han fortalte selv at han hadde jobbet som bonde hele livet, noe som kan tyde på at han har gode kunnskaper om hva gårdsarbeid dreier seg om. Dette kan videre ses i sammenheng med Cummins' Dual-isfjell modell, og Goldens (2017) vektlegging av skjemateori, ved at Ali trolig hentet frem sin forståelse for disse begrepene i det felles underliggende fundamentet (Özerk, 2003). At han ganske raskt klarte å hente frem disse

kunnskapene, kunne tyde på at han hadde organisert sine kunnskaper om begreper knyttet til gårdsarbeid som kognitive skjemaer.

På den andre siden er det flere av deltakernes forklaringer som kan kategoriseres som upresis eller manglende begrepsforståelse. Deltakeren som ut ifra kategoriseringen av begrepsforståelsen mest sannsynlig ville ha store problemer med å forstå innholdet i leseteksten, var Malik. Malik ga uttrykk for at han hadde manglende forståelse for meningsinnholdet i flere av ordene i teksten. Han hadde syv begreper som ble kategorisert som manglende begrepsforståelse og seks begreper som ble kategorisert som upresise. Dette kan tyde på at han i motsetning til Ali ikke hadde passende skjemabaserte kunnskaper om ordene tilgjengelig i hukommelsen, eller at teksten ikke klarte å aktivere bakgrunnskunnskapene hans på en tilstrekkelig måte (Golden, 2017). I skjema for personinformasjon fortalte Malik fortalte at han hadde seks års yrkeserfaring fra restaurantbransjen i Syria og det er derfor interessant at han hadde svak begrepsforståelse for blant annet de to ordene *råvarer* og *kornslagene*. Dette er derfor ord han muligens burde hatt kjennskap til.

5.2 Problemløsningsstrategier

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke problemløsningsstrategier deltakerne i utvalget rapporterte at de brukte for å forsøke å avklare betydningen av ord som var vanskelige å forstå. Leseforståelsesstrategier er avgjørende fordi de gjør leseren i stand til å forstå hovedinnholdet i teksten til tross for manglende kjennskap til noen av de norske ordene. Leseforståelsesstrategier handler i følge Anmarksrud og Refsdahl (2019) om alt leseren anstrenger seg for å gjøre ut over det å avkode ordene i teksten. Dette kan eksempelvis være ulike måter å bearbeide teksten på, identifisere utfordrende ord, overvåke egen forståelse eller sammenfatte tekstinformasjonen ved hjelp av notater. Jeg vil nå forsøke å knytte leseforståelsesstrategiene deltakerne rapporterte at de benyttet til de fire hovedstrategiene; hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Brevik & Gunnulfsen, 2012; Bråten, 2007).

Problemløsningsstrategiene deltakerne rapporterte om kan tyde på at de benyttet en form for overvåkingsstrategi for å evaluere sin forståelse underveis i lesingen (Bråten, 2007). Alle de fire deltakerne ga uttrykk for at de i arbeidet med å forstå teksten identifiserte og markerte

ordene de syntes var utfordrende. Her må det legges til grunn at metoden i utgangspunktet ba deltakerne om å identifisere de vanskelige ordene, og at det derfor ikke er sikkert at de ville benyttet denne strategien dersom de ikke ble bedt om det. Allikevel ga samtlige av deltakerne uttrykk for at de *vanligvis* marker og identifiserer vanskelige ord når de leser tekster i samfunnsfag, så jeg velger derfor å ta med dette som en strategi deltakerne benytter under lesing. Ved å identifisere utfordrende ord i teksten, registrerte leserne på den måten at forståelsen på et tidspunkt hadde sviktet, og de ga uttrykk for at de deretter ville forsøke å iverksette andre strategier for å fremme sin forståelsen av teksten (Bråten, 2007). Selv om dette kan tolkes som at deltakerne overvåker sin egen forståelse, kan det også være nærliggende å knytte dette til oppklaringsstrategien slik den beskrives i det forskningsbaserte programmet resiprok undervisning. Oppklaringsstrategien går ut på at eleven selv vurderer hva det er i teksten som er spesielt vanskelig og deretter forsøker å reparere de hullene som finnes i forståelsen (Andreassen, 2009). Dette vitner om at deltakerne har gjort en kritisk vurdering av teksten underveis i lesingen, og oppdaget hvilke ord som virker forstyrrende på forståelsen. En annen strategi som deltakerne fortalte at de benyttet, og som også kan knyttes til oppklaringsstrategien, er setningslesestrategien. Denne strategien går ut på at deltakerne forsøkte å trekke slutninger ut fra andre ord i setningen ordet inngikk i, noe som kan tyde på at deltakerne manglet forståelse for ordet isolert sett, men at de etter at de fikk lese ordet i den naturlige sammenhengen i teksten i større grad kunne lete seg frem til ordets betydning.

Etter at deltakerne hadde identifisert de utfordrende ordene i teksten, ga de uttrykk for at de i ulik grad iverksatte andre strategier for å forstå ordene. Det viste seg også å være stor variasjon i hvor mange ulike strategier deltakerne hadde i sitt repertoar, og hvor reflekterte de var i forhold til bruken av de ulike strategiene. I spørsmålet om hva de vanligvis gjorde i møte med utfordrende ord, ga samtlige relativt raskt uttrykk for at de benyttet oversettelsesprogram for å oversette ordene til sitt språk. Jeg fikk inntrykk av at dette er en godt innarbeidet strategi hos deltakerne, og at dette var den strategien de tok i bruk først i møte med utfordrende ord. Det er lett å forstå at det å benytte oversettelsesprogram er en naturlig strategi for deltakerne å iverksette når de møter ord det er vanskelig å forstå. Allikevel forutsetter hensiktsmessig bruk av slike oversettelsesprogram at deltakerne allerede har en forståelse for ordets innholdsside (begrepsforståelse) og kun mangler den norske merkelappen på ordet (Golden, 2017). I tilfeller der begrepet ikke allerede er kjent for deltakerne vil ikke bruk av oversettelsesprogram gi nok informasjon om begrepets innhold (Monsen & Randen, 2017). Erfaring viser også at det ofte forekommer feil oversettelser ved bruk av slike

oversettelsesprogram, noe som kan bidra til å villedde deltakerens forståelse av teksten ytterligere. Det kan også stilles spørsmål om hvorvidt oversettelsesprogram gir like god læringseffekt som andre problemløsningsstrategier, fordi bruken av oversettelsesprogram krever langt mindre anstrengelse og tankearbeid. I slike situasjoner blir det derfor avgjørende at deltakerne har andre strategier de kan iverksette. Når det gjelder overvåkingsstrategier er det som nevnt ikke en selvfølge at deltakerne markerte alle ordene de ikke forsto og iverksatte andre strategier for å fylle hullet i forståelsen (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Blant annet vil elevens motivasjon for å forstå teksten og interesse for tekstens tema kunne ha innvirkning på om de iverksetter slike strategier og hvilket utbytte de i såfall gir.

Ali, Amina og Malik ga alle uttrykk for at de noterte ned sin foreløpige forståelse av de utfordrende ordene underveis og forsøkte å huske ordene til senere. Dette kan minne om en hukommelsesstrategi der eleven repeterer informasjon fra teksten ved å for eksempel å lese deler av teksten om igjen og memorere innholdet (Bråten, 2007). I følge Brandmo (2011) begrenses denne strategien til å gi en overflattisk forståelse, og den vil ikke føre til at eleven kobler den nye informasjonen eller det nye ordet til sine bakgrunnskunnskaper. Det kunne derfor vært mer hensiktsmessig i forhold til dypere læring om deltakerne benyttet for eksempel organiseringsstrategier for å organisere og sammenfatte den nye informasjonen fra teksten med sine bakgrunnskunnskaper. Ingen av deltakerne ga imidlertid direkte uttrykk for at de benyttet organiseringsstrategier eller elaboreringsstrategier før eller etter lesing (Brevik & Gunnulfsen, 2012). For eksempel ble ikke bruken av strategier som å lage tankekart, tidslinjer eller styrkenotat før lesing nevnt, og ingen av deltakerne ga uttrykk for at de fortsatte å reflektere over meningen av teksten etter at de var ferdige med å lese. Det kan diskuteres hvorvidt oppgaven la til rette for bruken av slike førlesings- og etterlesingsstrategier, men dersom deltakerne aktivt hadde benyttet slike strategier før lesing, ville de muligens gitt uttrykk for det da de fortalte hva de vanligvis gjør for å forstå vanskelige ord i samfunnsfagtekster. Dette synes å være i tråd med Brevik og Gunnulfsens (2012) beskrivelse av svake lesere, som peker på at slike lesere ofte begynner å lese uten å forberede seg, lar være å reflektere over teksten etter lesing og har et mindre repertoar av strategier å iverksette når forståelsen svikter.

I forhold til hvordan deltakernes strategibruk ville kunne påvirke deres leseforståelse, er det nærliggende å tenke at Ali og Amina hadde bedre forutsetninger for å forstå teksten enn det Malik og Sahra hadde. Ali og Amina ga begge uttrykk for at de hadde innarbeidet sekvenser

bestående av ulike strategier de kunne iverksette dersom de møtte ord de syntes var utfordrende i teksten. Det betyr at dersom den første eller andre strategien de iverksatte ikke ga en god oppklaring av ordets betydning, ville de fortsatt ha muligheten til å iverksette andre strategier for å fremme sin forståelse. Det kan derimot tenkes at Malik, som rapporterte om et mye mindre repertoar av strategier, hadde større problemer med å forstå innholdet i teksten om den industrielle revolusjonen.

5.3 Begrensninger og ideer til videre forskning på området

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg reflektert over hvilke begrensninger som finnes ved undersøkelsen slik jeg valgte å gjennomføre den, samt tenkt over noen ideer som bør tas med i betraktning ved eventuell videre forskning på området. Først og fremst blir det vanskelig å si noe om i hvilken grad andre forskere vil kunne etterprøve denne undersøkelsen og få de samme resultatene som jeg gjorde (reliabilitet). Bakgrunnen for dette er at intervjuene ble gjennomført i en bestemt setting, av en bestemt lærer og i en bestemt kontekst. Dersom det tas utgangspunkt i Snow og Sweets (2003) tre dimensjoner av leseforståelse (leser, tekst og aktivitet) blir det i tillegg vanskelig ut i fra elevenes synspunkt å gjenskape resultatene som fremkom, ettersom de vil bære preg av blant annet deltakernes motivasjon interesse, erfaringer og dagsform.

I forhold til undersøkelsens begrensninger tenker jeg at det ville vært hensiktsmessig om deltakerne til slutt hadde fått muligheten til å gi uttrykk for sin forståelse av de markerte ordene i teksten ved å forklare dem på arabisk med en tolk til stede. Da ville jeg i større grad fått et bilde av elevenes reelle begrepsforståelse uten at et svakt norsk vokabular var til hinder for forklaringene deres. I tillegg til å benytte en tolk kunne det vært interessant om undersøkelsen målte og ga uttrykk for deltakernes leseforståelse, slik at vi kunne fått et bilde av hva de egentlig fikk ut av teksten om helhet. Undersøkelsen slik jeg gjennomførte den ga kun et bilde av deltakernes begrepsforståelse og strategibruk gitt uttrykk for på et bestemt tidspunkt gjennom deres andrespråk. Den sier derfor lite om den helhetlige forståelsen deltakerne fikk ut av teksten, noe som er det viktigste målet for lesingen. Endelig kan det ses som en begrensning ved denne undersøkelsen at bare en person utformet kategoriene for begrepsforståelse og kategoriserte deltakernes besvarelser i henhold til disse. For å styrke undersøkelsens pålitelighet ville det vært hensiktsmessig om andre personer (f eks andre

lærere) var blitt involvert i dette arbeidet, slik at et bredere (dvs intersubjektivt) grunnlag for kategoriseringen var blitt mulig.

I videre forskning på dette området ville det vært interessant å rette oppmerksomheten mot deltakernes bakgrunnskunnskaper og erfaringer knyttet til innholdet i samfunnsfaglige tekster i større grad, samt mot hvordan dette kan påvirke forståelsen av slike tekster. I denne oppgaven var det kun en liten del av undersøkelsen som berørte deltakernes bakgrunnskunnskaper, og denne delen ble primært tatt med for å gi et begrenset inntrykk av bakgrunnskunnskapene. Det kunne vært interessant å gå dypere inn i dette basert på skjemateori (Golden, 2017) og kulturelt betingede forskjeller i ulike lesetekster i faget (Kulbrandstad, 1998).

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse i hvilken grad vokabularkunnskapene til et utvalg minoritetsspråklige lesere med arabisk språkbakgrunn representerer utfordringer under arbeidet med å forstå en samfunnsfaglig tekst og i hvilken grad leserne har problemløsningsstrategier for å hankses med disse utfordringene. Som i all forskning vil det også her være umulig å komme frem til noen endelig sannhet, ikke minst fordi denne undersøkelsen kun studerte et lite utvalg deltakeres vokabularkunnskaper og deres rapporterte bruk av leseforståelsesstrategier under lesing av en bestemt tekst på ett bestemt tidspunkt. På et annet tidspunkt i en annen sammenheng kunne resultatene arte seg annerledes fordi den sosiale virkeligheten er i kontinuerlig endring (Postholm & Jacobsen, 2012). Hvis jeg allikevel skal forsøke å trekke ut en konklusjon på bakgrunn av denne undersøkelsen, vil jeg si at resultatene kan tyde på at deltakernes vokabularkunnskaper til en viss, om enn i ulik grad ville skape problemer for forståelsen av den samfunnsfaglige teksten. Resultatene fra denne undersøkelsen gir også verdifull informasjon om problemløsningsstrategier som kan gjøre minoritetsspråklige lesere bedre rustes til å hankses med vokabularproblemene og på den måten forstå mer av samfunnsfaglige tekster (Bråten, 2007).

7. Litteraturliste

- Anderson, R. C. (1984). Role of the readers' schema in comprehension, learning and memory. I R. C., Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (red.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content text* (pp. 243-257). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andreassen, R. & Strømsø, H. (2009). Læringsstrategier i undervisningen. *Bedre Skole, nr. 2*, 43-47.
- Anmarksrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm
- Bishop, D. M. V. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press
- Björnsson, C. H. (1968). *Lesbarhetsindeks – hvor lett er det å lese det du skriver?* Hentet 29.08.2018, fra <https://www.skriftlig.no/liksres/>
- Brandmo, C. (2011). *Fra ambisjon til prestasjon: En studie av relasjonene mellom epistemiske oppfatninger, motivasjon, bruk av læringsstrategier og akademiske prestasjoner hos økonomistudenter* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre – forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 8.-13. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N. & Lyster, S. A. H. (2016). Lexical quality matters: Effects of word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 51, 165-180.
- Bråten, I. (1997). Leseforståelse. *Nordisk Pedagogik*, 17, 95-110.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bryman, A. (2015). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å., & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. NOVA-rapport 7/2013, Oslo.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2017). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heggestad, K. (1982). *Norsk frekvensordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoem, T. F., & Staurseth, H. S. (2014). Å lese i samfunnsfag. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad. (red.), *Leseboka, leseopplæring i alle fag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoover, W., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring* (2. utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42, 75-82.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge (2012). Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Hentet 03.08.18, fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Kompetanse Norge (2017). Kompetanseløftet, FVO. Hentet 25.07.18, fra <https://www.kompetansenorge.no/kompetanseloftet/#ob=19826>
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdømmers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Acta Humaniora.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, I. V. (2018). *Grip 3 – Historie*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is critical determinant in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
- Lervåg, M. M & Lervåg, A. (2009) Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93, 264-279.
- Mejdell, G. (2016). *Arabisk*. I Store norske leksikon. Hentet 02.02.2019 fra <https://snl.no/arabisk>
- Monsen, M. Og Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. I E. H., Hiebert, & M. L. Kamil (Eds.) *Teaching and learning vocabulary – Bringing research to practice*. (pp. 27- 44). London: Erlbaum Associates.
- Neuman, S., Kaefer, T., & Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68, 145-148.
- Nordlie, R. & Anmarksrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 321-333.
- Ouellette, G. P. (2006). What`s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. I: *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259 – 272.
- Rumelhart, D. E. (1980): Schemata: The building blocks of cognition. I R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (red), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rydland V., Aukurst, V. G. & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 465-482.

- Samuelstuen, M.S., Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351-378.
- Snow, C. E. (2002) Reading for Understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica: RAND.
- Snow, C. E., Tabors, P.O., Nicholson, P.E. & Kurland, B.F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37- 47.
- Snow, C. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet, & C. 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, 360-407.
- Steffesen, M.S. & Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge and reading. In J.C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 48-61). New York: Longman.
- Stenvik, A. (2009). Oppfinnelse. I Store norske leksikon. Hentet 16.01.2019, fra <https://snl.no/oppfinnelse>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (2005). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven §4A. Hentet 06.07.2018, fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/2-Grunnskoleopplaring-etter--4A-1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Kunnskapsløftet. Hentet 03.08.18, fra www.udir.no/lareplaner
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 25, 1805-1818.

VOX (2010). *Modulstrukturert forberedende voksenopplæring*. Oslo: Vox, Hentet

27.12.2018, fra

<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b8e56bb4465d47f292da7ad71282f4be/modulstrukturert-fvo---prinsipprapport.pdf>

Willis, G. B. (2005). *Cognitive Interviewing – A tool for improving questionnaire design*.

California: Sage Publication

Özerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag

8. Vedlegg

8.1 Fagboktekst hentet fra Grip 3 – Historie, tilpasset (Larsen, 2018)

INDUSTRIEN KOMMER

Larsen, I. V. *Grip 3 – Historie*. Bergen: Fagbokforlaget (s. 133 – 142).

For cirka 250 år siden kom de første maskinene og de første fabrikkene. Dette skjedde først i Storbritannia. Etterpå kom det fabrikker og industri i andre land i Europa og i USA.

FORANDRINGER I JORDBRUKET – MER MAT

Det skjedde store forandringer i jordbruket før og under den industrielle revolusjon. I middelalderen var det vanlig med store felles jordområder. Småbønder dyrket den maten de trengte på den felles jorda. Når bøndene ikke eide jorda selv, var det vanskelig å få til et bedre og mer effektivt jordbruk. På 1600- og 1700-tallet fikk rike storbønder kontroll over den felles jorda. Da ble bondegårdene mye større, og storbøndene klarte å dyrke jorda mer effektivt. Dette skjedde på flere måter:

- Bøndene lærte å drive avl. Den beste og største kua fikk kalv med den beste og største oxen. På den måten ble husdyrene større og bedre, husdyrene gav mer kjøtt og mer melk.

- Bøndene lærte å drive vekselbruk. De dyrket ikke de samme kornslagene og grønnsakene på samme sted hvert år, de byttet på hva de dyrket. Da mistet ikke jorda så mange viktige næringsstoffer og avlingene ble større.
- Noen redskaper ble også bedre, det kom for eksempel en bedre plog.

Forandringene i jordbruket var viktig på to måter:

- Småbønder som tidligere dyrket sin egen mat på den felles jorda, kunne ikke lenger dyrke sin egen mat. Det var ikke nok arbeid til alle småbøndene på de nye store bondegårdene. Det ble altså mange mennesker som trengte jobb i Storbritannia.
- Storbøndene dyrket mye mer mat da jordbruket ble bedre. Denne maten kunne de selge til folk som ikke selv dyrket mat.

DE FØRSTE MASKINENE

Mange bønder hadde ekstrajobber før maskinene og fabrikkene kom. De kunne for eksempel spinne garn og veve stoff hjemme hos seg selv. Handelsmenn reiste rundt og bestilte garn og stoffer, og de hentet varene når de var ferdige. De første nye maskinene var tekstilmaskiner til å spinne garn og veve stoffer med. «Spinning Jenny» var en maskin som laget garn. Maskinen kunne spinne like mye garn som 25 mennesker klarte på den gamle måten. Litt etterpå kom en ny oppfinnelse, en ny type vev som kunne veve mye mer stoff. Da var det nødvendig å lage en ny maskin som kunne spinne garn enda fortere. En ny oppfinnelse førte ofte til flere andre oppfinnelser, og produksjonen av varer økte og økte.

FABRIKKENE KOMMER

Menneskene kunne ikke ha disse maskinene hjemme. Maskinene trengte også sterkere kraft enn muskelkraft. Derfor begynte man å bygge fabrikker. De første fabrikkene lå nær elver fordi vannet i elvene kunne gi kraft til maskinene.

BYENE VOKSER – URBANISERING

Byene vokste mye og fort fordi så mange mennesker flyttet dit for å finne arbeid på de nye fabrikkene. Et eksempel er byen Manchester, som hadde rundt 10 000 innbyggere i 1720. I 1851 var innbyggertallet cirka 400 000.

DAMPMASKINEN GAV ENERGI TIL MASKINENE

Engelskmannen James Watt klarte å lage en god dampmaskin på slutten av 1700-tallet. Denne maskinen var veldig viktig fordi den gav energi til andre maskiner. En dampmaskin kunne drive mange veve- og spinnemaskiner.

Dampmaskinen var en ny måte å drive maskinene på. Nå trengte ikke alle maskinene å få energi fra vannkraft, og fabrikkene trengte ikke lenger å ligge ved en elv.

TRANSPORTREVOLUSJONEN

Da det kom flere fabrikker, trengte man også bedre transport. Man måtte frakte råvarer til fabrikkene og ferdige varer ut fra fabrikkene til kunder i Storbritannia eller i andre land. Transporten i Storbritannia ble så mye bedre at vi snakker om en transportrevolusjon. Det kom flere og bedre veier og kanaler. I 1814 klarte engelskmannen George Stephenson å lage det første lokomotivet som ble drevet av en dampmaskin. Et lokomotiv trekker togvogner. Det kom også flere oppfinnelser som gjorde at man klarte å bygge gode togskiner. Utover på 1800-tallet kom det flere og flere jernbaner, og togene ble bedre. Senere kom det også dampskip.

KULL OG METALL I GRUVER

I en dampmaskin må man varme opp vannet for å få damp. Man brukte kull til å varme vannet, og kullet fant man i gruver under jorda. Det var mye kull i Storbritannia.

Tog, maskiner og broer ble bygd av metall, ofte jern. Derfor trengte man mer jern. Steinen med jern i, lå også nede i jorda, i jerngruver. Det var hundrevis av kullgruver i Storbritannia.

8.2 Manus til prøveleder

Innledning:

Charlotte: «Dette er en undersøkelse om lesing av fagtekster på norsk og leseforståelse. Undersøkelsen skal brukes i en masteroppgave som handler om ord kan være vanskelig å forstå for de som har et annet morsmål enn norsk.

Før vi begynner må samtykkeskjema underskrives av deltakeren. Jeg gjennomgår skjemaet sammen med deltakeren, og forklarer at det er frivillig å delta. (Skjema 1).

Tema:

Deltakeren får utdelt et hvitt ark, kun med tekstens tema skrevet ned og et ferdig linjert ark. Forslag til tema: «industrisamfunnet kommer/blir til» (bør være enda klarere). Deltakeren får fem minutter til å skrive ned alt han/hun kan om temaet fra før av.

Charlotte: «Her ser du hva teksten du skal lese handler om. Bruk dette arket til å skrive ned det du vet om dette temaet. Du kan bruke fem minutter på å skrive det du vet om dette.

Instruksjon 1: kort tekst

Charlotte: «Først skal du lese en kort tekst, slik at du forstår hva du skal gjøre etterpå».

(Deltakeren leser den korte teksten)

Charlotte: «Du kan se at to ord i denne teksten er markert med gul farge: *ord 1* og *ord 2*. Dette er to ord som jeg har markert fordi de kan være vanskelig å forstå».

Instruksjon 2: Lang tekst

Charlotte: «Nå skal du lese en litt lengre tekst, og du skal selv bruke markeringstusjen til å markere de ordene du synes er vanskelig å forstå. Teksten er på litt mer enn to sider. Bruk god tid til å lese og markere de ordene du synes er vanskelig å forstå. Når du er ferdig, vil jeg stille deg noen spørsmål.

(Deltakeren leser teksten og markerer vanskelige ord, jeg noterer tiden de bruker).

Instruksjon 3: Etter lesing - Vokabular eller semantikk/bakgrunnskunnskaper

Jeg har på forhånd fått en tolk til å oversette ordene jeg har identifisert i samarbeid med kollegaen min. Ordkortene med oversettelse brukes aktivt i denne delen.

Charlotte: «Nå skal vi se litt på de ordene som du har markert. Jeg ser at du har markert *ord 1*, hva synes du er vanskelig med det ordet?»

Dersom deltakeren svarer at han/hun ikke forstår ordet på norsk, vil jeg prøve å få deltakeren til å reflektere mer over ordet.

Charlotte: «Men hva tror du ordet kan bety? Kan du et annet ord som tror kan bety nesten det samme som dette ordet?»

Dersom deltakeren enda sier at han/hun ikke forstår ordet på norsk, vil jeg vise frem ordkortet med den arabiske oversettelsen av ordet.

Charlotte: «Kan du nå forklare hva ordet betyr på norsk?»

Hvis ordet bare defineres, men ikke forklares av deltakeren:

Charlotte: «Kan du si noe mer om det?»

Denne prosedyren vil gjentas med alle ordene som deltakeren har markert. Dersom deltakeren ikke har markert andre ord selv, vil jeg også spørre om noen av ordene jeg har identifisert.

Charlotte: «Hva med det ordet der? Det ordet er det en som synes er vanskelig. Kan du forklare hva det ordet betyr?»

Instruksjon 4: Om forståelsesstrategier

I denne delen vil jeg ha et tilfeldig utvalg av ordene jeg skal spørre om. Jeg vil spørre om ord 2, 4 og 6 som deltakeren selv har markert. Ordene skal analyseres.

Charlotte: «Da du leste denne teksten på norsk, var det noe du kunne gjort for å forstå ordet bedre? Se på det ordet her for eksempel (ord 2), hva kunne du gjort for å forstå dette ordet bedre?»

Dersom svaret er å bruke google translate, Lexin eller liknende oversettelsesprogram, vil jeg spørre etter mer informasjon:

Charlotte: «Hva om du ikke hadde datamaskin, hva ville du gjort da?» «Kan du si noe mer om dette?»

Gjentar samme spørsmål om ord 4 og 6 som deltakeren har markert. Etter det siste ordet, vil jeg spørre deltakeren:

Charlotte: «Hva er det du vanligvis/oftest gjør når du leser norske ord du ikke forstår?»

Avslutning:

Charlotte: «Takk for at du har vært med på undersøkelsen. Før du går hjem, trenger jeg litt informasjon om deg og din skolebakgrunn. Kan du vær så snill å fylle ut dette skjemaet?»

(Deltakeren fyller ut skjema 2 med personinformasjon).