

Hvordan kan man hjelpe andrespråkseleven med overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn?

*En kvalitativ studie om lærebøkenes og
lærernes mulige påvirkningskraft*

Ida Camilla Madsen Zucchini



NOAS4190 – Mastergradsavhandling ved Institutt for
lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2021

Hvordan kan man hjelpe andrespråkseleven med overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn?

*En kvalitativ studie om lærebøkene og lærernes mulige
påvirkningskraft*

Ida Camilla Madsen Zucchini

NOAS4190 – Mastergradsavhandling ved Institutt for
lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2021

© Ida Camilla Madsen Zucchini

2021

Hvordan kan man hjelpe andrespråkseleven med overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn – *En kvalitativ studie om lærebøkene og lærernes mulige påvirkningskraft*

Ida Camilla Madsen Zucchini

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet er en overgang som skiller seg ut på grunn av de faglige utfordringene som oppstår, og som tidligere forskning har vist seg å være særlig vanskelig for elever fra lavinntektsfamilier og minoritetsspråklige elever (jf. Chall, 1996; Møller mfl., 2014). Dette fenomenet blir i en amerikansk kontekst kalt for *the fourth-grade slump* (jf. Chall, 1996). Overfører vi dette til en norsk skolekontekst får vi det som blir kalt for *femtetrinnsbøya* (Golden, 2018), og det er denne som ligger som en ramme rundt studien. I forbindelse med forskning på femtetrinnsbøya er det tre hovedfaktorer som denne studien ser på som sentrale – 1) overgangen mellom fagtekstene, 2) lærerens rolle og hvordan de bruker lærebøkene og tekstene i møte med andrespråkseleven og 3) eleven selv og dens ferdigheter. I denne studien har det blitt fokusert på punkt 1 og 2.

I denne studien har jeg hatt som mål å undersøke den mulige påvirkningen lærebøker har på andrespråkselever ved å ha utført en komparativ tekstanalyse av lærebøker på 4.trinn og 5.trinn, samt utført fokusgruppeintervjuer med lærere. Tekstanalysen hadde fire tekstelementer i fokus og viste blant annet et mindre støtteapparat for fagord og andre utfordrende ord i femtetrinnstekstene enn i fjerde-trinnstekstene, en større bruk av tekstbindere i femtetrinnstekstene enn i fjerde-trinnstekstene og flere bildesterke metaforiske uttrykk i fjerde-trinnstekstene enn i femtetrinnstekstene. I fokusgruppeintervjuene kom det blant annet frem fellestemaer som handlet om forventinger til eleven, andrespråkselevens utfordringer med det akademiske språket, andrespråkselevens utfordringer med metaforiske uttrykk og at overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet er en kompleks overgang med ulike faktorer på ulike nivåer.

Studien har plassert femtetrinnsbøya i et norsk som andrespråksperspektiv, og åpner opp for at nye forskningsspørsmål om andrespråkselevens møte med mellomtrinnet kan bli forsket på og besvart.

Forord

Årene 2020 og 2021 viste seg å være år som bøy på både store og små utfordringer. Ikke bare for meg. Også for resten av verden. Emner på masternivå ble gjennomført via skjerm i egen stue eller på kjøkkenet. Det ble også undervisningen jeg selv holdt for mine egne elever.

Midt i en pandemi begynte jeg å skrive på det som nå har blitt en fullført og ferdig mastergradsavhandling. Også denne ble skrevet i stua eller på kjøkkenet. Det var mange ganger utfordrende og ensomt. Heldigvis hadde jeg en fin, liten master-kollokviegruppe. Tusen takk til Dita og Camilla for alle samtaler på skjerm om både skriving og alt utenom.

Også veiledningen ble annerledes dette året. Via skjerm og på Zoom fikk jeg den beste veiledningen av Haley De Korne og Guro Busterud. Dere har vært tydelige, effektive og konstruktive i tilbakemeldingene deres. Dere har stilt spørsmål på de riktige stedene og veiledet meg gjennom små og store veikryss. Tusen takk!

Jeg retter også en takknemmelighet til lærerne som valgte å være deltakere i fokusgruppene. I en annerledes og mer krevende arbeidssituasjon, tusen takk for at dere tok dere tid og for de gode refleksjonene.

En stor takk går til deg, pappa. Du har lyttet, samtalt, diskutert og støttet meg gjennom hele skriveperioden, slik du alltid har gjort.

Den største takknemmeligheten går til min aller kjæreste. Du har snudd hverdagen din på hodet for at jeg skulle klare dette. Du har tilrettelagt hverdagen for meg, støttet meg, trøstet og alt for mange ganger blitt et ufrivillig offer for altfor store mengder med tekst som leses høyt. Nå kan vi endelig begynne å planlegge neste steg inn i fremtiden. Jeg gleder meg til å få kalle deg kona mi!

Ida Camilla Madsen Zucchini

Viken, 2021

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Formålet med studien og studiens forskningsspørsmål.....	2
1.2 Avhandlingens struktur	4
2. Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Hvem er andrespråkseleven?.....	5
2.2 Lesing, femtetrinnsbøyggen og lesingens rolle i femtetrinnsbøyggen.....	6
2.2.1 Lesing	6
2.2.2 Lesingens rolle i femtetrinnsbøyggen	9
2.2.3 Forskning på femtetrinnsbøyggen	10
2.3 Læreboka og lærebøkforskning.....	13
2.4 Andrespråkselevens møte med fagteksten – base, utbygging og andre ordlæringsprosesser.....	16
2.4.1 Ordlæring	18
2.4.2 Teksttyper og tekstbindere	22
2.4.3 Metaforer	24
2.4.4 Forholdet mellom bilde og verbaltekst.....	28
2.5 Lærerens rolle.....	29
2.6 Kontekst for studien	32
2.7 Oppsummering	34
3. Metode.....	36
3.1 En komparativ tekstanalyse av lærebøker	36
3.1.1 Hvorfor tekstanalyse?.....	36
3.1.2 Fag og bøker.....	37
3.1.3 Fokusområder i analysen.....	38
3.1.4 Dataanalyse	40
3.2 Fokusgruppene	42
3.2.1 Deltakere	44
3.2.2 Gjennomføring og dataanalyse.....	44
4. Funn og diskusjon fra tekstanalysen	46
4.1 Lærebøkernes oppsett	46

4.2 Naturfag 4.trinn	47
4.2.1 Analyse av vektleggingen av fagord	48
4.2.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere	50
4.2.3 Analyse av metaforer	51
4.2.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst.....	54
4.3 Naturfag 5.trinn	55
4.3.1 Analyse av vektleggingen av fagord	55
4.3.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere	56
4.3.3 Analyse av metaforer	58
4.3.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst.....	59
4.4 Hva slags overgang konstrueres i Naturfag?	60
4.5 Samfunnsfag 4.trinn	62
4.5.1 Analyse av vektleggingen av fagord	62
4.5.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere	64
4.5.3 Analyse av metaforer	65
4.5.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst.....	66
4.6 Samfunnsfag 5.trinn	67
4.6.1 Analyse av vektleggingen av fagord	67
4.6.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere	69
4.6.3 Analyse av metaforer	70
4.6.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst.....	71
4.7 Hva slags overgang konstrueres i Samfunnsfag?	72
4.8 Svar på forskningsspørsmål A.....	73
5. Funn og diskusjon fra fokusgruppene	75
5.1 Fokusgruppenes overordnede og underordnede temaer	75
5.1.1 Overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn	76
5.1.2 Utdfordrende og problematisk	80
5.1.3 Samtale og diskusjon om tekstanalysens funn	83
5.2 Oppsummering	95
5.2.1 Svar på forskningsspørsmål B.....	96
6. Avslutning og videre forskning	98
Litteraturliste	100
Vedlegg	108

Tabeller

Tabell 1. Oversikt over de ulike lesestadiene presentert av Chall (1996).....	7
Tabell 2. Oversikt over de ulike nivåene om det å ha kunnskap om et ord.	19
Tabell 3. Oversikt over noen kategorier innenfor det norske ordforrådet.....	20
Tabell 4. Oversikt over de ulike teksttypene, etter Berge (1990).	22
Tabell 5. Lærebøkene	38
Tabell 6. Kategorisering i ordanalysen	40
Tabell 7. Nikolajevs (2005) kategorier om forholdet mellom verbaltekst og bilder	41
Tabell 8. Berges (1990) kategoriseringer av teksttyper og tilhørende funksjonstyper	41
Tabell 9. Oversikt over ord fra ordanalysen i Naturfag 4	48
Tabell 10. Oversikt over funn av teksttyper i Naturfag 4.....	50
Tabell 11. Oversikt over funn av metaforer i Naturfag 4.....	53
Tabell 12. Oversikt over ord fra ordanalysen i Naturfag 5	55
Tabell 13. Oversikt over funn av teksttyper i Naturfag 5.....	57
Tabell 14. Oversikt over funn av metaforer i Naturfag 5.....	59
Tabell 15. Oversikt over ord fra ordanalysen i Samfunnsfag 4	63
Tabell 16. Oversikt over funn av teksttyper i Samfunnsfag 4.....	64
Tabell 17. Oversikt over funn av metaforer i Samfunnsfag 4.....	66
Tabell 18. Oversikt over ord fra ordanalysen i Samfunnsfag 5	68
Tabell 19. Oversikt over funn av teksttyper i Samfunnsfag 5.....	69
Tabell 20. Oversikt over funn av metaforer i Samfunnsfag 5.....	71
Tabell 21. Forkortelser	75

Vedlegg

Vedlegg A. Transkripsjonsnøkkel.....	108
Vedlegg B. Oppsett av <i>Mylder 4</i>	108
Vedlegg C. Oppsett av <i>Yggdrasil 5</i>	108
Vedlegg D. Oppsett av <i>Globus 5</i>	109
Vedlegg E. Samtykkeerklæring.....	109
Vedlegg F. Intervjuguide.....	110

1. Innledning

Fagbøker og fagtekster – papirbaserte eller digitale – er nærmest et faktum i skolen. Elevene, uansett minoritetsspråklig eller majoritetsspråklig, leser og bruker lærebøker eller andre fagtekster på en eller annen måte, om det så er egenlesing på skolen eller hjemme, høytlesing av lærer eller i gruppe. Men hva om lærebøker og manglende kunnskap om andrespråkselevens behov hos lærere og lærebokforfattere står i veien for at eleven skal kunne utvikle seg, og som en konsekvens at den faglige prestasjonen stagnerer tidlig i skoleløpet?

Fenomenet som på engelsk kalles for *the fourth-grade slump* (Chall, 1996) refererer til de faglige utfordringene som elever fra lavinntektsfamilier opplever i overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet. På norsk har betegnelsen *femtetrinnsbøya* eller *bøya på femte trinn* (Golden, 2018) blitt brukt fordi overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet representerer overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn på barneskolen. Begrepet og fenomenet ble først presentert av den polsk-amerikanske psykologen Chall (1996) i en amerikansk studie om lesestadier og overgangen mellom de ulike stadiene. Fenomenet er derfor særlig knyttet til lesing. Selv om avkodingsferdighetene sitter, er det ikke sikkert at eleven forstår det han eller hun leser. Desto høyere opp i utdanningsløpet man er, desto vanskeligere blir både språket og kunnskapen man skal tilegne seg. Leseopplæringen og undervisningen som gjennomføres på småskolen (1.–4.trinn) dreier seg ofte om å lese for å lære seg å lese, men når elevene begynner på mellomtrinnet (5.–7.trinn) økes det faglige nivået, og det gjør også lærebøkene. På dette tidspunktet i skolen og oppover leser man for å lære (Best mfl. 2008, s. 138).

Videre viste forskningen til Chall (1996) at overgangen mellom de ulike stadiene så ut til å være mer utfordrende for elever som kommer fra lavinntektsfamilier. De samme utfordringene har blitt overført til andrespråkseleven på grunn av antakelser om en mindre eksponering av et lavfrekvent, akademisk språk: «According to the mainstream perspective children from minority and low-income backgrounds are characterized by a number of linguistic ‘deficits’ when they try to succeed in school» (Møller mfl. 2014, s. 33). I forskningslitteraturen kommer det ikke tydelig frem når man koplet femtetrinnsbøya også til minoritetsspråklige elever. Data om minoritetsspråklige elevers suksess i Norge indikerer at disse elevene ofte har større risiko for å havne bakpå i utdanningsløpet og/eller uttrykker lavere motivasjonsnivå i skolen (jf. NOU 2010:7; Utdanningsspeilet 2020). Basert på data om minoritetsspråklige elever i Norge og min egen erfaring med å jobbe i norsk skole,

argumenterer jeg for at det er behov for mer forståelse av femtetrinnsbøygen fra et norsk som andrespråksperspektiv.

Målet med lesing i fag, sett fra skolens side, er at elevene skal kunne forstå og trekke mening ut fra teksten slik at de kan tilegne seg ny kunnskap. Det er her lærerens rolle er sentral. Dersom leseopplæringen antas hos lærere å være et ansvar for de lærerne som jobber på småskolen, vil fokuset på mellomtrinnet og oppover sannsynligvis være på det faglige innholdet. I slike tilfeller kan stagnasjon oppstå, og eleven vil oppleve større faglige utfordringer. Lærerens rolle og hvordan de legger til rette for at de minoritetsspråklige elevene ikke faller bakpå er derfor alfa og omega. Denne studien tar opp femtetrinnsbøygen som en potensiell barriere for andrespråkselever, og undersøker hvordan lærerbøker og lærere kan spille en rolle i å hjelpe eller hindre andrespråkselever i denne viktige overgangsfasen.

1.1 Formålet med studien og studiens forskningsspørsmål

Tidlig stagnasjon og utfordringer i skoleløpet blant minoritetsspråklige elever har blitt forsket på internasjonalt, og også noe i Norden. Forskingen ser ut til å dominere mest i det internasjonale fagfeltet. Blant norske bidrag i forskningsfeltet *Norsk som andrespråk* (NOAS) er det få studier som fokuserer på femtetrinnsbøygen. Mastergradsavhandlinger som fokuserer på fenomenet, er knyttet til norskdiraktikk eller pedagogikkstudier (jf. Jensen, 2017). Denne studien bidrar til å analysere femtetrinnsbøygen fra et andrespråksperspektiv, og utvider kunnskap om femtetrinnsbøygen med hensyn til en viktig og sårbar elevgruppe. Ettersom det er få bidrag om femtetrinnsbøygen fra et andrespråksperspektiv i Norge, vil denne studien kunne være med på å tette et gap i forskningen mellom norsk som andrespråk og femtetrinnsbøygen.

I forbindelse med forskning på femtetrinnsbøygen er det tre hovedfaktorer som denne studien ser på som sentrale – 1) overgangen mellom fagtekstene, det vil si selve forskjellen mellom tekstene som elevene møter på småskolen og mellomtrinnet, 2) lærerens rolle og hvordan de bruker lærebøkene og tekstene i møte med andrespråkseleven og 3) eleven selv og dens ferdigheter. I denne studien er det punkt 1 og 2 som blir fokusert på. Motivasjonen bak studien er å sette femtetrinnsbøygen i en norsk skolekontekst og identifisere hvordan dette gapet kan tettes. Som en positiv bieffekt kan studien åpne opp for en større bevissthet rundt de

utfordringene som konstrueres i overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn for de minoritetsspråklige elevene. Studiens målgruppe er derfor ikke bare forskningsfeltet NOAS, men også lærere og lærebokforlag. Motivasjonen min for å forske på femtetrinnsbøyen i et andrespråksperspektiv kommer fra min egen erfaring som lærer på mellomtrinnet der jeg selv har opplevd at det oppstår utfordringer hos de minoritetsspråklige elevene som er viktig å ta tak i. Femtetrinnsbøyen i et andrespråksperspektiv anser jeg som et viktig tema å forske på fordi gapet som oppstår kan skape nye gap gjennom utdanningsløpet (Chall, Jacobs og Baldwin, 1990).

I denne studien har jeg undersøkt lærebøkens mulige påvirkningskraft på andrespråkseleven i overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn ved å ha utført en komparativ tekstanalyse av lærebøker i samfunnsfag og naturfag med fire tekstelementer i fokus, samt utført fokusgrupper med lærere som underviser eller har undervist i de nevnte fagene. Forskningsspørsmålet i studien er todelt. Det første forskningsspørsmålet er rettet mot tekstanalysen av lærebøkene:

A. Med utgangspunkt i tekstelementene, hvordan kommer overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn til uttrykk i lærebøkene?

Tekstanalysen fokuserer på fire tekstelementer. For det første å sammenligne bruken og vektleggingen av fagord, for det andre å sammenligne hvilke teksttyper og bruk av tekstbindere som går igjen i bøkene, for det tredje å sammenligne bruken og antall metaforer og for det fjerde å sammenligne forholdet mellom bilder og verbaltekst. Disse fire blir derfor analysens fokusområder. I en analyse av de nevnte tekstelementene vil også sentrale trekk for lese- og skriveopplæringen bli identifisert og synliggjort. Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til fokusgruppene og vil forankre studien til et mer praksisnært og didaktisk andrespråksperspektiv. Dette forskningsspørsmålet er derfor rettet mot lærerens rolle i femtetrinnsbøyen.

B. Hva gjør man som lærer for å forberede andrespråkseleven på overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn, eller forhindre at den blir for stor?

B1. Hvilke tekstelementer oppfattes som mest problematisk av lærere?

Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) velger å dele opp andrespråksforskningen i Norge inn i tre utviklingslinjer. Disse er innlærerspråk, språk- og kulturkontakt og didaktikk. Samtidig legger de vekt på at denne inndeling bare er en forenkling (2007, s. 12–13). De

didaktiske studiene er studier «[...] som har som mål å utforske andrespråksundervisningens mål og innhold, begrunnelser, betingelser og praksiser, inklusiv vurdering og testing» (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord, 2007, s.25). Det er nær ved denne linjen jeg plasserer studien min.

1.2 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen har 6 kapitler. Etter dette introduksjonskapittelet, presenteres kapittel 2 der jeg legger frem det teoretiske rammeverket for forskning på femtetrinnsbøyggen med andrespråkseleven under lupen. I kapittel 3 gjør jeg rede for de to metodene som er brukt og hvorfor, nemlig den komparative tekstanalysen og fokusgruppeintervjuene. Samtidig legger jeg også frem datautvalg, og hvilke fag og bøker som analyseres. I kapittel 4 legger jeg frem funn og diskusjon fra tekstanalysen, mens kapittel 5 tar for seg fokusgruppene og diskusjon fra funn i fokusgruppene. Det siste og avsluttende kapittelet, kapittel 6, svarer på de to forskningsspørsmålene og tar opp videre forskningsmuligheter i lys av funnene fra denne studien.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet går jeg gjennom de teoriene som er relevante for og utgjør rammeverket for denne studiens undersøkelser – andrespråkselevens møte med overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn, og lærebøker og lærernes mulige påvirkningskraft. Teoriene som legges frem her er især knyttet til fokusområdene i tekstanalysen. Teoriene i dette kapittelet er derfor både lingvistiske teorier, didaktiske teorier og tekstorienterte teorier. Kapittelet starter med å gjøre rede for hvem andrespråkseleven er (delkapittel 2.1), for deretter å gjøre rede for generelle teorier om lesing, femtetrinnsbøyn og lesingens rolle i femtetrinnsbøyn (delkapittel 2.2). Disse teoriene er hentet fra en internasjonal kontekst, siden få studier i Norge har fokusert på femtetrinnsbøyn. Videre vil kapittelet beskrive norsk lærebokforskning fra de siste 70 årene (delkapittel 2.3).

Didaktiske teorier er brukt for å danne et grunnlag for å forstå andrespråkselevens møte med tekst i skolen (delkapittel 2.4). Tekstorienterte teorier danner et grunnlag for å forstå bedre omfanget av hva teksttyper er, hvor de forekommer og hva deres funksjon er (delkapittel 2.4.2). Lingvistiske teorier danner grunnlaget for å forstå de tekstelementene i analysen som er av det lingvistiske slaget, slik som metaforer (delkapittel 2.4.3). Forholdet mellom bilder og verbaltekst er også vurdert med hjelp av tekstorienterte teorier (delkapittel 2.4.4). Jeg gjør også rede for lærerens rolle og deres mulige metoder i arbeid med fagtekster (delkapittel 2.5). Til slutt i kapittelet plasserer jeg studiens relevans i en norsk kontekst (delkapittel 2.6).

2.1 Hvem er andrespråkseleven?

Et *andrespråk* (S2) er «[...] et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 27). Dette språket må ikke være språk nummer to i rekken vedkommende har lært, det kan også være språk tre eller fire. Etersom et andrespråk er et språk man lærer etter førstespråket, er en *andrespråksbruker* en person som har lært eller bruker andrespråket i et språksamfunn der språket er i daglig bruk. Hvem er da elevene som kategoriseres som *andrespråkselever/minoritetsspråklige elever*? Dette er elever som møter et annet undervisningsspråk i skolen enn førstespråket. Dette undervisningsspråket er som regel majoritetsspråket i landet. I denne studien er det derfor snakk om elever som har norsk som

andrespråk. Jeg bruker begrepene andrespråkselev og minoritetsspråklig elev om hverandre med samme betydning.

Samtidig må det nevnes at distinksjonen andrespråksbruker/førstespråksbruker og minoritetsspråklige/majoritetsspråklige har vært mye diskutert på grunn av det sosiale hierarkiet som konstrueres i betegnelsene, men også fordi betegnelsene ikke tar høyde for de flerspråklige ressursene som finnes hos mennesker (Ortega, 2019). Betegnelsene andrespråkselev eller minoritetsspråklig elev sier heller ingenting om elevens språkferdigheter, verken om førstespråket eller andrespråket. Det vil si at gruppen man kaller for andrespråkselever eller minoritetsspråklige elever er svært heterogen og med mange variabler. Derfor kan man heller ikke anta at alle elever med norsk som andrespråk ligger på det samme nivået. Noen av elevene er kanskje helt nye i landet og møter det norske språket for aller første gang, mens andre har bodd i Norge hele livet, gått i barnehage, kjent med det norske språket fra skolen, aktivitetsskole (AKS)/skolefritidsordning (SFO), venner, TV, men bruker et annet språk hjemme med familien. På grunn av disse variasjonene og forskjellene, kan de minoritetsspråklige elevene oppleve i ulik grad utfordringer med å lese på norsk. Derfor kan det være viktig å se på femtetrinnsbøyen i et andrespråksperspektiv.

2.2 Lesing, femtetrinnsbøyen og lesingens rolle i femtetrinnsbøyen

I dette delkapittelet gjør jeg rede for generelle teorier om lesing og hvilke teorier som denne studien lener seg på. Jeg gjør også rede for hvilken rolle lesing får i femtetrinnsbøyen og både eldre og nyere forskning på femtetrinnsbøyen.

2.2.1 Lesing

Kulbrandstad (2003, s. 16) gjør rede for ulike teorier om lesing – *kognitive leseteorier*, *sosiokulturelle leseteorier* og *utviklingsorienterte leseteorier*. De kognitive leseteoriene tar for seg at lesing som aktivitet først og fremst er en individuell prosess og at lesing kan deles opp i to delprosesser – avkoding og forståelse (jf. Lundberg 1987 i Kulbrandstad 2003, s. 19). Der de sosiokulturelle leseteoriene handler mer om hvordan lesing kan være en sosial aktivitet (jf. Heath 1983 i Kulbrandstad 2003, s. 34–37), legger de utviklingsorienterte leseteoriene vekt på selve utviklingen av det å kunne lese, slik som ulike faser, stadier og kjennetegn ved disse. I

denne studien velger jeg å lene meg på de utviklingsorienterte lese teoriene nettopp fordi femtetrinnsbøya handler om et gap som oppstår i en situasjon der man antar eller forventer at eleven har utviklet seg på en viss måte. Så det å bevege seg fra å knekke lesekoden til å lese for å lære skjer på ulike stadier i en slik leseutvikling.

Chall (1996) gjør rede for ulike stadier i leseutviklingen til engelsktalende barn og ungdom, og hvilke utfordringer som er knyttet til de ulike stadiene og overgangen mellom dem. Denne redegjørelsen kan plasseres innenfor de utviklingsorienterte lese teoriene. Jeg velger å overføre Challs stadier til en norsk kontekst fordi det engelske og norske alfabetet er delvis likt og elevene forholder seg derfor hovedsakelig til det samme settet av bokstaver. Hun presenterer seks stadier i leseutviklingen som strekker seg fra et førlesningsstadium/pseudolesing til et høyt utviklet lesenivå (se tabell 1). Stadiene strekker seg på en skala fra 0–5. Samtidig legger hun vekt på at denne fremstillingen ikke må forstås som en teori, men heller en modell eller et skjema som kan lede til nye hypoteser eller spørsmål (Chall, 1996, s. 10).

Tabell 1. Oversikt over de ulike lese stadiene presentert av Chall (1996).

Stadium	Aldersgruppe	Leseegenskap
Stadium 0	0–6	Førlesing/pseudolesing
Stadium 1	6–7	Begynnende lesing og avkoding
Stadium 2	7–9	Flyt og stadfesting
Stadium 3	9–14	Lese for å lære noe nytt
Stadium 4	14–18	Lese med ulike synspunkter
Stadium 5	18+	Lesing som konstruksjon og dekonstruksjon

Stadium 0 som blir kalt for et *førlesingsstadium/pseudolesing* strekker seg fra alderen nyfødt til 6 år. Dette er et stadium med stor utvikling. Barnet blir etter hvert kjent med bokstavene i alfabetet og kan kjenne igjen og kan skrive bokstavene i sitt eget navn. Barnet inntar etter hvert leserollen og prøver å koble kjente ting til ord. Et eksempel kan være hvordan barnet leser ordet «Melk» der det står «TINE» på melkekartongen (Tonne, 2015, s. 218).

Stadium 1 blir kalt for *begynnende lesing og avkoding* og gjelder alderen 6–7 år. Det er på dette stadiet den fonologiske bevisstheten blir et viktig verktøy. Barnet oppfatter nå at hver bokstav har en egen lyd, og setter man lydene sammen får man et ord. Både engelsk og norsk er alfabetiske skriftspråk, der ett grafem representerer ett fonem. Dette stadiet i

leseutviklingen vil derfor ikke gjelde andre språk som enten er syllabiske skriftspråk eller logografiske skriftspråk¹.

Stadium 2, *flyt og stadfesting*, strekker seg fra alderen 7–9 år. På dette stadiet oppstår en automatisering av avkodingen og man leser for å lære seg å lese. «Because the content of what is read is basically familiar, the reader can concentrate attention on the printed words, usually the most common, high-frequency words» (Chall, 1996, s. 18). Et slikt stadium dreier seg derfor om å øve.

Det er ikke før på stadium 3 (9–14 år) at man *leser for å lære noe nytt*. Det er på dette stadiet at man begynner å sirkle seg rundt fenomenet om femtetrinnsbøygen. Overgangen fra stadium 2 til 3 kan representere overgangen fra 4. trinn til 5. trinn i Norge. «In a sense, entering Stage 3 fits the traditional conception of the difference between primary and later schooling» (Chall, 1996, s. 20). Her møter barnet nye ord, ny informasjon og en ny type tekst. For de elevene som ikke klarer denne overgangen, vil lesing av fagtekster for å lære noe nytt bli vanskelig, det vil oppstå en manglende leseforståelse og trolig mindre leselyst. «Accommodation to Stage 3 requires a higher level of reading skill, greater world knowledge, and a higher level of language and cognitive development» (Chall, 1996, s. 48). Det er kanskje heller ikke bare den overordnede konteksten som stiller krav til eleven, slik som skolen, lærere, tekster og innhold, men også kanskje hos eleven selv. Avkoding er ikke lenger et mål i seg selv, men heller å føle at man har blitt en mer moden leser og kjenne på egen utvikling.

De to siste stadiene, 4 og 5, dreier seg om å ha et modent blikk når man leser, det vil si å kunne *lese med ulike synspunkter* (4) og bruke *lesning som både konstruksjon og dekonstruksjon* (5). Stadium 4 som gjelder aldersgruppen 14–18 år handler om evnen til å lese lenger tekster som består av flere synspunkter. Leserens må da se emnet/tema fra flere sider og tolke de ulike synspunktene som kommer frem. I tillegg består tekstene av mer informasjon som også må tolkes. «Dealing with more than one set of facts, various theories, and multiple viewpoints, as one must in Stage 4, gives one practice in acquiring ever-more-difficult concepts and in learning how to acquire new concepts and new points of view through reading» (Chall, 1983/1996, s. 23). Dette fører oss videre til stadium 5 (18+) der leseren viser blant annet evne til å selv finne tekst man trenger til eget formål. Det er ikke lenger noen som forteller leseren hva de skal lese, hvilke sider og når, dette blir gjennomført av leseren selv.

¹ Et skrifttegn som enten representerer en stavelse eller et morfem, jf. Monsen og Randen (2018)

Slik sett viser leseren derfor evne til å kunne prioritere – hva er viktig i teksten for meg, hvordan skal jeg best mulig og effektivt finne ut og bruke det til formålet mitt?

2.2.2 Lesingens rolle i femtetrinnsbøyggen

Overgangen mellom stadium 2 og 3 er den overgangen som har vist seg å by på flest utfordringer og endringer. Chall (1996) beskriver hvordan overgangen ikke bare krever endringer som er knyttet til språk, kognitive evner og generell kunnskap, men også endringer knyttet til lesestrategier. Tekstene elevene møter på har flere begreper, setningene er mer komplekse og det legges frem ord og begreper som ikke hører til hverdagspråket. Ved siden av dette kreves det også at leseren leser teksten både nøyaktig og korrekt. Leseren må òg ha evnen til å kunne samle fakta og reflektere over den. Dersom lesestadium 2 er nådd og eleven har en god flyt, er det fristende å lese fort. Tekstene som tilhører lesestadium 2 skaper også vanligvis rom for å lese litt fortere, fordi det er et øvestadium og ikke et stadium der man skal hente ut informasjon. Overføres denne lesehastigheten til stadium 3, vil mye av informasjonen i teksten gå tapt. Dersom eleven ikke får hjelp med denne overgangen, oppstår det Chall presenterer som the fourth-grade slump. Ikke alle elever trenger like mye hjelp og støtte rundt denne overgangen. De elevene som synes å trenge mest støtte og hjelp gjør jeg rede for i neste avsnitt. Det handler derfor om de negative resultatene eller resultater som ikke viser progresjon etter overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet fordi en slik overgang også speiler overgangen mellom de to lesestadiene. «Thus education and reading are circular – the more a person has of one, the better development of the other. The more knowledge, the better reading; the better the skill and uses of reading, the better the knowledge» (Chall, 1996, s. 8).

Femtetrinnsbøyggen ble først knyttet til elever fra lavinntektsfamilier i en studie av Chall, Jacobs og Baldwin (1990), mens begrepet har i senere tid også blitt knyttet til minoritetsspråklige elever fordi man har sett det samme utfallet hos dem, nemlig større faglige utfordringer på mellomtrinnet. Det er viktig å legge frem at det ikke er synlig i forskningslitteraturen når man også kopleter minoritetsspråklige elever til femtetrinnsbøyggen. I dag forbindes derfor femtetrinnsbøyggen ikke bare med elever fra lavinntektsfamilier, men også med minoritetsspråklige elever slik det kommer frem i Møller mfl. 2014. Antakelsene handler om en mindre eksponering av et lavfrekvent vokabular som brukes i akademisk sammenheng. I enkelte tilfeller kan eleven være både minoritetsspråklig og komme fra en

lavinntektsfamilie. Det er viktig å understreke at det ikke er noen fast sammenheng mellom det å være minoritetsspråklig og ha en lav sosioøkonomisk bakgrunn. Samtidig kommer ofte migranter fra konfliktfylte og ressursfattige land². I slike tilfeller er det ikke sikkert at barnet eller foreldrene har fått mulighet til skolegang. Tilfeller som dette kan føre til en lav sosioøkonomisk bakgrunn i landet man migrerer eller flykter til³. Migrasjon er noe som kan gi nye muligheter til mennesker, men det kan samtidig skape et tap av både identitet og økonomi.

Femtettrinnsbøygen er et fenomen som originalt stammer fra amerikansk forskning og engelsktalende barn. Likevel kan konseptet overføres til en norsk kontekst fordi overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn kan virke stor for flere elever og overgangen blir også synlig markert – slik som nye kompetansemål som ligger på et annet nivå, bøker, ulike former for fagtekster, nye termer og begreper og nasjonale prøver. Jeg går nærmere gjennom den norske konteksten for femtettrinnsbøygen i delkapittel 2.6.

2.2.3 Forskning på femtettrinnsbøygen

Det har blitt gjort en del internasjonal forskning på femtettrinnsbøygen. Forskningen som jeg legger frem her er fra både før og etter tusenårsskiftet. Dette viser at det fortsatt er stor interesse for å finne ut mer om fenomenet. For å komme til kjernen av fenomenet fokuserer mye av litteraturen på leseferdigheter og leselyst (jf. Best mfl. 2008; Sanacore og Palumbo, 2008; McNamara mfl. 2011).

Chall, Jacobs og Baldwin (1990) undersøkte *litterasitet*⁴ og språk hos elever i ulike aldre som kom fra lavinntektsfamilier i USA. Aldersspennet strakk seg fra elever på 1.trinn til 7.trinn. En gjenganger blant deltakerne var et lavere resultat på tekster og oppgaver. Elevene som deltok i studien utførte både lese-, skrive- og språkoppgaver. De fant blant annet ut av at elevene hadde både kognitive-, lingvistiske- og leseegenskaper som gjorde at de klarte å lese og forstå tekstene i småskolen. Problemene viste seg på mellomtrinnet da utfordringene var knyttet til ordgjenkjenning, ords betydning og uttale. «Our most significant finding is that the low-income children in our population achieved well in reading, as well as the general population, up through the third grade. Then, beginning around grade 4, the reading

² SSB: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

³ NOU: <https://www.regjeringen.no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?q=innvandring&ch=2#kap1-5>

⁴ Litterasitet eller skriftkyndighet handler om å «[...] kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger» (Skovholt og Veum, 2015, s. 12).

achievement began to slump; the slump intensified through grade 7 and continued through high school» (Chall, Jacobs og Baldwin, 1990, s. 142). De fant også ut at arbeid med abstrakte ord, fagord eller andre ord som er viktig og sentrale for å forstå en fagtekst kan være en måte å forhindre gapet mellom småskolen og mellomtrinnet. Når problemer med lesning skal adresseres var også et tema for studien. De beskriver at det er viktig å ta tak i slike utfordringer så fort som mulig, nettopp fordi problemer eller utfordringer med lesning kan følge eleven i lang tid. De argumenterer med at «[...] an unattended lag of six months in grade 4 may mean a lag of two or more years in grades 6 or 7 and greater lags in high school» (Chall, Jacobs og Baldwin, 1990, s. 166). Videre fant de også ut av at både hjemmet og skolen er to viktige arenaer for en adekvat utvikling av både språk og litterasitet, men når tekstene, temaene og språket blir så vanskelig at hjemmet ikke klarer å hjelpe til med utviklingen, blir skolens rolle ekstra viktig.

Nyere forskning har fokusert på forskjellige påvirkningsfaktorer. I en dansk studie med Møller mfl. (2014) ble det gjennomført en longitudinell undersøkelse om tyrkisktalende elevers lingvistiske utvikling på dansk. De ønsket å undersøke om det finnes flere alternativer til hvorfor gapet oppstår enn bare et underskudd av språk: «But how can minority students' lack of traditional school success be attributed to their degree of mastery of the majority language at the age of 10 in a school which is in principle child-centered in its philosophy of education?» (Møller mfl., 2014, s. 33). De fant blant annet ut av at elevens språklige utvikling var noe som skjedde over tid, og at dette ikke bare gjaldt dansk, men også tyrkisk og engelsk. Samtidig ble dansk mer synliggjort for elevene på skolen og de utviklet det danske språket i det de beskriver som i tråd med skolens krav (Møller mfl., 2014, s. 52). Tyrkisk og engelsk viste seg å utvikle seg i større grad utenfor skolen. De elevene med faglige utfordringer knyttet de ikke til femtetrinnsbøynen fordi skolen ikke skapte rom for elevens helhetlige språklige ressurser. I den nevnte studien ser det ut til at det ikke bare handlet om elevens språkevner, men også skolens faglige aktiviteter: «It is more likely that school activities do not allow these children to benefit from their full linguistic resources as these cut across mainstream ideas about monolingual norms» (Møller mfl. 2014, s. 52).

Sanacore og Palumbo (2008) beskriver også sine antakelser om ulike påvirkningsfaktorer for gapet, slik som hvordan innholdet i en fagtekst blir presentert, elevens tilgang på bøker, elevens muligheter til å finne bøker de selv syntes er interessante og hvem som «egentlig» har ansvar for leseopplæringen (2008, s. 68–69). Det siste punktet dreier seg om tankegangen hos

lærere. Det er naturlig å tenke at lærere på småskolen skal ha ansvar for leseopplæringen, men betyr det at lærere på mellomtrinnet forventer elever med så gode lesekunnskaper at det kun er innholdet i fagtekstene man skal fokusere på og at leseopplæringen er ferdig?

Nyere forskning har også fokusert på hvordan man som skole og lærer kan hjelpe eleven over gapet. Suhr mfl. (2010) gjennomførte en kvalitativ og longitudinell studie der de undersøkte om digitale verktøy, slik som PC, kan minske gapet mellom småskolen og mellomtrinnet. Mer presist undersøkte de om amerikanske elever kunne forbedre testresultater i English Language Arts (ELA) som har litterær respons og strategier i analyse- og skrivearbeid i fokus.

Elevgruppen var hentet fra et flerkulturelt distrikt i Sør-California der en større andel har en lav sosioøkonomisk bakgrunn. I studien var det også en kontrollgruppe. Elevene som var i kontrollgruppen, var også fra samme distrikt. Elevene i denne gruppen fikk ikke tildelt PC. Suhr mfl. (2010, s. 5) viser blant annet til en statistikk fra 2004 som beskriver at 30% av alle fjerde-trinns elever i USA ikke klarte å nå aldersadekvate lesenivåer på standardiserte lesetester. Undersøkelsen de utførte viste at elevene som brukte PC skåret høyere på litterær respons og strategier for skriving og analyse enn kontrollgruppen. Begge gruppene skåret negativt på leseforståelsestester, men elevgruppen med PC hadde likevel bedre resultater enn kontrollgruppen.

Det er lite i forskningslitteraturen som viser studier med fokus på femtetrinnsbøynen fra et norsk som andrespråksperspektiv.

Forskningen nevnt over viser hvilke utfordringer som oppstår i overgangen småskolen og mellomtrinnet. Selv om forskningen og studiene er gjennomført med ulike metoder, ser det likevel ut som at det er flere tendenser som går igjen. For det første er elevens lese- og skriveferdigheter en slik tendens. Dette viser at litterasitet spiller en viktig rolle i femtetrinnsbøynen. For det andre kan man peke på skolekonteksten, lærernes rolle og læringssyn. For det tredje er også tekststruktur noe som går igjen. Dette viser at femtetrinnsbøynen er kompleks, men med særlig fokus på lesing, og i en utforsking av den bør man se på flere faktorer.

Ettersom lesing og tekststruktur spiller en viktig rolle, kan man kategorisere læreboka som et viktig analyseobjekt, enten om man undersøker hva den består av, hvordan den brukes eller hvordan den blir tatt imot av lærere og elever. I neste delkapittel gjør jeg rede for læreboka som pedagogisk tekst og lærebokforskning i Norge.

2.3 Læreboka og lærebokforskning

Sakprosa som overordnet sjanger inneholder mange andre undersjangre, blant annet læreboka eller pedagogiske tekster. Jeg viser til to ulike definisjoner og beskrivelser av læreboka: «Lærebøker er multimodale tekster som skal formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at elevene kan lære av dem og lærerne kan undervise etter dem» (Henriksen, 2009, s. 7) og «Læremidler legger særlig vekt på den informasjonen om verden som oppfattes som grunnleggende og vesentlig i samfunnet. De utgjør en sentral del av skolens utsyn mot verden og er dermed grunnleggende for hva som regnes som kunnskap i skolens verden» (Selander og Skjelbred, 2004, s. 9). Det er tydelig at de to sitatene legger vekt på en type innhold som både elev og lærer skal dra nytte av. Læreboka som en pedagogisk tekst er mye brukt (Rasmussen og Lund 2015), og det finnes rom for å bruke den på forskjellige måter. Selander og Skjelbred (2004, s. 22) viser til Apple (1991) som beskriver hvordan den samme læreboka kan tolkes om, omstruktureres eller utelate enkelte deler. Det vil si at læreboka ikke nødvendigvis trengs å følges slavisk, men som lærer kan man vurdere hvilke deler man ønsker å bruke til ulike formål. Selander og Skjelbred (2004) gjør også rede for tre kjennetegn ved læreboka som pedagogisk tekst. For det første er den tilpasset en helt egen målgruppe – elever i skolen. En slik tilpasning kan ses på i valg av språk, virkemidler og utvalget av den kunnskapen som skal formildes (Selander og Skjelbred, 2004, s. 38). Et naturlig oppfølgings spørsmål blir derfor «hvilken elev står modell for boka?» som den er tilpasset til. I et andrespråkperspektiv er dette et naturlig spørsmål å stille nettopp på grunn av språkvalgene som blir tatt. Et annet kjennetegn viser seg på en mer implisitt måte – nemlig synet på læring. De beskriver læringssynet gjennom læreboka som kumulativt der «[...] det legges vekt på å formidle kunnskap som skal huskes og reproduseres. For mange elever kan denne kunnskapen bli abstrakt og uten relevans for deres liv utenfor skolen» (Selander og Skjelbred, 2004, s. 38). Når man i tillegg utvikler andrespråket kan det tenkes at det som fremstår som abstrakt og vanskelig å få tak på fra før av, vil bli ekstra krevende å forstå. Et tredje kjennetegn er at læreboka er produsert og tilpasset en bestemt kontekst: «Den skal benyttes innenfor et avgrenset lokale (klasserommet), i et avgrenset tidsrom (skoletime) og i forhold til et avgrenset stoff (læreplanen)» (Selander og Skjelbred, 2004, s. 39). En slik utfordring kan knyttes til det andre kjennetegnet nevnt over; fordi teksten «tilhører» en bestemt kontekst, vil det kanskje være vanskelig å «ta med» kunnskapen ut og bruke den.

Sett fra et sosiokulturelt-andrespråksperspektiv er dette en sentral utfordring som det er viktig å ta tak i. Skolen er et viktig sted der samspillet mellom lærer og elev gjenspeiler samspillet mellom novise og ekspert, der eksperten retter novisens oppmerksomhet mot lærdom som har verdi også utenfor skolen (Johnson, 2019). Skolen er også et sted for å forstå både hverdagslige og vitenskapelige konsepter. «For true concepts to emerge, language teachers need opportunities to externalize their everyday understandings of language, language learning, and language teaching» (Johnson, 2019, s. 169). Dette kommer frem ved en blanding av erfaringer både i og utenfor klasserommet. Det er derfor viktig å knytte de to typene konseptene sammen i undervisning, hvis ikke vil man ikke danne forståelse for de vitenskapelige konseptene. Selv om Johnson (2019) skriver om språklærere, kan dette synes å være like viktig å bli gjort synlig i andre fag og lærebøker, nettopp på grunn av det språklige mangfoldet som finnes i flere klasserom. Én måte å ta tak i slike utfordringer, kan være å undersøke de konseptene som finnes i ulike lærebøker.

Selander og Skjelbred (2004, s. 62) legger frem en oversikt over de ulike fokusområdene i norsk lærebokforskning fra 1950-tallet til 1990-tallet. På 1950-tallet bestod lærebokforskningen av å undersøke hvordan den samsvarte med læreplanen. På 1970-tallet fokuserte man mer på hvordan den tredje verden ble fremstilt i bøkene og om det fantes ideologiske budskap i dem. På 1980-tallet bestod lærebokforskningen av hvordan lærebøkene legger til rette for å kunne bruke kunnskapen i hverdagslivet og senere eller høyere utdanning. På 1990-tallet fokuserte man mer på meningsdannelse i teksten og betydningen i selve utformingen av teksten. Lærebokforskning har derfor hovedsakelig dreiet seg om både lærebokas *intensjon, sjangertrekk eller kjennetegn* ved tekster i lærebøkene og *konteksten* den står i (Selander og Skjelbred, 2004, s. 63). Ved siden disse, beskriver de også følgende hovedområder som har blitt fokusert på: valg, bruk og vurdering av forskjellige læremidler (Ibid.). Et eksempel på lærebokforskning er *Prosjekt lærebokspråk* (Golden og Hvenekilde, 1983) som gjør en analyse av språket i lærebøker på ulike trinn i de fagene som ble kalt for orienteringsfag – historie, geografi og fysikk. Tekstanalysens fokus var ordforrådet i bøkene, og de fant blant annet ut av at de ulike lærebøkene i forskjellige fag inneholdt fagspesifikke ord som var med på å gjøre teksten utfordrende for de minoritetsspråklige elevene.

Når det gjelder valg og bruk av lærebøker, finnes det ulike praksiser man kan peke på. Det vil si, det er ikke lovpålagt at alle skoler skal velge noen bestemte lærebøker eller de samme bøkene, samtidig som at lærebøkene man velger ut skal «[...] helt eller delvis dekke

intensjonene i læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskningsprosjektet *Ark&App* (2013–2016) fikk som oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om å undersøke valg og bruk av læremidler i norsk skole på 5.trinn, 8.trinn og på videregående skole.

Forskningsprosjektet tok utgangspunkt i fagene engelsk, naturfag, samfunnsfag og matematikk. Det ble utførte to spørreundersøkelser og 12 casestudier. I et arbeidsnotat fra Waagene og Gjerustad (2015) legger de frem resultater fra spørreundersøkelsen gjort av lærere i både grunnskolen og videregående skole. Resultatene viser at lærere velger læremidler med noe innblanding fra ledelsen og at flertallet av lærerne i undersøkelsen velger å lene seg på de papirbaserte lærebøkene, men med rom for å supplere med digitale læremidler (Waagene og Gjerustad, 2015, s. 7).

Forskning på lærebøker og læremidler viser også hvordan de blir brukt i undervisningen. Rasmussen og Lund (2015) beskriver et partnerskap mellom læreboka og læreren som er i endring. De gjør rede for at læreboka lenge har vært lærerens eneste kunnskapskilde, men at nye tendenser, slik som *hybride praksiser* der man bruker og henter kunnskap fra andre kilder enn læreboka, er blitt mer synlig. Forskningsprosjektet *Ark&App* undersøkte også hvordan ulike læremidler blir benyttet i undervisningen. De beskriver hvordan undervisning ofte er enten *monologisk helklasseundervisning*, *dialogisk helklasseundervisning*, *individuell arbeid* eller *gruppearbeid*. Funnene fra observasjoner i samfunnsfagstimer på 5.trinn viste at læreren brukte både lærebok, nettsider som hører til læreboka, PowerPoint og egenproduserte utdelte ark. Timene var som regel delt opp i først monologisk helklasseundervisning, deretter gikk man over til dialogisk helklasseundervisning og siste økt i timene bestod enten av individuelt arbeid eller gruppearbeid. PowerPoint ble som regel brukt i den monologiske helklasseundervisningen. «Denne formen for helklasseundervisning er preget av at lærerne bruker PowerPoint for å presentere de viktigste begrepene. Dermed blir læremiddelets funksjon å visualisere den formen for kunnskap som læreren presenterer» (Gilje mfl., 2016, s. 35). Enkelte deler av læreboka ble forenklet av læreren på eget ark som inneholdt både verbaltekst og bilder. Arkene ble også brukt til høytlesing av både lærer og elever, og begreper ble forklart i en helklasseundervisning. Ved siden av dette, ble også arkene brukt til enten individuelt arbeid eller gruppearbeid. «Arkene erstattet på mange måter læreboka i deler av det individuelle arbeidet, og de strukturerte elevens selvstendige arbeid gjennom hele undervisningsforløpet» (Gilje mfl., 2016, s. 36). Dette viser blant annet lærerens syn på læreboka, og at den i enkelte tilfeller må forenkles. Bildene som var plassert på det egenproduserte arket fikk en viktig funksjon. De ble viktig for både meningsskaping og ord-

og begrepsforståelse. «Bildene har her en avgjørende støttefunksjon for helklassesamtalene ved at de synliggjør redskaper og steder som er relevante i undervisning» (Gilje mfl., 2016, s. 37). Det kan tenkes at hybride praksiser kan være med på å minske gapet mellom 4.trinn og 5.trinn dersom de ulike praksisene erstatter det som kan være utfordrende eller for abstrakt i læreboka for de minoritetsspråklige elevene.

Med utgangspunkt i lærebokforskning finnes det flere elementer som spiller en viktig rolle i andrespråkselevens møte med læreboka, blant annet begreper, tekstkompleksitet og læreres praksis og bruk av bøker. Denne studien vurderer derfor både tekstelementer og lærernes praksis. I neste delkapittel, delkapittel 2.4, beskriver jeg andrespråkselevens møte med fagteksten og hva som kan skape utfordringer i dette møte, og i delkapittel 2.4.1 ser jeg på ordlæringsprosesser, inndeling av ord og hvilke av disse som kan skape manglende forståelse. I delkapittel 2.4.2 gjør jeg rede for ulike teksttyper og deres funksjon. I delkapittel 2.4.3 legger jeg frem teorier og studier om metaforer og andrespråkselevens møte med de metaforiske uttrykkene. I delkapittel 2.4.4 beskriver jeg ulike forhold mellom verbaltekst og bilder og hvordan bildene enten kan hjelpe eleven med forståelsen eller skape manglende forståelse, misforståelse eller forvirring. Jeg har valgt disse fire tekstelementene basert på flere studier om lesing og femtetrinnsbøygen, og slått tekstelementene sammen i én og samme studie. Disse tekstelementene vil også bli tatt opp som et tema i fokusgruppene med lærere, og det vil derfor være mulig å belyse hvordan lærere arbeider med akkurat disse tekstelementene og om noen av dem er mer utfordrende enn andre.

2.4 Andrespråkselevens møte med fagteksten – base, utbygging og andre ordlæringsprosesser

Andrespråkselevens forståelse av en fagtekst er basert på blant annet ordforståelse. Selj (2017) viser til Vibergs (1993) modell for språkbeherskelse hos både førstespråkselever og andrespråkselever. Her brukes begrepene *base* og *utbygging*. Der basen er de forskjellige typer kunnskaper og erfaringer om språket, er utbyggingen selve videreutviklingen av basen. Det vil si at barnet opparbeider seg en salgs grunnmur, og det er gjerne ikke før ved skolestart at denne grunnmuren blir noe eleven kan bygge videre på. De to begrepene er viktige begreper i skolesammenheng, men vel så viktig for å forstå den minoritetsspråklige elevens utvikling. Denne utviklingen er ofte knyttet til lese- og skriveferdigheter. Samtidig er det likevel basen som fremstår som viktig, skriver Selj: «Ettersom utbyggingen innebærer en utvikling av

basen, er basen et nødvendig grunnlag for den videre språkutviklingen» (2017, s. 19). I lys av dette må man derfor få et innblikk i andrespråkselevens base, og ofte, men ikke alltid, er denne mindre enn hos de majoritetsspråklige elevene. Selj bruker ordforrådet som et eksempel på hva i basen som enten kan mangle eller være vanskelig å bygge videre på; ord som man ikke har snakket med barnet om på norsk, og som ofte er en forventning av skolen at barnet skal ha liggende i basen sin, eller begreper som dukker opp i lese- og skriveopplæringen (2017, s. 20–21). Eksemplene Selj kommer med er navn og betegnelser som barnet ofte lærer av voksne, posisjonsbestemmelser og geometriske betegnelser. Vi kan si at oppgaven for de minoritetsspråklige elevene er dobbel i skolen – fylle igjen hull og lære fag. Dette har også Kulbrandstad og Laursen (2018) pekt på:

For andrespråksbrukere er norsk ikke bare gjenstand for læring og undervisning. Elevene skal også lære gjennom norsk. Lesing på et andrespråk skal kunne brukes for å tilegne seg faglige emner fra forskjellige fagtekster. En forutsetning for å lykkes med dette er at man lærer hvert skolefags særskilte måter å bruke språket på (Kulbrandstad og Laursen, 2018, s. 301).

Denne særskilte måten å bruke språket på blir synlig i fagtekstene. Fagteksten skal kanskje beskrive et fenomen, og for å gjøre dette trenger man en bestemt type språk. I møte med en fagtekst vil det derfor være viktig å ha med seg både basen til eleven og den pågående og fremtidige utbyggingen.

Det er lett å se for seg at man med dobbel oppgave på skolen kan føle på frustrasjon og manglende leselyst. Reichenberg (2007, s. 83) beskriver den store iverheten og engasjementet hun fikk av sin aller første bok på skolen, men stiller spørsmålet om hvor leselysten ble av senere hos noen og hvorfor de la fra seg tekstene. Alver og Selj (2017) legger blant annet frem hva man som lærer må tenke på når det gjelder andrespråkselevens møte med en fagtekst, hva som oppleves som utfordrende og hva man som lærer bør gjøre i forkant og underveis i lesing av fagtekster. Bunnlinjen er ganske klar – det er ikke selve innholdet som fremstår som utfordrende, men hvordan innholdet blir fremstilt. En fagtekst består ofte av lavfrekvente ord, den er informasjonstett og tekstens innhold er ofte presentert i flere deler, slik som bilder, grafer, faktabokser og avsnitt (Alver og Selj, 2017, s. 108–109). Ved siden av slike tekstelementer skal det ikke mer til at forståelsen forsvinner delvis hvis eleven ikke forstår 20% av ordene i en tekst (Reichenberg, 2007, s. 84), og ved siden av elevens evne til å forstå ord, må eleven også kjenne til andre deler ved teksten for å dra nytte av den. Dette beskriver Rydland (2009) i en studie om hvordan både minoritetsspråklige og

majoritetsspråklige elever forstår naturfagtekster. Om hva eleven faktisk må gjøre for å dra nytte av en fagtekst, beskriver Rydland dette: «For å hente ut mening og konstruere forståelse av en skolefaglig tekst må elevene sannsynligvis ha kjennskap til den sjangeren teksten er skrevet innenfor, de må kunne noe om temaet fra før for å relatere det de leser til annen kunnskap og de må dra veksler på et relativt avansert vokabular» (2009, s. 280).

Som det blir beskrevet over, er oppgaven for andrespråkseleven stor og kompleks. Denne studien identifiserer hva som kan være utfordrende for andrespråkseleven i møte med en fagtekst. Samtidig er det viktig å legge vekt på at de tekstelementene som analysen ser på ikke er utelukkende vanskelig for minoritetsspråklige elever. I et hvert klasserom vil det finnes elever, uansett S1, som enten skårer høyere eller lavere, mestrer eller har utfordringer med ulike fag og de grunnleggende ferdighetene, og viser ulike interesser og motivasjon. Det vil si at de tekstelementene som analysen fokuserer på kan være utfordrende for majoritetsspråklige elever også, men samtidig vet man av ulik forskning at flere av disse tekstelementene kan virke særlig utfordrende for andrespråkseleven (jf. Danbolt 2001; Golden 2005a; Lunde mfl. 2018). Når jeg skriver om «eleven» i denne oppgaven, vil fokuset derfor være rettet mot nettopp andrespråkseleven.

2.4.1 Ordlæring

Et tekstelement som kan skape forvirring eller manglende forståelse av en fagtekst hos andrespråkseleven er fagord, fagspesifikke ord eller andre lavfrekvente ord. Dette tekstelementet er ett av fokusområdene i tekstanalysen i denne studien.

Et ord består av både innhold og form. Golden (2015) legger frem flere definisjoner av hva et ord er, men legger samtidig vekt på at disse definisjonene ender opp med ulike utelatelser. I denne studien velger jeg den definisjonen som jeg anser som mest passende til ordanalysen i lærebøkene: «[...] et ord er det som står mellom to blanke tegn i en tekst» (Golden, 2015, s. 24). En slik forklaring betegner det man kan kalle for en *ordform*.

Ord, enten de står alene eller sammen med flere ord, blir tolket i en kontekst. Samtidig er også bakgrunnskunnskapen til eleven et verktøy for tolkning. «Bakgrunnskunnskapen er det lageret av kunnskap vi har ervervet gjennom det vi har opplevd tidligere. Denne kunnskapen må være organisert på en slik måte at den er lett tilgjengelig, og den må kunne tilpasses nye situasjoner» (Golden, 2015, s. 105). Likevel finnes det flere faktorer som enten skaper

misforståelse av et ord eller manglende forståelse (Golden, 2015). For det første kan en tekst inneholde for mange ukjente ord. For det andre kan konteksten ordet står i være uklar. For det tredje kan metaforiske uttrykk tolkes bokstavelig slik at meningsinnholdet blir misforstått. Det kan også være slik at ukjente ord får liten støtte fra andre ord til tolkningen.

Ordlæringsprosessen kan deles inn i tre delprosesser (Golden, 2015, s. 140). Den første delprosessen kalles for *forståelsesprosessen*. Denne prosessen starter i det man arbeider, på ulike måter, for å forstå et nytt ord. Her kan det dreie seg om å tolke ordet i konteksten det står i, slå opp i ordbøker, dele opp og analysere eller sammenligne ordet med andre ord. Den andre delprosessen kalles for *lagringsprosessen*. Når ordet man har arbeidet med blir lagret, er det fordi man knyttet ordet til ulik type informasjon om det, slik som semantisk, strukturell og pragmatisk informasjon (Golden, 2015, s. 141). Alle disse kopleingspunktene skaper assosiasjoner. Den tredje prosessen kalles for *gjenfinningsprosessen* og er koplet til assosiasjonene nevnt over. «For å bruke ordet må vi kunne finne det igjen sammen med den relevante informasjonen» (Ibid.). Videre kan man dele opp hvordan man bruker et ord inn i fire stadier, slik som tabell 2 viser.

Tabell 2. Oversikt over de ulike nivåene om det å ha kunnskap om et ord.

Stadium	Kunnskap om ordet
Stadium 1	Eleven har aldri hørt eller sett ordet før.
Stadium 2	Eleven har hørt eller sett ordet, men vet ikke hva det betyr.
Stadium 3	Eleven kan kjenne igjen ordet i en kontekst.
Stadium 4	Eleven kan ordet.

(Hentet fra Curtis 1987 i Golden, 2015, s. 143)

Samtidig finnes det også flere faktorer som spiller inn på ordlæringsprosessen; plassen ordet har fått i en tekst, formen til ordet, betydningen av ordet, men også andre faktorer som dreier seg om både eleven eller innlæreren og situasjonen som er med på hvor tilgjengelig det er å lære seg et ord i en kontekst (Golden, 2015, s. 147).

Det mer akademiske ordforrådet som blir brukt i skolen, både av lærere og lærebøker, skiller seg fra hverdagspråket vårt. Her kan man trekke linjer til Cummins' (1979) teori om hverdagspråk og akademisk språk. I denne teorien presenterte han begrepene *Basic interpersonal communicative skills* (BICS) og *Cognitive academic language proficiency* (CALP) for at pedagoger skulle gjøre seg oppmerksom på de utfordringene andrespråkseleven

kan møte på i en akademisk sammenheng. De to begrepene skiller seg fra hverandre på et kontekstuell nivå. Der BICS refererer til en kunnskap om et hverdagsspråk som brukes i gitte situasjoner, for eksempel å spørre noen når bussen kommer, refererer CALP til kunnskapen om et akademisk språk. Cummins (2008, s. 72) gjør rede for at både CALP og BICS begynner å utvikle seg fra fødsel av gjennom samhandling og interaksjon med andre, men at de to skiller lag når barnet begynner på skolen og møter et mer akademisk språk. I fagtekster vil andrespråkseleven møte et helt annet språk enn hva som blir utvekslet på fotballbanen eller med vennegjengen. Kunnskap om andrespråkselevens ordlæring blir sentral i denne sammenheng. Ulike temaer i ulike fag trenger egne ord, og «[...] det abstrakte ordforrådet øker med økende klassetrinn. På mange måter kan man si at ordforrådet konstituerer selve faget, og for å lære fagene må man lære ordene som hører til» (Golden, 2018, s. 204). Flere av disse ordene er fagord, men det finnes også lavfrekvente ord som brukes i bestemte og gitte sammenhenger. Slike ord kan man kalle for fagspesifikke ord. *Prosjekt Lærebokspråk* (Golden og Hvenekilde, 1983) kartla blant annet hyppigheten av fagspesifikke ord i lærebøker. Slike fagspesifikke ord har en viktig funksjon hvis de er med på å forklare et fagord. Tabell 3 viser noen av de kategoriene som finnes i en inndeling av det norske ordforrådet.

Tabell 3. Oversikt over noen kategorier innenfor det norske ordforrådet.

Kategorier	Eksempelsetninger
Fagord	Hvis det blir truet av andre dyr, sprøyter det ut en <u>væske</u> fra <u>kjertlene</u> .
Fagspesifikke ord	Hvis det blir truet av andre dyr, <u>sprøyter</u> det ut en væske fra kjertlene.
Akademiske ord	Etter at du har jobbet med dette <u>emnet</u> , skal du kunne <u>beskrive</u> ulike edderkopper.
Hverdagslige ord	<u>Nede</u> i jorda er det mørkt.

(Kategoriene er hentet fra Golden 2018, eksempelsetningene er hentet fra *Yggdrasil 5*, kapittel 2 «Små dyr med store oppgaver».)

Dersom eleven ikke forstår de ordene som utgjør innholdet i en fagtekst, vil det bli vanskelig å arbeide med og forstå det teksten formidler. Slike ord kan være både fagord, fagspesifikke ord, eller akademiske ord som beskriver hva eleven skal gjøre. En konsekvens av dette er hull

i fagkunnskapen. Ny kunnskap som skal bygge videre på det tidligere, vil igjen bli vanskelig å forstå (Golden, 2018).

På hjemmesiden til Naturfagssenteret⁵, som er en nettside som supplerer naturfaget med både undervisningstips og forskning, ligger artikkelen «Rein spiser høy og lav – naturfag som kontekst for læring» (Lunde, Halvorsen og Tusvik, 2018) som handler om hvordan naturfagspråket kan være både en hindring og et redskap for læring for minoritetsspråklige elever. Denne studiens tekstanalyse ser blant annet på naturfagsbøker og språket i dem. Lunde, Halvorsen og Tusvik (2018) legger frem setningen «Rein spiser høy og lav» for å vise at språket i naturfag kan oppleves som utfordrende. Der adjektivene rein, høy og lav er høyfrekvente hverdagsord, er substantivene rein, høy og lav mindre brukt. De kan også kategoriseres som fagspesifikke ord. «Mange temaer i naturfag kan oppleves abstrakte og er vanskelig å konkretisere. I tillegg finnes det mange ord som høres helt like ut og/eller skrives helt likt [...] For å kunne tilegne seg kunnskap og kommunisere det man kan eller lurer på innenfor et tema i naturfag, må man ha et begrepsapparat å ta utgangspunkt i» (Lunde, Halvorsen og Tusvik, 2018). For at naturfagspråket skal bli en ressurs og ikke en hindring, forklarer de hvordan man kan bruke flerspråklige ordlister som er utarbeidet av Naturfagsenteret i samarbeid med *NAFO* (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring). «Fordi naturfagspråket kan være vanskelig tilgjengelig for mange, bør det legges stor vekt på begrepslæring i undervisningen» (Lunde, Halvorsen og Tusvik, 2018). I forbindelse med fagenes ofte vanskelige ord og begreper bør skillet mellom *Separate Underlying Proficiency* (SUP) og *Common Underlying Proficiency Model* (CUP) nevnes. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 168) beskriver hvordan SUP lenge har vært en folkelig tospråklighetsteori som går ut på at det ene av to språk en person snakker alltid vil utvikles på bekostning av det andre. Det vil si at dersom en andrespråkselev i norsk skole bruker S1 mer enn S2, vil utviklingen av S2 stagnere. Cummins (1981) presenterer CUP som en motsetning til SUP. I Cummins CUP-teori har både førstespråket og andrespråket samme kilde. Denne teorien blir ofte fremstilt med en isfjellmetafor der de to toppene på isfjellet representerer S1 og S2, mens bunnen av isfjellet representerer den samme kilden. Sentralt for denne studien blir derfor tanken om hvordan «Kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeiding kan skje på ett eller flere språk» (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 169). Ordlæring blant andrespråkselever kan således bli påvirket av kompetansen av førstespråket. Dersom eleven ikke kjenner fagordet på

⁵ Naturfagssenterets nettside: <https://www.naturfag.no>

førstespråket sitt, kan det i tillegg være utfordrende å lære det nye konseptet og ordet på andrespråket, i denne sammenhengen er det norsk.

2.4.2 Teksttyper og tekstbindere

Fra tidlig alder av hører barn fortellinger og eventyr, og som oftest gjennom høytlesing av en voksen. Denne skjønnlitterære sjangeren har tekstelementer som gjør at det dannes et fortellende preg og en synlig tidslinje gjennom hele fortellingen, slik som «Det var en gang... Så skjedde... Da dette skjedde... Når dette var over... Til slutt...». En slik fortelling inneholder tekstbindere som danner en forståelse av et tidsløp. Fagtekster kan ha et annet preg over seg, og eleven møter andre tekstbindere som viser en annen form for relasjon. Dersom eleven sjeldent er vant med og ikke kjenner til tekstbindere som brukes i denne konteksten, kan mye av informasjonen i teksten gå tapt fordi slike tekstbindere bestemmer hvordan informasjonen skal tolkes. Hva slags tekstbindere og teksttyper som går igjen i lærebøkene på 4.trinn og 5.trinn er ett av fokusområdene i tekstanalysen.

Berge (1990) gjør rede for hvordan tekster kan kategoriseres som ulike teksttyper, det vil si hvilke *funksjonstyper* som dominerer mest i en tekst. Funksjonstyper forstår jeg her som tekstbindere slik som ulike subjunksjoner, konjunksjoner eller andre uttrykk som beskriver en relasjon. Ord som *fordi*, *og*, *derfor*, *for det første*, *men* og *deretter* har ulike funksjoner (Skovholt og Veum, 2015, s. 124). På bakgrunn av ulike grupperinger av slike funksjonstyper, viser Berge hvordan teksttyper kan kategoriseres inn i fire kategorier: *narrativ*, *deskriptiv*, *eksplikativ* og *argumentativ* (1990, s. 83). Tabell 4 viser en skjematisk oversikt over de fire teksttypene, hva slags funksjonstyper som dominerer og eksempelsetninger.

Tabell 4. Oversikt over de ulike teksttypene, etter Berge (1990).

Teksttype	Definisjon	Funksjonstype	Eksempelsetning
Deskriptiv	Beskrivende	Addisjon	Bjørner kan ha ulik farge på pelsen <i>og</i> de kan være ulike i størrelsen.
Eksplikativ	Forklarende	Implikativ	Bjørnen går i dvale <i>fordi</i> de sparer på energien.
Argumentativ	Argumenterende	Kontrast	Bjørnen spiser fisk, <i>men</i> den kan også spise bær.
Narrativ	Fortellende	Temporalitet	<i>Når</i> bjørnen går i dvale <i>så</i> må den ha et hi.

(Eksempelsetningene er mine.)

Ved å se på tabell 4 ser man at tekstbindere kan være av ulikt slag, og på denne måten være med på å forme innholdet i teksten og hvordan man skal forstå teksten på et semantisk plan. Der subjunksjoner «[...] uttrykker en relasjon mellom to saksforhold» (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 240), er konjunksjonene en måte å beskrive en mindre del i en helhet, men de kan også beskrive årsakssammenhenger (Ibid., s. 243).

Danbolt (2001) undersøkte hvordan minoritetsspråklige elever på 8.trinn bruker og forstår *kohesjonsmekanismer* i egenprodusert tekst. Kohesjonsmekanismer er det som danner en sammenheng i en tekst eller mellom setninger, for eksempel «Jeg liker sommeren *fordi* det er varmt.» I studien til Danbolt var det med 10 minoritetsspråklige elever og en kontrollgruppe på 17 majoritetsspråklige elever. Hun fant blant annet ut av at begge gruppene stort sett hadde kontroll på de grammatiske referansekoblingene, men at gruppen med minoritetsspråklige elever brukte og forstod tekstbinding på en annen måte. De minoritetsspråklige elevene så ut til å mangle en del tekstbindere i tekstene, især additive koplinger. Ved siden av dette fant hun også manglende forståelse av selve bruken, fordi der det ble brukt både additive og kontrastive koblinger skulle det egentlig ha blitt valgt en annen konjunksjon; for eksempel ved å bruke *men* der det ikke skapes en kontrast. De minoritetsspråklige elevene som gruppe «[...] så ut til å bruke et mindre ordforråd enn sine norske medlever, og at de hadde et avvik i tekstbindingen som kan knyttes til andrespråkssituasjonen. Næranalysen av tekstene viste også at flere av dem strever med å få til en god tekstoppbygging» (Danbolt, 2001, s. 48).

Disse relasjonene som tekstbindere skaper, kan man kanskje koble til femtetrinnsbøya. Sanacore og Palumbo (2008) gjør rede for hvordan en overgang fra å lese narrativer til fagtekster kan se ut.

[...] as children enter the upper elementary school grades, they are expected to comprehend large amounts of expository (or informational) text and related vocabulary across the curriculum. Regrettably, in the primary grades, these children were immersed mostly in narrative (or storybook) text, which is substantially different from the structure and content of informational text often found in textbooks (Sanacore & Palumbo, 2008, s. 68).

Det «å lese narrativer» i denne sammenhengen må ikke blandes med teksttypen presentert i tabellen over. Dette er fordi det stort sett er landene i Norden som bruker begrepene *skjønnlitteratur* og *sakprosa*⁶ for å skille mellom tekster som er fiksjon og tekster som «[...] adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Sanacore og Palumbo bruker begrepene *narrative text* for å beskrive skjønnlitteraturen,

⁶ Berge (2001). «Det vitenskapelige studiet av sakprosa»

og de bruker *expository text* for å beskrive sakprosaen. Samtidig finner man også fagtekster eller faktabøker som blir presentert på en sånn måte at den virker mer fortellende, og kanskje er det nettopp på grunn av tekstbinderne som brukes. Et eksempel på en slik fortellende faktabok er bildeboka *Beveren Bjørk* (2017). I et innledende kapittel blir beveren Bjørk beskrevet slik: «Bjørk blir født en sommerdag ved en elv i Telemark. Familien hennes består av mor, far og tre søsken: en ett år gammel bror, og tvillingsøstre som er to år gamle» (Rosell og Naveen, 2017, s. 15). I denne setningen kan man spore opp implisitt bruk av temporalitet, og både implisitt og eksplisitt bruk av addisjon. Setningen får derfor både et beskrivende og fortellende preg over seg. Litt senere i boka, når Bjørk har blitt ungdom, får leseren oppleve den samme fortellende måten: «Bjørk er blitt to år gammel. Nå er det på tide å flytte hjemmefra, slik de fleste bevere gjør i denne alderen. Alle søsknene har flyttet ut og funnet seg partnere, og nå er det Bjørks tur til å flytte» (Ibid., s. 18). *Beveren Bjørk* er en sakprosatext, men den får likevel et fortellende preg over seg. Dette viser at det er viktig å ha i minnet at selv om Sanacore og Palumbo (2008) beskriver overgangen fra tekster som kan minne om hva vi kaller for skjønnlitteratur, er det tydelig at det også er stor forskjell på sakprosaen. Dersom overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn er stor i bruk av ulike tekstbindere, kan det tenkes at det er et tekstelement som kan ha en mulig påvirkning på eleven dersom eleven ikke forstår bruken eller betydningen av dem.

Læreboka, den boka som vi ser for oss blir skrevet og produsert i samsvar med læreplanen og av et forlag, kan plasseres i sakprosaens verden. Interessen for denne typen sakprosa har vært stor og lærebokforskningen har fungert som en bidragsyter for å forstå noen av de utfordringene minoritetsspråklige elever opplever og har (Kulbrandstad og Laursen, 2018, s. 301).

2.4.3 Metaforer

Forskning viser at minoritetsspråklige elever har større problemer med å forstå metaforer enn majoritetsspråklige (Aamotsbakken mfl. 2005; Askeland 2006; Golden 2005a). Siden metaforer finnes i hverdagspråk og fagspråk, vil elevene også møte metaforer i lærebøker. Dersom eleven har en manglende forståelse av metaforiske uttrykk vil trolig deler av leseforståelsen også forsvinne, og det vil også skapes misforståelse. Metaforbruk er ett av tekstelementene som jeg ser på i tekstanalysen.

Lakoff og Johnson (2003) påpeker hvordan det ikke bare er lyrikken som har monopol på metaforene: «[...] dagliglivet er gjennomsyret av metaforer, ikke bare språket, men tanker og handlinger også. Vårt alminnelige begrepssystem, som vi både tenker og handler ut fra, er grunnleggende metaforisk» (Lakoff og Johnson, 2003, s. 7). Det vil si at hverdagspråket vårt også inneholder metaforer, og kanskje mange flere enn det vi selv legger merke til. Metaforer har en overført betydning, og Lakoff og Johnson beskriver selve essensen til metaforer nettopp som overførbare. Således kan metaforer deles opp i kategorier og funksjoner. Her kan man skille mellom det som kalles for en *begrepsmetafor* og et *metaforisk uttrykk*. Lakoff og Johnson bruker blant annet begrepsmetaforen «DISKUSJON ER KRIG» som et eksempel. For å forstå denne begrepsmetaforen må man se på de metaforiske uttrykkene som hører til, eller rettere sagt, de metaforiske uttrykkene som danner begrepsmetaforen. Et eksempel på et slikt metaforisk uttrykk er «Kritikken hans *rammet hardt*» (Lakoff og Johnson, 2003, s. 8). Vi kan kjenne igjen verbet fra krigens terminologi og plasserer den inn i en annen situasjon. Vi henter derfor én forestilling om noe, dette kalles for et *kildedomene*, og plasserer det inn i en forestilling om noe annet, som kalles for et *måldomene*. At en landsby har blitt rammet hardt i krig kan bety at landsbyen er ødelagt. Denne ødeleggelsen flytter man over til diskusjonsdomenet der ødeleggelse kan være en konsekvens av hard kritikk.

Når det gjelder metaforens funksjoner, finnes det flere. Askeland og Agdestein (2019) gjør rede for seks funksjoner og hvordan vi mennesker både bevisst og ubevisst bruker dem og lar dem påvirke oss. For det første så har metaforene en *fokuseringsfunksjon*. Det betyr at metaforen kan legge vekt på noen sider av et domene som man kan overføre erfaring til. Vi kan derfor la oss bli påvirket av metaforen for hvordan man opplever eller ser en sak. Dette fører oss til neste funksjon, nemlig hvordan metaforer kan være et *påvirkningsverktøy*. Vi kan utføre handlinger for deretter å tillegge dem en metafor som vil påvirke synet vårt på selve handlingen. En tredje funksjon er den de kaller for en *forklaringsfunksjon*. Abstrakte fenomener kan bli mer forståelig hvis man forklarer dem med metaforer. Eksempelet Askeland og Agdestein (2019) bruker er om tiden. Den kan ikke sees, høres eller smakes, men vi bruker ofte metaforiske uttrykk for nettopp dette abstrakte temaet, for eksempel ved at «noe skjer *innenfor* et tidsrom» (Askeland og Agdestein, 2019, s. 23). Samtidig bruker man også metaforer for å danne teorier og de får derfor en *redskapsfunksjon*. Den femte funksjonen, *konkretiserings- og motiveringsfunksjonen*, er knyttet til læring og henger på mange måter sammen med forklaringsfunksjonen. De to funksjonene gjør det mulig å bruke metaforer for å forstå noe som er vanskelig å få tak på. Et eksempel på en slik metafor kan være når man

beskriver kroppen som et *byggverk* (jf. *Mylder 4*, Kapittel 5 «Kroppen», se også delkapittel 4.2.3). Samtidig viser flere studier at minoritetsspråklige elever viser manglende forståelse for metaforer. En kort gjennomgang av denne forskningen gjør jeg rede for under. Den sjette funksjonen de beskriver handler om hvordan metaforer kan gjøre at vi forstår og opplever ting på en ny måte. Denne funksjonen har ikke blitt navngitt, så her velger jeg å kalle den for en *endringsfunksjon*. Oppsummert så kan vi si at metaforen «[...] fokuserer, påvirker, forklarer, bygger teorier, konkretiserer, motiverer, hjelper oss til å huske og får oss til å se ting på nye måter» (Askeland og Agdestein, 2019, s. 26).

Tanken om at vi mennesker har et begrepssystem som er metaforisk kommer fra *erfaringsrealistene* innenfor kognitiv lingvistikk (Golden, 2015, s. 31–32). Å ha erfaring om noe dreier seg om å møte noe flere ganger og erfaringene våre blir bakgrunnskunnskapen vår. Bildene vi henter fra verden vi bor i er basert på hvordan vi har opplevd noe, hvordan noe ser ut eller kjennes ut. Det er fra slike konkrete bilder vi klarer å skape abstrakte forestillinger (Golden, 2015, s. 31).

Det er ikke bare hverdagsspråket vårt som består av metaforer, også i fagspråk finner man dem. Askeland (2006) beskriver metaforene som viktig fordi de er med på å danne hvert enkelt fagspråk. Det er kanskje lett å ta for gitt at elevene forstår de metaforiske uttrykkene. For det første så tenker man kanskje ikke over at de er metaforiske uttrykk. Dette kan komme av at metaforen er «død». Det finnes mange uttrykk som man ikke tenker på som metaforer, men som likevel er det (for eksempel en biologisk *celle*⁷). At slike uttrykk har blitt en del av språket vårt og at uttrykket har fått en fast betydning dreier seg om at metaforen har blitt *konvensjonalisert*. Slike metaforiske uttrykk oppfattes derfor som «døde». Å åpne opp for en større bevissthet om metaforer vil derfor ikke bare være til hjelp for eleven, men også lærere og lærebokforfattere. For det andre er kanskje (og mest sannsynlig ikke) uttrykket uthevet i fagteksten eleven leser og for det tredje er kanskje mye av undervisningen om metaforer lagt til norsktimene når temaet er lyrikk.

Askeland viser også til en studie (Aamotsbakken mfl. 2005) som beskriver hvordan flere minoritetsspråklige elever, både de med lang fartstid i det norske språket og de med mindre erfaring, hadde problemer med å forstå metaforiske uttrykk i ulike fag. «Felles for norsk, naturfag og matematikk er at barne- og ungdomsverda ikkje har særleg plass. Videre er eit

⁷ Askeland og Agdestein (2019, s. 116): Begrepet *celle* ble tatt i bruk etter at man så at de lignet på klosterceller når man tittet ned i mikroskopet.

fellestrekk at det ikkje er brukt ordlister til å forklare fagord og metaforiske uttrykk» (Askeland, 2006, s. 106). En annen studie som også viser andrespråkselevens utfordringer med metaforer er Goldens (2005a) doktorgradsavhandling. Hun ønsket å undersøke hvordan ulike elevgrupper forstår eller ikke forstår metaforer og om forskjellene mellom elevgruppene er systematiske. Én av elevgruppene var ungdom som ikke hadde norsk som S1. Ved siden av å ha kartlagt at minoritetsspråklige elever synes å ha mindre forståelse av metaforiske uttrykk enn majoritetsspråklige elever, fant hun også ut av at enkelte metaforiske uttrykk var mer vanskelig å forstå enn andre. Slike metaforiske uttrykk viste seg å være bildesvake, det var metaforiske uttrykk som lå utenfor ungdommenes verden og det var metaforiske uttrykk som bestod av flere ord (Golden, 2005a, s. 293–294), for eksempel det metaforiske uttrykket «At noe *kommer fram i lyset*» og «Å *stå for* en oppfatning» (Golden, 2005a, s. 129–131). Motsetningen til en bildesvak metafor er en bildesterk metafor. Her dreier det seg om de assosiasjonene som det metaforiske uttrykket gir. Golden (2005a, s. 126) skriver at metaforer «[...] skaper bilder og er dermed lettere å huske og følgelig til hjelp i læringen», men legger vekt på at bildestyrke kan være vanskelig å måle. Hun viser til Svanlund (2001) som mener at det er forestillingene fra kildedomenet som skaper den billedlige faktoren. Om et metaforisk uttrykk er bildesterk eller bildesvakt avhenger derfor av personen som vurderer det.

Askeland og Agdestein (2019) gir en kort beskrivelse av noen områder i metaforforskningen som tar for seg hvordan og hvorvidt barn faktisk forstår metaforer eller ikke. De viser blant annet til den klassiske pedagogen Piaget og hans forskning i 1921 om hvordan barn forstår verden. I denne forskningen kom han frem til at barn ikke forstår metaforer. I beskrivelsen til Askeland og Agdestein viser de også til Pramling (2006) som har tatt utgangspunkt i Piagets forskning og snur på resultatene; barn kan bruke metaforer i samtale med voksne for å forklare noe. Men selv om barn er i stand til å produsere metaforer, stiller Askeland og Agdestein spørsmålet om selve forståelsen. En forutsetning for at barnet forstår metaforer må blant annet være «[...] kunnskap om kildedomenet, det konkrete som skal forklare måldomenet, det vi vil si noe om» (Askeland og Agdestein, 2019, s. 113).

Vi har sett at metaforer er en del av hverdagsspråket og fagspråket, at de har ulike funksjoner som kan påvirke oss eller hjelper oss å forstå, men vi har også sett at metaforiske uttrykk er utfordrende for minoritetsspråklige elever. I en lærebok vil de metaforiske uttrykkene være en del av verbalteksten, men det finnes også tekstelementer som ikke er en del av verbalteksten

som kan skape manglende forståelse eller forvirring – nemlig bilder. Hva slags forhold som skapes mellom verbaltekst og bilder gjør jeg rede for i neste delkapittel.

2.4.4 Forholdet mellom bilde og verbaltekst

Bruk og valg av bilder i tekst og lærebøker kan gjøre mye med forståelsen til eleven. Når man i tillegg leser på andrespråket, kan bildene fort bli enten et godt hjelpemiddel til forståelse eller skape det motsatte – manglende forståelse. Denne manglende forståelsen kan skape tvil og lite leselyst som igjen kan anses som en årsak til femtetrinnsbøygen (jf. Sanacore og Palumbo, 2008). Ett av tekstelementene i tekstanalysen er å sammenligne og undersøke forholdet mellom bilder og verbaltekst.

Forholdet mellom verbaltekst og bilde kan variere fra bok til bok og fra sjanger til sjanger. Likevel er fellesnevneren for et slikt forhold at den skal vise en form for samspill, enten om bildene supplerer teksten med informasjon eller støtter opp den informasjonen som allerede er der. Nikolajeva (2005, s. 226) deler inn bildebøker i fem kategorier som beskriver forholdet mellom verbaltekst og bilde. Ifølge Nikolajeva kan bildebøker være *symmetriske*, *kompletterende*, *forsterkende*, *ambivalente* eller *kontrapunktiske*. Selv om lærebøkene jeg analyserer og sammenligner ikke er bildebøker, kan likevel de ulike kategoriene brukes som analyseverktøy.

I den symmetriske bildeboka møter leseren to fortellinger som går parallelt. Den ene gjennom bilder og den andre gjennom verbalteksten. De forteller det samme, og på denne måten blir det skapt redundans i teksten. «En styrke ved den symmetriske bildeboken er at barnet, som leser bildene, får med seg den samme informasjonen som den voksne som leser høyt. Barnet opplever at tekst og bilde stemmer overens, og det kunne være mulig å tenke seg at dette vil fremme læring» (Bjølgerud, 2016, s. 19). Lærebøker i skolen brukes ikke bare for at eleven skal lese selv. Også høytlesing av ulike varianter brukes, og på denne måten kan bildene kanskje være et viktig middel for andrespråkeleven. Dersom ord, begreper eller uttrykk er avbildet vil det bli lettere å vite hva teksten handler om.

I den kompletterende bildeboka opplever leseren at bilder og verbaltekst hjelper hverandre der de kommer til kort. I en slik type bildebok vil det derfor ikke finnes redundans. «Mens redundansen skaper repetisjon, vil de ulike modalitetene i den kompletterende bildeboken heller gi mer utfyllende informasjon avhengig av deres modale affordans» (Bjølgerud, 2016,

s. 19). Leseren er derfor ikke avhengig av bildene for å forstå verbalteksten, men bildene skaper «[...] en bedre forståelse av teksten, et mer komplett bilde» (Bjølgerud, 2016, s. 19).

I den forsterkende bildeboka har bildene en sentral rolle for at man skal forstå informasjonen. Tar man bort disse, vil mye av informasjonen gå tapt. I den kontrapunktiske bildeboka møter man på en liknende situasjon som i den forsterkende. Forskjellen er at de to modalitetene, verbaltekst og bilder, i en kontrapunktisk bildebok bidrar sammen til å skape mening og de kan ikke bli forstått alene. «I likhet med den forsterkende bildeboken krever en kontrapunktisk bildebok at leseren deltar aktivt i meningsskapingen» (Bjølgerud, 2016, s. 20).

I den femte og siste kategorien, den ambivalente bildeboka, dreier det seg om et motsetningsforhold mellom bildene og verbalteksten. I slike tilfeller forteller verbalteksten én historie, men bildene viser noe helt annet. Den overordnede historien i boka blir derfor dratt i to ulike retninger. Dette er blant annet med på å skape forvirring hos leseren.

Som vi har sett kan forholdene mellom bilder og verbaltekst være ulike. Hvordan bilder og verbaltekst samarbeider i en lærebok, kan derfor påvirke andrespråkselevens forståelse av teksten og det som blir formidlet.

2.5 Lærerens rolle

Gjennom delkapittel 2.4 har jeg presentert elementer som tidligere forskning har pekt på som utfordringer hos andrespråkseleven. Disse elementene er det teoretiske rammeverket som ligger rundt den komparative tekstanalysen. Ansvaret for å formidle kunnskap til elevene ligger ikke bare i læreboken eller andre læremidler. Det største ansvaret ligger hos læreren. Lærerens rolle og deres mulige arbeidsmåter med de fire tekstelementene i analysen presenteres i dette delkapittelet. Jeg har hentet ut konkrete eksempler fra ulike teorier og studier, men har også tatt med egne refleksjoner og erfaringer.

Vi har nå sett at fagtekster består av ulike typer ord som kan være vanskelig for de minoritetsspråklige elevene (delkapittel 2.4.1). Hvordan skal da læreren hjelpe eleven med slike ord i tekstene han/hun møter? Monsen og Randen (2018) beskriver hvordan sosiale aktiviteter er viktig for ordlæringen, men at læringen av det akademiske språket er noe som først og fremst skjer i klasserommet. Videre beskriver de at ordlæringen kan være både spontan og planlagt. I enkelte tilfeller kan eleven stille spørsmål ved et ord i en tekst spontant i timen, mens andre ganger har læreren bevisst valgt ut ord som det skal vies oppmerksomhet

til. De gjør også rede for arbeidsmåter som læreren kan hjelpe eleven med i en ordlæringsprosess. Det første de nevner er bruk av ordbøker. I en fagtekst vil dette være en ordliste som kanskje er plassert bakerst i læreboka. Å få eleven til å bevisst bruke ordlistene er noe eleven kan dra nytte av. Dersom en fagtekst ikke har egen ordliste kan eleven sammen med læreren lage en, eller at læreren har laget en på forhånd. De beskriver også strategien som de kaller for å *dedusere ut fra ordformen*. Her kan eleven sammen med læreren avlede deler av ordet. Dette er en strategi som krever en høy språklig bevissthet (Monsen og Randen, 2018, s. 88). Videre kan ord også læres ved å undersøke hvor ordet opptrer og med hvilke andre ord. Finnes det for eksempel en sammenheng? De gjør også rede for at ord som skal læres bør leses flere ganger og arbeides med flere ganger. Slik sett vil enkelte fagord trenge mer oppmerksomhet enn andre, siden de opptrer mer sjeldent. Dette gjelder for øvrig også fagspesifikke ord.

Vi har også sett at tekstbindere (delkapittel 2.4.2) av ulikt slag danner forskjellige måter å tolke tekstene på. Hvordan skal læreren hjelpe eleven med å forstå de relasjonene som dannes ved bruk av ulike tekstbindere? Disse tekstbinderne er funksjonsord. De har en grammatisk funksjon sammenlignet med for eksempel fagord som er innholdsord. «Siden innholdsordene bærer det meste av meningen i en tekst, er det gjerne disse vi vier mest oppmerksomhet, noe som nok er rimelig. Det er imidlertid verdt å merke seg at også en del av funksjonsordene er viktig å få med seg for å oppfatte innholdet i teksten» (Monsen og Randen, 2018, s. 81). Ved å se på Danbolts (2001) studie kan den fortelle oss at det kan være lurt at læreren bør legge opp til et simultanarbeid mellom lesing og skriving der tekstbindere er i fokus. For kanskje vil det være sånn at det å øve på å *bruke* tekstbindere også vil lette *forståelsen* av dem i lesingen og vice versa. Basert på Danbolts (2001) forskning, kan det være lurt å legge vekt på de funksjonsordene som danner en form for en relasjon og tekstbinding i en tekst der det krever en tolkning av for eksempel en årsak-virkningssammenheng. Samtidig er kanskje eleven vant med en annen form for tekstfremstilling, og lærerens oppgave vil derfor bli å bevisstgjøre eleven på hva slags tekstfremstilling han/hun kommer til å møte når man leser en ny fagtekst. Jeg ser også for meg at det kan være lurt å la eleven leke med språket og bruke tekstbindere, slik at de blir mer kjente for eleven før man går over til selve fagteksten.

Vi har også sett på forskning som viser at minoritetsspråklige elever har større problemer med å forstå metaforiske uttrykk enn majoritetsspråklige (delkapittel 2.4.3). Men hvordan skal man gjøre eleven bevisst på metaforer og de metaforiske uttrykkene som de kommer til å støte på?

Golden (2005b) foreslår å bruke det kognitive synet på metaforer slik som erfaringsrealistene gjør. Dette kan gjøre det lettere å forstå både den overførte betydningen, men også hvordan man tenker. «Det viser også at individer med ulike morsmål i mange tilfeller har et likt utgangspunkt som de går ut fra, når de setter ord på tankene sine» (Golden, 2005b, s. 37). Ved å bruke dette synet kan eleven se en sammenheng mellom de metaforiske uttrykkene. Og når man ser en sammenheng, åpnes det også opp for å kunne sammenligne. En slik sammenlikning kan gjøres på tvers av språk. Her kan vi trekke linjer til Cummins (1981) CUP-teori og isfjellmetafor. Den samme underliggende kilden kan belyses og tas i bruk når sammenligninger av metaforiske uttrykk gjøres på tvers av språk. Også Askeland og Agdestein (2019) støtter tanken om det å gå tilbake til kildedomenet og også eventuelt «vekke» de døde metaforene som en nyttig måte å arbeide med metaforforståelse på. Et annet eksempel de legger frem er hvordan læreren kan gi et forvarsel på at det kommer en metafor. På denne måten vil eleven bli innstilt på at man skal arbeide med et metaforisk uttrykk, men også i hvilken kontekst den dukker opp i.

Vi har også sett at bilder kan enten fungere som et hjelpemiddel i forståelsen av en fagtekst, men også at bilder kan skape forvirring (delkapittel 2.4.4). Dersom setningen «Rein spiser høy og lav» var nevnt i en fagtekst (jf. Lunde, Halvorsen og Tusvik, 2018), er det tydelig at en slik verbaltekst krever bilder som danner et symmetrisk forhold. Uten et bilde av en rein som spiser høy og lav, er det trolig at teksten kan bli misforstått ettersom at adjektivene rein, høy og lav er mer høyfrekvente enn substantivene rein, høy og lav. Hva kan da læreren gjøre for å legge til rette for at bildene blir et hjelpemiddel? Lærerens egen bevisstgjøring av forholdet mellom verbalteksten og bildene i en fagtekst kan tenkes å være viktig. Dersom fagteksten har bilder som danner andre forhold enn symmetriske forhold, vil det være lurt å gjøre elevene oppmerksom på dette, men også skape rom for tolkning og diskusjon der elevene kan få lov til å snakke om hvorfor akkurat dette bildet er i teksten. En annen form for arbeidsmåte, kan være å la elevene førlese teksten med den kjente lesestrategien *BISON-blikk*⁸. BISON står for Bilder, Innledning, Sammendrag, Overskrifter og NB-ord. Denne lesestrategien handler om at eleven kun ser på tekstelementene som BISON står for, for deretter å gjøre seg opp noen tanker om hva teksten handler om. På denne måten kan læreren se om bildene blir et hjelpemiddel for eleven før eleven går i gang med nærlesing av teksten. En annen tenkt og

⁸ BISON: En lesestrategi som består av å førlese teksten ved å se på **B**ilder, **I**nnledning, **S**ammendrag, **O**verskrifter og **NB**-ord.

mulig arbeidsmåte kan være at lærene selv finner og bruker bilder som fungerer som et hjelpemiddel ved siden av verbalteksten dersom bildene i teksten ikke strekker til.

Dersom disse tekstelementene, men også andre, skaper forvirring og manglende forståelse, og eleven ikke drar nytte av lærerens arbeidsmåter kan en pedagogisk samtale mellom lærer og elev om teksten og faget belyse mye av opphavet til femtetrinnsbøyen:

Evnen til å bevege seg i teksten, gå ut av den og se forbindelseslinjer til forhold utenfor teksten, er et mål på elevens forståelse og elevens mulighet til å lære av den aktuelle teksten. Slik sett skulle den pedagogiske samtalen mellom elev og lærer være et godt egnet redskap når vi er usikre på om en minoritetsspråklig elev har fått utbytte av opplæringen, eller om lærebok og arbeidsmåter bør revurderes (Alver og Selj, 2017, s. 128).

Som vi nå har sett, er det flere måter lærere kan hjelpe andrespråkseleven på å engasjere seg i tekster og forhåpentligvis minimere noen av utfordringene som følger med mer avansert lesing på mellomtrinnet.

2.6 Kontekst for studien

Den norske skolen er delt inn i grunnskole og videregående skole. Grunnskolen strekker seg fra 1.trinn (5/6 år) til 10.trinn (15 år). Grunnskolen er delt inn i barneskolen som er fra 1.trinn– 7.trinn, og ungdomsskolen som er fra 8.trinn–10.trinn. Grunnskolen er obligatorisk for alle elever. Videregående skole er ikke obligatorisk, den er delt inn i ulike fagretninger, og har et løp på 2–3 år avhengig av hvilken fagretning man velger. Elevene denne studien handler om er andrespråkselever som er på 4.trinn (9 år) og 5.trinn (10 år).

Innledningsvis i dette kapitlet nevnte jeg at minoritetsspråklige elever er en heterogen gruppe. Ifølge Opplæringslova § 1–3 har alle elever rett på tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, § 1–3, 2019). Denne tilpassingen gjelder også språkopplæring. Alle elever som har et annet språk enn norsk eller samisk som morsmål kan få tilbudt *Særskilt norskopplæring (SNO)*: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova, § 2–8, 2019). En rapport fra Utdanningsdirektoratet om statistikk fra

skoleåret 2019-2020 viser at det er 41 000 elever som har SNO-undervisning⁹. Disse elevene følger enten *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* eller en tilpasset versjon av den ordinære læreplanen. Derfor kan eleven møte på bøker som enten er innføringsbøker, men også andre fagbøker som elevene vil møte på i et ordinært klasserom.

Kunnskapsløftet 2006 (LK06), som inneholder læreplanene og kompetansemålene, har vært gjennom en revidering. Denne revideringen har blitt kalt for *fagfornyelsen*. Skolene forholder seg derfor nå til nye læreplaner og kompetansemål fra Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Ved siden av å bestå av nye kompetansemål, består også LK20 av tverrfaglige temaer som eleven skal jobbe med. Disse er demokrati og medborgerskap, helse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Hvert fag har også egne kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter slik som lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Kompetansemålene i læreplanene fra grunnskolen er satt etter hva eleven skal kunne etter 2.trinn, 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn.

Femtetrinnsbøya ligger som en ramme rundt denne studien. Studien har som mål å undersøke hvordan og hvor stor overgangen er i lærebøker og læreres ulike oppfatninger av hva som er utfordrende for andrespråkseleven med lærebøkene. Når elevene begynner på 5.trinn møter de på nye kompetansemål, nye temaer og begreper, de får ofte nye lærere¹⁰ og de skal gjennomføre Nasjonale prøver. Disse prøvene er en digital prøveform i lesing, regning og engelsk som alle femteklassinger skal gjennom. «Føremålet med nasjonale prøver er å gi skolene kunnskap om elevene sine grunnleggjande ferdigheter i lesing, rekning og engelsk. Informasjonen frå prøvene skal danne grunnlag for undervegsvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Prøvene skal derfor vise om elevenes ferdigheter samsvarer med de grunnleggjande ferdighetene i LK20. Det er altså ikke norskfaget som har monopol på nasjonale prøver i lesing – elevene skal lese i alle fag, og dette regnes som en grunnleggjande ferdighet. I nasjonale prøver i lesing skal elevene bruke ferdigheter som å finne, tolke og reflektere (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dersom eleven har utfordringer med å bevege seg fra lesestadium 2 til 3 og bruke lesing som et verktøy for å forstå fagtekstens innhold, er det lett å tenke seg at en nasjonal prøve i lesing vil vise svakere resultater. Slike resultater kan derfor gjenspeile femtetrinnsbøya. I en NOU (Noregs offentlege utgreiingar) fra 2010, «Mangfold og Mestring», blir det beskrevet hvordan

⁹ «Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20», <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20>

¹⁰ Lærerutdanningen er delt opp slik at det er en egen utdanning for 1.-4.trinn, en egen utdanning for 5.-10.trinn og en egen utdanning for videregående skole.

familiebakgrunn kan påvirke barnets utdanningsløp. De beskriver blant annet at analyser av Nasjonale prøver viser at barn som kommer fra ressurssterke hjem er flinkere til å regne og lese: «Analyser av nasjonale prøveresultater på barne- og ungdomstrinnet viser at minoritetsspråklige elever som er født i Norge skårer en del svakere enn majoritetselevne, samtidig som mesteparten av disse forskjellene forsvinner når elever med tilsvarende sosial bakgrunn sammenliknes» (NOU, 2010:7, s. 44).

Både Sanacore og Palumbo (2008) og Reichenberg (2007) (jf. delkapittel 2.2.3 og 2.4) nevner en mangel på leselyst, og kanskje kan denne manglende leselysten knyttes til en mangelfull motivasjon hos elevene. Utdanningsdirektoratet har laget en rapport om elevenes mangelfulle motivasjon. I Utdanningsdirektoratets årlige oppsummering av forskning og statistikk som er gjort om grunnskolen, viser de i forskningsrapporten *Utdanningsspeilet 2020* at elevundersøkelsen¹¹ viser «[...] en tendens til at elevene har blitt mindre motivert fra 2016 til 2019, spesielt på 5. trinn. Tendensen bekreftes av Lærerundersøkelsen¹², som viser en nedgang i elevenes motivasjon og trivsel, særlig på barnetrinnet» (Utdanningsspeilet 2020 i Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er viktig å legge vekt på at undersøkelsen ikke sier noe om elevens språk, lese- og skriveferdigheter eller sosioøkonomisk bakgrunn og man kan derfor ikke trekke direkte linjer mellom disse resultatene og femtetrinnsbøynen.

Ettersom at det er gjort få studier med hensyn til femtetrinnsbøynen i en norsk kontekst, er det viktig å undersøke og identifisere en eventuell femtetrinnsbøyn som oppstår i nettopp denne konteksten og hva man eventuelt kan gjøre for å unngå den.

2.7 Oppsummering

Som vi har sett handler det å lese en fagtekst om mye mer enn bare selve avkodingen, og dette blir ekstra synlig i overgangen småskolen og mellomtrinnet. Tekstens innhold skal formidles og formidlingen skjer gjennom mange små og store fragmenter i teksten. Dette er ord eleven kjenner fra før av, nye ord, fagord, fagspesifikke ord, høyfrekvente ord, lavfrekvente ord, bilder, tabeller, uthevninger, metaforiske uttrykk og tekstens sjanger må forstås. Alt dette må settes sammen og tolkes. Teksten må bli forstått på et semantisk plan, den må ses i sammenheng med faget og skoleverdens ofte lukkede rom. Det å lese og forstå en fagtekst

¹¹ En undersøkelse om trivsel og læring som gjennomføres hver høst på trinnene 5.trinn – Vg3.

¹² En undersøkelse om lærerens opplevelser av elevenes skolehverdag og skolen som arbeidsplass.

krever derfor en hel del egenskaper og ferdigheter. Dersom eleven samtidig arbeider med å utvikle andrespråket sitt, som også er en stor, sammensatt og kontinuerlig prosess, kan tolkningen av det som er nevnt over virke som en ekstra utfordrende ting å gjøre. Denne studien tar til sikte på å være en hjelp til denne prosessen ved å analysere de valgte tekstelementene, lærernes refleksjoner, men også hvordan man kan ta tak i utfordringen og gjøre den mindre.

3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for metodene som er brukt i studien, hvorfor disse metodene er brukt, hvor data er hentet fra og hvordan disse dataene har blitt analysert. Metodedelen i denne studien er todelt – en komparativ tekstanalyse av lærebøker på 4.trinn og 5.trinn og fokusgrupper med fem lærere til sammen. Begge metodene er kvalitative. Der tekstanalysen skaper rom for et dypdykk i lærebøkene, kan fokusgruppeintervjuene peke på de mer didaktiske perspektivene og utfordringene som andrespråkseleven opplever, men også hvordan læreren kan hjelpe elevene med de ulike tekstelementene og få hjelp og støtte i overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn. Sammen kan de to metodene skape et klarere bilde av de utfordringene lærerne opplever å finne hos andrespråkseleven i overgangen mellom de to trinnene. Jeg vil gjøre rede for de to metodene hver for seg i dette kapitlet.

Kapitlet starter med å gjøre rede for tekstanalysen (delkapittel 3.1). Her beskriver jeg hvorfor jeg har valgt tekstanalyse som metode (delkapittel 3.1.1). Videre gjør jeg rede for valg av fag og bøker (delkapittel 3.1.2.), fokusområdene i tekstanalysen (delkapittel 3.1.3) og håndtering av dataen (delkapittel 3.1.4).

Videre gjør kapitlet rede for fokusgruppene (delkapittel 3.2), deltakerne som er med og utvelgelsen av dem (delkapittel 3.2.1) og gjennomføringen av fokusgruppene, samt datahåndteringen og analyse (delkapittel 3.2.2).

3.1 En komparativ tekstanalyse av lærebøker

I de kommende avsnittene gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt tekstanalyse som metode, hvilke fag jeg har hentet bøker fra, hvorfor jeg valgt fagene og bøkene og hva analysen fokusere på.

3.1.1 Hvorfor tekstanalyse?

Tekstanalyse som metode kan ses på som en bred metode som omfatter ulike tekster, ulikt fokus, men med samme mål – å *nærlese* teksten for et formål. Også formålene kan være ulike. I lingvistikken kan man finne ulike tilnærminger til å analysere en skrevet tekst: «Linguists may, of course, also be interested in the language of texts in its own right, for the study of genres and writing conventions, for stylistic purposes, for the analysis of language ideologies,

or for the study of narrative and other literary techniques» (Kemenade og Los, 2013, s. 217). Denne avhandlingen tar utgangspunkt i sjanger og skrivekonvensjoner, slik som er nevnt over, for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Læreboka eller den pedagogiske teksten er sjangeren som fokuseres på, og skrivekonvensjonene er lærebokspråket som blir analysert.

Lesing, lesestadier, leselyst og lesing av ulike tekster viser seg å ligge som en ramme rundt femtetrinnsbøyen (jf. delkapittel 2.2). Det vil derfor være lurt å gå i dybden i fagtekstene som eleven møter på 4.trinn og 5.trinn. Tidligere internasjonale studier som har hatt femtetrinnsbøyen som en sentral del av rammeverket sitt har brukt tekster, både skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster, i undersøkelsene som har blitt gjort (Best mfl. 2008; McNamara mfl. 2011). Disse studiene har heller fokusert på elevens leseforståelse av selve tekstene, enn en tekstanalyse. Leseforståelsen til elevene ble testet med flervalgsoppgaver.

En tekstanalyse kan gi en mulighet til å vise til ulike tekstelementer som er med på å forme overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet og som kan vise de språklige elementene som indikerer tekstens kompleksitet. Det dreier seg her om at elevens første møte med en lærebok på høyere klassetrinn ofte er det aller første møte med en mer akademisk tekst eller bok. Som vi har sett består disse tekstene av en høy grad av informasjonstetthet, lavfrekvente ord og ord som hører til ulike fag (jf. Alver og Selj, 2017 og Golden, 2018). Ved siden av verbalteksten, vil det også være naturlig å finne grafer, tabeller, bilder eller annet grafisk design som enten skal supplere teksten med ny informasjon eller fortelle det samme. I en slik situasjon vil det kanskje være vanskelig for eleven å vite hvordan man skal orientere seg i teksten og hvordan man skal forholde seg til de ulike tekstelementene. Hvis man i tillegg også jobber med å utvikle andrespråket sitt og fylle igjen eventuelle hull, kan det nok bli ekstra krevende å møte på nye tekster og bøker som er preget av et mer akademisk språk og en annen struktur enn hva eleven kjenner til fra før av.

3.1.2 Fag og bøker

I analysen av lærebøkene har jeg rettet fokuset mot lærebøker som elever kan møte på i fagene samfunnsfag og naturfag. Bakgrunnen for dette valget er at begge fagene har tekster som skal formidle innhold og ikke eksplisitt formidle språk slik som norsklærebøker, innføringsbøker eller engelsklærebøker gjør. En annen grunn er at de to fagene – især naturfag - har en del ord som utgjør faget (jf. Golden, 2018, delkapittel 2.4.1). Det er derfor

sannsynlig at man vil finne både fagord, fagspesifikke ord og lavfrekvente ord. I de to fagene finnes det mange bøker å velge mellom. Valget av lærebøker ble styrt av hvilke bøker lærerne i studien bruker.

Valg av lærebøker har derfor falt på *Mylder 4* i samfunnsfag for 4. trinn og *Globus 5* i samfunnsfag for 5. trinn. For naturfag, *Mylder 4* for 4.trinn som er den samme som i samfunnsfag for 4.trinn fordi de to fagene er slått sammen til én bok og *Yggdrasil 5* for 5.trinn (for et mer oversiktlig oppsett av bøkene se tabell 5). Jeg finner det interessant at de to fagene er slått sammen fra 1.trinn–4.trinn, mens fra 5.trinn–7.trinn blir fagene oftest separert i egne bøker. Dette åpner opp for en del ekstra spørsmål, for eksempel om en sammenslåing skaper mer forvirring eller en bedre forståelse av tverrfaglighet. Dette er et spørsmål som jeg ikke skal gjennomgå her, men som kunne være interessant for senere studier å fokusere på.

Årsaken til at jeg har valgt akkurat disse bøkene er fordi jeg ønsker å sitte på det samme materialet som lærerne i fokusgruppene. Det er mer hensiktsmessig å ha analysert bøkene som lærerne bruker, for det er lærerne som har en innsikt i hvordan tekstelementene kan påvirke andrespråkselevens forståelse. Den komparative tekstanalysen er en dybdestudie, og viser derfor kun til eksempler på overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn i de valgte bøkene.

Tekstanalysen består av en analyse av ett kapittel fra hver bok. Hvert kapittel har et gjennomsnitt på 19 sider, og bøkene fikk jeg tilgang på gjennom skolen der jeg rekrutterte lærere til fokusgruppene. Hvordan jeg gikk frem med selve analysen og hvordan sammenligningen ble gjort gjør jeg rede for i neste delkapittel.

Tabell 5. Lærebøkene

	4.trinn	5.trinn
Samfunnsfag	<i>Mylder 4</i> (Cappelen Damm) Ugitt i 2016 Kapittel 11: Tiden og verden	<i>Globus 5</i> (Cappelen Damm) Ugitt i 2006 Kapittel 7: Menneskene ved de store elvene
Naturfag	<i>Mylder 4</i> (Cappelen Damm) Ugitt i 2016 Kapittel 5: Kroppen	<i>Yggdrasil 5</i> (Aschehoug) Ugitt i 2007 Kapittel 9: Morsomme magneter

3.1.3 Fokusområder i analysen

Den komparative tekstanalysen går ut på å sammenligne et utsnitt av lærebøkene på 4.trinn med et utsnitt av lærebøkene på 5.trinn for å se hva overgangen består av og hvor stor den er.

For å spisse analysen har jeg fokusert på fire lingvistiske områder som er særlig relevant for minoritetsspråklige elevers forståelse:

1. Sammenligne vektleggingen av fagord og andre utfordrende ord. Som vi har sett hos Golden (2018) jf. delkapittel 2.4.1 kan både fagord og fagspesifikke ord være med på å danne faget, og sånn sett være viktig for elevens leseforståelse. I dennes studiens analyse dreier det seg om å se hvilke ord og hvor mange ord som er blitt markert i teksten og om det kunne vært andre ord som også burde fått den samme oppmerksomheten.
2. Sammenligne bruken av tekstbindere. Danbolt (2001) beskriver hvordan minoritetsspråklige elever misforstår bruken og forståelsen av ulike tekstbindere, og som Berge (1990) viser kan slike tekstbindere kategoriseres etter bestemte funksjoner (se delkapittel 2.4.2). Dette analysepunktet undersøker hva slags preg teksten får.
3. Sammenligne antall metaforer. Både Aamotsbakken mfl. (2005), Askeland (2006) og Golden (2005a) beskriver i sine studier at minoritetsspråklige elever ser ut til å ha større problemer med å forstå metaforiske uttrykk enn majoritetsspråklige elever (se delkapittel 2.4.3). Dette gjør det interessant å identifisere lærebøkens metaforbruk. Under dette analysepunktet fokuserer jeg på både hverdagsmetaforer, men også de som tydelig stikker seg ut som mindre vanlige uttrykk.
4. Sammenligne hvordan bøkene bruker bilder som en modalitet. Bilder kan være et viktig verktøy for andrespråkelevens forståelse av en verbaltekst og ifølge Nikolajeva (2005) kan forholdet mellom bilder og verbaltekst være ulike (se delkapittel 2.4.4). Her dreier det seg om å se hvordan bildene brukes opp mot verbalteksten og den informasjonen den gir.

Ved å analysere disse tekstelementene håper jeg å kunne identifisere overgangen mellom lærebøkene og noen av elementene som kan påvirke andrespråkelevens forståelse. Ved å identifisere overgangen vil det også bli synlig hva lærere må jobbe med elevene for å hjelpe dem med å komme seg forbi disse barrierene.

3.1.4 Dataanalyse

Tekstanalysen krever at tekstelementer blir kategorisert, om det enten er å navngi noe eller kvantifisere noe. I ordanalysen har jeg kategorisert ordene som enten *fagord*, *fagspesifikke ord*, *akademiske ord* eller *lavfrekvente ord* (se tabell 6). Jeg legger vekt på at disse kategoriseringene består av kriterier som er tilpasset denne studien ettersom det er en casestudie og ikke en korpusstudie. Samtidig er det viktig å legge vekt på at forståelsen av slike ordtyper kan være ulik. I Golden og Hvenekilde (1983) var det lærerne i studien som plukket ut ord som de anså som fagord. Dette var ord de selv ville fokusert på i undervisningen. De fagspesifikke ordene som før ble kalt for *førfaglige ord* (Gimbel 1995 i Golden 2015) er ord som har en høyere forekomst i ett fag (Golden, 2018), mens de akademiske ordene brukes «[...] om det mer allmenne skriftspråklige ordforrådet både i grunnskolen og videregående skole og ikke bare om ord brukt i akademiske tekster» (Golden, 2018, s. 202). Som man kan se, passer kategoriseringene jeg har gjort i tabell 6 de definisjonene som er nevnt over.

Tabell 6. Kategorisering i ordanalysen

Ord	Kriterier
Fagord	Ord som antas å være så sentrale i kapittelet og temaet kapittelet beskriver at de må nevnes for å dekke en slags innføring av temaet.
Fagspesifikke ord	Ord som også er sentrale for faget og temaet og trolig vil dukke opp i fagets sammenheng i en større grad enn i hverdagspråket.
Akademiske ord	Mer allmenne ord som opptrer i en skolefaglig kontekst.
Lavfrekvente ord ¹³	Ord som ikke hører til faget eller temaet i kapittelet, og som trolig vil være mindre synlig i hverdagspråket.

Metaforene som analyseres blir talt opp og krever derfor en viss form for kvantifisering. I denne studien skiller jeg ikke mellom metaforiske uttrykk som består av enten ett ord eller flere, de blir uavhengig av antall ord, talt som ett metaforisk uttrykk. Metaforiske uttrykk som forekommer flere ganger, blir talt én gang og telles derfor som ett metaforisk uttrykk.

¹³ Fagord, fagspesifikke ord og akademiske ord kan også være lavfrekvente fordi de ikke hører til hverdagspråket.

Videre kategoriserer jeg de metaforiske uttrykkene som enten bildesvake eller bildesterke (jf. delkapittel 2.4.3). Det er assosiasjonene fra kildedomenet som gjør et metaforisk uttrykk bildesterkt eller bildesvakt (Svanlund 2001 i Golden 2005a). I denne studien definerer jeg bildesterke metaforiske uttrykk som uttrykk som lettere kan skape et mentalt bilde hos eleven og på den måten forstå hvorfor man overfører kildedomenet, mens de bildesvake metaforiske uttrykkene er uttrykk som ikke på samme måte kan klare å skape tydelige bilder.

Kategoriseringen som har blitt gjort er subjektiv og basert på egen erfaring. Det vil si at andre vil kunne kategorisere de metaforiske uttrykkene annerledes enn slik jeg har valgt å kategorisere dem.

De to andre fokusområdene i tekstanalysen, forholdet mellom bilder og verbaltekst og teksttyper og tekstbindere, er i denne studien mindre subjektive og jeg forholder meg derfor til tidligere kategorier. Her forholder jeg meg til Nikolajevas (2005, jf. delkapittel 2.4.4) kategorier om forholdet mellom verbaltekst og bilder (se tabell 7).

Tabell 7. Nikolajevas (2005) kategorier om forholdet mellom verbaltekst og bilder

Forholdet mellom bilder og verbaltekst	Forklaring på forholdet
Symmetrisk	Bilder og verbaltekst forteller det samme.
Kompletterende	Bilder og verbaltekst hjelper hverandre der de kommer til kort.
Forsterkende	Bildene spiller en sentral rolle for å forstå verbalteksten.
Kontrapunktisk	Bilder og verbaltekst kan ikke bli forstått alene.
Ambivalent	Et motsetningsforhold mellom bilder og verbaltekst.

Jeg forholder meg også til Berges (1990, jf. delkapittel 2.4.2) kategorier om ulike teksttyper, funksjonstyper og tekstbindere som tilhører (se tabell 8). Tekstbinderne blir talt opp og plasseres i egne tabeller i analysedelen i denne avhandlingen.

Tabell 8. Berges (1990) kategoriseringer av teksttyper og tilhørende funksjonstyper

Teksttype	Definisjon	Funksjonstype	Eksempler
Deskriptiv	Beskrivende	Addisjon	Og
Eksplikativ	Forklarende	Implikativ	Fordi, derfor
Argumentativ	Argumenterende	Kontrast	Men, mens
Narrativ	Fortellende	Temporalitet	Når, Så

3.2 Fokusgruppene

For å få innsikt i lærerens opplevelse av hva som kan være utfordrende for de minoritetspråklige elevene i overgangen småskolen og mellomtrinnet når det kommer til lesing av fagtekster, har jeg valgt å bruke fokusgrupper.

Fokusgrupper er samtalegrupper eller diskusjonsgrupper om et tema. Samtalene eller diskusjonene gjøres av deltakerne med lite innblanding av *moderator* (den som intervjuer). Som metode ble den først synlig i samfunnsvitenskapen på 1980- og 1990-tallet, mens metoden var mindre brukt i anvendt lingvistik. Etter Dörnyeis (2007) fremhevelse av metoden har den blitt mer utbredt i lingvistikken (Prior, 2018). Men hva er så målet med fokusgruppeintervjuer? Ved å bruke metoden er ikke målet at moderator til slutt skal forene deltakerne slik at de sitter med en felles konsensus om temaet. Målet er å få frem en diskusjon og deltakernes ulike refleksjoner (Prior, 2018, s. 235). Dette legger også Gulliksen og Hjordemaal vekt på: «Focus-group interviews foster discussion of specific topics, underlying norms, preferences, and values [...]» (2014, s. 6). Vi har blant annet sett hvordan lærere bruker lærebøker og andre læremidler (jf. delkapittel 2.3), og fokusgruppene kan vise frem hva ulike lærere gjør seg oppmerksomme på ved teksten som skal brukes i undervisningen. Lærere, på lik linje med elever, er også forskjellige med ulik bakgrunnskunnskap og erfaringer, og slik sett kan det tenkes at ulike lærere vil lese teksten ulikt.

Å bruke fokusgrupper som metode kan få frem delt kunnskap i et miljø der deltakerne føler seg trygge og kan dele kunnskap om et emne. Det blir et sted der deltakerne kan teste ut og prøve ut ulike ideer med hverandre, men det er også rom for å respondere på det som blir sagt. «The advantage of using focus groups is that this form of conversation is dynamic in that it enables the participants the possibility to react to one another, to be challenged by one another, to compare experiences and values, and to be reminded of similar or contrary experiences» (Golden og Lanza, 2013, s. 299). Ved å bruke fokusgrupper som en metode vil det slik sett tenkes å ikke bare være en fordel for forskeren, men også deltakerne. Deltakerne får en mulighet til å delta i en faglig diskusjon der kanskje gamle og nye ideer vekkes til live og som deltakerne kanskje selv kan få bruk for.

Fokusgruppeintervjuer har også både styrker og svakheter, slik som andre metoder. En annen metode som viser en form for kommunikasjon med lærere, kunne vært å bruke spørreundersøkelser. Ved å bruke spørreundersøkelser kan man dekke et større antall

deltakere og deltakerne kan svare på undersøkelsen uten innblanding av forsker. Samtidig ville slike større spørreundersøkelser blitt kvantitative og uten rom for oppklaring dersom det skulle trenge. Muligheten for å gå i dybden om temaet ville også minske.

Fokusgruppeintervjuer kan derfor åpne for en dypere forståelse av temaet, det er større rom for oppklaring og man har muligheten til å styre samtalen mer fritt, sammenlignet med for eksempel en spørreundersøkelse. Ved bruk av fokusgruppeintervjuer skapes også en mulighet til å observere og være en del av en tilsynelatende hverdagslig interaksjon. Gulliksen og Hjordemaal (2014) gjør rede for hvordan denne metoden kan være gunstig å bruke i forskning der deltakerne er lærere; fordi fokusgruppeintervjuer kan ligne noe på de enten daglige eller ukentlige team-møtene lærere har, vil metoden føles mer uformell for deltakerne som er med (Gulliksen og Hjordemaal, 2014, s. 6).

Samtidig er det viktig å tenke på at deltakerne som er med i enhver fokusgruppe er ulike individer med ulike tanker og erfaringer som kommer frem. Slik sett er dataene man samler inn subjektive, og kan derfor ikke nødvendigvis generaliseres til en større gruppe eller en annen kontekst (Prior, 2018). I denne studiens tilfelle er det lærergruppen eller lærerkonteksten. Man kan derfor ikke si at dataene som er samlet gjelder for alle lærere som underviser i fagene og på trinnene i norsk skole. En annen side ved metoden som bør reflekteres over er knyttet til moderatorens rolle. Her legger Prior (2018) vekt på både den verbale og ikke-verbale responsen som blir gitt og som kan være en påvirkningsfaktor for hva slags retning samtalen eller diskusjonen tar.

Det er viktig å tenke på moderatorens rolle i forkant av fokusgruppeintervjuer. Derfor er det viktig å få frem at min rolle i denne studien kan påvirke refleksjonene og samtalen i fokusgruppene. Jeg trer inn i studien med egne erfaringer om arbeid med elever på barneskolen og minoritetsspråklige elever, og lærerrollen kan derfor påvirke samtalen både én og to veier. Den kan gjøre at deltakerne i studien blir tryggere i fokusgruppene fordi de snakker med en som er en del av lærermiljøet, men den kan også påvirke studien i den grad at «forskningsteksten» forsvinner nettopp fordi det er en lærer som sitter der og ikke en forsker. Selv er jeg begge rollene. Jeg forsøker å holde meg objektiv, upartisk og saklig, samtidig som jeg tar med egne erfaringer. Disse rollene kan by på både fordeler og ulemper når det kommer til lærerens refleksjoner om temaet. På den ene siden kan en lærerrolle by på en større ærlighet fra deltakerne, mens på den andre siden kan forskerrollen by på mindre ærlighet fordi deltakerne ikke ønsker å miste ansikt dersom noe skulle virke utfordrende å

jobbe med. Ifølge Lanza (2008) kan posisjonen til forskeren, om vedkommende har et innenfraperspektiv eller et utenfraperspektiv, skape slike fordeler og ulemper. Samtidig valgte jeg å legge frem de funnene som ble gjort i tekstanalysen som det siste diskusjonspunktet i gruppene. En slik fremleggelse av funn kan påvirke hvordan deltakerne velger å fokusere, tenke, diskutere og reflektere videre i samtalen. Å legge denne diskusjonen sist var et bevisst valg for å unngå påvirkning av de foregående diskusjonspunktene.

3.2.1 Deltakere

I denne studien er det to fokusgrupper – én gruppe med lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag på trinnene og én gruppe med lærere som underviser eller har undervist i naturfag på trinnene. Samfunnsfaggruppen vil heretter bli kalt for S-gruppen og naturfagsgruppen vil heretter bli kalt for N-gruppen. S-gruppen bestod av 2 deltakere, og N-gruppen bestod av 3 deltakere. Alle lærerne har erfaringer med minoritetsspråklige elever i klasserommet. Selv om gruppene er små, er deltakerne likevel nøye utvalgt fordi de har erfaringer med andrespråkselevens møte med fagtekster på de to trinnene og fagene, og kan derfor bidra til å belyse temaet i fokusgruppeintervjuene.

3.2.2 Gjennomføring og dataanalyse

De to fokusgruppene ble holdt på to ulike dager, de ble holdt som et fysisk møte og alle smittevernregler ble overholdt¹⁴. Samtalene ble tatt opp med båndopptaker og ble transkribert ved hjelp av programmet ExpressScribe. For transkripsjonsnøkkel, se vedlegg A. Samtalen med S-gruppen varte i 43 minutter og samtalen med N-gruppen varte i 1 time og 7 minutter.

Begge fokusgruppene startet med at moderator fremla temaet om andrespråkselevens møte med fagtekster i faget og hvordan overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn kan virke utfordrende for flere minoritetsspråklige elever. Moderator brukte ikke begrepet *femtetrinnsbøygen*, men snakket heller om overgangen på en mer generell måte. Deretter ble det stilt et åpent spørsmål til deltakerne om hvordan man som lærer kan forberede de minoritetsspråklige elevene på overgangen eller eventuelt forhindre at den blir for stor. Videre beveget samtalen seg over til hva lærerne opplever som utfordrende i møte mellom fagteksten i faget og andrespråkseleven. Til slutt i samtalen la moderator frem funn som ble gjort i tekstanalysen slik at deltakerne

¹⁴ Fokusgruppene ble holdt under Covid-19-pandemien.

kunne samtale om de ulike funnene. Oppfølgingsspørsmål ble stilt underveis, og avslutningsvis oppsummerte moderator de sentrale tankene som kom frem.

Fokusgruppeintervjuene som ble holdt, ble transkribert ortografisk av den grunnen at det er temaene i selve samtalen og diskusjonen som er interessante i denne studien. Atkins og Wallace (2012, s. 12) beskriver hvordan man kan håndtere og velge ut data i kvalitative studier. Her lister de opp fire tanker forsker skal ha med seg under dataanalysen. For det første skal man stille spørsmål ved om datautvelgelsen er *belysende*. Her handler det om at dataen som velges ut skal belyse forskningsspørsmålene. For det andre skal det stilles spørsmål ved om datautvelgelsen er *veiledende*, som går ut på at dataen skal ha betydning for forskningen som gjøres. For det tredje skal man stille spørsmål ved om datautvelgelsen er *representativ*, som går på om dataen man velger ut er typisk for resterende datautvelgelse og for det fjerde så skal man stille spørsmål ved om datautvelgelsen er *illustrerende*, som handler om å velge dataeksempler som er representative for bredere trender, og som illustrerer de bredere trendene. Ved å følge disse fire punktene i datahåndteringen fra fokusgruppene håper jeg å kunne få innsikt i lærernes opplevelser av overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn hos de minoritetsspråklige elevene, slik at forskningsspørsmålet om hvordan man kan forberede elevene og forskningsspørsmålet om hvilke tekstelementer som oppfattes som mest problematisk kan bli belyst og besvart.

Dataene som ble hentet fra fokusgruppene ble delt inn i et overordnet tema og tre underordnede temaer. Det overordnede temaet var møte mellom fagteksten og andrespråkseleven. De underordnede temaene dreide seg om 1) lærernes erfaringer om overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet, 2) om hva lærerne opplever er utfordrende for andrespråkselever når de leser fagtekster i faget og 3) diskusjon om funn fra tekstanalysen. Disse temaene ble på forhånd valgt ut av moderator. I analyseprosessen ble det sett på om hva som var belysende, veiledende, representativt og illustrerende innenfor de underordnede temaene.

I gjennomføringen av de to fokusgruppeintervjuene så moderator også etter om det fantes perspektiver som var felles for lærerne, både innad i fokusgruppen og på tvers av fokusgruppene. Dataanalysen har lagt vekt på de utsnittene fra samtalen der det er andrespråkseleven som står i fokus fordi flere av temaene som diskuteres også kunne virke utfordrende for de majoritetsspråklige elevene.

4. Funn og diskusjon fra tekstanalysen

I dette kapittelet gjør jeg rede for funn fra tekstanalysen av lærebøkene. Jeg starter med å gjøre rede for de ulike lærebøkens oppsett og viser hvilke kapitler som har blitt analysert (delkapittel 4.1). Videre legger jeg frem funn fra naturfag for 4.trinn (delkapittel 4.2), for deretter å bevege meg til naturfag for 5.trinn (delkapittel 4.3). Etter disse funnene er presentert, diskuterer jeg overgangen som konstrueres mellom kapitlene (delkapittel 4.4). Videre går jeg over til samfunnsfag for 4.trinn (delkapittel 4.5), så til samfunnsfag på 5.trinn (delkapittel 4.6), for deretter å diskutere overgangen som konstrueres i samfunnsfagsbøkene (delkapittel 4.7). Med en slik rekkefølge blir det enklere å se og danne et bilde av en overgang i de to fagene. Funnene fra analysen blir presentert i den rekkefølgen som ble vist i metodedelens, det vil si 1) vektlegging av fagord, 2) teksttyper og tekstbindere, 3) metaforer og 4) forholdet mellom bilder og verbaltekst.

4.1 Lærebøkens oppsett

Her presenterer jeg de tre lærebøkens oppsett med antall kapitler, deler og eventuelle ordlister som følger med. Kapitlene jeg har analysert er markert med rødt i tabellene (se vedleggene B, C og D).

I *Mylder 4* starter hvert kapittel i både naturfagsdelen og samfunnsfagsdelen med en «her-skal-du-lære-boks». Videre har alle kapitlene «Visste-du-at-bokser» plassert flere steder i tekstene. Ord som er antatt som vanskelige/ukjente eller fagord er i uthevet skrift. Kapitlene i naturfagsdelen har også «prøv-selv-oppgaver» som er små forskningsoppgaver som eleven kan utføre. I samfunnsfagsdelen er det «snakk-sammen-oppgavene» som dominerer. Videre inneholder kapitlene et sammendrag presentert som kulepunkter og avsluttende kapitteloppgaver. Læreboka inneholder ingen ordlister med forklaringer. Hvert kapittel har bilder i tekstene. Bildene er både tegninger, fotografier og grafisk design. Både naturfagsdelen og samfunnsfagsdelen har 6 kapitler hver. Jeg har analysert kapittel 5 «Kroppen» i naturfagsdelen og kapittel 11 «Tiden og verden» i samfunnsfagsdelen fordi jeg antar dem som representative for de fire tekstelementene som er i fokus i tekstanalysen. Kapittel 5 er på 18 sider og kapittel 11 er på 20 sider. Se vedlegg B for en skjematisk oversikt over alle kapitlene.

Hvert kapittel i *Yggdrasil 5* er delt inn i tre deler – en rød del, en gul del og en blå del. Den røde delen består av flere bilder og mindre tekst og forklarer temaet i korte trekk. Den gule delen er en overordnet del om temaet og det er noe mer tekst enn hva det er i den røde. I den blå delen går man i dybden om noe som er trukket ut fra temaet i kapitlet. Kapitlene har også en introduksjonsdel som består av læringsmål, introduksjon om tema og ord som eleven skal lære. Ord som kategoriseres som enten vanskelige, ukjente eller fagord er markert med kursiv skrift og får forklaringer i egne bokser. Hvert kapittel har også avsluttende kapitteloppgaver og quiz. Det er også en ordliste med forklaringer bakerst i boken. Jeg har analysert kapittel 9 «Morsomme magneter» fordi kapitlet dekker et tema som på mange måter kan være abstrakt å beskrive, og slik sett vil trenge støtte av ulike språklige virkemidler. Kapitlet er på 20 sider. Se vedlegg C for en skjematisk oversikt over alle kapitlene.

Globus 5 skal dekke samfunnskunnskap, historie og geografi og derfor er boka delt opp i tre deler. Kapitlene i hver del er strukturert likt. Hvert kapittel starter med en forside med et bilde som viser hva tekstene handler om og en «dette-skal-du-lære-boks». Videre er det små bokser som enten inneholder forklaringer eller tilleggsinformasjon. Ord som antas å være ukjente, vanskelige eller fagord er ikke blitt markert, men har forklaringer i egne bokser på siden. Det finnes også faktabokser og «visste-du-at-bokser». Hvert kapittel avslutter med oppgaver. Oppgavene er delt inn i «Les og svar», «Gjør og lær» og «Gå videre». Det finnes ingen ordliste med forklaringer. Jeg har analysert kapittel 7 «Menneskene ved de store elvene» i del 2 «Historie» fordi det ville være interessant å analysere et slikt tema opp mot et mer teknisk tema som er å finne i naturfaget. Kapitlet er på 18 sider. Se vedlegg D for en skjematisk oversikt over alle kapitlene.

4.2 Naturfag 4.trinn

Før jeg startet analysen antok jeg at jeg ville finne bilder på hver side, et dominerende antall tekstbindere som danner en narrativ teksttype, få metaforer og en del ord som har blitt vektlagt ved å markere dem. Antakelsen har sitt opphav i en tanke om at lærebøker for fjerde-trinns elever ikke bare skal være motiverende å lese, men også bestå av et språk som passer en leser som befinner seg i et stadium der lesing fortsatt brukes til å lære seg å lese (jf. utviklingsorienterte leseteorier, delkapittel 2.2.1). Derimot fant jeg at kapitlet bestod av bilder på alle sider, en liten bruk av tekstbindere, en stor bruk av metaforer, og at en del ord har blitt vektlagt med markeringer, men flere enn hva jeg antok.

4.2.1 Analyse av vektleggingen av fagord

I kapittel 5, «Kroppen» (heretter kalt Naturfag 4) er det totalt 19 ord som er blitt vektlagt med markering. Det vil si at det er totalt 19 ord som får viet en større oppmerksomhet enn andre. Ved siden av de vektlagte ordene fant jeg 6 ord som jeg synes burde vies den samme oppmerksomheten fordi de er både lavfrekvente og flere av dem hører til naturfaget og spesielt til tema kroppen (se tabell 9). I eksemplene jeg legger frem, markerer jeg ord med fet skrift og understrek som er vektlagt i teksten, mens de ordene som jeg anser burde forklares og kan skape manglende forståelse markeres med kursiv skrift og understrek i siteringen. Markeringene jeg gjør er mine, og er derfor ikke gjengitt fra teksten.

Tabell 9. Oversikt over ord fra ordanalysen i Naturfag 4

Vektlagte ord (19 stk.)		Ikke vektlagte ord (6 stk.)	
Ord	Ordtype	Ord	Ordtype
Cellevæske	Fagord	Organer	Fagord
Cellemembranen	Fagord	Mikroskop	Fagspesifikt ord
DNA	Fagord	Berøring	Lavfrekvent ord
Mitokondriene	Fagord	Bunt	Lavfrekvent ord
Dreiledd	Fagord	Farer (verb)	Fagspesifikt ord
Kuleledd	Fagord	Tilført	Fagspesifikt ord
Hengselledd	Fagord		
Overhuden	Fagord		
Lærhuden	Fagord		
Underhuden	Fagord		
Tunga	Høyfrekvent		
Tennene	Høyfrekvent		
Spiserøret	Fagord		
Magesekken	Fagord		
Tynntarmen	Fagord		
Tarmtotter	Fagord		
Blindtarmen	Fagord		
Tykkertarmen	Fagord		
Endetarmen	Fagord		

Som tabell 9 viser har et flertall av ordene blitt kategorisert som fagord. Det vil si at dette er ord som danner faget og er viktig å forstå for å 1) ha innsikt i hva faget handler om 2) kunne forstå hva teksten handler om og 3) bygge videre på utbyggingen (jf. Base og utbygging, delkapittel 2.4). 3/25 ord har blitt kategorisert som fagspesifikke, slik som verbet «farer» som man også møter på i Naturfag 5. 2/25 ord har blitt kategorisert som lavfrekvente. De anser jeg

som verken fagord, fagspesifikke ord, eller akademiske ord, men de er lite barnlige og bør derfor enten forklares eller endres. 2/25 ord har også blitt kategorisert som høyfrekvente ord.

Forklaringene til ordene som er uthevet er ikke satt i egne bokser, men kommer enten i setningen før eller etter ordet er blitt presentert, slik som: «En celle består for det meste av et flytende stoff som kalles for cellevæske. [...] Cellevæsken og smådelene holdes på plass av en hinne som vi kaller cellemembranen. Den styrer hva som får slippe inn og ut av cella» (Haugen mfl., 2016, s. 69). 17/19 ord som har blitt uthevet i teksten har blitt kategorisert som fagord.

Det er lett å tenke seg at ord som «cellevæske» eller «cellemembran» ikke hører til elevens hverdagslige repertoar og slik sett får oppmerksomhet i teksten. Samtidig finnes det også ord i kapittelet som kan tenkes å være like utfordrende, men ikke har blitt vektlagt. Et eksempel er: «Inne i kroppen har vi mange organer som er nødvendige for at vi skal fungere normalt» (Haugen mfl., 2016, s. 67). Eleven får her vite at vi har noe inne i kroppen vår, men ikke hva dette er. Er det stort, lite, blått, rødt, hardt, mykt? Ikke før i neste avsnitt kommer ny informasjon om organene våre: «Det fins mange flere organer, for eksempel fordøyelsesorganer, hjerte, lunger, nyrer og lever» (Haugen mfl., 2016, s. 67). Eleven sitter nå med et bilde av at blant annet hjertet er et organ, men at det finnes mange flere. Setningen viser tilbake til tidligere informasjon som egentlig ikke har blitt gitt i teksten ved å si at det «fins mange flere». Videre i neste avsnitt blir huden sin oppgave beskrevet: «Huden beskytter organene mot støt og slag, og den sørger for at organene våre har en jevn temperatur» (Haugen mfl., 2016, s. 67). Med en overskrift som viser at teksten skal handle om hvordan kroppen er bygget opp – «Kroppen – vårt fantastiske byggverk» og en stadig referanse til ordet «organer», er dette et sentralt ord i teksten og burde bli forstått. Ordet er derfor viktig for elevens forståelse av resten av teksten. Bildet som hører til teksten, viser et flerkulturelt mangfold av barn som smiler og kan derfor ikke brukes som støtte for å forstå ordet.

Et annet eksempel på ord som burde forklares er ordet «bunt». Dette er et lavfrekvent ord, især for barn, og det hører kanskje heller ikke til naturfaget. Ordet brukes i teksten som handler om hvordan hjernen og nervesystemet fungerer: «Fra hjernen går det en tykk bunt med nerver nedover nakken og ryggraden din [...] Bunten med nerver kalles ryggmargen» (Haugen mfl., 2016, s. 78). Ordet får ingen støtte fra andre ord eller bilder. Bildet viser hjernen og nervesystemet til mennesket. Det er plassert fire piler ut fra bildet – en fra hjernen,

en fra nakken, en fra ryggraden og en fra ryggvirvlene – med tilhørende navn. Bunten eller ryggmargen er ikke skrevet opp.

Et tredje eksempel på et ord som kan skape forvirring eller manglende forståelse er verbet «farer». Også dette anser jeg som lavfrekvent og lite barnlig. Teksten som ordet dukker opp i beskriver hvor mye som skjer i hjernen og kroppen når man hopper tau: «Men har du tenkt på hvor mange nervesignaler som *farer* lynraskt rundt i kroppen din bare i løpet av ett eneste hopp?» (Haugen mfl., 2016, s. 79). Verbet er en homograf til substantivet «farer», men med en liten fonologisk forskjell. Men hvor enkel er denne å høre når norsk er andrespråket, og vil lydforskjellen oppdages dersom eleven stilleleser på egenhånd? En misforståelse på grunn av manglende evne til å høre lydforskjellen kan derfor skape manglende forståelse eller forvirring rundt hva som formidles.

4.2.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere

I kapittelet fant jeg til sammen 23 tekstbindere som danner ulike teksttyper. Blant disse var det jevnt mellom funksjonstypen temporalitet og addisjon, kontrastene var det færre av, mens det bare var én implikativ kopling å finne (se tabell 10). Det vil si at tekstene i kapittelet stort sett har et beskrivende preg eller et fortellende preg, selv om funnet av tekstbindere var få. Ved å unngå å bruke tekstbindere, blir setningen kortere og syntaksen enklere.

Tabell 10. Oversikt over funn av teksttyper i Naturfag 4

Teksttype	Funksjonstype	Antall	Eksempel
Narrativ	Temporalitet	9 stk.	Så skal hjernen beregne hvor lang tid det skal ta før tauet når bakken.
Eksplikativ	Implikativitet	1 stk.	«Energien får vi fra maten vi spiser. Derfor er det viktig å spise sunn mat».
Argumentativ	Kontrast	5 stk.	Alle menneskekropper er bygd opp på den samme måten. Men det fins mange små variasjoner, som gjør at vi blir litt forskjellige».
Deskriptiv	Addisjon	8 stk.	«Huden beskytter organene mot støt og slag, og den sørger for at organene våre har en jevn temperatur».

At det kun finnes én form for en implikativ kopling er interessant. Adverbet «derfor» er brukt i en bildetekst under et bilde som viser aktive barn i lek: «Energien får vi fra maten vi spiser.

Derfor er det viktig å spise sunn mat» (Haugen mfl., 2016, s. 69). Adverbet skaper et årsaksvirkningsforhold; på grunn av en årsak får man et resultat. For eleven betyr dette at også en motsetning må forstås; det er vanskelig å være aktiv og ha energi hvis man spiser usunn mat.

Den deskriptive teksttypen med addisjon som funksjonstype danner en beskrivende tekst som gir leseren informasjon om én ting, samt tilleggsinformasjon om det samme temaet, slik som beskrivelsen av endetarmen: «Her fins det en muskel du stort sett kan styre selv, **og** den hjelper til å holde bæsjen inne i kroppen til du får gått på do» (Haugen mfl., 2016, s. 81). På denne måten unngår man kanskje at teksten blir for oppramsende. Konjunksjonen «og» kan fjernes, slik at leddsetningene blir delt opp i to helsetninger, og tekstens informasjon ville likevel ikke gått tapt. En slik tankegang ser ut til å gjennomsyre kapittelet siden det er så få tekstbindere.

Funksjonstypen kontrast som danner en argumentativ teksttype kan skape rom for flere sannheter, slik som: «Alle menneskekropper er bygd opp på den samme måten. **Men** det fins mange små variasjoner, som gjør at vi blir litt forskjellige» (Haugen mfl., 2016, s. 67). Samtidig viser det også en motsetning, slik som: «Når du bøyer underarmen trekker bicepsmuskelen seg sammen, **mens** tricepsmuskelen slapper av» (Haugen mfl., 2016, s. 73).

Narrativene er de som gir teksten et mer fortellende preg. Ord som «da», «når», «så» og «deretter» kan vise at noe skjer i en bestemt rekkefølge. I kapittelet er det blitt mest brukt subjunksjonen «når», slik som: «**Når** du drar underarmen mot deg, kjenner du kanskje at det er muskelen på oversiden som trekker seg sammen? **Når** du retter ut armen igjen, er det muskelen på undersiden som trekker seg sammen» (Haugen mfl., 2016, s. 73). Bruk av denne subjunksjonen impliserer at noe annet vil komme til å skje – ikke bare i en naturfaglig sammenheng, men også ellers i hverdagsspråket.

4.2.3 Analyse av metaforer

I kapittelet fant jeg 21 metaforiske uttrykk fordelt jevnt utover (se tabell 11). Disse metaforiske uttrykkene ser ut til å ha blitt valgt for å lette forståelsen av det som tilsynelatende kan være et vanskelig tema – kroppens deler, funksjoner og arbeidsmåter. Slik sett kan de ulike metaforiske uttrykkene tenkes å ha en forklaringsfunksjon og konkretiserings- og motiveringsfunksjon, slik som: «Vi kan tenke at huden er som et mykt

skall som beskytter kroppen» (Haugen mfl., 2016, s. 76). På denne måten skiller det metaforiske uttrykket mellom kroppen som én del og huden som en annen. Huden har en viktig oppgave og for å beskrive denne oppgaven henter man verbet «beskytter» fra jobbdomenet for å gi et bilde på hudens oppgave. Vi kan derfor si at én type begrepsmetafor som konstrueres i kapittelet er KROPPEN ER EN ARBEIDSPASS. Eksempler fra kapittelet på metaforiske uttrykk som danner denne begrepsmetaforen er:

- «Kroppen – vårt fantastiske **byggverk**».
- «Den **styrer** hva som får **slippe inn og ut** av cella».
- «Mitokondriene er kroppens **energiverk**».
- «Skjelettet – kroppens **reisverk**».
- «Hjernen er kroppens **kontrollsentral**».
- «Mitokondriene er som små **fabrikker**».
- «Her er det muskler som **klemmer og skyver** maten av gårde».
- «Hvis du vil bøye en arm, **sender** hjernen signaler til musklene om at de skal trekke seg sammen».

Ved å snakke om kroppen som en arbeidsplass kan funksjonen til kroppen bli enklere å forstå, men bare hvis eleven har forståelse av kildedomenet og ordene som hentes fra kildedomenet. Eleven må vite hva et reisverk er, en kontrollsentral eller et energiverk. Dersom eleven ikke forstår disse ordene, forsvinner konkretiserings- og motiveringsfunksjonen og elevens forståelse av tekstens innhold kan bli enten svekket eller misforstått.

En annen begrepsmetafor som konstrueres i kapittelet kan være KROPPEN ER EN KOKK. Eksempler hentet fra kapittelet på metaforiske uttrykk som danner denne begrepsmetaforen er:

- «Vi kan si at DNA inneholder **oppskriften** på deg».
- «Her blir den **eltet og knadd** og blandet med magesaft til den blir **en tykk suppe**».

Ved å spille på ulike arbeidsmetoder en kokk bruker på kjøkkenet kan kroppens rolle og funksjon bli forstått bedre. Det er vanskelig å se utenfra at kroppen bearbeider maten, men ved å gi blant annet en slik prosess bildesterke metaforiske uttrykk hentet fra kjøkkenet kan en slik prosess bli lettere å se for seg.

I kapittelet finnes det også konvensjonaliserte metaforer, slik som: «**Cellene** – de minste delene i kroppen» (Haugen mfl., 2016, s. 68). Dette metaforiske uttrykke beskriver Askeland

og Agdestein (2019, s. 116) som konvensjonalisert; oppfinneren av mikroskopet så at biologiske celler så ut som små klosterceller. Det finnes også de metaforiske uttrykkene som er personifiseringer av ikke-levende ting, slik som: «Maten **går** fra magesekken ut i tynntarmen» (Haugen mfl., 2016, s. 80) eller «Her **ligger** den nokså faste matsuppa og **venter** på å komme ut av kroppen som avfall» (Haugen mfl., 2016, s. 81). Trolig vil slike personifiseringer skape få problemer ettersom de er hentet fra handlinger som alle mennesker kjenner til.

Tabell 11. Oversikt over funn av metaforer i Naturfag 4

Metaforisk uttrykk	Bildestyrke
«Kroppen – vårt fantastiske byggverk ».	Bildesterkt
« Cellene – de minste delene i kroppen».	Bildesvakt
«Den styrer hva som får slippe inn og ut av cella».	Bildesterkt
«Vi kan si at DNA inneholder oppskriften på deg».	Bildesterkt
«Mitokondriene er som små fabrikker ».	Bildesterkt
«Mitokondriene er kroppens energiverk ».	Bildesterkt
«Skjelettet – kroppens reisverk ».	Bildesterkt
«De er festet sammen til et stativ som holder deg oppreist».	Bildesterkt
«En muskel kan trekke seg sammen slik at den blir kortere».	Bildesvakt
«Muskler som beveger knokler i for eksempel kneet og albuen, samarbeider i par ».	Bildesterkt
«Hvis du vil bøye en arm, sender hjernen signaler til musklene om at de skal trekke seg sammen».	Bildesterkt
«Disse musklene hjelper organene inne i kroppen til å virke slik de skal».	Bildesterkt
«Vi kan tenke at huden er som et mykt skall som beskytter kroppen».	Bildesterkt
«Hjernen er kroppens kontrollsentral ».	Bildesterkt
«Nervene fungerer omtrent som strømledninger ».	Bildesterkt
«Her er det muskler som klemmer og skyver maten av gårde»	Bildesterkt
«Her blir den eltet og knadd og blandet med magesaft til den blir en tykk suppe ».	Bildesterkt
«Maten går fra magesekken ut i tynntarmen».	Bildesterkt
«Her ligger den nokså faste matsuppa og venter på å komme ut av kroppen som avfall».	Bildesterkt
«Her ligger den nokså faste matsuppa og venter på å komme ut av kroppen som avfall ».	Bildesterkt
«Tarmtottene suger til seg næringsstoffene kroppen trenger og sender dem over i blodårene».	Bildesterkt

4.2.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst

I kapittelet blir det presentert 35 bilder. Det gir et gjennomsnitt på 1,9 bilder per side ($35:18 = 1,94$). Bildene er en god blanding av både fotografier og tegninger. 27/35 bilder danner et symmetrisk forhold mellom verbaltekst og bilde, mens 8/35 danner et kompletterende forhold. Samtidig er flere av bildene som danner et symmetrisk forhold knyttet til en egen kort bildetekst og ikke hovedverbalteksten på de ulike sidene.

Kapittelets første side består av fem læringsmål og fire bilder. Forholdet mellom denne verbalteksten og bildene er symmetrisk fordi bildene på siden forteller det samme som læringsmålene på siden. I læringsmålene står det at eleven skal lære «hvordan kroppen er bygd opp, navnet på noen deler av skjelettet og hvordan delene er satt sammen, hvordan muskler og ledd gjør at kroppen kan bevege seg, hvilke oppgaver huden har, hvordan fordøyelsessystemet ser ut og fungerer i kroppen» (Haugen mfl., 2016, s. 66). Bildene viser ulike ledd, mennesket med muskler og sener, et menneskeskjelett sett fra ulike vinkler og et menneske med synlige organer som er en del av fordøyelsesprosessen. Både verbalteksten og bildene gir en indikasjon på hva eleven vil møte på i kapittelet og det er lett å plassere de ulike bildene til de ulike læringsmålene.

Et annet eksempel på bilde og verbaltekst som danner et symmetrisk forhold, er bildet av to eneggede tvillinger. Bildet er knyttet til en egen bildetekst og ikke hovedverbalteksten. I bildeteksten er det skrevet: «Eneggete tvillinger kan se helt like ut, men også de er forskjellige» (Haugen mfl., 2016, s. 67). Bildet viser to eneggede tvillinger som er nesten helt like, men som gjør ulike grimaser. Her skapes det rom for å diskutere hvordan man kan være ulike.

Når det gjelder de kompletterende forholdene, så er det færre av disse. Et eksempel på et slikt forhold finner man i teksten som handler om hva en celle består av og hvordan den henger sammen med resten av kroppens funksjoner og muligheter. «Alt kroppen driver med, krever energi. [...] Denne energien må kroppen få fra maten vi spiser. [...] Dette skjer i mitokondriene, noen av smådelene i cellene» (Haugen mfl., 2016, s. 69). Bildet på siden viser syv barn som hopper fra en brygge ut i vannet på det som tilsynelatende ser ut som en varm sommerdag. Her supplerer bildet teksten med informasjon, slik som at svømming er en aktivitet og for at man skal ha krefter nok til å bade, stupe, svømme og leke en varm sommerdag, trenger kroppen mat.

4.3 Naturfag 5.trinn

Antakelsene mine etter analysen i Naturfag 4 var at jeg kom til å finne en større bruk av teksttypene deskriptiv og eksplikativ enn narrativer, færre bilder, flere metaforer og flere ord som kan skape manglende forståelse eller forvirring. Antakelsen bygger på hva slags tekst eleven kan møte på etter en forventning om at leseren har beveget seg til et nytt lesestadium (jf. delkapittel 2.2.1). Derimot fant jeg at det var brukt flere tekstbindere, men at det var den narrative teksttypen som dominerte. Jeg fant også at det var færre bilder per side i gjennomsnitt, mindre bruk av metaforer og langt flere begreper som kan skape forvirring eller manglende forståelse.

4.3.1 Analyse av vektleggingen av fagord

I kapittel 9, «Morsomme magneter» (heretter kalt Naturfag 5) er det totalt 6 ord som har blitt vektlagt. Det vil si at det er totalt 6 ord som får viet en større oppmerksomhet enn andre. Ved siden av de vektlagte ordene, fant jeg 19 ord som jeg synes burde vies den samme oppmerksomheten fordi de er sentrale ord i forståelsen av hva teksten formidler (se tabell 12).

Tabell 12. Oversikt over ord fra ordanalysen i Naturfag 5

Vektlagte ord (6 stk.)		Ikke vektlagte ord (19 stk.)	
Ord	Ordtype	Ord	Ordtype
Magnetjernstein	Fagord	Magnet	Fagord
Karbon	Fagord	Jernbeslaget	Lavfrekvent ord
Magnetfelt	Fagord	Jernsømmene	Lavfrekvent ord
Jernfilspan	Fagord	Magnetisert	Fagord
Partikkel	Fagord	Egenskaper	Akademisk ord
Elektromagnet	Fagord	Sot	Fagspesifikt ord
		Kull	Fagspesifikt ord
		Magnetisme	Fagord
		Kraft	Fagspesifikt ord
		Frastøter	Fagspesifikt ord
		Farer (verb)	Fagspesifikt ord
		Slynges	Lavfrekvent ord
		Avfallsplasser	Lavfrekvent ord
		Sortere	Lavfrekvent ord
		Skrapmetall	Lavfrekvent ord
		Elektromotor	Lavfrekvent ord
		Samme slag	Fagspesifikt ord
		Stål	Fagspesifikt ord
		Friksjon	Fagspesifikt ord

Forklaringene til de vektlagte ordene er satt i egne bokser, slik som: «**Magnetjernstein**: en magnetisk stein» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 160). De ordene som er blitt vektlagt i kapittelet med markering er kategorisert som fagord og de utgjør en sentral del av temaet magneter og deres funksjon. Samtidig består flere av forklaringene til de vektlagte ordene av andre ord som også er viktig å forstå, slik som «**Karbon**: Det stoffet som er i *sot* og *kull*» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 162). I dette tilfellet er det fagordet «karbon» som skal forklares. Her må eleven vite hva både «sot» og «kull» er for å forstå hva karbon er. Det brukes derfor fagspesifikke ord til å forklare et fagord. Dersom eleven ikke forstår de fagspesifikke ordene, og ikke får hjelp til å forstå dem hjelper det lite å ha en forklaringsboks.

Et annet eksempel på et ord som kan skape manglende forståelse er ordet «magnet». Ettersom temaet i kapittelet er magneter og deres funksjon, er dette et sentralt ord for ikke bare deler av kapittelet, men hele. Kapittelet åpner med setningen: «Du kjenner sikkert til *magneter* fra før» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 158). Hele kapittelet hviler derfor på antakelsen om at eleven vet hva magneter er. Ved å starte kapittelet med en slik setning, vil det trolig skape lite leselyst og mangel på mestringsfølelse dersom eleven ikke kjenner til magneter fra før.

Et tredje eksempel på et ord som kan skape forvirring eller manglende forståelse dukker opp i setningen «Sola virker på jorda. Hele tiden *slynges* det ut mengder av *partikler* fra sola» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 169). Som man ser er det ordet «partikler» som er skrevet i kursiv og får derfor en egen forklaring i en boks på samme side. Men hva betyr det at det «slynges» ut noe? Dette er et lite barnlig verb som også er lite selvforklarende. Ordet får heller ikke hjelp og støtte fra andre ord. Her kunne man brukt synonymet «kastes» som er en handling som ligger barnet nærmere. Slik som å kaste en ball.

Bakerst i boken er det en ordliste med forklaringer. Det er kun ordene som er blitt vektlagt i teksten som er med i denne ordlisten.

4.3.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere

I kapittelet fant jeg til sammen 44 tekstbindere. Det er den narrative teksttypen som dominerer i kapittelet, og det står jevnt mellom teksttypene eksplikativ og argumentativ, som det for øvrig også er færrest av (se tabell 13). Det vil si at tekstene i kapittelet har en større variasjon blant teksttyper enn i Naturfag 4.

Tabell 13. Oversikt over funn av teksttyper i Naturfag 5

Teksttype	Funksjonstype	Antall	Eksempel
Narrativ	Temporalitet	17 stk.	« Så går de rundt og lar magnetene ‘hilse’ på hverandre. Da kjenner de noe rart».
Eksplikativ	Implikativitet	7 stk.	«Togets og skinnenenes poler er like, derfor frastøter de hverandre, og toget svever over skinnene».
Argumentativ	Kontrast	7 stk.	«Når to nordpoler møtes, vil magnetene frastøte hverandre [...] Men når en nordpol og en sørpol møtes, vil magnetene tiltrekke hverandre».
Deskriptiv	Addisjon	13 stk.	«Magnetjernstein er tung og svart og inneholder mye jern».

Temporale koplinger er det som syntes å være mest dominerende i kapittelet, og som er med på å gi teksten et fortellende preg. En av tekstene er et intervju med en jente, Agnete, som har orientering som hobby. I orientering trenger man å bruke kompass, og slik prøver kapittelet å trekke inn hverdagslige aktiviteter inn i temaet om magneter. Bare i intervjuet finnes det 7 tekstbindere som skaper en narrativ teksttype. I en kronologisk rekkefølge forteller hun hvordan orientering fungerer, og den er lett å følge med på:

«**Da** må jeg bruke hodelykt, og det er reflekser på postene [...] «**Da** følger orientingsløypa en bekk eller en liten elv. [...] «**Først** finner jeg nord på kompasset. **Så** dreier jeg kartet slik at øverste del av kartet peker mot nord. **Deretter** tar jeg tommelgrepet. **Da** holder jeg kartet slik at tommelen min treffer stedet jeg står. **Når** jeg begynner å løpe, flytter jeg hele tiden tommelen slik at jeg alltid vet hvor på kartet jeg er» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 172).

Økningen fra én implikativ kopling til syv er et interessant funn. Teksten får et mer forklarende preg enn i Naturfag 4. Det er en større bruk av tekstbindere som skaper en årsak-virkningssammenheng, slik som: «Det var upraktisk å ha magnetnåla liggende i et kar med vann når de skulle finne veien på havet eller ute i naturen. **Derfor** ble det etter hvert lagd kompasser med hulrom fylt med olje» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 170). Dersom eleven ikke har erfaring med seiling eller skogstur, er det ikke sikkert at det som forklares blir forstått med en gang. Adverbet skaper kanskje en antakelse om elevens bakgrunnskunnskap.

Tekstbindere som danner en argumentativ teksttype skaper et motsetningsforhold som eleven må forstå. Noen av disse motsetningsforholdene er enklere å forstå enn andre. Et eksempel på et slikt motsetningsforhold finner vi teksten som beskriver nordpoler og sørpoler, og bruker

stavmagneter som eksempler: «Den ene enden er rød, **mens** den andre er hvit» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 165). Med et bilde som viser det samme vil dette motsetningsforholdet være lett å forstå.

I kapittelet var det også en del additive koplinger som danner en deskriptiv teksttype. Det fantes også flere setninger som bruker flere tekstbindere i én og samme setning, slik som: «**Når** du slår av strømmen, forsvinner magnetismen, **og** spikeren blir en vanlig spiker» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 174) eller «Togets og skinnenes poler er like, **derfor** frastøter de hverandre, **og** toget svever over skinnene» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 177). Her forholder eleven seg til flere relasjoner som dannes i setningene. Slike tilfeller ble ikke funnet i Naturfag 4.

4.3.3 Analyse av metaforer

I kapittelet fant jeg 14 metaforiske uttrykk fordelt jevnt utover (se tabell 14). Flere av disse metaforiske uttrykkene er bildesvake i motsetning til de som ble funnet i Naturfag 4.

Funksjonen til de metaforiske uttrykkene i Naturfag 5 ser ut til ha en forklaringsfunksjon, og ikke en konkretiserings- og motiveringsfunksjon. For der den sistnevnte er ment for læring, er den førstnevnte kun for å gjøre det abstrakte mer klart. Et eksempel på dette finner vi når teksten forklarer hvordan magneter fungerer: «Magneter kan **støte fra seg** andre magneter» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 158). For å beskrive hva som kan skje når to magneter møtes, brukes metaforen for å vise de kreftene som man ikke kan se. En visualisering av disse kreftene finner vi også når det står i teksten: «Magneter **trekker til seg** andre magneter» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 159). Slik sett kan disse to metaforiske uttrykkene danne begrepsmetaforen MAGNETISME ER EKSKLUDERING/INKLUDERING. Under denne begrepsmetaforen kan man også plassere det metaforiske uttrykkene: «På små leketog **holder** magneter vognene **sammen**» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 161).

Det finnes også metaforiske uttrykk som er personifiseringer av ikke-levende ting, slik som: «Kan du oppdage hvor magnetfeltet er **sterkest**?» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 163). Her blir styrke, som ren kraft, overført til et usynlig felt som har krefter som kan trekke til seg noe. Akkurat slik vi ville brukt kraften i musklene våre når vi skal trekke noe til oss. På lik linje med de personifiseringene som ble funnet i Naturfag 4, vil slike uttrykk trolig skape få problemer.

Tabell 14. Oversikt over funn av metaforer i Naturfag 5

Metaforisk uttrykk	Bildestyrke
«Magneter kan støte fra seg andre magneter».	Bildestvakt
«Magneter trekker til seg andre magneter».	Bildesterkt
«[...] jernsømmene i skoene liksom satte seg fast i fjellet».	Bildesterkt
«Dersom spillebrettet er en tynn jernplate, farer ikke brikkene av gårde [...]».	Bildestvakt
«På små leketog holder magneter vognene sammen ».	Bildesterkt
«Kan du oppdage hvor magnetfeltet er sterkest? »	Bildesterkt
«Vi sier magneten virker på det som fester seg til den»	Bildestvakt
«Andre magneter vil slett ikke være sammen»	Bildestvakt
«De bare svinger rundt hverandre og prøver å styre unna ».	Bildesterkt
«Hvis du lar en avlang magnetjernstein eller en stavmagnet få sveve fritt i en tråd, vil den stille seg på en bestemt måte».	Bildestvakt
«Jordas magnetiske poler ligger i nærheten av Nordpolen og Sørpolen».	Bildesterkt
«Hvis strøm fra et batteri går gjennom en ledning som er surret flere ganger rundt en spiker, vil spikeren bli en magnet».	Bildesterkt
«Mange elektriske apparater som du har hjemme hos deg, blir drevet av elektromotorer».	Bildestvakt
«Så går de rundt og lar magnetene 'hilse' på hverandre».	Bildesterkt

4.3.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst

I kapittelet blir det presentert 35 bilder. Det gir et gjennomsnitt på 1,75 bilder per side (35:20 = 1,75). De fleste bildene er tegninger og illustrasjoner, og bare noen få fotografier. 32/35 bilder danner et symmetrisk forhold mellom verbaltekst og bilde, mens 3/35 danner et kompletterende forhold.

Et eksempel på et symmetrisk forhold mellom verbaltekst og bilde finner man i kapittelets første tekst. Teksten beskriver hvordan en magnetjernstein ble oppdaget av grekerne for over 2000 år siden. Teksten forteller om et sagn om en gjeter som la merke til at delene i skoene og

delene i staven som var av jern ble sittende fast i et fjell. Bildet er en tegning av en gjeter med sauene sine på fjellet. Foten og staven står på en stein, og gjeteren har et forskrekket ansiktuttrykk. Her er det tydelig at både bildet og verbaltekst forteller det samme. Teksten består også av noen ord som kan oppleves som både ukjente og vanskelige, men som får støtte fra bildet.

Det er færre kompletterende forhold mellom verbaltekst og bilder enn de symmetriske. Et eksempel på et kompletterende forhold finner vi i teksten som forklarer at jorda er en magnet. Verbalteksten beskriver hvordan jorda har magnetiske poler og oppfører seg som en magnet, men samtidig står det også at man ikke vet alt om jordas magnetfelt. «Det er nesten som en kjempestor stavmagnet skulle vært plassert tvers gjennom kloden. Men slik er det ikke» (Gran og Nordbakke, 2011, s. 168). Bildet er en tegning av jordkloden der hav og kontinenter er synlige, og med merkene N og S på de to polene. Det er derfor lite eller ingenting som viser at jorda oppfører seg som en magnet, slik som teksten beskriver.

Samtidig er ikke alle bildene i kapittelet hentet fra barnets verden. Eleven møter få bilder som fokuserer på et flerkulturelt samfunn, og de møter også på en teknologi som kanskje ikke samsvarer med den de kjenner til. En årsak til disse lange avstandene kan være fordi *Yggdrasil 5* er en eldre lærebok, men det kan også være på grunn av tematikken i kapittelet.

4.4 Hva slags overgang konstrueres i Naturfag?

Etter funnene som ble presentert i delkapittel 4.2 og 4.3 kan man tydelig se at det er en overgang som konstrueres mellom de to kapitlene. Denne overgangen er særlig synlig når det gjelder vektleggingen av fagord og bruk av teksttyper og tekstbindere. I dette delkapittelet sammenligner jeg og diskuterer de fire tekstelementene som er fokusert på i analysen.

For det første kan man peke på den store forskjellen på å vektlegge fagord eller andre utfordrende ord i Naturfag 4 og Naturfag 5. Naturfag 4 vektla 19 ord, mens Naturfag 5 vektla 6. Denne vektleggingen ble vist med markeringer i kapitlene. Naturfag 4 har derfor en større vektlegging av fagord, ukjente ord eller ord som antas å være vanskelig. Når det gjelder ord som ikke har fått den samme oppmerksomheten og kan skape manglende forståelse, fant jeg 6 av disse ordene i Naturfag 4 og 19 av dem i Naturfag 5. Eleven går derfor fra et kapittel med et større støtteapparat rundt sentrale ord i teksten til et kapittel med mindre støtte fordi flere av de sentrale ordene i teksten ikke blir forklart. Men hva kan skyldes denne store overgangen?

Er det temaet i Naturfag 5 som «krever» en større bruk av et mer lavfrekvent og akademisk språk eller er det forventinger til leseren om antatt kunnskap? Dersom eleven ikke får hjelp med de ikke-vektlagte ordene i Naturfag 5, kan det tenkes at overgangen vil virke stor fordi deler av et støtteapparat har blitt borte.

For det andre er økningen av tekstbindere stor fra Naturfag 4 til Naturfag 5. Eleven går fra et kapittel med en tilsynelatende enkel syntaks og få tekstbindere til et kapittel med en mer kompleks syntaks som krever forståelse av flere forskjellige relasjoner som dannes mellom setningene. Samtidig er det få funn av kontraster i begge kapitlene. Den største forskjellen lå i de temporale koplingene, der Naturfag 4 hadde 8 av dem og Naturfag 5 hadde 17 av dem. Den narrative teksttypen ser ut til å danne en kronologisk rekkefølge, og kanskje vil denne rekkefølgen skape en vekker om at ny informasjon vil komme. Man kan også peke på en forskjell i bruk av implikative koplinger som skaper en forklarende tekst. Dersom eleven har utfordringer med å bevege seg til et nytt lesestadiet, kan en slik overgang der eleven møter flere setninger med en mer kompleks syntaks og flere relasjoner virke utfordrende.

For det tredje viser tekstanalysen at det er en større bruk av metaforiske uttrykk i Naturfag 4 enn i Naturfag 5. En årsak til dette kan være at kroppen som et legeme, dens funksjon og arbeidsoppgaver er lettere å knytte til metaforiske uttrykk enn hva det er med magneter. En annen årsak kan være at de metaforiske uttrykkene er et språklig virke- og hjelpemiddel fra lærebokforfatterens side og der antakelsen er at elever på 4.trinn trenger flere slike virke- og hjelpemidler enn elever på 5.trinn. Flere av de metaforiske uttrykkene i Naturfag 4 er bildesterke enn de som er å finne i Naturfag 5. Samtidig er det også et krav at eleven må kunne noe om kildedomenet for å forstå de metaforiske uttrykkene. Eleven beveger seg derfor fra et kapittel med bildesterke og mange metaforiske uttrykk til et kapittel med færre metaforiske uttrykk og de som er blitt brukt er mindre bildesterke. Om en slik overgang oppleves stor eller liten vil avhenge av hvor mye støtte og hjelp eleven får med å forstå de metaforiske uttrykkene, og om bildestyrken er til hjelp.

For det fjerde viser tekstanalysen en liten overgang i forholdet mellom verbaltekst og bilder. Som vi har sett er det ingen av kapitlene som har andre forhold mellom verbaltekst og bilder enn symmetrisk og kompletterende. Det er færre tilfeller i Naturfag 5 som danner et kompletterende forhold enn i Naturfag 4. Det vil si at eleven går fra et kapittel med flere bilder som må tolkes ut fra verbaltekstens innhold til et kapittel som har lagt mindre vekt på denne tolkningen. Bilder kan være nyttige verktøy for forståelsen når man leser (Alver og

Selj, 2017). Dersom det man leser om også er avbildet, vil det bli lettere å trekke slutninger. Men dersom tema eleven leser om er abstrakt, og kanskje så abstrakt at et bilde ikke klarer å gi samme informasjon, er det lett å tenke seg at teksten blir mer vanskelig. Samtidig er overgangen liten sammenlignet med de andre tekstelementene nevnt over. Det er også verdt å bemerke seg er at bildene i Naturfag 4 har et mye større kulturelt mangfold enn i Naturfag 5. At eleven møter disse bildene kan være med i en identitetskonstruksjon. Hvordan andrespråkselever opplever egen identitet gjennom bilder i lærebøker kan derfor være et spennende og viktig tema for senere forskning.

4.5 Samfunnsfag 4.trinn

Samfunnsfag som fag fremstår som mindre teknisk enn naturfaget. I stedet for forsøk er det flere «snakk-sammen-oppgaver» som krever kanskje andre måter å tenke på og jobbe på. Kapittelet som har blitt analysert har et bredere tema enn hva det var i naturfagsbøkene. Kapittelet handler om tiden, hvordan mennesker har målt og måler tiden, hvordan man kan se at tiden beveger seg i naturen, men også tidsforskjeller i verden og et kulturelt aspekt med intervjuer med barn fra flere deler av verden. Ettersom faget virker mindre teknisk var også antakelsene om funn annerledes, slik som færre fagord og andre ord som kan skape manglende forståelse, en enkel syntaks med få tekstbindere, lite bruk av metaforer og flere kompletterende forhold mellom bilde og verbaltekst. Antakelsene hadde også sitt opphav i en forestilling om en tekst som skal passe en leser som fortsatt befinner seg på et lesestadium der lesing fortsatt brukes for å automatisere en del av leseteknikkene (jf. delkapittel 2.2.1).

4.5.1 Analyse av vektleggingen av fagord

I kapittel 11, «Tiden og verden» (heretter kalt Samfunnsfag 4), er det totalt 3 ord som er blitt vektlagt med en markering og slik sett får en større oppmerksomhet. Ved siden av de vektlagte ordene fant jeg 6 ord som jeg synes burde vies den samme oppmerksomheten. Dette er ord som er med på å danne faget og er særlig sentrale i temaet kapittelet handler om (se tabell 15).

Tabell 15. Oversikt over ord fra ordanalysen i Samfunnsfag 4

Vektlagte ord (3 stk.)		Ikke vektlagte ord (6 stk.)	
Ord	Ordtype	Ord	Ordtype
Tidssoner	Fagord	Månefaser	Fagord
Lengdegrader	Fagord	Nullmedian	Lavfrekvent ord
Sommertid	Fagord	Forurensning	Fagspesifikt ord
		Dyrearer	Fagspesifikt ord
		Utryddet	Fagspesifikt ord
		Bærekraftig palmeolje	Fagspesifikt ord

Som tabell 15 viser er 4/9 ord blitt kategorisert som fagord fordi de utgjør et slags fundament i temaets terminologi. 4/9 ord har blitt kategorisert som fagspesifikke fordi de trolig dukker opp i en større grad i fagets sammenheng enn i hverdagspråket. Samtidig er det verdt å nevne at ordene «forurensning», «dyrearer», «utryddet» og «bærekraft» også er ord som trolig vil dukke opp i naturfaget. 1/9 ord har blitt kategorisert som lavfrekvent.

Når det gjelder forklaringene til de vektlagte ordene, blir det gjort på samme måte som i naturfagsdelen. Forklaringen kommer enten før eller etter ordet blir presentert slik som: «Linjene på langs, fra Nordpolen til Sørpolen, blir kalt **lengdegrader**» (Haugen mfl., 2016, s. 172). De 3 ordene er alle fagord som utgjør en sentral del av temaet «tiden og verden». Samtidig dekker kapittelet et stort og bredt tema, og slik sett er det flere ord som burde ha fått den samme oppmerksomheten.

I teksten om hvordan naturen følger noen faste mønstre blir det skrevet: «*Månefaser*¹⁵, døgn og årstider er eksempler på slike mønstre» (Haugen mfl., 2016, s. 168). Dager, døgn, måneder og årstider er ikke et uvant tema for de yngste elevene på skolen, men «månefaser» skiller seg her ut som mer lavfrekvent. Bildet på siden viser de ulike årstidene, og gir derfor ingen støtte til ordet. Ordet har også blitt kategorisert som et fagord på bakgrunn av temaet i kapittelet.

Et annet eksempel på ord som kan skape manglende forståelse finner man i et av intervjuene med barn fra ulike deler av verden. I teksten møter man på Ciara (9år) fra New Zealand som skaper en klima- og miljøkontekst når hun beskriver hvordan «[...] menneskene beskytter naturen og ville dyr, og passer på at ikke flere *dyrearer* blir *utryddet*» (Haugen mfl., 2016, s. 182) og hvordan hun kunne ønske at «[...] alle bare fikk lov til å bruke *bærekraftig palmeolje*»

¹⁵ Ord som også burde ha blitt vektlagt markerer jeg med understrek og kursiv skrift.

(Haugen mfl., 2016, s. 183). Klimasaken har vist seg å være en viktig sak for flere barn og unge¹⁶ og sånn sett kan det tenkes at dette er ord som er høyfrekvente i en slik kontekst. Disse ordene som kommer frem i intervjuet og ord som «forurensing» ser jeg på som viktige og sentrale ord, ikke bare for faget, men også i tilknytning til LK20 som legger blant annet frem det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (jf. Delkapittel 2.6). *Mylder 4* er en lærebok som ble utgitt før LK20, men dersom lærere og elever skal ta i bruk denne boka ser jeg det på som nødvendig at de ordene som hører til nettopp denne klima- og miljøkonteksten må arbeides med og forstås.

4.5.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere

I kapitlet fant jeg til sammen 23 tekstbindere som danner ulike teksttyper. Av teksttypene er det den narrative og deskriptive som dominerer med temporale og additive koplinger (se tabell 16), og tekstene får stort sett et fortellende preg eller et beskrivende preg. Analysen gjorde ingen funn av tekstbindere som danner en eksplikativ teksttype. Det ble kun gjort funn av fire tekstbindere som danner en argumentativ teksttype. Denne teksttypen er derfor svært lite synlig i kapitlet.

Tabell 16. Oversikt over funn av teksttyper i Samfunnsfag 4

Teksttype	Funksjonstype	Antall	Eksempel
Narrativ	Temporalitet	10 stk.	« Når det blir mørkt og natta kommer, merker du at du blir trøtt og trenger å sove»
Eksplikativ	Implikativitet	0 stk.	
Argumentativ	Kontrast	4 stk.	«Han har ingen kjæledyr, men moren hans har sauer»
Deskriptiv	Addisjon	9 stk.	Der bor onkelen min, og dit reiser jeg på ferie»

De temporale koplingene viser seg i de fleste tilfellene som subjunksjonen «når», slik som: «**Når** noe gjentar seg i en bestemt rytme, merker vi at tiden går» (Haugen mfl., 2016, s. 168). Denne gjentakelsen av subjunksjonen går også igjen i Naturfag 4.

De additive koplingene som danner den deskriptive teksttypen, er det også flere av. Den beskrivende teksttypen skiller seg fra den forklarende ved at den ikke går i dybden, slik som:

¹⁶ Miljøbevegelsen «Skolestreik for klima».

«Jeg ville plante flere trær, **og** prøve å redde planeten vår» (Haugen mfl., 2016, s. 181). Dersom man hadde brukt en implikativ kopling i tillegg, ville leseren også fått vite hvorfor.

De kontrastive koplingene som danner en tekst med motsetningsforhold er det mindre av, på lik linje med både Naturfag 4 og Naturfag 5. Dette viser at det er en lite brukt tekstbinder i utsnittene som har blitt analysert. Likevel kan den smale bruken av dem vise at det finnes ulike synspunkter også i lærebøker slik som: «Noen sier at tiden kommer, **mens** andre sier at tiden går» (Haugen mfl., 2016, s. 170).

4.5.3 Analyse av metaforer

I kapittelet fant jeg 9 metaforiske uttrykk fordelt jevnt utover (se tabell 17). Disse metaforiske uttrykkene ser ut til å ha blitt valgt for å lettere skape et mentalt bilde av noe man egentlig ikke kan se, nemlig tiden. De metaforiske uttrykkene får derfor en forklaringsfunksjon. Et eksempel på en slik forklaringsfunksjon finner man i det metaforiske uttrykket «**Rytmen** i naturen følger faste mønstre» (Haugen mfl., 2016, s. 168). Her er rytmen hentet fra musikkens verden, som er kjent for mange barn. Eleven har kanskje lært seg å klappe i en bestemt og gjentakende rytme. Denne kan derfor overføres til hvordan naturen også er bestemt og gjentakende.

Askeland og Agdestein (2019) beskriver hvordan metaforiske uttrykk om tiden danner det de kaller for et forestillingskjema. De beskriver tiden som et slags veiskille der man enten tar den ene veien eller den andre. Fra kapittelet kan man plassere uttrykket «Tidssonene **følger** omtrent lengdegradene» (Haugen mfl., 2016, s. 172). De beskriver også tiden som noe som er i en beholder, og fra kapittelet kan man plassere «**Innenfor** samme tidssone skulle klokkene stilles likt» (Haugen mfl., 2016, s. 184) i denne tankegangen.

Kapittelet legger også opp til at elevene kan diskutere de metaforiske uttrykkene og undersøke både kildedomenet og måldomenet. I en «snakk-sammen-oppgave» stilles diskusjonsspørsmålene: «Noen sier at tiden **kommer**, mens andre sier at tiden **går**. Hvilket uttrykk synes du passer best?» (Haugen mfl., 2016, s.170) og «Når passer det å bruke de ulike uttrykkene?» (Ibid.). En slik diskusjon kan vise veien tilbake til kildedomenet og fremme læring (jf. Golden 2005b, delkapittel 2.8).

Tabell 17. Oversikt over funn av metaforer i Samfunnsfag 4

Metaforisk uttrykk	Bildestyrke
«Tiden <u>har gått</u> »	Bildesterkt
« <u>Rytmen</u> i naturen følger faste mønstre»	Bildesterkt
«Mennesker har alltid funnet måter <u>å måle tid på</u> »	Bildesterkt
«Et solur viser tiden ved å følge skyggen som <u>sola kaster</u> fra en rett søyle eller pinne»	Bildesterkt
«Noen sier at tiden <u>kommer</u> , mens andre sier at tiden går»	Bildesterkt
« <u>Å stille</u> klokka etter sola»	Bildesvakt
«Tidssonene <u>følger</u> omtrent lengdegradene»	Bildesvakt
«At folk er <u>varme</u> og vennlige»	Bildesterkt
« <u>Innenfor</u> samme tidssone skulle klokkene stilles likt»	Bildesterkt

4.5.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst

I kapittelet blir det presentert 34 bilder. Det gir et gjennomsnitt på 1,7 bilder per side (34:20 = 1,7). Bildene er en god blanding av illustrasjoner og fotografier. 14/34 bilder danner et symmetrisk forhold mellom verbaltekst og bilde, mens 20/34 danner et kompletterende forhold. Det er synlig at de kompletterende forholdene utgjør en større del av kapittelet enn i Naturfag 4 og Naturfag 5.

Noen eksempler på symmetriske forhold finner vi i teksten som beskriver hvordan mennesker målte tiden før man fant opp klokken. I teksten står det blant annet «Et solur viser tiden ved å følge skyggen som sola kaster fra en rett søyle eller pinne» (Haugen mfl., 2016, s. 169). På bildet ser vi en far og sønn som står i en sirkel av stener. Midt i sirkelen står det en pinne som kaster en skygge mot en av stenene. Både bildet og verbaltekst gir den samme informasjonen. På samme side finner man også verbalteksten som beskriver en vannklokke: «Beholderen er flyt med vann. Når alt vannet har dryppet ut, har det gått en viss tid» (Haugen mfl., 2016, s. 169). Bildet på siden viser to krukker, én som står på bakken og én som er hengt opp på veggen. Fra den som er hengt opp kan man se at det drypper vann. Også her forteller verbaltekst og bildet det samme.

Flere av de kompletterende forholdene finner vi i intervjuene med de forskjellige barna. De blir alle stilt de samme spørsmålene. Dette er spørsmål som er knyttet til barnets følelser til resten av verden, slik som hva som gjør en redd eller glad, hva man liker og ikke liker med landet sitt, hobbyer og hva man kunne tenke seg å gjennomføre dersom man fikk bestemme for hele landet. Alle intervjuene har fire til fem bilder hver. Bildene viser barnet, landet på verdenskartet, flagget til landet og bilder av en eller flere ting som blir nevnt i intervjuet. Eleven må tolke de fire eller fem bildene sammen med verbalteksten for å danne et eget bilde av barnet som blir intervjuet.

Fra et flerspråklig perspektiv i disse intervjuene dannes det en liten eller ingen form for en metalingvistisk diskusjon. I intervjuene er det en faktaboks om landet som blant annet forteller hva det offisielle språket er og hvilke andre språk som snakkes. I intervjuet med Mamadou på 9 år fra Senegal får leseren vite at det offisielle språket er fransk, men at det også snakkes fulfulde, wolof og kriol. Samtidig nevnes det ikke hvilket språk som barnet snakker, og hvordan oversettelsen ble gjort nevnes heller ikke.

4.6 Samfunnsfag 5.trinn

Kapittelet som har blitt analysert, «Menneskene ved de store elvene» (heretter kalt Samfunnsfag 5), har ikke det samme brede temaet som var å finne i Samfunnsfag 4. I kapittelet skal eleven lære om hvordan menneskene levde og arbeidet i det som en gang var Mesopotamia. Før analysen ble utført antok jeg å finne en større vektlegging av fagord og andre ord som kan virke utfordrende, en mindre bruk av metaforer ettersom at faget ikke er like teknisk som naturfaget, en narrativ teksttype som dominerer og bilder på hver side. Derimot fant jeg få ord som hadde blitt vektlagt i kapittelet, en større bruk av tekstbindere som danner en eksplikativ teksttype, en liten bruk av metaforer og få bilder sammenlignet med de andre kapitlene.

4.6.1 Analyse av vektleggingen av fagord

I kapittelet er det totalt 3 ord som er blitt vektlagt og slik sett får en større oppmerksomhet. Ved siden av de vektlagte ordene fant jeg 19 ord som jeg synes burde vies den samme oppmerksomheten fordi de er særlig viktig for å forstå hva teksten handler om (se tabell 18).

Tabell 18. Oversikt over ord fra ordanalysen i Samfunnsfag 5

Vektlagte ord (3 stk.)		Ikke vektlagte ord (19 stk.)	
Ord	Ordtype	Ord	Ordtype
Farao	Fagord	Kanaler	Fagord
Mumier	Fagord	Havn	Fagord
Papyrussiv	Fagord	Ofret	Fagord
		Jordvoller	Lavfrekvent ord
		Flom	Fagspesifikt ord
		Avlinger	Fagord
		Skatt	Fagord
		Pottemakere	Lavfrekvent ord
		Ploger	Lavfrekvent ord
		Pløyde	Lavfrekvent ord
		Kjøll (på båt)	Lavfrekvent ord
		Elvebredden	Fagord
		Spettet (verktøy)	Lavfrekvent ord
		Arkeologen	Fagord
		Tresket	Lavfrekvent ord
		Fruktbart slam	Lavfrekvent ord
		Gjødslet	Lavfrekvent ord
		Embetsmenn	Fagspesifikt ord
		Balsamert	Fagord

Som tabell 18 viser er 11/22 ord blitt kategorisert som fagord fordi de danner en slags grunnleggende terminologi for temaet. 2/22 ord har blitt kategoriserer som fagspesifikke, mens 9/22 ord har blitt kategorisert som lavfrekvente.

Vektleggingen av fagord eller andre ord som kan skape manglende forståelse blir vist på en annen måte enn i de andre kapitlene som har blitt analysert. I Samfunnsfag 5 er ikke ordene markert på en sann måte i teksten at de får oppmerksomhet, men de ordene som antas å være vanskelige får en definisjon i en egen boks i teksten. Det vil si at eleven ikke får et «forvarsel» på at ordet får en forklaring. Eleven er nødt til å lese både hovedverbalteksten og tekstboksene som er plassert på sidene. Disse tekstboksene forklarer ikke bare ord, flere av dem gir også tilleggsinformasjon. Leteprosessen eleven må bruke i teksten blir derfor større enn i de andre kapitlene. Et eksempel på dette finner vi når teksten skal beskrive funnet av Tutankhamons grav: «Faraoen¹⁷ var flott pyntet, og hodet og brystet hans var dekket av en gullmaske» (Libæk mfl., 2006, s. 88). I tekstboksen på samme side står det: «Tutankhamon

¹⁷ Ettersom at ordet «farao» ikke er markert på noen måte i teksten, men samtidig får en egen forklaring i en boks, velger jeg å ikke markere ordet i siteringen.

var en farao. En farao var en konge» (Ibid.). At ordet «faraos» er et ord som eleven bør merke seg i teksten er lite synliggjort.

Av de ikke-vektlagte ordene finnes det flere som er langt unna barnets verden, men også langt unna skoleverden, slik som «De gikk sammen om å bygge *jordvoller* og kanaler for å hindre at gårdene ble ødelagt av flom» (Libæk mfl., 2006, s. 81). Teksten som setningen dukker opp i beskriver hvordan bondefamiliene bodde i byen Uruk. Som tabell 16 viser, er også ordene «kanal» og «flom» ord som burde vies oppmerksomhet. Dette er fordi store deler av kapittelet dreier seg om hvordan menneskene brukte og forstod elvene og de fordeler og ulemper som kom med å bo så nære dem. Da blir brått setningen nevnt over en setning som ikke bare har ett ord som kan skape manglende forståelse, men tre: «De gikk sammen om å bygge *jordvoller* og *kanaler* for å hindre at gårdene ble ødelagt av *flom*» (Ibid.). Ordene får ingen støtte av bildene på siden.

4.6.2 Analyse av teksttyper og tekstbindere

I kapittelet fant jeg til sammen 56 tekstbindere som danner ulike teksttyper. Av teksttypene jeg fant er det den deskriptive som dominerer med additive koplinger (se tabell 19), og tekstene får stort sett et beskrivende preg. Samtidig gjorde analysen et stort funn av tekstbindere som danner en eksplikativ og argumentativ teksttype sammenlignet med de andre kapitlene som har blitt analysert. I motsetning til de andre kapitlene er det i større grad brukt flere ulike tekstbindere og teksttypene blir mer synlig.

Tabell 19. Oversikt over funn av teksttyper i Samfunnsfag 5

Teksttype	Funksjonstype	Antall	Eksempel
Narrativ	Temporalitet	9 stk.	Da flommen var over og det ble mindre vann i elva, kunne vi se de forferdelige skadene».
Eksplikativ	Implikativitet	12 stk.	« Derfor la de verdifulle ting i gravene deres».
Argumentativ	Kontrast	13 stk.	« Men noen av faraoene hadde gravene sine inne i de store pyramidene».
Deskriptiv	Addisjon	22 stk.	«Der lå landet Sumer med mange byer, og rundt byene bodde bondefamiliene».

Setningsoppbygningen som er i kapittelet viser seg å være mye mer kompleks enn i Samfunnsfag 4, men også kapitlene fra naturfagsbøkene som har blitt analysert. Dette blir synlig ved at det er flere leddsetninger. Et så stort hopp i tekstbindere er et interessant funn. Det er for eksempel i mye større grad brukt tekstbindere som ikke bare beskriver noe på overflaten, men også forklarer hvorfor, slik som: «Det vanlige var at bondefamiliene gravde opp jorda med gravestokker av tre før de sådde korn. Det var hardt arbeid. **Derfor** var plogen en forbedring» (Libæk mfl., 2006, s. 82).

Også funksjonstypen kontrast er mye mer synlig, og disse tekstbinderne finner man jevnt fordelt utover kapittelet. Her er det tekstbinderne *men* og *mens* som brukes for å skape en kontrast. Det vil si at kapittelet bruker i større grad motsetningsforhold når noe skal beskrives eller forklares, slik som: «Bøndene betalte ikke skatten med penger slik vi gjør i dag, **men** de ga farao en del av det som vokste på jordene» (Libæk mfl., 2006, s. 90).

De temporale koplingene, som det er færreste av, gjør seg mest synlig når teksten skal fortelle hvordan en balsamering fungerte: «**Først** drog de hjernemassen ut gjennom nesen med spesielle kroker. **Deretter** tok de ut tarmer [...]. **Så** fylte de kroppen med myrra og andre urter for å hindre at den råtnet innenfra. **Deretter** ble kroppen lagt i natron, et slags salt, i 70 dager [...] Til slutt surret presten tynne strimler av lin rundt hele kroppen [...] og **så** la de ham i kisten» (Libæk mfl., 2006, s. 89). På samme måte som Agnes i Naturfag 5 forklarer hvordan orientering fungerer (delkapittel 4.3.2), blir balsameringen lagt opp kronologisk.

4.6.3 Analyse av metaforer

I kapittelet fant jeg 6 metaforiske uttrykk (se tabell 20). 4/6 metaforiske uttrykk ble funnet i en fortelling som kapittelet presenterer. Fortellingen handler om en far som forteller sønnen sin om da flommen traff byen de bor i. 4/6 metaforiske uttrykk beskriver elven og vannet og de egenskapene de kan ha. Elven blir menneskeliggjort ved å si at «'Elva kan være vår **beste venn**, men også vår **verste fiende**'» (Libæk mfl., 2006, s. 84). Elvene og de ressurser, fordeler og ulemper de gir er den røde tråden i hele kapittelet. Ved å gi elven egenskaper som er hentet fra et annet kildedomene kan være med på å skape mentale bilder om hvordan det er å bo ved en elv, slik som: «I løpet av natten hadde vannet steget like mye **som høyden på en okse**» (Ibid.). 5/6 metaforiske uttrykk anser jeg som bildesterke og som ligger nær barnets verden. Det uttrykket som har en lavere bildestyrke og ligger lenger unna barnet verden viser

seg i teksten som skal forklare hvordan bondefamiliene blant annet arbeidet: «Fra kanalene kunne de **lede vann** ut på åkrene slik at kornet vokste godt» (Libæk mfl., 2006, s. 81).

Tabell 20. Oversikt over funn av metaforer i Samfunnsfag 5

Metaforisk uttrykk	Bildestyrke
«Fra kanalene kunne de lede vann ut på åkrene slik at kornet vokste godt».	Bildesvakt
«'Elva kan være vår beste venn , men også vår verste fiende'».	Bildesterkt
«'Elva kan være vår beste venn, men også vår verste fiende '».	Bildesterkt
«'Du som bare er ni somrer gammel , har ikke opplevd så mye'».	Bildesterkt
«I løpet av natten hadde vannet steget like mye som høyden på en okse ».	Bildesterkt
«Men å finne Tutankhamons grav tok mye lengre tid enn Carter og mennene hans kunne drømme om [...]».	Bildesterkt

4.6.4 Analyse av forholdet mellom bilde og verbaltekst

I kapittelet blir det presentert 19 bilder. Det gir et gjennomsnitt på 1,05 bilder per side (19:18 = 1,05). De aller fleste bildene er illustrasjoner og bare noen få er fotografier. 15/19 bilder danner et symmetrisk forhold mellom verbaltekst og bilde, mens 4/19 danner et kompletterende forhold. Det er synlig at det er langt færre bilder i dette kapittelet sammenlignet med de andre analyserte kapitlene.

De symmetriske forholdene er de det er flest av. Et eksempel på et slikt forhold finner vi tidlig i kapittelet. Verbalteksten beskriver hvordan det tidligere landet Sumer så ut. Bygninger, landskap og ressurser beskrives og hvordan menneskene som bodde der brukte dem. «Rundt byen hadde sumererne bygd en mur som skulle beskytte mot fiender. De hadde også bygd kanaler fra elva Eufrat slik at skip kunne seile helt inn i byen. Gjennom sentrum gikk det en kanal, og inne i byen lå det en havn» (Libæk mfl., 2006, s. 80). Bildet er stort, tar mer plass enn verbalteksten og viser nettopp det teksten beskriver – en by i Sumer med kanaler, elver, havn og en mur. Både bildet og verbaltekst forteller det samme, og det er bildet som er det bærende elementet.

De kompletterende forholdene som det er færre av viser seg blant annet som bilder av kartutsnitt. Kapittelet har to slike kartutsnitt – ett utsnitt fra der elvene Eufkrat og Tigris renner og ett utsnitt fra der elven Nilen renner. Der den ene teksten beskriver hvordan bondefamiliene levde ved elvene Eufkrat og Tigris, beskriver den andre teksten en arkeologisk utgraving av en farao. Det førstnevnte bildet står alene som bilde mot verbalteksten, i det sistnevnte finnes også et bilde som skaper et symmetrisk forhold.

4.7 Hva slags overgang konstrueres i Samfunnsfag?

Også mellom Samfunnsfag 4 og Samfunnsfag 5 er det mulig å se en overgang. Hvordan denne overgangen ser ut med utgangspunkt i tekstelementene gjør jeg rede for her.

For det første kan man peke på en stor økning blant ord som kan skape manglende forståelse fordi de ikke blir viet oppmerksomhet. I Samfunnsfag 4 gjorde analysen funn av 6 slike ord, men i Samfunnsfag 5 ble det funnet 19. Begge kapitlene hadde 3 ord som fikk en egen forklaring. Eleven går fra et kapittel med en tydelig markering av få ord som skal vies oppmerksomhet til, til et kapittel med en lite eller ingen synlig markering av de få ordene som får en egen forklaring. Videre går eleven fra et kapittel med et lite antall ord som kan skape manglende forståelse til et kapittel der antallet har blitt tredoblet. Flere av ordene som kan skape manglende forståelse i Samfunnsfag 5 viser seg også som ord som skaper en rød tråd i tekstene, og det kan tenkes at innholdet blir mindre klart for eleven.

For det andre kan man peke på en stor økning i bruk av tekstbindere. Der Samfunnsfag 4 legger frem en enklere syntaks i tekstene sine med et funn på 23 tekstbindere, kan man peke på en mer kompleks syntaks i Samfunnsfag 5 med et funn på 56 tekstbindere. De ulike teksttypene som dannes blir også mer synlig i Samfunnsfag 5. Der både den argumentative og eksplikative teksttypen har vært lite synlig, gjør de seg mer synlig i Samfunnsfag 5. Den største forskjellen mellom Samfunnsfag 4 og Samfunnsfag 5 lå nettopp i hvor synlig det forklarende preget teksten fikk i Samfunnsfag 5. Dersom eleven ikke er vant med slike tekstbindere som skaper en årsak-virkningsrelasjon kan det tenkes at teksten vil bli utfordrende å lese og overgangen kan virke stor.

For det tredje så viser tekstanalysen at metaforbruken i de to kapitlene er delvis like med funn av 9 uttrykk i Samfunnsfag 4 og 6 uttrykk i Samfunnsfag 5. Med utgangspunkt i kapitlene som er analysert, kan det tenkes at den større metaforbruken for fjerdetrinns elever er der for å

lette forståelsen og fremme læring om noe som kan være abstrakt eller vanskelig. Analysen viser også at de metaforiske uttrykkene som er brukt er rettet spesielt mot temaet i kapittelet, og der noen av dem kan tenkes å være mer hverdagslige enn andre. Askeland og Agdestein (2019) kommer med råd om hvordan metaforer skal brukes i formidling av fag: «[...] å bruke tydelige metaforer, vekke døde metaforer til live og markere metaforer der man kan» (s. 117). Dette opplever jeg kommer godt frem i diskusjonsoppgaven som legges frem i Samfunnsfag 4 der elevene skal diskutere uttrykkene «tiden går» og «tiden kommer». Elevene får derfor en mulighet til å diskutere hva som faller dem naturlig å si, det dannes en mulighet til å diskutere hvordan et eventuelt liknende uttrykk blir sagt på andre språk og på denne måten gå tilbake til kildedomenet og vekke metaforen til live. En slik form for samtale og refleksjon om metaforer finnes ikke i Samfunnsfag 5. På en annen side er de metaforiske uttrykkene som legges frem der tro mot temaet og bruker vannet som en rød tråd. Eleven går derfor fra et kapittel der det bevisst er lagt opp til en oppmerksomhet rundt de metaforiske uttrykkene til et kapittel som ikke skaper den samme bevisstgjøringen.

For det fjerde går eleven fra et kapittel med en større bruk av bilder til et kapittel der det er brukt færre bilder. På lik linje med Naturfag 4 og Naturfag 5, er det heller ikke gjort funn av andre forhold enn symmetriske eller kompletterende. Det er flere tilfeller i Samfunnsfag 4 som danner et kompletterende forhold mellom bilder og verbaltekst enn i Samfunnsfag 5. Det vil si at eleven går fra et kapittel med flere bilder som må tolkes ut fra verbaltekstens innhold til et kapittel som har lagt mindre vekt på denne sammenhengen. Samtidig er de aller fleste kompletterende forholdene å finne i en spesifisert del av kapittelet, nemlig intervjuene. Eleven får likevel en god bildestøtte rundt det abstrakte tema «tiden», men må lene seg mer på egen eller andres tolkning i intervjuene som er mer klare og sånn sett kanskje lettere å forholde seg til. Med utgangspunkt i et slikt tankesett vil kanskje ikke overgangen virke så stor.

4.8 Svar på forskningsspørsmål A

Overgangen som konstrueres mellom Samfunnsfag 4 og Samfunnsfag 5 ser ut til å være lik den som konstrueres mellom Naturfag 4 og Naturfag 5. I lys av disse funnene, svarer tekstanalysen på det første forskningsspørsmålet: *Med utgangspunkt i tekstelementene, hvordan kommer overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn til utrykk i lærebøkene?* De like tendensene viser at overgangen er mer synlig når det gjelder bruk av teksttyper og tekstbindere og vektleggingen av fagord og andre utfordrende ord. Vi har sett at

støtteapparatet for ordforståelsen i teksten blir mindre på 5.trinn enn hva det er på 4.trinn, og vi har sett at bruken av tekstbindere øker i femtetrinnstekstene, men også at de ulike teksttypene blir mer synliggjort. Vi har også sett en større metaforbruk i fjerdetrinnstekstene enn i femtetrinnstekstene, og kanskje har denne bruken sitt opphav i en tanke om at elever på et lavere klassetrinn har et større behov for språklige virke- og hjelpemidler når innhold i en tekst skal formidles. Det er også flere bildesterke metaforiske uttrykk i fjerdetrinnstekstene enn i femtetrinnstekstene.

Flere av de like tendensene som danner en overgang var delvis forventet ettersom at jeg har tatt utgangspunkt i utviklingsorienterte lese teorier (jf. Delkapittel 2.2.1), men samtidig hadde jeg også forventet noen forskjeller mellom fagene ettersom naturfag er et realfag med et mer teknisk fundament enn hva samfunnsfag er. I lys av de lignende elementene på tvers av fag og bøker, kan man stille spørsmål om disse tekstelementene kan være vanlige markører på overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn i lærebøker. Et naturlig oppfølgingsspørsmål i denne sammenhengen blir derfor: Vil det finnes like tendenser i hvordan en mulig påvirkning ser ut hos andrespråkseleven?

Hvis vi tar et steg tilbake og ser på hvordan Chall (1996) beskriver hvilke endringer som kreves fra å gå fra lese stadium 2 til 3 så vet vi at det kreves en endring i både kunnskap, språk og kognitive evner i møte med tekster som består av flere nye begreper og mer komplekse setninger (jf. Delkapittel 2.2.2). Denne beskrivelsen ser ut til å passe godt med de funnene som er gjort i tekstanalysen.

Blant de tekstelementene som har blitt analysert er det noen som viser seg som mer synlige enn andre. Dette er særlig vektleggingen av fagord og bruk av tekstbindere og teksttyper. Disse tekstelementene ser ut til å ha en større rolle i begge fagene, og slik sett vil det være interessant å utforske disse mer i fokusgruppene og om akkurat disse kan skape en negativ påvirkning hos andrespråkseleven. Samtidig viser også tekstanalysen at de metaforiske uttrykkene er mer bildesterke i utsnittene på 4.trinn. Om denne bildestyrken kan skape en positiv påvirkning på andrespråkseleven er også noe som utforskes i fokusgruppene.

5. Funn og diskusjon fra fokusgruppene

Dette kapittelet tar for seg analysen og diskusjon av studiens andre metode, fokusgruppeintervjuene. Planen var egentlig å gjennomføre et fokusgruppeintervju med de to faggruppene samtidig, men på grunn av smittevernregler ble de to fokusgruppeintervjuene holdt hver for seg. I dette kapittelet gjør jeg først rede for fokusgruppens struktur og tema (delkapittel 5.1), deretter legger jeg frem funn og diskusjon fra begge gruppene (delkapittel 5.1), og til slutt gir jeg en oppsummering av hovedtrekkene fra de to fokusgruppene og svarer på forskningsspørsmålene B og B1 (delkapittel 5.2). Vedlagt i kapittelet ligger også tabellen for bruk av forkortelser (se tabell 21). For transkripsjonsnøkkel, se vedlegg A. Jeg presenterer utdragene som nummererte og viser til dem som ytringer.

Tabell 21. Forkortelser

Forkortelser	Betydning
NL1	Naturfag – Lærer 1
NL2	Naturfag – Lærer 2
NL3	Naturfag – Lærer 3
SL1	Samfunnsfag – Lærer 1
SL2	Samfunnsfag – Lærer 2
M	Moderator

5.1 Fokusgruppens overordnede og underordnede temaer

Fokusgruppens overordnede tema var andrespråkselevens møte med fagtekster i fagene naturfag og samfunnsfag. Videre ble dette overordnede temaet delt inn i tre underordnede temaer som utgjør fokusgruppens innhold og struktur. Disse tre underordnede temaene kan bli forstått som tre ulike nivåer av analyse – fra et mer generelt plan til et mer spesifikt plan. Disse tre underordnede temaene var: 1) selve overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn, 2) hva

deltakerne opplever som utfordrende for de minoritetsspråklige elevene når de møter fagtekster i faget, og 3) deltakernes tanker og refleksjoner om funn fra tekstanalysen. Sammen kan disse temaene identifisere flere sider ved andrespråkselevens møte med fagtekster.

5.1.1 Overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn

Begge samtaler startet med at moderator åpnet opp for en samtale om overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet, og hvordan man som lærer kan forhindre at den blir for stor. N-gruppen la frem tanker om det å jobbe tverrfaglig, og hvordan en slik tverrfaglighet kan åpne opp for en bevissthet om lese- og læringsstrategier i faget.

N-gruppe utdrag 1:

1. NL1: Det første jeg kommer på er ehh (.) det er å jobbe tverrfaglig da.
2. M: Mhm
3. NL1: For eksempel med (.) norsk.
4. M: Ja?
5. NL1: [...] Da kan man få en større forståelse av hvor bra ehh strategier eleven har til å hente ut informasjon fra tekst da
6. M: [Mhm] Så du tenker at det tverrfagligheten åpner opp for ehh (.) det kan bidra til å sette søkelyset mot språket?
7. NL1: [Ja], absolutt
8. NL2: (1,3) Jeg tenker at det blir mye mer tekst (.) ehh også av en eller annen grunn da så gjør forlagene, de lærebøkene vi bruker (.) de legger mer vekt på at man skal ha lesestrategiene og lærestrategiene inne.
9. M: Mhm
10. NL2: Ehh for det man ofte lærer seg er BISON. Du kommer langt med BISON, men ja

Samtalen sirklet fort inn på hvordan lærerne kan oppfatte elevens bruk og forståelse av ulike strategier for å hente ut informasjon slik som NL1 presenterer i ytring 5. Samtidig dukket det også opp tanker om at det ligger en viss forventning i teksten (ytring 8). Forventingene oppleves å dreie seg om at eleven har fra før av mestret noen lesestrategier for å kunne få fullt utbytte av teksten. I ytring 10 nevner NL2 en spesifikk lesestrategi (BISON), og antyder at den likevel ikke er tilstrekkelig nok. Videre i samtalen stilte moderator et eksplisitt spørsmål om forventinger.

N-gruppe utdrag 2:

11. M: Føler du at det dreier seg om forventinger?

12. NL2: Det skal jo i utgangspunktet ikke gjøre det (.) men sånn som med nasjonale prøver så har dem enorme forventinger ehh skyhøye forventinger til elevene [...] Men i naturfag er det ofte BISON-vennlig [...] så for en andrespråkselev så er det jo letter å forstå hva tema handler om.

13. NL1: Jeg tenker det er veldig individuelt om hvordan hver enkelt lærer tolker disse

14. NL2: [mhm]

15. NL1: kompetansemålene ehh og at (.) man kan stille høye forventinger til hva eleven skal ha lært tidligere da.

16. M: Tenker du forventingene ofte kan være for høye?

17. NL1: Ja, fordi jeg tror at det legges mer vekt på (.) ehh det her blir jo bare en sånn påstand da, men at det legges mer vekt på det å skrive og lese en tekst man nødvendigvis (.) kunne liksom ehh ha noen strategier for å hente ut informasjon fra en tekst [...] Og BISON kan jo bare ta deg et stykke som du sier

19. M: Så lesestrategier er en måte man kan forberede elevene på?

20. NL1: Ja

21. NL2: [Også] må man jo skille mellom lesestrategier og læringsstrategier selv om de er veldig i slekt, ehh men, ofte har det vært at lesestrategier det er norsk, det gjør man i norsktimen, men det er jo det man burde gjøre i hvert fall naturfag og samfunnsfag for å kunne forstå hva ting handler om [...]

22. NL3: For sånn som du sa om naturfag og lesestrategier, for jeg har ikke norsk så jeg kan jo ikke disse strategiene (.) også er det jo en svakhet kanskje ved utdannelsen da som er at hvis man ikke velger norsk så blir man ikke lært opp i disse lesestrategiene. (.)

23. NL2: [mhm]

25. M: Mhm, det er jo et veldig interessant poeng du kommer med (.) ehh og det viser jo igjen den tverrfagligheten dere snakker om, men at den også må ligge hos læreren.

26. NL2: [mhm]

Det kommer tydelig frem i samtalen at selve forberedelsen til 5.trinn kan ligge i lesestrategiene fordi tekstene oppleves som større tekster. Dette anser jeg som et belysende funn (jf. Atkins og Wallace, 2012) fordi det tydelig belyser forskningsspørsmålet om hvordan man kan forberede andrespråkseleven på overgangen. Det kan også anses som veiledende (jf. Ibid.) fordi forberedelsene som nevnes har betydning for løsninger på en utfordring som denne studien tar opp. Lesestrategier finnes det mange av, og én av dem som nevnes er

BISON (jf. delkapittel 2.5). Felles for lesestrategiene er at «[...] det innebærer mentale aktiviteter som lesere velger å ta i bruk for å hente ut, tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, og for å overvåke og kontrollere egen tekstforståelse» (Bråten 2007 i Magnusson og Frønes, 2020, s. 83). Samtidig ser det også ut til at det ligger en forestilling om at lesestrategier er noe som tilhører norskundervisningen, ifølge deltakerne i N-gruppa. Om denne forestillingen finnes hos både lærere og elever kom ikke frem under samtalen. NL3 legger frem i ytring 22 en svakhet ved denne forestillingen – nettopp at lesestrategier er noe norsktimen og norsklærerene har monopol på, og at lærere som ikke underviser i norsk vil ha manglende kunnskap om disse. Det ser ut til at det skapes en problemstilling om hvordan lærere uten denne kompetansen kan legge til rette for at de minoritetsspråklige elevene får god nok kunnskap om lesestrategier.

Der N-gruppen hadde et fokus på tekstens makronivå, fokuserte S-gruppen mer på tekstens mikronivå i samtalen om det samme spørsmålet om forberedelser til overgangen fra 4.trinn til 5.trinn. Dette så ut til å være en tendens under hele fokusgruppeintervjuet.

S-gruppe utdrag 1:

1. SL2: Fagtekster og lærebøker i naturfag, samfunnsfag er ganske kompliserte med tanke på fagbegreper.
2. M: Mhm
3. SL2: Ehh så det er jo noe man kan begynne å jobbe med allerede (.) tidlig.
4. SL1: Også tenker jeg også at (.) ehh der går liksom skille mellom det å lære seg å lese
5. M: [Mhm]
6. SL1: versus å lese for å lære.
7. SL2: Mhm
8. SL1: Ehh, man kan ha blitt en teknisk god leser, men du har aldri lært deg på en måte å forstå innholdet i teksten.
9. M: Nei?
10. SL1: Så hvis den er ramlet bort, så vil dem jo på en måte automatisk dette av da (.) etter på, og hvis begreper i tillegg blir vanskelig er det jo enda vanskeligere for dem å klare å tilegne seg innholdet i teksten.

Her kan vi trekke linjer til de utviklingsorienterte lese teoriene og Challs (1996) inndelinger av de ulike lesestadiene som viser oss at de ulike stadiene er karakteristiske fordi hvert stadium

inneholder en egen utvikling og form (jf. delkapittel 2.2.1). Når SL1 legger frem i ytring 4 og 6 et skille mellom det å lære å lese og lese for å lære, kan vi knytte det direkte opp mot forskjellen mellom lesestadium 2 og 3 (jf. Chall 1996, se tabell 1, delkapittel 2.2.1). Dette er et illustrerende funn (jf. Atkins og Wallace, 2012) fordi det illustrerer de brede trendene om lesestadiene til Chall (1996) i ulike studier og forskning som er gjort om femtetrinnsbøynen. Ved siden av skillet mellom å lære seg å lese og lese for å lære, blir det også tatt opp fagbegreper, og hvordan slike begreper er noe man kan begynne med tidligere i skoleløpet. Ettersom samtalen dreide seg mer om tekstens mikronivå, ble det videre stilt spørsmål av moderator om hva som faktisk er vanskelig for eleven – om det er tekstens struktur eller teksten innhold. Svaret var begge deler, slik det kommer frem i ytringene 12 og 14 til SL2.

S-gruppe utdrag 2:

12. SL2: Jeg tenker kanskje begge deler, for det slår meg litt at det er mye tekst [...] og det er jo mye fokus på sammensatte tekster. Så det er nettopp da at du skal hente informasjon fra bildetekster, ehh kanskje noen grafer (.) figurer, men også teksten som kan være meningstett [...] Så jeg vil si at det er begge.

13. M: Mhm

14. SL1: (2,5) Jeg er enig i at det er begge deler.

15. M: Ja?

16. SL1: Og hvis du i tillegg er en litt svak leser da (.) ehh så klarer du på en måte å ikke orientere deg i det på en måte (.) det blir for mye, det blir liksom, selve arket da, det blir for mye informasjon [...] Man klarer ikke trekke ut det vesentlige.

På lik linje med N-gruppen, opplever også S-gruppen at tekstene på 5.trinn blir komplekse. Det virker som at når teksten blir «mye» eller «mer», så er det rettet mot en mer meningstett, informasjonstett sammensatt tekst slik SL2 legger det frem i ytring 12. S-gruppen fokuserer på tekstens mikronivå og hvordan tekstens innhold og struktur kan bli vanskelig å orientere seg i, men gir ikke et direkte svar på om arbeidsmåter for å orientere seg i tekst kan være løsningen på å forberede de minoritetsspråklige elevene på overgangen. Samtidig legger de også frem senere i samtalen at en type form for forberedelse kan være å gi andrespråkseleven de forkunnskapene som kan fylle igjen de eventuelle hullene som er der, slik som vi ser hos SL1 i ytring 95 og SL2 i ytring 96. Om denne forkunnskapen går på språk eller fag kom ikke frem.

S-gruppe utdrag 3:

95. SL1: Hvis vi klarer å forberede dem i forkant da ehh så er det lettere å henge på når man kommer inn i klasserommet. Det er jo forkunnskapene mange som ehh (.) som andre barn kanskje har som gjør at dem har flere knagger å henge kunnskapen på, men da må det være rom for å gi det (.) de forkunnskapene [...]

96. SL2: Jeg tenker en enda mer bevissthet hos læreren, forarbeid, støtte, at man kan jobbe med tekst i forkant som blir til hjelp underveis i lesningen.

97. SL1: Ja, også tenker jeg på det som vi snakket om, forskjellen mellom småskolen og mellomtrinnet, at hvis mellomtrinnet også hadde turt å være mer ute være mer praktisk (.) og flytte faget sitt mer ut og være sånn (.) litt mer kreative [...] man hadde fått flere opplevelser om faget sitt ehh så tror jeg kanskje vi hadde letta byrden for noen litt mer.

I samtaleutdraget over kommer det frem tanker om forarbeidet til læreren som kan støtte eleven gjennom lesing av tekst. Samtidig blir det også snakket om hvordan det å la elevene få flere opplevelser av faget sitt ved å gjøre det mer praktisk. Her ligger det kanskje en tanke om at lek i undervisning er tiltenkt de yngre elevene, og når de blir eldre kan eleven «tåle» mer teori. Det kan tenkes at slike opplevelser som SL1 tar opp i ytring 97 vil gi læring og en type kunnskap som ikke nødvendigvis er språkavhengig fordi slike opplevelser ikke er knyttet til det ene eller andre språket. Hvordan de praktiske oppgavene blir viktig for andrespråkseleven er også noe NL1 tar opp i samtalen med N-gruppa i ytring 61 (se N-gruppe utdrag 3).

Så langt har vi sett at de to gruppene først og fremst fokuserer på fagtekster eller lærebøker på to forskjellige nivåer – et makronivå og et mikronivå. Om forberedelser til overgangen fra 4.trinn til 5.trinn, har det kommet frem ideer om en større bevissthet rundt lesestrategier og andrespråkselevens forkunnskaper. Lesestrategier og måter eleven kan orientere seg i tekst er noe som går igjen i begge gruppene, og kan derfor anses som representative funn (jf. Atkins og Wallace, 2012).

5.1.2 Utfordrende og problematisk

Videre gikk samtalene over til det andre underordnede temaet i fokusgruppene, det som kunne virke som utfordrende og vanskelig i møte mellom andrespråkseleven og fagtekster i de to fagene. N-gruppen presenterer faget som omfattende, stort og bredt og speiler det med hvordan tekstene i faget blir.

N-gruppe utdrag 3:

33. NL1: Altså (2,3) jeg opplever naturfag som et omfattende fag da i forhold til (.) mange andre fag.

34. M: Mhm, hva mener du med omfattende fag?

35. NL1: Det er fordi at ehh det er så mye (.) så mye naturfag inneholder som ehh som godt kan gå på tvers av andre fag. Det er masse matematikk [...] i tillegg til geografi til en viss grad hvor du må se ting i det store bildet.

36. NL2: [landskap]

37. NL3: [verdensrommet]

42. M: Men det at det er så bredt (.) er det ehh, tror dere at det gjør det språklig vanskelig eller at det gjør det bare vanskelig å holde orden på?

43. NL1: Både òg vil jeg si.

44. NL3: [Ja]

45. NL2: [Ja] fordi du kan på en måte forstå ganske mange tekster, for eksempel om kroppen da (.) du har et forhold til kroppen, men hvis du skal ha om planteriket og du er på en skole i asfaltjungelen *latter* for eksempel, så har man ikke så mye forhold til det (.) jeg vet ikke.

56. NL2: Det er jo masse begreper sånn som for eksempel 'utvide, ehh 'forminske, 'forstørre

57. NL3: ['fotosyntese]

58. NL1: Jeg har opplevd andrespråkslever som har sagt de samme begrepene eller ordene på sitt eget språk (.) i undervisningen og det gjør de jo for å på en måte sette ting i system da [...]

59. M: Mhm

61. NL1: [...] I naturfag må man ha en kombinasjon av å gjøre praktiske ting og det å jobbe med konkreter og tung teori da (.) og den altså (1,3) det samarbeidet der da det er veldig viktig

62. NL2: [mhm]

63. NL3: [mhm]

Det ser ut til å være fagets omfang som kan gjøre faget utfordrende. De tre deltakerne i N-gruppa synes å være enige om at fagets bredde og omfang også vil gjenspeile seg i fagspråket og slik sett gjøres vanskelig, samtidig som at fagets bredde og omfang i seg selv kan gjøre faget utfordrende. Dette ser ut til å være veiledende fordi lærerne peker på hva man bør være oppmerksom på i faget – nemlig fagets utfordrende omfang og hvordan dette omfanget viser

seg i lærebøkene. I samtaleutdraget over er det et tydelig fokus på andrespråkselevens møte med fagspråket, og i ytring 58 forteller NL1 om hvordan de minoritetsspråklige elevene selv prøver å skape et system i fagspråket mellom førstespråket og andrespråket. Her kan vi trekke direkte linjer til Cummins' (1981) CUP-teori som ofte blir fremstilt med en isfjellmodell, slik det kommer frem i delkapittel 2.4.1, som går ut på at de synlige toppene på et isfjell kan ses på som ulike språk, mens den ikke-synlige bunnen av isfjellet er en «felles underliggende språkkompetanse» (Monsen og Randen, 2018, s. 35). Det vil si at de tankene som styrer språket eller språkene eleven bruker, kommer fra den samme kognitive mekanismen. Det så ut til å være en enighet blant deltakerne i N-gruppa om at språket i naturfag kan på mange måter være vanskelig tilgjengelig og langt fra hverdagspråket, og slik sett kan det bli viktig å skape en sammenheng mellom teorien i faget og praktiske oppgaver, slik som NL1 påpeker i ytring 61. Her kan vi trekke linjer til Johnson (2019) som beskriver viktigheten ved å la innlærere få erfaringer om språket både i og utenfor klasserommet, for deretter å utforske både de vitenskapelige og hverdagslige konseptene (se delkapittel 2.3). Her blir det tydelig at en slik teori ikke er utelukkende for språklærere.

På lik linje med N-gruppa som la vekt på fagspråket og de utfordringene som dukket opp i møte mellom de minoritetsspråklige elevene og fagspråket, fokuserte også S-gruppa på språket som elevene møter på i lærebøkene i faget. S-gruppa tar opp skillet mellom hverdagspråket og det akademiske språket (jf. Cummins, 2008, delkapittel 2.4.1). Samtidig nevner også SL2 i ytring 20 hvordan hverdagspråket kan få en overført betydning, og på denne måten skape utfordringer for eleven. Her kan vi se at språket som de minoritetsspråklige elevene møter på både i og utenfor klasserommet kan på hver sine måter skape ulike utfordringer. Dette er et funn som belyser denne studiens forskningsspørsmål. For ved å legge vekt på at det er fagspråket som andrespråkseleven møter på i fagtekstene som kan være utfordrende, legges det også vekt på at det er et språk som bør arbeides med. Ved siden av denne utfordringen, beskriver også SL1 i ytring 17 og 19 hvordan en forståelse av språket hos de minoritetsspråklige elevene kan bli tatt for gitt.

S-gruppe utdrag 4:

17. SL1: Jeg tror vi er litt inne på [...] Vi har en del ord og uttrykk som vi tar for gitt da at ungene kan (.) ehh også kanskje hvis du har vokst opp i en familie der det snakkes et annet språk, så detter ikke det inn automatisk da

18. M: Mhm

19. SL1: også glemmer vi som lærere å forklare ehh (.) ja [...]

20. SL2: Og det å bevege seg fra hverdagsspråket da som man kanskje blir eksponert for i samtale med medelever i de dagligdagse situasjonene, men det å være bevisst på fagspråket og ehh (.) at det kan skje noe der, eller at det er der (.) at man møter det mer akademiske fagspråket i fagtekster i samfunnsfag mer enn de dagligdagse (.) og kanskje man i tillegg møter da et hverdagsspråk i en overført betydning.

21. SL1: Ja

I samtaleutdragene fra N-gruppa og S-gruppa om hva som viser seg å være utfordrende i møte mellom andrespråkeleven og fagtekstene, ser vi at det er fagspråket i de to fagene som kan skape utfordringer. Fagspråket, som har blitt presentert som fagets kjerne (jf. Golden 2018, delkapittel 2.4.1), på lik linje med metaforiske uttrykk (jf. Askeland. 2006, delkapittel 2.4.3), kan derfor se ut til å være viktig å arbeide med på flere språk. Naturfaget har ordlisten som NAFO har utarbeidet i samarbeid med Naturfagsenteret som kan være lur å bruke i begrepslæring, slik som Lunde, Halvorsen og Tusvik (2018) beskriver (jf. delkapittel 2.4.1). Det kan også tenkes at flere av ordene eleven møter på i samfunnsfag dukker opp i naturfag på grunn av det brede omfanget til naturfaget. Samtidig vil det også finnes fagspesifikke ord i samfunnsfag som man ikke nødvendigvis vil møte på i naturfag. Språket som de minoritetsspråklige elevene møter på i lærebøkene kan derfor på den ene siden være kun synlig i ett fag, på den andre siden brukes på tvers av fag, samtidig som det også kan ha en overført betydning. Sånn sett kan det tenkes at lærebokspråket bør bevisstgjøres i skolen. Det bør da også legges vekt på en ordlæring hos særlig de minoritetsspråklige elevene, for der flere av ordene og uttrykkene som eleven møter på i lærebøkene kan bli tatt for gitt at elevene forstår slik som det kommer frem i S-gruppa (se utdrag 4).

5.1.3 Samtale og diskusjon om tekstanalysens funn

Deltakerne ble presentert funnene fra den komparative tekstanalysen og fikk mulighet til å diskutere de funnene som ble lagt frem. I dette delkapittelet legger jeg samtalen i den rekkefølgen som tekstanalysen fulgte (fagord og andre utfordrende ord, bruk av tekstbindere, metaforiske uttrykk og bildebruk).

Samtalene om funnene startet først med at moderator la frem funn om et mindre støtteapparat for fagord og andre utfordrende ord i Naturfag 5 og Samfunnsfag 5 enn i Naturfag 4 og Samfunnsfag 4, og det ble gitt mulighet til å diskutere hvordan de tror dette påvirker de minoritetsspråklige elevene. Ved siden av tanker om at et mindre støtteapparat for utfordrende

ord vil oppleves som vanskelig for andrespråkseleven, la N-gruppen også frem tanker om en endring i de nye lærebøkene med nettopp vekt på det NL2 i ytring 69 kaller for *NB-ord* (Nota bene, som vil si å legge merke til noe). Forskjellen som nevnes er særlig rettet mot lærebøker før og etter LK20. Som det ble lagt frem i delkapittel 2.3, er det opp til hver enkelt skole og skoleleder om hvilke lærebøker og læremidler som kjøpes inn. Dersom det er slik at forskjellene er store mellom hvilket støtteapparat som er i bøkene, vises det igjen hvor viktig en bevissthet om lærebokspråket og hvordan et slikt språk kan påvirke de elevene som ikke har norsk som S1. Som vi har sett kan deler av lærebokspråket være spesielt utfordrende for de minoritetsspråklige elevene (jf. Golden, 2005a og Askeland, 2006 delkapittel 2.4.3; Lunde, Halvorsen og Tusvik, 2018 delkapittel 2.4.1).

N-gruppe utdrag 4:

65. NL2: Ja, det blir jo vanskelig da [...] Ehh jo, det er jo sant. Det er sånn det er.

66. M: Mhm

69. NL2: Jeg tror de har blitt flinkere med de såkalte NB-ordene [...] Jeg opplever ehh veldig ofte at (.) det er mye støtte for de som skal lære å lese, de som fortsatt er tidlig i (.) utdanningsløpet eller i sånn skoleløpet, men med en gang man kommer på mellomtrinnet så er du liksom ferdig så da burde du kunne dette. Så da er det gjerne at læreverkene er veldig ehh (.) sånn kompliserte.

N-gruppa tok også opp opplevelser og erfaringer med hvilken støtte som ligger hos småskolen, og hvor vanskelig det kan bli for de minoritetsspråklige elevene dersom denne støtten blir tatt bort. Om denne støtten består av ressursfordelinger slik som lærere, penger eller innkjøp av læremidler kom ikke frem i samtalen, men det ser ut til å være knyttet til læreverk slik det kommer frem hos NL2 i ytring 69. Denne ytringen motbeviser, i denne sammenhengen, én av Sanacore og Palumbos (2008, delkapittel 2.2.3) mulige påvirkningsfaktorer på femtetrinnsbøynen; lærere på mellomtrinnet vil legge mer vekt på fag enn leseferdigheter på grunn av antakelser om et leseansvar hos lærere på småskolen. Ytring 69 kan kanskje heller forstås som et ønske om at elevens leseferdigheter er noe som fortsatt må jobbes med.

I diskusjonen og samtalen om tekstanalysens funn av et mindre støtteapparat for fagord eller andre utfordrende ord i femtetrinnstekstene, rettet S-gruppen blikket mer mot læreren, en større tilrettelegging og de utfordringene som dukker opp når støtten fjernes. SL2 beskriver i ytring 25 denne støtten som et *stillas* og SL1 tar opp begrepet i ytring 27 og hva som kan skje hvis dette fjernes for tidlig. *Stillas* eller *scaffolding* (Bruner 1985 i Berggren og Tenfjord,

1999, s 359) er et begrep som refererer til den prosessen der den erfarne, i dette tilfellet læreren, støtter novisen, som i dette tilfellet blir andrespråkseleven, med å løse en oppgave. Hjelpen og støtten eleven får blir mindre når man ser at problemet kan løses mer på egenhånd (Berggren og Tenfjord, 1999, s. 359). Selv om begrepet refererer til læring generelt, er det likevel brukt i andrespråksforskningen, og som vi ser, også i denne studiens sammenheng.

S-gruppe utdrag 5:

22. SL1: Det kanskje krever mer av læreren her da (.) at man er nødt til som lærer og faktisk ehh fordype seg i den teksten som skal brukes i klasserommet. Man kan på en måte ikke bare ta boka og tenke at her ligger det til rette, spesielt hvis man har andrespråkselever i klasserommet sitt.

23. M: Mhm

25. SL2: Det er jo et interessant funn da. Hvorfor eller om det er en bevissthet bak at det er tatt bort stillaset? (.) Jeg er helt enig i at det da krever ekstra av lærere at man er kjent med teksten på forhånd og jobber bevisst med begreper.

26. M: Hva slags påvirkning tror dere at dette har på andrespråkseleven?

27. SL1: [...] Tar du bort stillaset og kommer opp i etasjene så blir du hengende i en ganske tynn tråd

28. M: Mhm

29. SL1: ehh jeg vil jo tro at man blir litt faglende og den nedturen med å plutselig oppdage at man ikke kan (.) like mye som alle andre da [...] man har kanskje ikke det samme språklige utgangspunktet da [...]

30. M: Tror dere at det gjør noe med motivasjonen?

31. SL2: Mhm, motivasjonen, utbytte [...]

40. SL1: Også tenker jeg at det nesten er en vedtatt sannhet da at hoppet mellom fjerde- og femtetrinn skal være stort liksom. Vi snakker så mye om at fra fjerde til femte skjer det mye [...] så har man slått seg litt til ro med det og det syntes jeg er fryktelig, fryktelig trist [...] Jeg tenker at vi må tilrettelegge mer for å få med oss absolutt alle.

41. SL2: Mhm

S-gruppen samtalte også om de konsekvensene som kan opptre dersom de minoritetsspråklige elevene mister støtteapparatet i overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn. Funnene i samtaleutdraget kan ses på som veiledende fordi de konsekvensene de samtaler om har en betydning for forskningen i denne studien ved at funnene peker på hva som kan skje dersom andrespråkseleven får mindre støtte på 5.trinn. SL1 beskriver i ytring 29 en nedtur som kan oppstå når de minoritetsspråklige elevene opplever at det språklige utgangspunktet er

annerledes enn hos de majoritetsspråklige. I neste ytring (30) er det moderator som legger frem manglende motivasjon som et perspektiv, og dette perspektivet blir bekreftet, samtidig som også et manglende utbytte likestilles som en konsekvens. Her kan vi trekke linjer til både andrespråkselevens base og utbygging (Selj, 2017) som kan si noe om elevens utbytte, men også trekke linjer til den forskningsrapporten som er gjort av utdanningsdirektoratet om resultatene fra elevundersøkelsen som viser at det er særlig femtetrinnelever som kjenner på en lavere motivasjon (jf. Utdanningsspeilet 2020, se delkapittel 2.6). SL1 tar også opp i ytring 40 forestillingen om hvordan overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn nærmest skal være et stort hopp og at dette hoppet, som det blir sagt, «er nesten en vedtatt sannhet». Det kommer frem at dette er en vond og trist forestilling, og kanskje kan praksisen som utgjør denne «vedtatte sannheten» være en påvirkningsfaktor på femtetrinnelevers motivasjon.

Videre gikk samtalen over til tekstenes bruk av tekstbindere, og hvordan et økt bruk av dem eventuelt kan påvirke forståelsen til andrespråkseleven. Hos både N-gruppa og S-gruppa var det en enighet om at en økt bruk av tekstbindere kan skape manglende forståelse fordi det kan ta lenger tid å avkode setningene. Samtidig viste begge gruppene interesser for at det kan arbeides med tidligere for at elevene skal kunne bli kjent og vant med tekstbindere, men også fordi man som lærer ønsker å se en progresjon.

N-gruppe utdrag 5:

74. NL2: (1,4) Ja [...] Man bruker jo lang tid på å avkode setninger, ord. Sånn for eksempel «Dette er jorden. Jorden er en del av solsystemet. Solsystemet er stort», men hvis det er sånn «Jorda er en del av et større solsystem der det finnes åtte planeter» [...] Igjen, man tenker at barn er lesesvake helt opp til fjerdeklasse så er de gode i femte.

75. NL3: Men jeg skjønner jo at de gjør det for man må jo starte en gang å bruke det.

76. NL1: Man skal jo se progresjon òg.

77. NL3: Ja, og for at man skal utvikle seg så må det være litt ubehagelig og man må bli pusha litt

78. M: Ja?

79. NL3: Så det er jo spørsmål om når man skal gjøre det. Skal man gjøre det mellom fjerde til femte, eller femte til sjette?

I samtaleutdraget over ser vi at det beskrives en forestilling om elevenes leseferdigheter når NL2 i ytring 74 forteller hvordan man tenker at elevene er lesesvake på småskolen, men har knekt koder og strategier når de begynner på 5.trinn. En liknende forestilling så vi også da SL1 i ytring 40 beskrev gapet mellom 4.trinn og 5.trinn som en vedtatt sannhet. Hva eller

hvem som styrer og konstruerer disse nevnte forestillingene kom ikke tydelig frem. Samtidig kan vi også trekke linjer til stillasbygging som ble tatt opp i samtalen om fagordenes og andre utfordrende ords støtteapparat når NL3 og NL1 beskriver en ønsket progresjon i ytringene 75–79.

S-gruppens diskusjon om funn av tekstbindere lå på et mer semantisk plan. De bruker ord som «tolke», «betydning» og uttrykk som «hva som skaper språk» i forbindelse med diskusjonen om funksjonsordene, samtidig som de også legger vekt på viktigheten ved at elevene skal få lov til å teste ut ulike funksjonsord i egne tekster.

S-gruppe utdrag 6:

49. SL1: Det gjør kanskje språket og setningen og teksten vanskeligere å forstå.

50. M: Ja? Hvorfor det?

51. SL1: Setningene blir jo lenger. Det blir mer å lese (.) det blir mer å huske på i hodet også, og mer å tolke.

52. M: Mhm

53. SL2: Kanskje også å forstå hvilken betydning resten av setningen får. Hva de småordene betyr. Kanskje man ikke har fokusert så mye på betydningen av tekstbindere på småskolen.

54. M: Mhm

55. SL2: At for eksempel et lite 'men kan på en måte nesten bryte ned det som nettopp har blitt sagt og det blir en motsetning. Sånne småord som kan gi setningen en annen betydning eller modifisere innholdet.

56. M: Hvordan skal man forberede eleven på dette?

57. SL1: Jeg tenker at hvis man er klar over det her som lærer, jeg tror kanskje ikke at man er det (.) at man kanskje begynner å jobbe med disse småordene i (.) fjerdeklasse, tredje klasse (.) man kan begynne å starte med det tidlig. Men også la elevene bruke disse ordene i egen tekst.

58. M: Ja?

59. SL1: Fordi det er jo med på å skape en forståelse hos mange. Det er når man bruker ordet og bruker setningen i egenproduserte meninger på en måte (.) det er kanskje da man lærer [...] kanskje vi er litt for opptatt av at ordforrådet skal være så bredt og stort også glemmer vi på en måte å jobbe med disse funksjonsordene [...] Kanskje vi må se på hva som egentlig skaper språk?

Her ser vi hvordan SL2 i ytring 53 og 55 beskriver rollen til ulike funksjonsord med eksempelet om hvordan konjunksjonen «men» kan bryte ned det som har blitt sagt. Ettersom

språk er meningsdannelse kan denne ytringen fra SL2 støtte godt opp under når SL1 i ytring 59 forteller hvordan man kan se på hva som skaper språk. Ved siden av det semantiske planet, legger de seg også på et leseteknisk plan slik som N-gruppa gjorde. At setningene blir lenger og det blir mer å lese, slik som SL1 forteller i ytring 51, kan knyttes til avkodingsprosessen og de tekniske ferdighetene som kreves ved lesing.

Moderator la også frem funnene om metaforbruk i Naturfag 4, Naturfag 5, Samfunnsfag 4 og Samfunnsfag 5, og det ble gitt rom for å samtale om hvordan metaforiske uttrykk, og især de mer bildesterke metaforiske uttrykkene, kan påvirke forståelsen av innholdet i teksten når den som leser er minoritetsspråklig. N-gruppen og S-gruppen ble presentert tre metaforiske uttrykk hver som er hentet fra lærebøkene og kapitlene som er blitt analysert.

N-gruppen ble presentert:

- Kroppen – vårt fantastiske **byggverk**.
- Vi kan si at DNA inneholder **oppskriften** på deg.
- Nervene fungerer omtrent som **strømledninger**.

Mens S-gruppen ble presentert:

- Noen sier at tiden **kommer**, mens andre sier at tiden **går**.
- At folk er **varme** og vennlige.
- Elva kan være vår **beste venn**, men også vår **verste fiende**.

Om slike bildesterke metaforiske uttrykk gjør noe med forståelsen av innholdet, svarte begge gruppene at de tror at de ikke har en positiv påvirkning på elevens forståelse. Dette er et tydelig illustrerende funn fordi det viser de brede trendene i forskning om minoritetsspråklige elevers forståelse av metaforer (Askeland, 2006; Golden, 2005a). Årsaken til denne tankegangen lå i elevenes bakgrunnskunnskaper; at eleven må ha en kunnskap om både kildedomenet og måldomenet var en felles tankegang hos N-gruppa og S-gruppa.

N-gruppe utdrag 6:

84. NL2: Kommer an på igjen hva slags forkunnskaper (.) eller hva de forbinder med de ulike (.) ordene med.

85. NL3:

[Ja]

86. NL3: [...] Men hvis ehh den eleven som får den teksten og har hørt om nervene før og vet at de sender signaler ut og vet hva strøm er og at det er som strømledninger og har de kunnskapene (.) men altså ja, man må ha bakgrunnskunnskap for å (.) for du må vite hva en strømledning er og hva strømledninger gjør at det går strøm i dem og hva oppgavene til nervene er.

88. NL2: Jeg tenker at (.) du skal være eldre for å forstå metaforer. [...] Jeg skjønte ikke metaforer før ungdomsskolen *latter*.

90. NL1: Men det er jo (.) samtidig så er jo det å bruke metaforer for å forstå begreper. Det er jo en kjempefin måte å (.) forstå hva ting betyr da, ord og begreper og som regel er jo de (.) metaforene som beskriver begreper i fagbøker (.) de er jo kanskje blant de mest brukte (.) og enklest å forstå.

91. NL2: Jeg er enig med deg at metaforer i naturfag er en fin måte for å forstå ting på, så lenge man bruker de riktige metaforene.

92. NL3: Av og til prøver man å gjøre en tekst enklere, for eksempel i naturfag, (.) sånn at det blir (.) de prøver å gjøre det så enkelt at det blir vanskelig. At man skal bruke metaforer også skal man forklare noe, også tenker man at der kunne man droppet det [...] det blir bare en sånn svevende ting.

Her ser vi at lærerne i denne diskusjonen på én måte ser på metaforbruk som en læringsmetode, akkurat som den funksjonen som Askeland og Agdestein (2019) beskriver som en konkretiserings- og motiveringsfunksjon. Samtidig trekker de frem at det må være en slags bevissthet rundt bruken av metaforiske uttrykk for at de skal gi et utbytte, slik det kommer frem hos NL2 i ytring 91 og NL3 i ytring 92. Det kan virke som at forklaringsfunksjonen (jf. Askeland og Agdestein 2019, delkapittel 2.4.3) synes å erstatte konkretiserings- og motiveringsfunksjonen i lærebøkene. I dette tilfelle ser det ut til at konkretiserings- og motiveringsfunksjonen blir mer viktig for elevens forståelse.

Også S-gruppa samtalte om én av de metaforiske uttrykkene som ble presentert for dem, og bruker det i diskusjonen om selve forståelsen av metaforiske uttrykk. Heller ikke S-gruppen ser ut til å tenke alle barn har en forståelse av metaforer. Det ser ut til at årsaken ligger i både alder og språk, at metaforiske uttrykk testes i ulike situasjoner, men forståelsen kommer først når barnet eller eleven har blitt forklart betydningen.

S-gruppe utdrag 7:

60. SL1: Jeg tror at de ikke forstår

61. M: Hvorfor?

62. SL1: At elva er vår beste venn. Hva ligger det i det? Hvem er jeg bestevenn med og hva kan man gjøre med en bestevenn? Hoppe strikk liksom *latter*

63. SL2: Da er vi jo tilbake til hvordan språket da brukes utenfor eller hvordan ordene brukes (.) hva skal jeg si i sin «naturlige» kontekst. En venn, det er jo et menneske. Det er kanskje et ord man har med seg (.) eller en språklig forståelse man har med fra skolegården også kommer de inn og leser om elva som sin beste venn (.) også faller det litt gjennom. For hva vil det si?

64. M: Men hvorfor tror dere at forlagene gjør dette?

65. SL2: Enten ubevissthet

66. M: Mhm

67. SL2: og eller at man tenker at det er gode måter å bruke metaforer, sammenligninger [...] at man tenker at det er klargjørende bilder så faller det kanskje litt feil ut.

68. M: Mhm [...] Tror dere at barn forstår metaforiske uttrykk?

69. SL2: Noen barn

70. SL1: [men] ikke uten om at man har snakket om det.

71. SL2: De prøver det kanskje ut.

72. SL1: Ja, de tester det ut, men det er jo kanskje også forskjellen mellom andrespråkselever og ja (.) de tester disse ordene og uttrykkene så er det ikke sikkert at foreldrene heller kan det (.) de får kanskje ikke den oppklaringen da.

I samtaleutraget over kommer det også frem tanker om hvorfor lærebokspråk består av slike metaforiske uttrykk. Den mulige årsaken ser ut til å være todelt, slik som SL2 legger frem i ytring 65 og 67 – at de som skriver lærebøkene selv ikke tenker over at uttrykk kan være metaforiske og/eller at de brukes med en bevisst funksjon, nemlig en forklaringsfunksjon slik det også kom frem hos N-gruppa. Elevenes språkkunnskaper blir også nevnt i forståelsen av metaforiske uttrykk. SL1 beskriver i ytring 72 hvordan elevene kan få hjelp eller støtte av en voksen i forståelsen, men dersom foreldrene heller ikke har språkkunnskapen som trengs for å forstå uttrykket vil det bli mer utfordrende for de minoritetsspråklige elevene. I slike tilfeller blir lærerens rolle sentral, og ifølge Golden (2005b) og Askeland og Agdestein (2019) finnes det flere måter å arbeide med metaforforståelse på (jf. delkapittel 2.5).

Videre beveget samtalen seg over til tekstenes bildebruk. Felles for både N-gruppa og S-gruppa var en erfaring om at bilder i en fagtekst er viktige verktøy for både minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever for å kunne forstå hva en tekst handler om. N-gruppa la også frem tanker om hvordan videostøtte kan erstatte bildestøtten dersom bildestøtten ikke er god nok, slik det kommer frem i ytring 100. NL2 forteller hvordan tolkningen mellom bilde og verbaltekst og mellom video og verbaltekst kan se ut – et bilde

kan hjelpe eleven et stykke på veien dersom eleven forstår at bilde og tekst må tolkes, men en verbaltekst med videostøtte kan bidra til en lettere tilgjengelig tolkning. Om bilder utgjør et viktig verktøy i forståelsen av en fagtekst, er det en enighet om blant deltakerne.

N-gruppe utdrag 7:

94. NL2: Svært viktig

95. NL3: [Ja]

96. NL2: Det er jo nesten avgjørende.

97. NL3: [Generelt] for alle.

98. M: Ja? Hvorfor?

99. NL3: Det er jo noe å feste ehh (.) altså en knagg å feste fakta på da [...] Også jeg lærer ved å se på bilder i tekst [...] Jeg tror det er viktig for alle egentlig.

100. NL2: Jeg tenker at for andrespråkselever da (.) ehh at teksten er jo vanskelig å forstå selv med bildestøtte, så er faktisk ehh [...] videostøtten (.) jeg tenker at den nesten er litt (.) litt avgjørende, for hvis de ikke forstår det å koble bildet og teksten

101. M: Mhm

102. NL2: altså teksten er vanskelig, men bildet, du skjønner halvparten, men får du vist via video da

103. M: Ja?

104. NL2: der kan du kanskje tolke enda mer [...]

Vi kan knytte N-gruppens samtale om den viktige bildebruken til forskningsprosjektet *Ark&App* (2013–2016, jf. delkapittel 2.3). Gilje mfl. (2016) fant blant annet ut av at lærerne gikk bort fra læreboka når de anså tekstene som for utfordrende og heller lagde egenproduserte ark med selvvalgte bilder som støtter verbalteksten.

S-gruppens samtale handlet mer om hvordan bilder kan være en egen, autonom tekst og at en bevissthet om bildenes verdi bør snakkes med elevene om. SL2 legger frem i ytring 75 og 77 tanker om at bilder og verbaltekst som har andre forhold enn symmetriske kan skape forvirring. Det ser også ut til at bilder og verbaltekst med et symmetrisk forhold blir et viktig verktøy når SL1 forteller i ytring 73 at det blir lettere for eleven dersom man kan finne igjen ord og uttrykk fra verbalteksten i bildet. Samtidig forklarer også SL1 i ytring 82 og 84 hvordan paradokset om tekstenes bildebruk og elevens behov for bilder dukker opp. Her

ligger det en opplevelse av at desto eldre man er jo mindre lener man seg på bildestøtten som gis, men at bildene blir mer autonome.

73. SL1: Jeg har tenkt at det er viktig (.) at det kanskje er lettere hvis du har (.) sånn som hvis du kan på en måte ehk finne igjen ord og uttrykk i bildet.

74. M: Mhm

75. SL2: Da er det jo også interessant å se på om det er bilder som supplerer teksten og som du sier om du finner ord og uttrykk (.) eller om det da er litt mer, at du skal finne litt annen informasjon med bildene. At bildene ikke utfyller eller bygger opp under teksten, men det er sin egen «tekst».

76. M: Ja?

77. SL2: For da kan det jo lett virke forvirrende

78. SL1: [Ja] Jeg tenker at det må være støttende til teksten og ikke en egen tekst i seg selv [...] Når de er små så leser de jo like mye bilder som teksten

81. M: Mhm

82. SL1: også når dem blir eldre så slutter de på en måte å se på bilder for de er så opptatt av man kan lese (.) også må du på en måte vri dem tilbake at bilder kan fortelle noe annet enn teksten. Du må huske å se på bildet (.) og hvis det er det som er greia så vil det jo kanskje være forvirrende for ehk andrespråkselever igjen da

83. M: [Mhm]

84. SL1: hvis det skal være en egen tekst i bildet i tillegg til teksten som leses.

På lik linje som at verbalteksten må forstås og tolkes, skaper også bilder en egen mening som også må forstås og tolkes. I noen tilfeller kan bilder og tekst stå alene og bli forstått alene, mens i andre tilfeller må de to modalitetene tolkes sammen i en meningsdannelse (jf. Nikolajeva, 2005, delkapittel 2.4.4), og det er akkurat denne tanken som kommer frem i S-gruppens samtale om bildebruk i lærebøkene.

Samtalen mellom deltakerne ble avsluttet ved at de fikk diskutere hvilke tekstelementer fra tekstanalysen som var mest utfordrende eller problematisk for de minoritetsspråklige elevene. Her var både N-gruppa og S-gruppa enig om at det er de metaforiske uttrykkene som synes å være mest utfordrende (som for eksempel NL3 i ytring 109). Dette funnet belyser tydelig forskningsspørsmål B1, om hvilke tekstelementer lærere oppfatter som mest problematiske, samtidig som at funnet illustrerer andrespråkselevens forståelse av metaforiske uttrykk. Det var også en enighet om at de fire tekstelementene var utfordrende på ulike måter, og ettersom de minoritetsspråklige elevene er en heterogen elevgruppe vil det også finnes forskjeller

mellom hva elevene selv synes å være utfordrende. Lærerens oppgave blir derfor å kunne identifisere hvilke som er vanskelig for hvem, slik som NL1 legger frem i ytring 111.

N-gruppe utdrag 8:

109. NL3: Det mest utfordrende, metaforer.

110. NL2: [...] Men metaforer som underbygger (.) ehh eller støtter innholdet på en forståelig måte, 'ja (.) det er også viktig, kun hvis de skjønner det da.

111. NL1: Jeg tenker (2,0) sånn generelt for alle fag og da, at det gjør det ekstra krevende å være lærer (.) er at man (.) man på en måte må finne ut av hvordan hver enkelt elev lærer best.

Samtidig kom det også frem tanker og opplevelser om nåtidens elever, og hvordan den ofte nettbaserte og digitale hverdagen ser ut til å påvirke dem. NL2 forteller i ytring 113 hvordan elevene er vant til å kunne spole frem til der noe blir interessant eller der noe blir oppklart og hvordan en slik spoleknapp ikke finnes i klasserommet eller i papirbaserte fagtekster.

Hvordan de minoritetsspråklige elevene orienterer seg i tekstene ble også diskutert (ytring 115–117). Her er det snakk om en strategi der eleven søkeleser etter ord i teksten for å kunne svare på oppgaver, men når oppgavene til teksten er av den typen at eleven ikke kan søkelese seg frem til et svar ser det ut til å bli mer synlig om de minoritetsspråklige elevene forstår fagord, andre utfordrende ord, metaforiske uttrykk og om de har vist en leseforståelse og ikke bare en avkodningsprosess.

N-gruppe utdrag 9:

113. NL2: Barna er jo forskjellig fra barn for 20-30 år siden. Man har et mye kortere konsentrasjonsspenn (.) litt på grunn av den måten informasjonsflyten de får via ehh iPad. Informasjon kommer fort. Det skal være kort, begripelig og (.) det å sitte å lese en lenger tekst er dritkjedelig [...] På youtube kan du spole frem til der det blir interessant, men det kan du ikke i klasserommet [...] Jeg vil tro at en andrespråkselev vil falle av raskere.

114. M: Mhm

115. NL2: [...] Jeg opplever at den utdaterte «les side, gjør oppgave»-formen er en kjent metode for elever som har gått på skoler i andre land. Fordi det er en sånn strategi du lærer da at du bare ser på spørsmålet og leter etter lignede ord i teksten [...] Men om man har lært noe og sitter igjen med kunnskap som man kan gjenfortelle etterpå, det er ikke nødvendigvis at man kan.

116. NL1: Det finnes jo også mer utfordrende spørsmål til tekster, (.) som det ikke finnes noen svar, ikke sant. Det er på mange måter de jeg er mest interessert i å gå

gjennom. ehh (.) Men de var vanskelig for mange fordi man kunne liksom ikke finne svar i boken.

117. NL2: [Sånne] åpne oppgaver

118. M: Hvis jeg forstår dere riktig, så dere opplever at åpne oppgaver egentlig kan vise om eleven har forstått fagbegreper, andre utfordrende ord, eller har forstått de metaforiske uttrykkene i teksten?

119. NL2: [Mhm]

120. M: At sånne spørsmål kan gi svar på selve forståelsen?

121. NL1: Ja det gir deg i hvert fall

122. NL3: - ellers kan man jo bare gjengi fakta.

Ved siden av å legge frem de metaforiske uttrykkene som utfordrende for andrespråkseleven, viser S-gruppa til fagtekstens struktur og hvordan den kan virke uoverkommelig for eleven. Selv om lærerens arbeid om tilrettelegging beskrives som viktig for blant annet elevens motivasjon, spilles ballen over til forlagene om en forbedring av integrerte lesestrategier i lærebøkene, slik som SL2 forteller i ytring 93. Her kan det igjen se ut til at det ligger en forestilling over hvem og hvilket fag som har monopol på lesestrategier. Muligheten for at eleven mister motivasjon i møte med en tekst som virker uoverkommelig, blir også tatt opp (ytring 89 og 90). Dette kan peke på at manglende motivasjon kan være et resultat av de utfordringene som andrespråkseleven møter på i lærebøkene. SL1 legger frem i ytring 92 at en løsning kan være å se på bare enkelte deler av teksten før den faktisk leses.

S-gruppe utdrag 9:

85. SL2: Det første jeg tenker er metaforiske uttrykk og språklige bilder (.) at det er de som (2,1) at det er problemer der

86. M: Mhm

87. SL2: også er jo alle fire (.) utfordrende på hver sine måter [...]

88. SL1: [Mhm]

89. SL2: Jeg syntes det er 'mye tekst og noe ganger ikke så korte avsnitt (.) det er lange tekster, det er langt mellom underoverskrifter, som kanskje kan være litt sånn ehh (.) oppleves som en litt uoverkommelig tekst.

90. SL1: Hvis du vet at du skal lese en fagtekst da også har (.) opplever du at det er vanskelig, også får du en sånn tekst. Du har kanskje mista motet før du har turt å gå løs på den.

91. M: Hvordan skal man da presentere teksten?

92. SL1: Jeg har litt tro på at man venter litt med tekstene, at man bruker den førforståelsen som ehh at man kanskje bare tar frem 'overskriften, man tar frem noen 'begreper, noen 'ord som vi jobber med på forhånd [...] for da er det kanskje ikke så uoverkommelig for dem i etterkant [...]

93. SL2: Også vil jeg spille ballen litt over til forlagene også, lærebøkene (.) eller de kan bli litt bedre på å integrere litt de lesestrategiene også i tekster i naturfag, samfunnsfag.

I samtaleutdragene over har deltakerne i de to fokusgruppene blitt presentert de funnene som ble gjort i den komparative tekstanalysen og fikk en mulighet til å samtale og diskutere disse. Her har vi blant annet sett hvordan de to gruppene samtaler om de utfordringene som ligger i metaforforståelse for andrespråkseleven, avkodingsprosessen når bruk av tekstbindere økes, hvor viktig bilder blir for andrespråkselevens forståelse og konsekvensene av å fjerne et støtteapparat til begreper elevene møter på i faget. Vi har også sett at lesestrategier er noe som dukker opp hyppig blant de underordnede temaene. Denne hyppigheten kan vise en mulig løsning på å forberede de minoritetsspråklige elevene på overgangen mellom de to trinnene. Disse samtalene som ble holdt i fokusgruppene kan bidra til å svare på denne studiens forskningsspørsmål og belyse det møtet som skjer mellom minoritetsspråklige elever og lærebøker i en tilsynelatende utfordrende overgang.

5.2 Oppsummering

Selv om de to fokusgruppene så ut til å samtale om det overordnede tema på to nivåer – N-gruppa på et makronivå og S-gruppa på et mikronivå – så det likevel ut som at det fantes noen fremvoksende fellestemaer. De er fremvoksende fordi de underveis i begge fokusgruppeintervjuene ble tatt opp og samtalt om av deltakerne selv. De fremvoksende fellestemaene kan vise at selv om fagene er ulike og tekstene har ulike temaer, finnes det likevel noen punkter som lærerne i de to fagene har gjort seg de samme oppfatningene om.

Det første fremvoksende fellestemaet vi kan peke på er forventinger. Her dreier det seg om visse forventinger til elevene. Disse forventningene kan komme fra lærebøkene, lærere og skolen som et system. Én av forventningene som ble tatt opp var blant annet elevens lesestrategier. Både N-gruppa og S-gruppa la frem tanker om at fagtekstene i lærebøkene har en slik struktur at det kan virke som at det er forventet av eleven at de skal ha visse lesestrategier inne for å kunne få et utbytte av teksten som leses.

Det andre fremvoksende fellestemaet er språket elevene møter på i skolehverdagen. Her skilles det mellom et hverdagspråk som de minoritetsspråklige elevene møter på i skolegården og et mer akademisk språk i lærebøkene. Det snakkes om i fokusgruppene om både hvordan de minoritetsspråklige elevene selv prøver å organisere dette akademiske språket, men også hvordan skillet mellom de to språkene kan skape utfordringer.

Det tredje fremvoksende fellestemaet er at lærerne opplever de metaforiske uttrykkene som utfordrende og hvor viktig det er at eleven har kunnskap om både kildedomenet og måldomenet. Det kan også oppleves at lærerne mener at de metaforiske uttrykkene har en forklaringsfunksjon i lærebøkene, men at heller konkretiserings- og motiveringsfunksjonen vil være mer viktig for de minoritetsspråklige elevene. Kanskje er det fordi de metaforiske uttrykkene som har en forklaringsfunksjon fungerer som en forenkling, men at en slik forenkling egentlig vanskeliggjør det hele ved å tegne andre bilder over det som blir sagt.

Det fjerde og siste fremvoksende fellestemaet kan se ut til å være kompleksiteten rundt femtetrinnsbøyen. I teorikapittelet (delkapittel 2.2) la jeg frem ulike studier og forskning på femtetrinnsbøyen der mye av fokuset til femtetrinnsbøyen er lesing, leseferdigheter og leselyst. Basert på fokusgruppeintervjuene, kan det se ut til at overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet er mer komplekst enn det jeg først la det frem som. I fokusgruppene kom det frem tanker om utfordringer hos andrespråkseleven i overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn som kan vise at femtetrinnsbøyen også kan påvirkes av institusjonelle forventinger til eleven, aktiviteter i klasserommet og mangler i lærerutdanningen. Et slikt funn kan sammenlignes med Møllers mfl. (2014, jf. delkapittel 2.2.3) hypotese om at femtetrinnsbøyen ikke bare kan baseres på den minoritetsspråklige elevens mangelfulle eksponering av et akademisk språk.

5.2.1 Svar på forskningsspørsmål B

Ved å se på de fremvoksende fellestemaene som finnes i N-gruppa og S-gruppa, men også ulikhetene mellom de to gruppene kan man svare på det andre forskningsspørsmålet: *B. Hva gjør man som lærer for å forberede andrespråkseleven på overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn, eller forhindre at den blir for stor?* Metoden som ser ut til å være den dominerende tanken er lesestrategier. En tidligere start og tilrettelegging av ulike lesestrategier, men også et ønske om at slike lesestrategier blir mer integrert i lærebøkene som tilhører andre fag en norsk kan være en løsning for å både forhindre at overgangen blir for stor, men også forberede de

minoritetsspråklige elevene på hva slags tekster man vil møte på. Dersom man som andrespråkselev arbeider med en tekst som er vanskelig å orientere seg i, slik som ord og uttrykk, lengder på avsnitt og en mer komplisert setningsoppbygging, og man samtidig arbeider med både basen og utbyggingen sin, kan det tenkes at ulike lesestrategier vil kunne hjelpe eleven gjennom teksten. Slike lesestrategier oppleves av lærerne at det er norskfaget og norsklærere som har monopol på. En større tverrfaglighet (slik det også ligger i LK20) vil derfor kunne åpne opp for at andre fag enn norsk vil kunne bruke disse lesestrategiene. Samtidig må det legges vekt på lærernes egen kunnskap om lesestrategier og hvordan en slik kunnskap kan være mangelfull dersom man kun underviser i for eksempel realfag. Dersom lesestrategier blir mer integrerte i lærebøkene, vil det også kanskje hjelpe de lærerne som fra før av ikke har kompetanse om lesestrategier fordi det ikke er bakt inn i utdanningen.

Det andre forskningsspørsmålet var delt i to, og ved å analysere fokusgruppene samtaler kan man svare på forskningsspørsmålet om: *B1. Hvilke tekstelementer oppfattes som mest problematisk av lærere?* Selv om det kom frem hos de to fokusgruppene, både implisitt og eksplisitt, at de fire tekstelementene som har blitt sett på i tekstanalysen kan være utfordrende på hver sine måter, virket det likevel som at det var de metaforiske uttrykkene som ble sett på som mest problematisk. Årsaken til dette mener lærerne i fokusgruppeintervjuene lå i andrespråkselevens bakgrunnskunnskap og de språklige kunnskapene andrespråkseleven har. Det kan virke som en enighet blant deltakerne at man forstår hvorfor forlagene bruker de metaforiske uttrykkene, nemlig at de er ment å skape klargjørende bilder, men i praksis kan det skje motsatte. Her ser vi viktigheten med en klar bevissthet rundt bruk av metaforiske uttrykk, men også hvordan disse uttrykkene kan samtales om for at de blir klargjørende bilder i stedet for en mer vanskelig tilgjengelig tolkning av innholdet.

De to fokusgruppeintervjuene har gitt innsikt i hvordan møte mellom læreboka og andrespråkseleven består av flere aspekter og hvordan dette møte kan påvirke andrespråkselevens forståelse og utbytte. Samtalene har også gitt innsikt i forestillinger som kan være med på å skape en femtetrinnsbøyg, men også hvilke tilrettelegginger som gjøres for å hindre at bøyggen skal oppstå.

6. Avslutning og videre forskning

Denne studien har fokusert på hvordan overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn konstrueres i lærebøker i fagene naturfag og samfunnsfag, og studien har hatt som mål å undersøke hvordan overgangen ser ut og hvordan den kan påvirke de minoritetsspråklige elevene i norsk skole. Femtetrinnsbøynen som fenomen har dermed vært fundamentet i studien. Forskning viser at både barn fra lavinntektsfamilier og minoritetsspråklige elever opplever en større utfordring i overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet slik at stagnasjon eller negative resultater oppstår (jf. Chall 1996; Chall mfl. 1990; McNamara mfl. 2011; Møller mfl. 2014).

For å kunne få innsikt i hvordan overgangen ser ut, konstrueres og påvirker, har det i denne studien blitt gjennomført en tekstanalyse med fire tekstelementer i fokus, samt fokusgrupper med lærere som underviser eller har undervist i fagene og på trinnene. Med utgangspunkt i resultatene fra tekstanalysen og fokusgruppeintervjuene, kan man peke på flere fremvoksende fellestemaer som dukker opp. Disse fellestemaene kan vi se på som hovedfunn i studien.

Hovedfunnene som dukket opp i tekstanalysen var at det er 1) et mindre støtteapparat for fagord og andre utfordrende ord i femtetrinnstekstene enn i fjerdetrinnstekstene, 2) en større bruk av tekstbindere i femtetrinnstekstene enn i fjerdetrinnstekstene og 3) flere bildesterke metaforiske uttrykk i fjerdetrinnstekstene enn i femtetrinnstekstene. Disse tendensene ble funnet i overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn i både naturfagsboka og samfunnsfagsboka. Funnet av disse like tendensene konstruerer noen spørsmål. Kan slike like tendenser være et bevisst valg av forlagene? Hvilken elev står modell for tekstene i overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet når tekstene produseres? Og, kan man finne de samme tendensene hvis man analyserer lærebøker i andre fag? Tekstanalysen så også på forholdet mellom bilder og verbaltekst, og det ble ikke funnet andre forhold enn symmetriske og kompletterende i lærebøkene.

Hovedfunnene som dukket opp i fokusgruppeintervjuene var 1) forventinger til eleven, 2) utfordringer med det akademiske språket, 3) utfordringer med metaforiske uttrykk og 4) en overgang mellom småskolen og mellomtrinnet som fremstår som kompleks. Vi kan derfor oppsummere svarene til de tre forskningsspørsmålene ved å si: Den komparative tekstanalysen viste at det finnes like tendenser i hvordan forskjellen mellom tekstene på 4.trinn og 5.trinn ser ut på et ordnivå som vi kan beskrive som overgangen mellom de to trinnene i lærebøkene. For at denne overgangen ikke skal bli for utfordrende for de

minoritetsspråklige elevene, ser det ut til at det kan være viktig med et bevisst arbeid med ulike lesestrategier også i fag som ikke er norsk, og slik sett få en tverrfaglig forståelse av hvordan man som andrespråkselev skal orientere seg i fagteksten.

Denne studien har også sett på bildebruk i tekstene som har blitt analysert. De eldre lærebøkene viser et mindre kulturelt mangfold i bildene av mennesker. Hvordan bildebruken påvirker andrespråkselevens identitetskonstruksjon kan derfor bli et viktig og interessant forskningsarbeid som kan åpne opp for en større bevissthet rundt det å være andrespråkselev.

Innledningsvis i denne avhandlingen ble det lagt frem tre hovedfaktorer som anses som sentrale i forbindelse med forskning på femtetrinnsbøya: 1) overgangen mellom fagtekstene, 2) lærerens rolle og hvordan de bruker lærebøkene og tekstene i møte med andrespråkseleven og 3) eleven selv og dens ferdigheter. Denne studien har fokusert på punkt 1 og 2, og mangler derfor et fokus på elevens ferdigheter. Siden denne studien ikke har basert seg på observasjoner av minoritetsspråklige elever på 4.trinn og 5.trinn og deres forståelse av de ulike tekstelementene fra tekstanalysen, kan man si at dette er en begrensning ved studien, men likevel noe som bør være et mål for framtidige studier. Å kunne gjennomføre observasjoner av andrespråkselevens oppfattelse av hva som blir utfordrende vil kunne skape et klarere bilde av årsaken til femtetrinnsbøya, konsekvenser av bøya og en bevissthet om hvordan man i skolen kan jobbe for å motvirke den. Et større fokus på eleven selv og dens ferdigheter fra et longitudinelt perspektiv kan derfor være et tema for videre forskning. En annen interessant innfallsvinkel kan være å undersøke andrespråkselevens motivasjon på 5.trinn for å undersøke om motivasjon er en av påvirkningsfaktorene for femtetrinnsbøya i norsk skole (jf. Utdanningsspeilet 2020, delkapittel 2.6).

Samtidig har denne studien bidratt til ny forståelse av femtetrinnsbøya ut ifra et norsk som andrespråkperspektiv. Den komparative tekstanalysen gjorde funn av en overgang som konstrueres i lærebøkene, og fokusgruppeintervjuene gjorde funn av hvordan overgangen mellom småskolen og mellomtrinnet kan være mer kompleks enn kun mangel på et akademisk språk i en lesesituasjon. Avslutningsvis håper jeg at femtetrinnsbøya i et norsk som andrespråkperspektiv blir mer synliggjort både i forskning, lærerutdanning og undervisningspraksis, og at det presenteres flere mulige løsninger på hvordan man kan arbeide for å motvirke femtetrinnsbøya.

Litteraturliste

Noter

1. Et skrifttegn som enten representerer en stavelse eller et morfem. Monsen Marte Gunhild og Tveit Randen. 2018. «Lesing og skriving i en tospråklig sammenheng» i *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. 104–115. Oslo: Cappelen Damm
2. Statistisk sentralbyrå. 2020. «Innvandring og innvandrere». Oppdatert: 9. mars 2020. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
3. NOU 2011:14. «Bedre integrering – mål strategier, tiltak». Oslo: Barne- og familiedepartementet». <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?q=innvandring&ch=2#kap1-5>
4. Skovholt, Karianne og Aslaug Veum. 2015. *Tekstanalyse – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag
5. Naturfagsenterets hjemmeside. <https://www.naturfag.no>
6. Berge, Kjell Lars. 2001. «Det vitenskapelige studiet av sakprosa» i Berge, Kjell Lars mfl. *Fire blikk på sakprosaen*. 9–74. Oslo: Norsk Sakprosa, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening
<https://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/Publikasjoner/Utgivelser/IBerge-Breivega-Roksvold-Tonnesson-Fire-blikk-pa-sakprosa.pdf>
7. Askeland Norunn og Magdalena W. Agdestein. 2019. *Metaforer. Hva, hvor og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget
9. Utdanningsdirektoratet. 2019. «Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20». Oppdatert: 19.12.2019 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20>
11. Elevundersøkelsen: En undersøkelse om trivsel og læring som gjennomføres hver høst på trinnene 5.trinn – Vg3. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
12. Lærerundersøkelsen: En undersøkelse om lærernes oppfattelse av elevens skolehverdag og skolen som arbeidsplass. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larerundersokelsen/>

16. Miljøbevegelsen «Skolestreik for klima». Se: <https://www.nrk.no/nyheter/skolestreik-for-klimaet-1.14409620>

Litteratur

Alver, Vigdis og Elisabeth Selj. 2017. «Å lese fagtekster på andrespråket» i *Med språklige minoriteter i klassen*. Red: Elisabeth Selj og Else Ryen. 107–130. [2.utg]. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag

Askeland, Norunn. 2006. «Metaforar i fagtekstar og lærebøker» i *Å lese i alle fag*. Red: Maagerød, Eva og Elise Seip Tønnessen. 88–108. Oslo: Universitetsforlaget

Askeland Norunn og Magdalena W. Agdestein. 2019. *Metaforer. Hva, hvor og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget

Atkins Liz og Susan Wallace. 2012. «Analyzing and Reporting Qualitative Data» i *Qualitative research in education*. Red: Liz Atkins og Susan Wallace. 207–228. SAGE Publication <https://methods-sagepub-com.ezproxy.uio.no/base/download/BookChapter/atkins-qualitative-research-in-education/n12.xml>

Berge, Kjell Lars. 1990. *Tekstnormers diakroni: noen ideer til en sosioteknologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk

Berggren Harald og Kari Tenfjord. 1999. *Andrespråklæring*. Gyldendal Norsk Forlag

Best Rachel M, Randy G Floyd, Danielle S McNamara. 2008. «Differential Competencies Contribution to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts» i *Reading Psychology*. 29(2): 137–164 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1080/02702710801963951?needAccess=true&>

Bjølgerud, Kaja. 2016. *Hva er god sakprosa for barn? En undersøkelse av tre oversatte og fire prisnominerte norske bildebøker*. Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51531/Hva-er-god-sakprosa-for-barn.pdf?sequence=1>

- Chall, Jeanne S. 1996. *Stages of Reading Development*. [2. utg.] Fort Worth: Harcourt Brace College
- Chall Jeanne S, Vicki A. Jacobs og Luke E. Baldwin. 1990. *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cummins, Jim. 1979. «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters» i *Working Papers on Bilingualism* (19): 197–205. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Cummins, Jim. 1981. «Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education» i *The Journal of Education*. 163(1): 16–29. https://www-jstor-org.ezproxy.uio.no/stable/42772934?sid=primo&seq=10#metadata_info_tab_contents
- Cummins, Jim 2008. «BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction» i *Encyclopedia of Language and Education* (2): 71–83 https://link-springer-com.ezproxy.uio.no/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Danbolt Anne Marit Vesteraas. 2001. «Tekstbinding i minoritetsspråklige elevers tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritetsspråklige elever i 8.klasse» i *NOA Norsk som andrespråk* (23): 15 50 <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2368515>
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad. 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Gilje mfl. 2016. *Ark&App. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Institutt for pedagogikk: Universitetet i Oslo https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Golden, Anne. 2005a. *Å gripe poenget: forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Ph. d-avhandling. Universitetet i Oslo https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernegruppe/agolden/golden_hf_til_trykk.pdf

- Golden, Anne. 2005b. «Metaforbevissthet – et verktøy for å øke forståelsen?» i *Norsklæreren*. 3: 35–38
- Golden, Anne. 2015. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. [4. utg.] Oslo: Gyldendal Akademiske
- Golden, Anne. 2018. «Utvikling av ordforrådet på et andrespråk» i *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Red: Ann-Kristin H. Gujord og Gunnhild Tveit Randen. 190–213. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag
- Golden, Anne, Anne Hvenekilde og Universitetet i Oslo Sentret for språkpedagogikk. 1983. *Rapport fra prosjekt lærebokspråk*. Oslo: Universitet
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord. 2007. «Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005» i *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* (1): 5–41
- Golden, Anne og Elizabeth Lanza. 2013. «Metaphors of culture: Identity construction in migrants' narrative discourse» i *Intercultural Pragmatics*. 10 (2): 295–314
<https://www-degruyter-com.ezproxy.uio.no/view/journals/iprg/10/2/article-p295.xml>
- Gran Kari og Roy Nordbakke. 2011. *Yggdrasil 5*. [2. utg.] Aschehoug
- Gulliksen, Marte Sog Finn R Hjørdemaal. 2014. «Choosing Content and Methods: Focus Group Interviews with Faculty Teachers in Norwegian Pre-Service Subject Teacher Education in Design, Art, and Crafts» i *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(1):1–19 https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438148/Choosing_content_and_methods.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Haugen Antell Heidi, Toril Hægeland, Magnus Henrik Sandberg og Anne Synnøve Steinset. 2016. *Mylder 4*. Oslo: Cappelen Damm
- Henriksen, Turid. 2009. «Betraktninger omkring lærebøker og lærebokforskning» i *NOA norsk som andrespråk*. 25(1): 5–25
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1703>

- Jensen, Mona Beate. 2017. «Når trening på lesing gir mening. En studie av leseforståelsesundervisning på 4.trinn» Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58038>
- Johnson, E Karen. 2019. «The Relevance of a Transdisciplinary Framework for SLA in Language Teacher Education» i *The Modern Language Journal*. 103 (S1): 167–174 <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1111/modl.12524>
- Kemenade Ans van, Bettelou Los. 2013. «Using historical texts» i *Research Methods in Linguistic*. Red: Robert J. Podesva og Devyani Sharma. 216–232. Cambridge University Press
- Kulbrandstad, Lise Iversen. 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kulbrandstad Lars Anders og Torodd Kinn. 2016. *Språkets mønstre: Norsk språklære med øvingsoppgaver*. [4. utg.] Oslo: Universitetsforlaget
- Kulbrandstad Lise Iversen og Helle Pia Laursen. 2018. «Flerspråklige elever møter skolens tekstunivers – Å utvikle litterasitet på andrespråket» i *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Red: Ann-Kristin H. Gujord og Gunnhild Tveit Randen. 289–310. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag
- Lakoff George og Mark Johnson. 1980. *Metaphors We live by*. Oversatt av Mie Hilde. 2003. *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax forlag
- Lanza, Elizabeth. 2008. «Selecting Individuals, Groups and Sites» i *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. 73–87 <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1002/9781444301120.ch5>
- Libæk Ivar, Trude Mathiesen, Rolf Mikkelsen og Øivind Stenersen. 2006. *Globus 5*. Oslo: Cappelen Damm
- Lunde Marit, Lene Halvorsen og Rim Tusvik. 2018. «Rein spiser høy og lav- naturfag som kontekst for språklæring». Naturfag.no https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2199383&fbclid=IwAR0XVOWOTi8tKISG7ygKYQV33zxj2FRBbWQ5RUV_PFSIi3mVhF3yUmsBTOQ

- Magnusson Camilla G og Tove Stjerne Frønes. 2020. «Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse» i *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Red: Tove Stjerne Frønes og Fredrik Jensen. 79–106. Universitetsforlaget
- McNamara Danielle S, Yasuhiro Ozuro, Randy G. Floyd. 2011. «Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge» i *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4(1): 229–257 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070456.pdf>
- Monsen Marte og Gunhild Tveit Randen. 2018. *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Møller, Janus Spindler, J. Normann Jørgensen og Anne Holmen. 2014. «Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school – a critical view on the fourth-grade slump» i *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 17(1): 32–54 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1080/13670050.2012.735221?needAccess=true>
- Nikolajeva, Maria. 2005. *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Landham, Maryland: The Scarecrow Press
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NOU 2011:14. *Bedre integrering*. Oslo: Barne- og familiedepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. § 1–3. Tilpassa opplæring. 1. august 2019, <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. § 2–8. Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar. 1. august 2019 <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Ortega, Lourdes. 2019. «SLA and the Study of Equitable Multilingualism» i *The Modern Language Journal*. 103 (S1): 23–38 <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1111/modl.12525>

- Prior T, Matthew. 2018. «Interviews and Focus Groups» i *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. Red: Luke Plonsky mfl. 225–248. London: Palgrave Macmillan UK
- Rasmussen Ingvill Andreas og Lund. 2015. «Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring» i *Acta Didactica* (1) <https://utdanningsforskning.no/artikler/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>
- Reichenberg, Monica. 2007. «La det bli et eventyr å lese lærebøker!» i *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Red: Ivar Bråten. 82–109. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag
- Rosell Frank og Neha Naveen. 2017. *Beveren Bjørk*. Oslo: Gyldendal
- Rydland, Veslemøy. 2009 «Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever» i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 93 (4): 280–293 <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2009/04/art07>
- Sanacore, Joseph og Anthony, Palumbo. 2008. «Understanding the Fourth-Grade slump: Our point of view» i *The Educational Forum*. 73 (1): 67–74 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1080/00131720802539648?needAccess=true&>
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Selj, Elisabeth. 2017. «Minoritetslevnene, språket og skolen» i *Med språklige minoriteter i klassen*. Red: Elisabeth Selj og Else Ryen. 13–46. [2.utg]. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag
- Skovholt, Karianne og Aslaug Veum. 2015. *Tekstanalyse – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag
- Suhr Kurt A, David A Hernandez, Douglas Grimes og Mark Warschauer 2010. «Laptops and Fourth-Grade Literacy: Assisting the Jump over the Fourth-Grade Slump» i *The Journal of Technology, Learning and Assessment* 9(5): 1–46 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ873679.pdf>

- Tonne, Ingebjørg. 2015. «Grammatikk i lese- og skriveopplæringa» i *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Red: Ingvild Brügger Budal. 213–247. Fagbokforlaget
- Tønnesson, L., Johan. (2012). *Hva er sakprosa*. [2.utg], Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. 2018. «Kva måler nasjonale prøver i lesing?». Oppdatert: 19.11.2018
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. 2019. «Kva er nasjonale prøver?». Oppdatert: 20.11.2019
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. 2020. «Utdanningsspeilet 2020». Oppdatert: 09.12.2020
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/skolemiljo-og-trivsel/>
- Waagene Erica og Cay Gjerustad. 2015. «Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere». Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Arbeidsnotat 12/2015
<https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/aktuelle-saker/nifu-laererundersokelsen-tabellnotat.pdf>

Vedlegg

Vedlegg A. Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
[...]	Deler av talen er ikke transkribert
[]	Overlappende tale
-	Avbrytelse
(.)	Kort pause
(x.x)	x,x sekunders pause
'	Legger trykk på ord

Vedlegg B. Oppsett av *Mylder 4*

Naturfag	Samfunnsfag
Kapittel 1: Myldrende liv	Kapittel 7: Å være sammen
Kapittel 2: Ta vare på miljøet	Kapittel 8: På nett
Kapittel 3: En verden av stoffer	Kapittel 9: Fra stein til jern
Kapittel 4: Se opp på himmelen	Kapittel 10: Hvor bor du?
Kapittel 5: Kroppen	Kapittel 11: Tiden og verden
Kapittel 6: Bygg, reis deg!	Kapittel 12: Likheter og forskjeller

Vedlegg C. Oppsett av *Yggdrasil 5*

Kapittel 1	Fra Nysgjerrigper til forskerspire
Kapittel 2	Små dyr med store oppgaver
Kapittel 3	Landskapet blir forandret
Kapittel 4	I full fart
Kapittel 5	Mennesket, et mirakel
Kapittel 6	Ti, tolv, snart tretten
Kapittel 7	Kjemi er ikke trylleri
Kapittel 8	Spennende steiner

Kapittel 9	Morsomme magneter
Kapittel 10	Der det er vann, er det liv

Vedlegg D. Oppsett av *Globus 5*

Del 1 Samfunnskunnskap	Del 2 Historie	Del 3 Geografi
Kapittel 1: Samfunnet	Kapittel 5: Historikeren i arbeid	Kapittel 10: Geografi og kart
Kapittel 2: Lokalsamfunnet	Kapittel 6: De første bondefamiliene	Kapittel 11: Istida formet landskapet i Norge
Kapittel 3: Skolesamfunnet	Kapittel 7: Menneskene ved de store elvene	Kapittel 12: Ressurser, næringer og bosetting
Kapittel 4: Familien – et lite samfunn	Kapittel 8: Det gamle Hellas	Kapittel 13: Fylkene i Norge
	Kapittel 9: Romerriket	

Vedlegg E. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- at mine personopplysninger blir anonymisert
- at de anonymiserte personopplysninger lagres etter prosjektslutt til senere formål – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Instruksjoner	<p>Deltakerne får vite at fokusgruppen blir tatt opp med lydopptaker og deres rettigheter og personvern blir gitt.</p> <p>Deltakerne får vite at målet med fokusgruppen er en faglig samtale/diskusjon der det ikke stilles krav om en felles enighet.</p> <p>Deltakerne får vite at temaet som skal samtales om er andrespråkselevens møte med fagtekster.</p>
Gjennomføring	<p>Sjekk at lydopptaker fungerer og at det ikke kommer støy fra andre steder.</p> <p>Fokusgruppene deles inn i tre underordnede temaer med egne spørsmål/påstander/samtaleemner, og vi følger rekkefølgen:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Overgangen mellom 4.trinn og 5.trinn2) Problematisk/utfordrende i fagtekstene som leses.3) Fremleggelse av funn fra tekstanalyse.
Avslutning	Moderator oppsummerer samtalen.