

«Vi vet at vi skal jobbe med begrep, men ikke så mye annet»

En studie av læreres forståelse av undervisning som
støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene
klasserom på 5.–7. trinn

av

Hege Rangnes

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(Ph.D.)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
2021

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2021 Hege Rangnes

ISBN: 978-82-8439-016-1

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling nr. 598

Treat each minute of teacher time as if it is gold; spend it wisely
(Stahl & Nagy, 2006, s. 57)

Til
mamma og pappa
Ane og Åsil

Forord

Jeg har vært lærer på 5.–7. trinn i mange år på en flerkulturell skole. Skolen deltok i et skoleutviklingsprosjekt knyttet til Kunnskapsdepartementets strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre opplæring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Skoleutviklingsprosjektet var i samarbeid med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Prosjektets formål var blant annet å utvikle gode undervisningsmodeller for opplæring av flerspråklige elever i skolen¹. I løpet av disse årene fikk jeg en interesse for lærerrollen og hvordan vi best kan støtte flerspråklige elevers akademiske utvikling. Det er et stort spørsmål, og i avhandlingsarbeidet har jeg fått anledning til å undersøke det nærmere.

Avhandlingen er et produkt av at mange rundt meg har bidratt til at den skal komme i havn. Takk til alle lærerne som brukte av tiden sin til å delta i prosjektet; takk for at dere lot meg ta del i deres tanker og refleksjoner om den kompliserte virkeligheten i klasserommet. Det var både gjenkjennelig og lærerikt! En særlig takk til de lærerne og elevene som inviterte meg inn i klasserommene.

Den største takken går til veilederne mine. Dere har spurt de gode spørsmålene som hele tiden har fått meg til å gruble videre. Takk for tiden deres! Takk til hovedveileder Per Henning Uppstad for mange nyttige tekstseminarer og skriverunder. Dine treffende spørsmål og kommentarer har alltid fått meg til å tenke nytt og/eller annerledes om noe. Du har hele tiden gitt meg noe å strekke meg etter. Takk for at du har fulgt meg gjennom hele løpet i oppturer og nedturer! Takk til medveileder Åse Kari Hansen Wagner for dine tydelige og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mitt. Takk for at du var med i

¹ Tiltak 4 i strategiplanen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27)

kodingsarbeidet, og takk for lærerike samtaler rundt Mosvannet og i kantina. Takk til medveileder Aslaug Fodstad Gourvenec for dine kloke innspill gjennom hele prosjektet, både medmenneskelig og faglig. Takk for at du har vært med på koding og som medforfatter på en av artiklene – og for at jeg har fått stikke innom deg på kontoret utallige ganger for å lufte små og store problemer.

Jeg vil også rette en takk til Atle Skaftun og Randi Myklebust for et lærerikt midtveisseminar. Takk for at dere satte dere så grundig inn i prosjektet mitt og kom med tilbakemeldinger som bidro til at prosjektet ble mer spisset. Takk til Oddny Judith Solheim for en nyttig samtale i kantina.

Takk til Lesesenteret for å være en god og spennende arbeidsplass. Takk til gode venner og kollegaer som har bidratt med heiarop, tekstlesing, datahjelp og krisehjelp. Det har betydd mye. Takk, Johanne Ur Sæbø, for at du tok deg tid til å lese gjennom hele kappen i sluttfasen. Dere er alle med på å gjøre dagene gode!

Takk til min kjære *vaktmester* pappa og *au pair* mamma. Takk for at dere er der hele tiden. Uansett! Takk, kjære Ane og Åsil, for at dere har vært tålmodige. Dere er mine eventyr, og nå gleder jeg meg til mange øyeblikk og opplevelser sammen med dere! Helt til slutt, gode Lisa og Gro, nå er det *endelig* tid for te og tur!

Stavanger, mai 2021

Hege Rangnes

Sammendrag

Avhandlingen «*Vi vet vi skal jobbe med begrep, men ikke så mye annet*»: *En studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.–7. trinn* har sin bakgrunn i en interesse for læreres undervisning av flerspråklige elever innenfor rammene av ordinær undervisning. I klasserommet står lærere ofte i det dilemmaet at de skal undervise med utgangspunkt i fagtekster, samtidig som de skal ivareta opplæringsbehovet til elever som strever med å forstå slike tekster, deriblant flerspråklige elever. Elever som strever med å forstå fagtekster, har ofte lite kjennskap til det akademiske språket som i økende grad karakteriserer fagtekstene de møter i skoleløpet (Chall & Jacobs, 2003). I dette avhandlingsprosjektet undersøkes hvordan lærere forstår undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom. I prosjektet rettes det særlig oppmerksomhet mot det fagovergripende akademiske språket. Studien står i en sosiokulturell forståelsesramme basert på Vygotskijs (2001) språkutviklingsteori. Innenfor denne forståelsesrammen, anlegges et literacy-perspektiv der utvikling av akademisk språk forstås som å ha gode vilkår i tett tilknytning til arbeid med tekster (Skaftun, 2015; Wong Fillmore & Snow, 2018). I analysene av datamaterialet anvendes flere begreper for å utforske lærernes ytringer og utøvelse av undervisningen. Gees (2015) begrep *diskurs* er sentralt i avhandlingen for å beskrive sosiale strukturer. Der Lave og Wengers (1991) begrep *praksisfellesskap* beskriver det profesjonsfellesskapet lærerne er en del av, er Gees (2014) begrep *forestillingsverdener* anvendt for å belyse forståelsen lærerne i et profesjonsfellesskap har av akademisk språk og undervisning som støtter utviklingen av et slikt språk.

Materiale i avhandlingens tre delstudier kommer fra 15 engasjerte lærere på 5.–7. trinn. Den første delstudien er et fokusgruppeintervju med åtte lærere. I denne delstudien rettes oppmerksomheten mot lærernes forståelse av akademisk vokabular og hvordan de skisserer mulige tiltak

for å støtte utviklingen av et slikt vokabular. Den andre delstudien er en dybdeintervjustudie. I dybdeintervjustudien utvides språkperspektivet, og ni læreres forståelse av akademisk språk utover vokabular undersøkes, samt hvordan de forstår sin egen tilpassede undervisning for å støtte flerspråklige elevers tekstforståelse. For ytterligere å undersøke lærernes forståelse av undervisning som støtter utviklingen av akademisk språk, retter den tredje studien oppmerksomheten mot lærernes oppfølging av elevytringer i samtaler om fagtekster.

Fokusgruppeintervjuet viser at lærerne primært hadde oppmerksomhet mot fagord, og at de utviklet en gryende forståelse av skolens ansvar for å støtte flerspråklige elevers utvikling av akademisk vokabular, men at de bare i begrenset grad skisserte fremtidige tiltak. Samtidig viste noen av lærerne en forståelse av at ordinnlæring i større grad burde være en integrert del av tekstarbeid. I dybdeintervjustudien uttrykte lærerne en forståelse av at akademisk språk omfatter mer enn vokabular, men flere var usikre på sin egen tilpassede undervisning for flerspråklige elever. I observasjonsstudien rettet lærerne oppmerksomheten mot ordforklaringer i samtaler om fagtekster. De inkluderte i stor grad elevinnspill i samtale om ord og tekstens tema, men elevene ble i liten grad oppfordret til å utdype ytringene sine og til å bruke ord som var blitt forklart.

Avhandlingen som helhet viser at lærerne i stor grad forstod undervisning som støtter utvikling av akademisk språk som å være ensbetydende med ordforklaringer i samtaler om tekstens tema. Dermed forble støtte til utvikling av akademisk språk- og leseferdigheter i bakgrunnen. Samtidig viser intervjuene at lærernes forståelse av akademisk språk var mer utfyllende enn det som kom til uttrykk i observert undervisning, og de uttrykte et ønske om mer kunnskap om hvordan de best kan støtte flerspråklige elevers tekstforståelse. Avhandlingsarbeidet bidrar med kunnskap som er nødvendig for å kunne igangsette målrettede tiltak i lærerutdanning og blant lærere. Tiltakene må være rettet mot å styrke lærernes kunnskap om akademisk språk, og

de må få redskaper til å lede læringsprosesser som støtter alle elevers utvikling av akademisk språk som en integrert del av fag- og leseopplæringen.

Summary

The starting point for the present thesis – whose Norwegian title can be translated as *‘We know we’re supposed to work on concepts, but that’s about all we know’: A study of teachers’ understanding of instruction supporting the development of academic language in linguistically heterogeneous grade 5–7 classrooms* – is an interest in teachers’ instruction of second-language learners within the framework of regular lessons. In the classroom, teachers often find themselves in the dilemma of having to teach using expository texts while also attending to the educational needs of those students who are struggling to understand such texts, among them second-language learners. In fact, students who struggle to understand expository texts often have a limited knowledge of the academic language which is increasingly characteristic of the expository texts that they encounter at school (Chall & Jacobs, 2003). The present thesis examines how teachers understand the concept of ‘instruction supporting the development of academic language in linguistically heterogeneous classrooms’. Focusing in particular on general – as opposed to subject-specific – academic language, it is deeply rooted in a socio-cultural framework based on the theory of language development proposed by Vygotsky (2001). Within this framework, a literacy perspective is applied according to which efforts to promote the development of academic language are deemed particularly likely to be successful if they are carried out in close conjunction with work on texts (Skaftun, 2015; Wong Fillmore & Snow, 2018). In the analysis of the data, several concepts are used to explore teachers’ statements and the instruction they provide. Gee’s (2015) concept of *discourse* is central in the thesis when it comes to describing social structures. Further, Lave and Wenger’s (1991) concept of *community of practice* is applied to the professional community formed by teachers, while Gee’s (2014) concept of *figured worlds* is used to shed light on the understanding that teachers

belonging to a professional community have of academic language and of instruction supporting the development of such language.

The data used in the three studies that make up the present thesis were obtained from 15 passionate teachers in grades 5–7 at Norwegian schools (students aged 10–12). The first study is a focus-group interview with eight teachers which focuses on their understanding of the concept of academic vocabulary and their ideas of potential measures that would support the development of such a vocabulary. The second study is based on in-depth interviews and takes a broader perspective on language, exploring nine teachers' understanding of academic language beyond the level of vocabulary as well as their understanding of how their own adapted instruction supports second-language learners' text comprehension. Finally, to further examine teachers' understanding of instruction supporting the development of academic language, the third study uses observations of classroom discussions about expository texts to investigate how the teachers follow up students' statements in such discussions.

The focus-group interview showed that the teachers focused primarily on subject-specific terminology and that they had an emerging understanding of the responsibility of school for supporting second-language learners' development of academic vocabulary, but that they outlined future measures only to a limited extent. At the same time, some of the teachers were aware that it is appropriate for word learning to be an integral part of work on texts to a greater extent. In the in-depth interviews, the teachers expressed an understanding that academic language is more than vocabulary, but several of them were unsure about the effectiveness of their own adapted instruction for second-language learners. Finally, in the observation study, the teachers focused on explaining words in their discussions about expository texts. While they allowed students to participate in discussions about words and about the topics of texts to a large extent, they rarely encouraged students to elaborate on their statements or to use words that had been explained.

Taken together, the present thesis shows that the teachers largely understood ‘instruction supporting the development of academic language’ as synonymous with the provision of explanations for words in discussions about the topics of texts. Hence support for the development of academic language and related reading skills remained in the background. At the same time, it is clear from the interviews that the teachers’ understanding of academic language was more extensive than what was manifested in their observed instruction, and they expressed a wish for more knowledge about how best to support second-language learners’ text comprehension. The present thesis contributes knowledge which is necessary for the implementation of targeted measures in teacher training and among teachers. Those measures must aim to strengthen teachers’ knowledge about academic language and must provide teachers with tools they can use to guide learning processes that will support all students’ development of academic language as an integral part of both subject-specific teaching and reading instruction.

Innholdsfortegnelse

Forord	iv
Sammendrag	vi
Summary	ix
1 Innledning	1
1.1 Flerspråklige elever: Hvem er de?	1
1.2 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling	2
1.3 Avhandlingens tre artikler og hvordan de henger sammen	4
2 Forskningsfeltet: Språkopplæring for flerspråklige elever i et literacy- perspektiv	7
2.1 Utdanningspolitisk kontekst	9
2.1.1 Språkopplæring i skolen	10
2.1.2 Fagfornyelsen: En videreføring av literacy-reformen	13
2.1.3 Systematiske forskjeller mellom elevgrupper	14
2.2 Tilgang til fagtekster	16
2.2.1 Hva lærere trenger å vite om språk i tekster	16
2.2.2 Språk og fag som integrerte prosesser	20
2.2.3 Lærerstyrte samtaler	21
2.3 Læreres forståelse av støtte til utvikling av språk i samtaler om tekster ..	24
2.3.1 Faglige forventninger til flerspråklige elever	26
2.3.2 Akademisk språk	27
2.3.3 Å støtte tilgang til fagtekster	29
2.3.4 Avhandlingens bidrag til litteraturen	31
3 Teoretiske perspektiver	33
3.1 Språk som tilgang til diskurser	33
3.1.1 Akademiske begreper læres i undervisningen	33
3.1.2 Læringens dialogiske karakter	36
3.1.3 Diskurser og akademisk språk	37
3.2 Praksisfellesskap og forestillingsverdener	41
4 Metodiske overveielser	45
4.1 Lærerne og tilhørende klasser	45

4.2	Prosjektets design: Tre delstudier med ulike perspektiver på problemstillingen	49
4.2.1	Artefakter tilført i delstudiene	51
4.3	Materiale og datainnsamling	54
4.3.1	Utvikling av intervjuguider	54
4.3.2	Datainnsamlingens fire faser	55
4.4	Analyser av innsamlet materialet	59
4.4.1	Transkribering	59
4.4.2	Utvikling av analysekategorier	60
4.5	Validitet og pålitelighet	61
4.5.1	Forskerrollen	63
4.6	Etiske betraktninger	64
5	Analyse og drøfting	69
5.1	Oppsummering av resultatene fra prosjektets tre artikler	69
5.1.1	Artikkel I	69
5.1.2	Artikkel II	70
5.1.3	Artikkel III	71
5.2	Avhandlingens bidrag til kunnskap om læreres forståelse av språkutvikling i et literacy-perspektiv	72
5.2.1	Språk – mer enn ord?	72
5.2.2	Tilgang til tekster – tilgang til hva?	76
5.2.3	Samtaler om fagtekster – en læringsarena for akademisk språk?	79
5.2.4	Støtte – til hvem?	82
6	Veien videre – prosjektets begrensninger og behov for videre forskning	85
7	Litteratur	87
8	Artikler	111
8.1	Artikkel I	111
8.2	Artikkel II	135
8.3	Artikkel III	165
9	Vedlegg	199
9.1	Vedlegg 1 - Kvittering på meldeskjema NSD	199
9.2	Vedlegg 2 - Bekreftelse på endring A	200
9.3	Vedlegg 3 - Bekreftelse på endring B	201

9.4	Vedlegg 4 - Bekreftelse på endring C	203
9.5	Vedlegg 5 - Invitasjon og samtykke til deltakelse i hele eller deler av prosjektet.....	204
9.6	Vedlegg 6 - Invitasjon og samtykke til deltakelse i fokusgruppeintervju	206
9.7	Vedlegg 7 - Invitasjon og samtykke til deltakelse i fokusgruppeintervju lærer i 6A og 6B.....	207
9.8	Vedlegg 8 - Informasjonsskriv og samtykke foresatte.....	209
9.9	Vedlegg 9 - Intervjuguide studie I	211
9.10	Vedlegg 10 - Intervjuguide studie II	214
9.11	Vedlegg 11 - Tekst brukt i studie II	217

Figurliste

Figur 1 – Avhandlingens design	50
--------------------------------------	----

Tabelloversikt

Tabell 1 – Oversikt over deltakende lærere.....	48
Tabell 2 – Oversikt over innsamlet materiale.....	58

1 Innledning

I dette avhandlingsprosjektet beskriver lærere hvordan de arbeider med språk og fagtekster i språkheterogene klasserom på 5.–7. trinn. Tove² sier: «[D]et vi nok har brukt aller mest, er rett og slett å snakke oss gjennom tekst. Ja, altså, lese to sider og så snakke». Anette³ beskriver undervisning av flerspråklige elever slik: «Jeg synes det er vanskelig å vite hvordan jeg skal legge til rette undervisningen for å dra [flerspråklige elever] mest mulig inn. Som sagt vet vi at vi skal jobbe med begrep, men vi vet ikke så mye annet». Tove og Anette er to engasjerte lærere på 7. og 5. trinn. Sitatene deres er interessante fordi de berører flere av aspektene ved lærernes forståelse av støttende undervisning for flerspråklige elever. Der Toves ytring reflekterer en forståelse av støtte til flerspråklige elevers tilgang til fagtekster, gjenspeiler Anettes ytring en utbredt forståelse av at akademisk språk er vokabular, og at arbeid med ord er sentralt i å støtte elevenes tilgang til fagtekster. Anettes ytring reflekterer også et ønske om mer kunnskap om hvordan lærere best kan støtte flerspråklige elever i undervisningen. Den erkjennelsen som Anette løfter fram, kom også til uttrykk hos flere av de 15 lærerne i avhandlingens tre delstudier. Lærernes ytringer og observasjonen av undervisningen deres gir til sammen et bilde av hvordan de forstår undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.–7. trinn.

1.1 Flerspråklige elever: Hvem er de?

I denne avhandling tematiseres en gruppe elever som er svært heterogen, både når det gjelder kultur- og språkbakgrunn og hvilken kompetanse

² Sitatet er hentet fra dybdeintervjustudien. Dette er ytring nummer 158 i intervjuet med Tove.

³ Sitatet er hentet fra dybdeintervjustudien. Dette er ytring nummer 83 i intervjuet med Anette. Sitatet er også brukt i avhandlingens tittel. I tittelen er sitatet lett omskrevet for å lette lesbarheten.

de innehar i ulike språk (Manyak, 2012). Jeg har valgt å bruke betegnelsen *flerspråklige elever* for å beskrive elevgruppen⁴. Betegnelsen flerspråklige elever er anvendt i tråd med gjeldende anbefalinger (NOU 2010:7, s. 27)⁵ for å signalisere et ressursperspektiv i det å ha kompetanse i flere språk. Samtidig avgrenses betegnelsen til elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk eller et skandinavisk språk (Meld. St. 6 (2012–2013), s. 49), og som er forbi den første innlæringsfasen av norsk som et andrespråk. Mange av disse elevene kan være født i Norge og/eller blitt eksponert for norsk størstedelen av livet, men fremdeles ha svakere norskferdigheter enn øvrige elever (Gunnerud, 2021). Samtidig kan elevenes behov for å utvikle akademisk språk bli oversett, fordi de behersker hverdagspråket (Gibbons, 2006).

1.2 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling

Både norske og internasjonale klasserom er i økende grad språkheterogene. Mange lærere står daglig i en situasjon hvor de skal undervise i komplekse fagtekster som i økende grad gjennom trinnene er karakterisert av akademisk språk, samtidig som de skal ivareta opplæringsbehovet til de elevene som strever med å forstå slike tekster, deriblant mange flerspråklige elever. 5.–7. trinn er en periode hvor skolefaglige tekster⁶, som for eksempel fagtekster i lærebøker, stadig blir

⁴ På engelsk har jeg brukt betegnelsen *second-language learners*.

⁵ Bruk av betegnelsen flerspråklige elever representerer også min egen utvikling i prosjektet; der jeg i oppstartsfasen anvendte begrepet *minoritetsspråklige elever*, endret jeg det etter hvert til flerspråklige elever etter gjeldende anbefalinger. Lærerne i prosjektet brukte både betegnelsen flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever. I dette prosjektet er det konsekvent brukt flerspråklige elever for lesbarheten.

⁶ Mortimer og Scott (2003, s. 14) peker på at skolefaglige tekster skiller seg fra typiske fagtekster og at slike skolefaglige tekster har sitt eget språk. For enkelthets skyld blir likevel begrepet fagtekster brukt i det følgende.

mer komplekse, og hvor mange elever stagnerer i utviklingen (Chall & Jacobs, 2003).

Dette prosjektet bygger på en tese om lærerens rolle når flerspråklige elever må lære språk og fag som et integrert løp⁷: Læreren forstås som å inneha en sentral rolle i å lede læringsprosesser gjennom hyppige og forberedte samtaler der språket i tekstene er gjenstand for gransking for å støtte både fagforståelsen og leseutviklingen. Det er særlig lærerens støtte til utvikling av elevenes fagovergripende akademiske språk som er i forgrunnen i denne avhandlingen. Elever på 5.–7. trinn som strever med tekstforståelse, mangler ofte ferdigheter i å forstå fagovergripende akademisk språk, som for eksempel morfologisk komplekse ord, komplekse setninger og hvordan relasjoner mellom faglige ideer blir uttrykt (Jones et al., 2019; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015).

Til tross for at mange flerspråklige elever er eksponert for norsk i hele eller store deler av livet, fortsetter de som gruppe å ha lavere språkferdigheter enn øvrige elever (Gunnerud, 2021). Ifølge Gunnerud (2021) er det et behov for å rette oppmerksomheten mot hvordan lærere underviser flerspråklige elever (og øvrige elever) med svake språkferdigheter på opplæringspråket. Læreres *forståelse* av støtte til utvikling av språket vil påvirke praksis og de valg lærerne foretar i undervisningen (Pajares, 1992). I denne avhandlingen undersøkes derfor hva slags oppfatning lærere har av undervisning som kan støtte utviklingen av akademisk språk. Dette undersøkes ved å studere hvordan lærere forstår akademisk språk og hvilken rolle de gir samtaler og tekster i arbeidet med å støtte elevenes språkutvikling. Prosjektet har følgende overordnede problemstilling: *Hvordan forstår lærere undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom?*

⁷ Tesen er inspirert av arbeidene til Wong Fillmore og Snow (2018) og Uccelli, Phillips Galloway et al. (2015).

1.3 Avhandlingens tre artikler og hvordan de henger sammen

Avhandlingen består av tre delstudier som hver for seg gir ulike perspektiver på den overordnede problemstillingen.

I den første artikkelen rettes oppmerksomheten mot lærernes forståelse av akademisk vokabular. I artikkelen utforskes hvordan lærerne, i et fokusgruppeintervju, reflekterte over flerspråklige elevers prøve-resultater på en vokabularprøve som målte elevenes akademiske vokabular. Denne artikkelen bidrar med kunnskap om lærernes forståelse av akademisk vokabular og hvordan de planla fremtidige tiltak for å styrke elevenes utvikling av akademisk vokabular. Med bakgrunn i at lærerne bare i beskjedne grad skisserte mulige fremtidige tiltak, oppstod det et behov for å undersøke hvordan lærerne forstod tekstutfordringer utover akademisk vokabular og hvordan de forstod støtte til flerspråklige elevers tilgang til fagtekster.

I den andre artikkelen rettes det oppmerksomhet mot lærernes forståelse av tekstutfordringer og hvilke utfordringer de opplevde når de skulle støtte flerspråklige elevers tilgang til fagtekster. I artikkelen undersøkes hvordan lærerne, i en dybdeintervjustudie, reflekterte over tekstarbeid, tekstutfordringer og klassesamtaler. Artikkelens funksjon i avhandlingen som helhet er å undersøke lærernes forståelse av akademisk språk utover vokabular og hvordan de forstod sin egen tilpassede undervisning for flerspråklige elever. I denne studien kom det fram at lærere anså samtaler og ordforklaringer som nyttige for å støtte elevenes forståelse av tekster. Samtidig stilte lærerne spørsmål ved sin egen tilpassede undervisning. Studien skapte dermed et behov for å undersøke nærmere hvordan lærernes forståelse av undervisning som støtter utviklingen av akademisk språk kom til uttrykk i observert undervisning.

I den tredje artikkelen undersøkes lærernes samtaler om fagtekster i språkheterogene klasserom. I artikkelen utforskes hvordan to lærere i

Innledning

samfunnsfag fulgte opp elevytringer i samtaler om tekster og ordforklaringer knyttet til tekstene og temaet. Artikkelens bidrag til avhandlingen som helhet er å undersøke hvordan lærerne utøvde sin forståelse av undervisning som støttet utvikling av akademisk språk i samtaler om fagtekster. Studien viser at lærerne i stor grad inkluderte elevinnspill i samtalene om ord og tekster, men at elevene i liten grad ble oppfordret til å utdype ytringene sine eller ta i bruk forklarte ord.

Innledning

2 Forskningsfeltet: Språkopplæring for flerspråklige elever i et literacy-perspektiv

Denne avhandlingen er en studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utviklingen av akademisk språk i språkheterogene klasserom. Avhandlingen plasseres i et krysningpunkt mellom to forskningsfelt: literacy-feltet og andrespråksfeltet⁸. Begge disse forskningsfeltene har språklæring som et felles interesseområde. De bringer likevel med seg ulike perspektiver på språklæring. Ifølge Golden et al. (2007) har den sentrale vitenskapsdisiplinen i andrespråksforskningen vært kognitivt orientert, og oppmerksomheten har vært rettet mot den første innlæringsfasen av andrespråket. Literacy-feltet derimot, har vært forankret i en sosiokulturell tradisjon (Gee, 2015), og språklæring forstås som å være situert og utvikles gjennom deltakelse i sosiale fellesskap (L. A. Kulbrandstad & Ryen, 2018, Vygotskij, 2001).

Når dette avhandlingsarbeidet plasseres i et vitenskapelig krysningpunkt, er det med literacy som overordnet forståelsesramme. Literacy er et komplekst begrep med en lang historie. *Literate* var opprinnelig forstått som det å være skolert (*educated*) (Barton, 2007, s. 19). Ifølge Barton (2007, s. 19) dukket literacy-begrepet opp i 1924, og da i betydningen å kunne lese og skrive. Literacy-feltet slik vi kjenner det i dag, er et resultat av arbeidet til New Literacy Studies (NLS) (Gee, 2015). NLS oppstod på begynnelsen av 1980-tallet som en reaksjon mot at literacy utelukkende var forstått som evnen til å kunne lese og skrive og dermed redusert til kun psykologiske prosesser. NLS hevder i stedet at literacy er *sosialt situert* (Gee, 2015). I sosialt situerte kontekster

⁸ Det danske longitudinelle forskningsprosjektet *Tegn på sprog* har banet vei for å forske i et vitenskapelig krysningpunkt mellom andrespråks- og flerspråklighetsforskning, literacy og språklæring (Laursen, 2019, s. 8).

utvikles måter å tenke og snakke om tekster og måter å samhandle om tekstene (Gee, 2015, s. 49). Det å lese og skrive er dermed aktiviteter som inngår i en større kontekst og som formes av de menneskene som deltar i de sosiale kontekstene. Nicolaysen (2005, s. 22) beskriver literacy som *tilgangskompetanse*; det handler om å ha tilgang til samfunnets tekstkultur. Tilgangskompetanse er å være myndiggjort og utrustet til å delta i et demokratisk skriftspråklig samfunn (Skaftun, 2015). Nicolaysens (2005) modell for tilgangskompetanse er videreutviklet av Skaftun som eksplisitt knytter tilgangskompetanse til lesing:

Lesing handler om tilgang på flere nivåer. Det handler om å komme *inn i skriften*, og på det grunnlaget bli i stand til å komme *inn i tekstens* meningsverden. Når man har funnet veien inn, handler den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten. Lesing handler derfor om å komme *inn i et skriftkulturelt felleskap*. (Skaftun, 2015, s. 3)

Det er særlig det andre nivået i Skaftuns modell som er i forgrunnen i denne avhandlingen. I tråd med RAND Reading Study Group (2002) sin definisjon på leseforståelse, kan vi si at det å ha tilgang til teksters meningsverden betyr at leseren kan trekke ut informasjon og konstruere mening fra teksten. Dette er ikke nødvendigvis enkle prosesser, og de forutsetter at leseren har tilgang til språket i teksten. I sin tid rettet Cummins (1979) oppmerksomheten mot at det var et skille mellom hverdagsspråk og akademisk språk, og at det akademiske språket var en utfordring for flerspråklige elever⁹. I dag er det heller en dreining mot at *både* flerspråklige elever og elever med opplæringspråket som morsmål

⁹Cummins (2000, s. 58) forklarer hvordan han advarte mot en for tidlig overføring av andrespråkelever til ordinær (ensspråklig) undervisning basert på at elevene behersket hverdagsspråket. Han ønsket å tydeliggjøre at lærere ikke var oppmerksomme på det akademiske språkkravet i skolen, og at et slikt språkkrav var en sentral faktor i andrespråkelevenes akademiske utfordringer.

kan ha utfordringer med akademisk språk når de skal lese tekster (Uccelli et al., 2020).

De senere årene har den sosiokulturelle bølgen¹⁰ også skyllet inn over andrespråksfeltet (Firth & Wagner, 1997; Myles, 2013; Svendsen, 2018). Det er denne retningen innen andrespråksforskningen avhandlingsarbeidet plasseres innenfor. Som en naturlig konsekvens av en sosiokulturell dreining i andrespråksforskningen, har det også vært en økende interesse for klasseromsstudier generelt¹¹ (Tonne & Palm, 2015), og studier som anlegger et literacy-perspektiv spesielt (Danbolt & Kulbrandstad, 2012; Laursen, 2019; Schmidt & Skoog, 2017). Andrespråksforskning som relateres til klasseromsstudier, vektlegger videreutvikling av andrespråket utover den første innlæringsfasen (Daugaard et al., 2016). Dette er en prosess som kan ta mange år (Cummins, 2000). Det betyr at lærere må støtte elevene i å utvikle språk og fag som et integrert løp.

2.1 Utdanningspolitisk kontekst

Avhandlingens forskningsinteresse gjenspeiler en nasjonal utdanningspolitisk kontekst hvor både lærere, skoleledere, politikere og forskere er opptatt av hvordan en kan styrke alle barns læringsutbytte generelt, og flerspråklige elevers læringsutbytte spesielt. Denne utdanningspolitiske interessen har sin bakgrunn i at flerspråklige elever som gruppe presterer systematisk svakere enn øvrige elever på nasjonale

¹⁰ Denne retningen innen andrespråksforskningen hadde sitt utspring i Firth og Wagners (1997) artikkel *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. Det er imidlertid ikke riktig å snakke om én retning; innen den sosiokulturelle tilnærmingen til andrespråksforskning finnes det flere tilnærminger, og i denne avhandlingen er det den vygotskianske retningen som forfølges (Svendsen, 2018).

¹¹ I Golden et al. (2007) sin oppsummering av andrespråksforskningen i Norge i tidsrommet 1985–2005, ble tre linjer identifisert: innlærerlinjen, språk- og kulturkontaktlinjen og til slutt en didaktisk linje. Hovedvekten av forskningen i den aktuelle perioden var knyttet til innlærerlinjen, mens det var minst av didaktiske studier. Innen den didaktiske linjen var klasseromsstudier igjen mindretall.

leseprøver (Albertsen & Perlic, 2020) og på internasjonale leseprøver som PIRLS (O. Strand et al., 2017) og PISA¹² (Jensen et al., 2019). Dette er i tråd med internasjonale studier (Kieffer, 2008). Som et ledd i å styrke opplæringen til alle elevene, opprettet Kunnskapsdepartementet på 2000-tallet nasjonale sentre i opplæringen som skulle bistå utdanningsmyndighetene i å realisere nasjonal utdanningspolitikk; sentrene hadde felles oppgaver knyttet til faglig utvikling, formidling og støtte til kunnskapsbasert praksis (Aamodt et al., 2014, s. 14). St. Meld. 31 (2007–2008) presiserte at sentrene blant annet skulle formidle forskningsbasert kunnskap gjennom for eksempel gratis nettbaserte ressurser. Den utdanningspolitiske interessen for å øke særlig flerspråklige elevers læringsutbytte, gjenspeiles i opprettelsen av et Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2021). I tillegg ble flerspråklige elever og/eller elever som strever faglig løftet fram som en fokusgruppe hos flere av de andre nasjonale sentrene¹³. De nasjonale føringene for god opplæring for flerspråklige elever på tvers av sentrene viser til blant annet arbeid med å utvikle flerspråklige elevers ordforråd fra et hverdagsspråk til et fagspråk, aktivere bakgrunnskunnskaper, gi kognitivt utfordrende undervisning, støtte til tekstforståelse, utvikling av elevenes muntlige ferdigheter, støtte gjennom tospråklig fagopplæring, og bruk av elevens flerspråklige bakgrunn som en ressurs.

2.1.1 Språkopplæring i skolen

Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, og som har mangelfulle norskkunnskaper, har rett til særskilt språkopplæring i den

¹² PIRLS står for *Progress in International Reading Literacy Study* og PISA står for *Programme for International Student Assessment*. Mens PISA måler 15-åringers akademiske ferdigheter, måler PIRLS 4. og 5. trinns elevers ferdigheter.

¹³ For eksempel har Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning flerspråklige elever som fokusgruppe i den digitale kompetanseutviklingsressursen *Språkløyper* (Lesesenteret, u.å.), mens Nasjonalt senter for matematikk i opplæringa har utviklet ressurser for å støtte læreres undervisning av elever som presterer svakt i matematikk (Matematikkensenteret, u.å.).

norske skolen. Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Andel elever som fikk særskilt norskopplæring utgjorde 6,3 % av den totale elevmassen skoleåret 2020–21, og 27 % av denne elevgruppen fikk annen særskilt språkopplæring i tillegg (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a) har det siden 2015–16 vært en nedgang på 25 % i antall elever som får tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring.

I diskursen knyttet til lovverket og språkopplæring for flerspråklige elever, kan en finne en problemdiskurs og en rettighetsdiskurs (Garcia, 2011). Problemdiskursen løfter fram en flerspråklig bakgrunn som en utfordring i utdanningen og elevenes flerspråklige bakgrunn blir ansett som et problem. Konsekvensen av en slik tankegang er at formålet med utdanningen blir å utvikle andrespråket, og morsmålet blir kun brukt i en overgangsfase. En rettighetsdiskurs derimot, vektlegger flerspråklige elevers rett til opplæring både på morsmålet og på andrespråket. Ifølge García (2011) eksisterer disse diskursene side om side også i det 21. århundre. I det norske lovverket gjenkjenner vi problemdiskursen:

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, 1998, § 2.8).

Vi ser problemdiskursen reflektert i opplæringslovens § 2.8; tospråklig fagopplæring / morsmålsopplæring anses kun som et verktøy i en overgangsfase for å styrke utviklingen av norsk. Rettighetsdiskursen er synlig i bruk av begreper som *språklige minoriteter* og *minoritetsspråklige elever* som er brukt i en juridisk og statistisk sammenheng i tilknytning til språkopplæringen (NOU 2010:7, s. 27). Formuleringene i opplæringsloven indikerer at flerspråklige elevers rettigheter er avhengig av norskkunnskapene: 1) elever som har så svake

norskferdigheter at de i tillegg til særskilt norskopplæring også trenger støtte gjennom tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning, 2) elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og derfor trenger særskilt norskopplæring, og 3) elever som har tilstrekkelige kunnskaper til å følge ordinær undervisning, og dermed ikke kvalifisert til særskilt språkopplæring (Randen, 2016). Elever som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, får et enkeltvedtak hvor det er definert antall timer i særskilt norsk og eventuelt hvor mange timer i tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring de tildeles. Det er ikke nasjonale føringer for hvor mange timer per uke særskilt språkopplæring skal utgjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

En tredje diskurs er synlig i læreplanen *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Læreplanen signaliserer en ressurs-diskurs ved å vektlegge flerspråklighetsperspektivet som en ressurs i opplæringen (García, 2011). Ressursdiskursen er bakt inn i flere deler av læreplanen, blant annet i kompetansemålene hvor det for eksempel beskrives at flerspråklige elever skal «bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Ressursdiskursen gjenspeiles også i kjerneelementene hvor det vektlegges at elever med flerspråklig bakgrunn innehar en kompetanse i det å kunne gi ulike perspektiver på sammenhengen mellom språk, identitet og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Selv om flerspråklige elever som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk har rett på særskilt språkopplæring, er denne støtten ofte begrenset til et par timer i uka (Nes, 2018). Elever med enkeltvedtak etter § 2.8 tilbringer derfor mesteparten av tiden innenfor rammen av ordinær undervisning. I tillegg vil elever som er vurdert til å kunne følge ordinær undervisning uten støtte i særskilt språkopplæring, fremdeles kunne ha behov for støtte til utvikling av språket. Dermed blir undervisningen innenfor rammene av ordinær undervisning av stor betydning for

flerspråklige elevers utvikling av språket. Språkopplæring for flerspråklige elever peker derfor utover særskilt språkopplæring. NOU 2010:7 (s. 11) beskriver behovet for *den langvarige andrespråksopplæringen* i skolen og at lærere i alle fag må arbeide med norsk skriftlig og muntlig i tråd med læreplanen¹⁴. Anbefalingen om å støtte flerspråklige elevers videreutvikling av andrespråket gjenspeiler et literacy-perspektiv på språklæringen; lærere må støtte utvikling av språk- og leseferdigheter gjennom hele skoleløpet i takt med stadig mer avanserte tekster (Skaftun, 2015). I et slikt perspektiv blir alle lærere språklærere (Cummins, 2015, s. 228). Denne avhandlingen tematiserer den langvarige andrespråksopplæringen innenfor rammene av ordinær undervisning.

2.1.2 Fagfornyelsen: En videreføring av literacy-reformen

Fagfornyelsen¹⁵, som trådte i kraft høsten 2020, er en videreføring av *Kunnskapsløftet 2006* sin literacy-forankring (Skaftun, 2020). I *Kunnskapsløftet 2006* ble lærings- og utviklingsprosesser eksplisitt knyttet til meningsskapende aktiviteter rundt arbeid med tekster, og hvordan skriftkyndighet har innflytelse på vår måte å tenke på (Berge, 2005, s. 165). Videreføringen av de fem grunnleggende ferdighetene – lese, skrive, regning, muntlige og digitale ferdigheter – fra *Kunnskapsløftet* til fagfornyelsen – viser at oppmerksomheten fremdeles er rettet mot språk og skriftspråket som redskaper i fagene (Skaftun, 2015, 2020). De grunnleggende ferdighetene anses dermed å være helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skolen og for senere deltakelse i et skriftbasert samfunn (Berge, 2005; Skaftun, 2015). De fem

¹⁴ Som en del av den langvarige andrespråksopplæringen anbefales det at særskilt språkopplæring vedvarer etter at elevene er overført til ordinær undervisning.

¹⁵ Læreplanverket *Kunnskapsløftet 2006* er fornyet fra og med august 2020. Prosessen med å fornye læreplanene, *Kunnskapsløftet 2020*, kalles fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

grunnleggende ferdighetene er både fagspesifikke og fagovergripende. Slik sett finnes de grunnleggende ferdighetene både *i faget* og *på tvers av fagene* (Berge, 2005, s. 164). Dette kan forstås som et kontinuum; de første årene i skolen arbeider en i størst grad med å utvikle kompetanse i grunnleggende ferdigheter som er felles på tvers av fag – oppover i trinnene vil det fagspesifikke i økende grad bli fremtredende. De grunnleggende ferdighetene er dermed noe som er i kontinuerlig utvikling i løpet av skoleløpet (Skaftun, 2015).

2.1.3 Systematiske forskjeller mellom elevgrupper

Systematiske prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper er en utdanningspolitisk bekymring (St. Meld. 31 (2007–2008)). Selv om norske elever generelt har hatt framgang på internasjonale leseprøver, har antallet elever som presterer på de laveste nivåene¹⁶ vært konstant (Frønes, 2016), dog med en økning av elever på de laveste trinnene i PISA 2018 (Jensen et al., 2019). Det kan bety at den norske skolen klarer å løfte elever som presterer fra gjennomsnittet og opp, men at det er mer utfordrende å løfte elever som presterer svakest (Frønes, 2016, s. 170). Når det gjelder flerspråklige elever spesielt, er det nyanser i resultater på lesetester; elever som er født i utlandet og senere innvandret til Norge, presterer svakere enn elever som er født i Norge av utenlandske foreldre (Albertsen & Perlic, 2020; Frønes, 2016). Resultatene fra både PISA 2015 og 2018 viser imidlertid at det er store standardavvik i flerspråklige elevers resultater, noe som indikerer at det er stor spredning (Frønes, 2016; Jensen et al., 2019). Som gruppe er det likevel en større andel flerspråklige elever som er svaktpresterende. Mens 32 % av de

¹⁶ Dette er en sammensatt gruppe elever, for eksempel elever med lese-, skrive- og språkvansker, elever med begrenset vokabular, lav lesehastighet og/eller begrenset utholdenhet til å lese lange tekster (Frønes, 2016, s.162).

flerspråklige elevene regnes som svaktpresterende, er det tilsvarende tallet 16 % for elever med norsk som morsmål (Jensen et al., 2019).

Elevers sosioøkonomiske bakgrunn er ofte løftet fram som en forklaringsmodell for å beskrive elevers læreforutsetninger i møte med skolen (Bakken & Hyggen, 2018; Halle et al., 2012; Kieffer, 2008; O. Strand & Schwippert, 2019). Selv om det i en norsk kontekst er mindre prestasjonsforskjeller mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken & Hyggen, 2018; Johnsen et al., 2015), er det likevel utslagsgivende for elevenes resultater (Bakken & Hygge, 2018). I tråd med internasjonale studier (Heppt et al., 2016; Kieffer, 2008), viser flere norske studier at når en kontrollerer for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, er det mindre forskjeller i læringsutbyttet mellom flerspråklige elever og elever med norsk som morsmål (Bakken & Hyggen, 2018; Grøgaard et al., 2008; O. Strand & Schwippert, 2019). I og med at en større andel av flerspråklige elever enn den øvrige befolkningen kommer fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken & Hyggen, 2018; Herud & Naper, 2012), kan mange flerspråklige elever være i en sårbar situasjon; ikke bare skal de lære på andrespråket, de kan også ha med seg språklige begrensninger som er assosiert med lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Heppt et al., 2014). Samtidig viser både nasjonale (Johnsen et al., 2015) og internasjonale (S. Strand, 2016) studier at sosioøkonomisk bakgrunn har større betydning for elever med opplæringsspråket som morsmål enn flerspråklige elevers skoleprestasjoner. I tråd med dette peker Bakken og Hygge (2018) på at det finnes forskning som utfordrer sosiale reproduksjonsteorier; mange flerspråklige elever har et utdanningsdriv og en større sosial mobilitet enn etnisk norske elever fra samme sosioøkonomiske bakgrunn.

Prestasjonsforskjeller mellom elever kan også handle om i hvilken grad undervisningen har støttet sårbare elevers utvikling av literacy-ferdigheter (Cummins, 2015). Cummins (2015) kritiserer tidligere forskning for ikke å ha rettet nok oppmerksomhet mot akademisk språk,

slik det er representert i skrevne tekster og språklig interaksjon i skolen. Cummins hevder at skoler som ikke er oppmerksomme på elevers behov for å utvikle literacy-ferdigheter, produserer marginaliserte elever. I tråd med Cummins (2015), hevder Uccelli, Phillips Galloway et al. (2015) at elevers ferdigheter i akademisk språk i enda større grad enn sosioøkonomisk bakgrunn, predikerer elevenes leseforståelse. En kan dermed anta at elevenes prestasjoner også er avhengig av hvorvidt de har hatt muligheten til å bli kjent med og lære det akademiske språket i tekster.

2.2 Tilgang til fagtekster

Fagtekster blir ofte løftet fram som en særlig utfordring for mange elever (Clinton et al., 2020; Graesser et al., 2011; Heppt et al., 2016; Roe & Jensen, 2017). Lærerenes rolle er avgjørende for å støtte utvikling av de språklige ferdighetene elevene trenger for å få tilgang til slike fagtekster (Wong Fillmore & Snow, 2018).

2.2.1 Hva lærere trenger å vite om språk i tekster¹⁷

Akademisk språk skiller seg fra det muntlige språket vi bruker i hverdagen (Cummins, 2000). Akademisk språk er særlig representert i akademiske tekster. Mens akademisk språk tradisjonelt har vært forstått som vokabular, har det de siste årene vært en dreining i forskningsfeltet mot at akademisk språk innebærer utfordringer på alle tekstlige nivå; det vil si på ord-, setnings- og tekstnivå (Mesmer et al., 2012). Samtidig har det også vært en dreining mot at ikke bare det fagspesifikke språket representerer en utfordring for elevenes tekstforståelse, men at også særlig det fagovergripende akademiske språket er en utfordring for

¹⁷ Tittelen er inspirert av Adger, Snow og Christian (2018) sin bok *What teachers need to know about language*.

mange elevers tekstforståelse (Snow, 2010; Uccelli, Barr, et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015)¹⁸

Ordnivå

Lærere trenger kunnskap om hvilke ord som utgjør en utfordring for mange elever generelt og flerspråklige elever spesielt. Manglende ordkunnskap har lenge vært holdt frem som en årsak til mange flerspråklige elevers lave læringsutbytte på andrespråket, målt i leseforståelse (Anstrom et al., 2010; Carlo et al., 2004; L. I. Kulbrandstad, 1998; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, 2014; Townsend et al., 2012). I tillegg til akademiske ord, er også metaforiske uttrykk (Golden, 2006), sammensatte ord (Golden & Kulbrandstad, 2007) og flerbetydningsord (Vadasy & Nelson, 2012) løftet fram som en utfordring for flerspråklige elevers leseforståelse. Det er sentralt at lærere i tillegg til fagord, kjenner til det fagovergripende vokabularet (Snow, 2010). Eksempler på fagovergripende vokabular kan være *prosess*, *reprodusere* og *redusere*. Slike ord er ofte morfologisk komplekse (Nagy & Townsend, 2012), og kunnskap om akademiske ord innebærer dermed også ferdigheter i å pakke ut de ulike delene av ordet, for eksempel ved å undersøke prefikser for å se hvilken betydning det legger til ordet (Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015; Fisher & Frey, 2014). Lærere trenger å kjenne til at en slik dybdekunnskap om ord har betydning for elevenes leseforståelsen (Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). Rydland et al. (2012) fant for eksempel at elever med overflatisk ordkunnskap i liten grad klarte å nyttiggjøre seg forkunnskapene sine for å støtte forståelsen av en fagtekst.

¹⁸ Uccelli, Barr et al. (2015) har utviklet et konstrukt for akademisk språk som peker utover vokabular. De beskriver konstruktet som *Core academic language skills (CALs)* og peker på hvilke ferdigheter elever trenger for å kunne forstå akademiske tekster. Uccelli med kollegaer har siden publisert og nyansert CALs-konstruktet flere ganger, for eksempel Uccelli og Phillips Galloway (2018), Phillips Galloway et al. (2020) og Uccelli et al. (2020).

Mange intervensjonsstudier har blitt gjennomført med det mål å øke elevenes ordforråd (Carlo et al., 2004; Hall et al., 2016; Kim et al., 2018; Wright & Cervetti, 2017). Selv om intervensjonsstudier viser at elever, deriblant flerspråklige elever, lærer ord og øker leseforståelsen av teksten ordene er hentet fra, er det likevel ikke økning i elevenes leseforståelse generelt (Rogde et al., 2019; Wright & Cervetti, 2017). Det har dermed vært et behov for å se utover ordnivået for å identifisere andre språklige tekstutfordringer som har betydning for elevenes leseforståelse (Jones et al., 2019; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015).

Setningsnivå

Lærere trenger kunnskap om hva som gjør setninger komplekse. Lange og komplekse setninger representerer en utfordring for elever generelt (Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015), og for flerspråklige elever spesielt (Heppt et al., 2014; Haag et al., 2013). I fagtekster møter elevene ulike varianter av komplekse setninger (Snow & Uccelli, 2009). Setninger kan være komplekse ved at de inneholder to likestilte helsetninger, eller en helsetning med en eller flere leddsetninger (Scarcella, 2003; Snow & Uccelli, 2009). Et kjennetegn med akademisk språk er utstrakt bruk av innskutte leddsetninger (Halliday & Matthiessen, 2004). En kan anta at slike innskutte leddsetninger kan utgjøre en utfordring for leseforståelsen fordi de gir en tilleggsopplysning. Dermed blir det vanskeligere for leseren å konstruere mening fra helsetningen. Ifølge Scarcella (2003) kan vilkårssetninger og passiv-konstruksjoner også være en utfordring i akademiske tekster. Videre trenger lærere kunnskap om at det er utstrakt bruk av nominaliseringer i akademiske tekster (Nagy & Townsend, 2012). Mens informasjon i muntlig språk blir pakket mer ut, vil bruk av nominaliseringer i akademiske tekster hjelpe forfatteren til å sammenfatte tidligere informasjon (Schlepppegrell, 2001). Ifølge Schlepppegrell (2001, s. 441) blir nominaliseringer og substantivfraser

ofte setningens subjekt i akademiske tekster, mens muntlig språk er preget av pronomener som subjekt.

Tekstnivå

Lærere trenger kunnskap om hva som kan gjøre det vanskelig å skjønne sammenhengen i en tekst. For å skjønne sammenhengen i en tekst må leseren for eksempel foreta tekstinferenser. Det å utføre slike inferenser, kan være en utfordring i lesing av fagtekster for elever generelt (Clinton et al., 2020), og for flerspråklige elever spesielt (Hvistendal, 2010; L. I. Kulbrandstad, 1998). En type tekstinferenser som er særlig utbredt i akademiske tekster, er bruken av referanser som ofte er realisert gjennom determinativer som for eksempel *denne* (prosessen) (Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). Videre representerer bindeord en utfordring for tekstforståelse, også for flerspråklige elever (Degand & Sanders, 2002; Rydland et al. 2012; Rydland & Grøver, 2019). I akademiske tekster vil elever møte bindeord som uttrykker presise relasjoner mellom ulike tekstdeler, for eksempel *dessuten* og *på tross av*. Slike bindeord er mindre representert i det muntlige språket, hvor noen bindeord representerer flere funksjoner for å binde setninger sammen (for eksempel *og* og *så*) (Schleppegrell, 2001, s. 446). Bindeord bidrar til å gjøre tekster komplekse, både fordi mange elever ikke vet hva ordene betyr, men også fordi bindeordene kan være utelatt i tekster. Særlig i fagtekster for barn kan det hende at forfattere utelater bindeord som skaper sammenheng mellom ulike setninger/tekstdeler – med den hensikt å lage korte og enkle setninger (Lee & Spratley, 2010). Konsekvensen er imidlertid at tekstene kan bli fragmentariske og at leseren selv må fylle ut med både kunnskapsinferenser og tekstinferenser. Til slutt trenger lærere kunnskap om hvordan de kan støtte elevene i å kjenne igjen strukturer i tekster, for eksempel kjennetegn på argumenterende tekster, samt kjenne igjen ord som markerer forfatterens synspunkter, tenkning og/eller begrunnelse (Uccelli & Phillips Galloway, 2018).

2.2.2 Språk og fag som integrerte prosesser

Læring i fag som for eksempel historie og samfunnskunnskap baseres i stor grad på skriftlige tekster; tekstlesing blir dermed en helt essensiell del av det å lære (Achugar & Carpenter, 2012; Schleppegrell et al., 2004). For å støtte elevenes læring fra akademiske tekster, tar flere til orde for en språkorientert undervisning (Achugar & Carpenter, 2012; Mancilla-Martinez, 2020; Schleppegrell et al., 2004; Wong Fillmore & Snow, 2018). Ved å anlegge en språkorientert undervisning vil elevene møte språket i en faglig og meningsfull kontekst der språket underbygger faglig læring (Achugar & Carpenter, 2012; Schleppegrell et al., 2004; Wong Fillmore & Snow, 2018).

Flere tar til orde for å jobbe grundig med korte, utvalgte tekstutdrag for å støtte elevens utvikling av språk- og fagforståelse (Fisher & Frey, 2014; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Wong Fillmore & Snow, 2018). Sammen dekonstruerer læreren og elevene språket i tekstutdraget for å se hvordan språket bidrar til tekstens mening¹⁹. For eksempel står det i læreboka *Midgard 6*²⁰ i samfunnsfag på 6. trinn under temaet om korsfarerne i middelalderen: «Hæren for fryktelig fram. Da den kom fram til Jerusalem, stormet korsfarerne byen, og tusener av mennesker ble drept» (Aarre et al., 2007, s. 78). For å støtte eleven i å følge referanser i teksten, kan læreren rette elevens oppmerksomhet mot hvem som gjør hva i de to setningene; i den første setningen er «hæren» brukt, mens i setning to viser først «den» tilbake på hæren, deretter er det «korsfarerne» som viser tilbake til både «den» og indirekte «hæren». Den tette koblingen mellom tekster og språk gir flerspråklige elever muligheter til å øve på akademisk språk der det er – i tekstene (Moore et al., 2018). Achugar og Carpenter (2012, 2014) sine studier der lærerne hadde fått opplæring og integrerte tre tekstanalyseøker av historietekster i løpet av et semester, finner at flerspråklige elever økte evnen til å utføre

¹⁹ Etter ide fra Wong Fillmore og Snow (2018, s. 9–11).

²⁰ Lærerne i delstudie III brukte læreboka *Midgard 6* i samfunnsfag.

inferenser og finne bevis i teksten (Achugar & Carpenter, 2012). I tillegg utviklet de evnen til å begrunne og argumentere typisk i historiefaget (Achugar & Carpenter, 2014).

I et slikt arbeid som er skissert over, er det avgjørende at lærerne bruker tekster som er komplekse nok til at de innehar et språk som gir eleven mulighet til å utvikle språkferdigheter (Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Fang, 2016). Tidligere vektla man at elever ikke skulle få for vanskelige tekster, men heller lese tekster som var rett over deres faktiske ferdighetsnivå (Lupo et al., 2019). Det er imidlertid vanskelig å utvikle leseferdigheter hvis en ikke får møte komplekse tekster. Man har derfor de siste årene endret måten å tenke støtte til utvikling av leseferdigheter ved å øke graden av lærerstøtte i arbeid med stadig mer komplekse tekster (Lupo et al., 2019; Shanahan et al., 2012).

2.2.3 Lærerstyrte samtaler

Lærerstyrte samtaler er en arena der læreren har mulighet til å lede elevenes læringsprosesser. Slike samtaler blir ofte beskrevet som å ha en IRE- eller IRF-struktur. En IRE-struktur vil si at læreren initierer (I), ofte med et spørsmål, eleven responderer (R), og til slutt evaluerer læreren kort elevens svar (E) (Mehan, 1979). Sinclair og Coulthard (1975) identifiserte også at lærere åpnet det tredje steget i en IRE-struktur, og inviterte eleven til å bidra ytterligere (F for *follow-up*). Mens IRE/IRF-strukturen har blitt mye kritisert for ikke å gi rom for elevenes tanker og forståelser (Høegh, 2018), er det i dag en interesse for hvordan læreren kan fremme elevenes læring i oppfølgingen. For eksempel hevder Høegh (2018, s. 194) at «Jeg kalder IRE-formen²¹ for *Den faglige sti*, fordi den især er god til at modellere en måte at tenke, spørge og svare fagligt på for begyndere på et felt». Det betyr at læreren kan lede elevenes faglige utvikling gjennom å stille spørsmål som modellerer en tankerekke

²¹ Høegh (2018, s. 192) bruker IRE-betegnelsen fordi hun opplever den som mest anvendt.

(Høegh, 2018; McNeil, 2012). Slike spørsmål er gjerne forberedte og målrettet mot å bygge elevenes forståelse (Klingelhofer & Schleppegrell, 2016). Ifølge Hammond og Gibbons (2005) må oppfølging i klasserommet være basert på lærerens planlagte aktiviteter for å kunne utnyttes fullt ut. Slike lærerstyrte samtaler med IRF-struktur innehar likevel dialogiske trekk der læreren stiller spørsmål om begrunnelser og utdypninger, og der læreren bygger på elevenes innspill (Fisher & Frey, 2012, 2014; Gibbons, 2003; Hammond & Gibbons, 2005; Haugli, 2020; Iddings et al., 2009; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; McNeil, 2012; Palm & Stokke, 2015). Studier fra praksisfeltet viser imidlertid at lærere stiller få oppfølgingsspørsmål (Palm & Stokke, 2015). Ifølge Alexander (2008, s. 50) er også kumulative samtaler krevende å lede; læreren må både ha oversikt over fagstoffet som det undervises i, og også tenke over hvordan elevens innspill relaterer til fagstoffet. Samtidig må læreren vurdere hvilken oppfølging som må gis for å støtte elevens tenkning – fra den forståelsen de har på et gitt tidspunkt, mot den faglige forståelsen læreren har som mål at elevene skal utvikle.

I tillegg til at lærere leder elevenes læringsprosesser i samtaler, vektlegges det også i litteraturen at samtaler må være kognitivt krevende (Hammond & Gibbons, 2005; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Laursen, 2019; Murphy & Torff, 2019). Det at undervisningen kan beskrives som kognitivt krevende, betyr at en beveger seg fra ren gjenfortelling og rutineoppgaver, til utfordrende samtaler hvor problemløsning og det å formulere inferenser, begrunne og argumentere med tekstlig bevisføring er sentralt. I slike samtaler er det avgjørende med høy lærerstøtte og intensiv oppfølging (Fisher & Frey, 2014, 2018; Jones et al., 2019; Kim et al., 2018; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Torff & Murphy, 2020; Wong Fillmore & Snow, 2018). Jones et al. (2019) fant at elever som hadde tette oppfølging av lærerne, hadde

større utvikling i leseforståelse²² enn elever med lærere som hadde en mindre intensiv undervisning.

Forskning viser til en sammenheng mellom flerspråklige elevers muntlige ferdigheter på andrespråket og leseforståelse på andrespråket, og at denne sammenheng blir større jo eldre elevene blir²³ (Halle et al., 2012; Kieffer, 2008, 2011; Lesaux et al., 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Prevoo et al., 2016). Det blir derfor sentralt å støtte flerspråklige elevers utvikling av det muntlige andrespråket. For å støtte elevenes muntlige språkutvikling, må det akademiske språket være i bruk i samtaler i klassen – både av elevene og lærerne. For eksempel viser en studie at der læreren hadde et større ordforråd og brukte mer komplekse setninger, hadde elevene høyere språkferdigheter enn i klasser der læreren brukte et enklere språk (Gámez & Lesaux, 2012). Daugaard et al. (2016) viser hvordan lærerne jobbet systematisk med *å strekke språket* til flerspråklige elever i samtaler om fag. For at elevene skal utvikle et akademisk muntlig språk for å formidle presist og nyansert hvordan en forstår et faglig poeng, kan læreren støtte elevene ved at de får ta i bruk setningsrammer, for eksempel for å sammenligne og kontrastere, eller argumentere for og imot (Fisher & Frey, 2018; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016). Kang et al. (2014) fant at bruk av setningsrammer i naturfag støttet elevene i å lage årsaksforklaringer på et gitt fenomen samt å knytte bevis til sine begrunnelser.

Gitt lærernes sentrale rolle for å støtte sårbare elevers utvikling av literacy-ferdigheter, blir det viktig å undersøke hvordan lærerne selv forstår denne rollen. Lærernes forståelse vil styre de pedagogiske valgene de gjør i undervisningen (Pajares, 1992).

²² Intervensjonen bygget på et utvidet Word Generation-program som inkluderte akademisk språk.

²³ En slik sammenheng gjenspeiler også en utvikling på førstespråket (Lesaux et al., 2010).

2.3 Læreres forståelse av støtte til utvikling av språk i samtaler om tekster

I denne avhandlingen tematiseres læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom. Begrepet *forståelse* er brukt fordi det er et relativt nøytralt ord. Det er brukt i en vid forstand, og inkluderer erfaringer, holdninger og kunnskap (Pettit, 2011). I litteraturen brukes imidlertid mange ulike begreper og definisjoner for å beskrive læreres forståelse²⁴, og det er ofte både overlappende betydninger når ulike begreper brukes, samtidig som det kan være ulike forståelser når det samme begrepet brukes (S. Borg, 2015; Pajares, 1992). Et av de mest brukte begrepene er *lærernes tenkning* (teacher's beliefs). Ifølge M. Borg (2001, s. 186) er «a belief [...] a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual [...]; further, it serves as a guide to thought and behaviour». Lærernes forståelser kan ikke måles og observeres, men må bli tolket utifra hva lærerne sier, hvilke intensjoner de har og hva de gjør (Pajares, 1992, s. 314). Pajares (1992, s. 316) hevder også at belief-begrepet er for vidt, og at en må snakke om «*educational beliefs about*» ulike felt innen undervisning.

Forskningsfeltet som undersøker læreres forståelse, har vært rettet mot flere sider ved læreres forståelse; for eksempel mot å definere begrepet (Pajares, 1992), og også rettet mot læreres fagforståelse, særlig matematikk og naturfag (Mosvold & Fauskanger, 2013). Men også literacy (S. Borg, 2015), og spesifikt læreres forståelse av undervisning av flerspråklige elever (Farrell & Yang, 2019; Pettit, 2011), har vært gjenstand for forskning. Forskningsfeltet har beveget seg fra å studere læreres forståelse som utelukkende å være et kognitivt anliggende, til også å se på læreres forståelse av undervisning som en del av en kompleks virkelighet (Burns et al., 2015, s. 589). Oppmerksomheten har likevel i stor grad vært rettet mot å forske på læreres forståelse som et

²⁴ For eksempel *oppfatninger, perspektiver, meninger*.

individuelt anliggende, og det er lite empirisk forskning på læreres kollektive forståelser (S. Borg, 2015, s. 39).

Forskningsinteressen for læreres forståelse²⁵ har sin bakgrunn i en antakelse om at det er en sammenheng mellom lærernes forståelse og de valg lærerne gjør i undervisningen (Basturkmen, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Dette forholdet er imidlertid komplekst. Der flere studier finner at det er stor grad av samsvar mellom læreres undervisning og deres forståelse (Cundale, 2001; Farrell & Yang, 2019; Richardson et al., 1991), finner andre studier mindre samsvar mellom lærernes forståelser og deres undervisning (Basturkmen, 2012; Basturkmen et al., 2004; Sahin et al., 2002). Andre studier finner at læreres forståelse i stor grad er forankret i egen erfaring, og ikke i forskningsbasert kunnskap om hva som er god undervisning for flerspråklige elever (Farrell & Guz, 2019; Muchmore, 2001).

Et sentralt spørsmål er hvorvidt læreres forståelse kan endres. Pajares (1992, s. 317) er pessimistisk; «the earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter». Empiriske studier viser imidlertid at videreutdanning kan påvirke læreres forståelser av for eksempel flerspråklige elever og undervisning for denne elevgruppen (Pettit, 2011). I tråd med dette viser studier at der lærerne fikk økt faglig kunnskap, førte det til endringer i undervisningen (McCutchen et al., 2002; Piasta et al., 2020). Ifølge S. Borg (2015) er sammenhengen mellom læreres forståelse og elevens læringsutbytte understudert. Studier som *har* undersøkt denne sammenhengen, finner at når lærere har fått økt faglig kunnskap, øker elevens læringsutbytte (McCutchen et al., 2002; Piasta et al., 2020). Piasta et al. (2020) hevder at læreres språk- og literacy-kunnskaper er avgjørende for kvaliteten på undervisningen. Studier som peker på at læreres forståelser kan endres, argumenterer for

²⁵ For å lette lesbarheten er det i denne oversikten beholdt begrepet *forståelse* i omtalen av ulike studier uavhengig av hvilket begrep som er brukt i disse studiene. Ulike studier bruker ulike begreper, og ofte er begrepene ikke operasjonalisert (Pettit, 2011).

at forholdet mellom forståelse og undervisning er en interaktiv prosess; selv om vår forståelse styrer handlingene våre, vil også refleksjon over handlingene kunne føre til endringer i vår forståelse (Basturkmen, 2012; Richardson, 1996). Ifølge Richardson et al. (1991) endres læreres forståelse forut for endringer i undervisningen.

I det følgende redegjøres det for tidligere forskning på læreres faglige forventninger til flerspråklige elever, deres forståelse av akademisk språk og forståelse av hvordan de kan støtte tilgang til fagtekster i språkheterogene klasserom. I tråd med Pajares (1992), redegjøres det for lærernes forståelser slik det er kommet til uttrykk i samtaler, spørreskjema og i observert undervisning.

2.3.1 Faglige forventninger til flerspråklige elever

Lærernes forståelse av i hvilken grad elevene har mulighet til å lykkes i i undervisningen, vil komme til uttrykk i hvilke forventninger de stiller til elevene. Høye faglige forventninger til elevenes prestasjoner er av avgjørende betydning for mange elevers læringsutbytte (Rutter et al., 1979; Schofield, 2010). Dette ses blant annet i PIRLS 2016, der elevenes leseferdigheter var bedre jo mer skolene vektla høye forventninger til skolefaglige prestasjoner (Mullis et al., 2017). Flere studier gjenspeiler sammenhengen mellom forventninger som stilles til elevene og elevens læringsutbytte; i studier der lærerne hadde eksplisitte høye forventninger, økte alle elevers leseforståelse, uavhengig av språkbakgrunn (Damber, 2009; Peterson et al., 2016). Det er dermed bekymringsfullt at mange studier finner at lærere har lave forventninger til flerspråklige elevers akademiske muligheter (de Araujo, 2017; McGillicuddy & Devine, 2020; Murphy & Torff, 2019; Nes, 2018; S. Strand, 2012; Wold, 2013). Samtidig viser nordiske studier at lærerne hadde positive holdninger til flerspråklige elever (Alisaari et al., 2019; Sandberg & Norling, 2018).

Lave forventninger kan gi seg utslag i forenkling av fagstoff. For eksempel fant Torff (2006) at lærere mente at lavtpresterende elever generelt ikke hadde utbytte av kognitivt krevende undervisning. Studier som er spesifikt rettet inn mot læreres undervisning for flerspråklige elever, finner også at lærere gir en forenklet undervisning til elevene (Murphy & Torff, 2019; Torff & Murphy, 2020). Selv om lærere har gode intensjoner med å forenkle undervisningen, kan elevene miste muligheter til å øve på de ferdighetene de trenger å utvikle, noe som igjen hemmer akademisk utvikling (Torff, 2006). Dermed kan en forenkling av undervisningen bidra til å opprettholde ulikheter i læringsutbyttet mellom elever (Murphy & Torff, 2019; Schofield, 2010; Torff, 2006).

Penne (2012) beskriver lave forventninger og forenkling av undervisningsopplegg som en *omsorgsdiskurs*; lærere på videregående skoler uttrykte at de kunne lese tekster høyt for elever som strevde med å forstå tekstene, og at de var opptatt av at tekstene de brukte ikke skulle være for utfordrende og fremmede for elevene. Mens Pennes (2012) omsorgsdiskurs gjaldt elever generelt som strevde med tekstforståelse, identifiserte Hägerfelth & Skarstein (2012) blant annet en *likhetsdiskurs* der lærerne ikke uttrykte noen forskjeller mellom flerspråklige elever og de øvrige elevene; det var variasjon mellom elevene uavhengig av språkbakgrunn.

2.3.2 Akademisk språk

Læreres forståelse av akademisk språk er viktig fordi det har implikasjoner for hva de retter oppmerksomheten mot under arbeid med tekster (Fitzgerald et al., 2015). Flere studier viser at lærere har kunnskap om at mange flerspråklige elever trenger støtte til å utvikle vokabularet på andrespråket. Dette kommer til uttrykk i spørreskjema (Hellgren et al., 2019), i intervjuer (Stevens, 2020), i refleksjonslogger (Danbolt og Kulbrandstad, 2012) og i observasjonsstudier (Wedin & Aho, 2019). Observasjonsstudiene viser at læreres oppmerksomhet i størst grad er

rettet mot fagord (Axelsson & Jacobsen, 2020; Wedin & Aho, 2019). Ifølge Snow (2010) er læreres kunnskap om generelle akademiske ord mindre kjent, og de kan ta for gitt at elevene mestrer disse ordene. Silverman & Hartranft (2019) sin studie viser imidlertid at lærere har morfosyntaktisk kunnskap om ord; de rettet oppmerksomheten mot for eksempel prefiks, suffiks, bøyningssystem og/eller sammensatte ord. Samtidig kan det se ut til at lærernes forståelse av akademisk vokabular varierer, og at lærere mangler kompetanse i å avdekke flerspråklige elevers språkutfordringer (Biringvad & Wold, 2014; Tuveng & Wold, 2005; Wold, 2013). En annen utfordring er at læreres forståelse av vokabular som den eneste språkutfordringen, gjør at elever ikke får utviklet andre språkferdigheter (Bruna et al., 2007; Wedin & Aho, 2019).

Noen få studier har undersøkt læreres kunnskap om akademisk språk utover vokabular. Fitzgerald et al. (2015) finner at lærere for de yngste elevene vurderte tekstkompleksitet²⁶ som å være på ord- og setningsnivå; ingen av lærerne nevnte utfordringer med sammenheng i tekst. I Hodgkinson og Small (2018) sin studie undersøkes læreres kunnskap om tekstkompleksitet på høyere trinn, og de finner at få lærere har fullt ut forstått tekstkompleksitetsbegrepet. Lærerne var imidlertid observante på betydningen av at tekster måtte ha god sammenheng, mens bare litt over halvparten rapporterte at de vurderte språk/vokabular i tekster.

Læreres hensikt med språkarbeid kan være mer rettet mot å støtte elevenes forståelse av et gitt emne enn å styrke språkopplæringen: «Teachers showed more types of behavior aimed at students' [academic language] understanding than at production» (Dokter et al., 2017b, s. 1). For eksempel forklarte lærerne mange fagord, men brukte likevel et enkelt språk (Dokter et al., 2017a) eller enkle hverdagsreferanser (Walldén, 2019).

²⁶ Tekstkompleksitet er et videre begrep enn akademisk språk og inneholder ulike kvalitative og kvantitative trekk ved tekster.

Mange studier både internasjonalt og nasjonalt peker på at lærere har begrensede muligheter for å utvikle kunnskap om hvordan best støtte flerspråklige elever i lærerutdanningen (Pettit, 2011; Thomassen, 2016; Villegas et al., 2018). For eksempel hevder Pettitt (2011) at det er et fravær av språkopplæring i lærerutdanninger. En norsk studie viser at lærerstudenter savner opplæring i pedagogikk for flerspråklige elever (Thomassen, 2016). Flere studier finner dog at lærere med videreutdanning/opplæring innen literacy har en økt oppmerksomhet mot språk (Alisaari et al., 2019; Haugli, 2020; Hodgkinson & Small, 2018; L. I. Kulbrandstad, 2008; Laursen, 2019; Short, 2017).

2.3.3 Å støtte tilgang til fagtekster

Lærere har uttrykt usikkerhet om hvordan de best kan støtte flerspråklige elevers akademiske utvikling (Gandara et al., 2005; Hansen-Thomas et al., 2016; Lindahl, 2019). For eksempel opplever lærere lærebøker som utfordrende for mange elever; særlig er vokabular løftet fram som en utfordring (Danbolt & Kulbrandstad, 2012; Harris, 2016). For å støtte flerspråklige elevers tilgang til fagtekster oppgir lærere at de bruker tid på ordforklaringer (Danbolt & Kulbrandstad, 2012; Harris, 2016; Haugli, 2020; Hellgren et al., 2019; Stevens, 2020). Lærere har uttrykt et behov for å forklare ord i forkant av tekstlesing (Harris, 2016), og observasjonsstudier viser at ord også kan bli forklart tilfeldig under høytlesing (Bezemer et al., 2004; Palm, 2006). Mens konkrete ord kan være enkelt å forklare for elevene, har lærere uttrykt at abstrakte ord kan være en større utfordring (L. I. Kulbrandstad, 2008).

For å støtte elevenes tekstforståelse finner en stor norsk studie at lærere brukte tid på å sette tekster inn i en sammenheng, men at selve teksten ble lite brukt (Skjelbredt & Aamotsbakken, 2010). Dette sammenfaller med funn fra internasjonale studier; Swanson et al. (2016) fant for eksempel at kun 10 % av undervisningstiden ble brukt til å lese tekster, men at det var lite arbeid med tekstene etter lesing. Lærere unngikk også

tekster ved å presentere bearbeidet fagstoff gjennom powerpointpresentasjoner (Greenleaf & Valencia, 2017), eller at det ble brukt forenklete tekster (Walldén, 2020). Andre studier finner at lærere leser tekster høyt i klassen med innlagte samtalestopp (Lindholm, 2016; Tengberg, 2019)²⁷. Verken Tengberg (2019) eller Lindholm (2016) fant at lærerne gransket tekstene. Det at teksten i seg selv ikke er gjenstand for gransking, vises også i at lærere i liten grad stiller spørsmål som krever inferenser (Magnusson et al., 2019²⁸; Tengberg, 2019). Det er særlig bekymringsfullt fordi det å utføre inferenser er en ferdighet mange elever trenger å utvikle (Ryen & Frønes, 2020).

Hellgren et al. (2019, s. 76–78) finner et stort sprik i hvorvidt lærere i forkant av undervisningen i språkheterogene klasserom forberedte seg på mulige språklige utfordringer i tekstene, og hvorvidt de planla språklig støtte til elevene. 36 % av lærerne oppga at de aldri eller sjelden forberedte seg på å identifisere mulige tekstutfordringer, og 40 % oppga at de sjeldent eller aldri forberedte seg på hvordan de kunne gi språkstøtte²⁹. Samtidig rapporterte 59 % at de minst ukentlig brukte tid på å oppmuntre elevene til å anvende lesestrategier og finne ut av uklarheter i teksten.

Det kan synes som at lærere anser samtaler om tekster som en måte å støtte elevenes tekstforståelse (Lindholm, 2016; Tengberg, 2019). Tidligere forskning viser imidlertid et sprik i hva som kjennetegner samtaler i språkheterogene klasserom. Der noen studier finner at lærerne forenkler språket slik at flerspråklige elever i liten grad får møte det språket de trenger å utvikle (Ernst-Slavit & Mason, 2011; Wedin, 2010), finner andre at samtalene er for språklig avanserte for mange flerspråklige elever (Tuveng & Wold, 2005). En utbredt oppfatning blant lærere synes å være at bare elevene får taletid, gir det

²⁷ I Tengberg (2019) sin studie undersøkes bruk av skjønnlitterære tekster.

²⁸ Studien er ikke spesielt rettet inn mot språkheterogene klasserom.

²⁹ Sjeldnere enn annenhver måned.

læringsmuligheter i seg selv (Fisher & Frey, 2018; Hodgson et al., 2012³⁰; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016). Som en kontrast til studier som finner stor grad av muntlighet i klasserommene, fant Grimstad (2012) at flerspråklige elever i liten grad deltok i samtaler med medelever eller lærere, og at de ofte satt med individuelle oppgaver. I tråd med Grimstad (2012) finner en finsk studie at til tross for at lærerne anså muntlige aktiviteter som viktig for språkutviklingen, prioriterte de ikke dette i undervisningen (Huhtala et al., 2019).

2.3.4 Avhandlingens bidrag til litteraturen

Til tross for mye forskning på læreres forståelse av undervisning, hevder S. Borg (2015, s. 323) at det har vært lite forskning på læreres forståelse av leseopplæring på andrespråket, og enda færre studier som tematiserer læreres forståelser av «the teaching of speaking, listening and vocabulary, especially in L2 [...] contexts». Dette gjenspeiles også i en nordisk kontekst (L. I. Kulbrandstad et al., 2020; Sandberg & Norling, 2018).

I en nordisk kontekst er det meste av kunnskapen vi har om læreres forståelse av språk og undervisning som støtter språkutvikling og tekstforståelse, basert på hvordan deres forståelse kommer til uttrykk i undervisningen. Det er færre studier som baserer seg på hvordan lærere selv uttrykker sin forståelse av språk og undervisning i språkheterogene klasserom. Med bakgrunn i at mange flerspråklige elever har lavere språkferdigheter enn øvrige elever – til tross for at de har vært eksponert for andrespråket i størstedelen av livet (Gunnerud, 2021) – trenger vi mer kunnskap om hvordan lærere forstår språkopplæring for elever med svake språkferdigheter på opplæringsmålet. Dette avhandlingsarbeidet bygger på innsikt fra tidligere observasjonsstudier og studier der lærere selv har uttrykt hvordan de forstår språk og undervisning av flerspråklige elever, for eksempel Hellgren et al. (2019) og Danbolt og Kulbrandstad (2012). Avhandlingsarbeidet supplerer eksisterende forskning ved å

³⁰ Studien er ikke spesielt rettet inn mot språkheterogene klasserom.

*Forskningsfeltet: Språkopplæring for flerspråklige elever i et literacy-
perspektiv*

undersøke lærernes forståelse av akademisk språk utover vokabular, hvordan de forstår sin egen tilpassede undervisning for flerspråklige elever og hvilken rolle de gir tekster og samtaler i et språkutviklingsperspektiv. Til sammen vil denne avhandlingen bidra med kunnskap om lærernes forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.–7. trinn.

3 Teoretiske perspektiver

I dette avhandlingsarbeidet er det anvendt flere ulike teoretiske begreper for å utforske lærernes forståelse av undervisning som støtter utviklingen av akademisk språk. I møte med data vil det å anvende teoretiske begreper gi oss muligheter til å strukturere og forstå en kompleks sosial virkelighet (Reeves et al., 2008). Ifølge Blikstad-Balas (2014) er teoretiske begreper vage og fordrer derfor en klargjøring. I det følgende redegjøres det for de ulike teoretiske begrepene som er brukt i avhandlingen.

3.1 Språk som tilgang til diskurser

Skolen representerer en sosial kontekst hvor mestring av det akademiske språket er en forutsetning for å få tilgang til læring- og tekstkulturen. Dermed blir det et sentralt spørsmål hvordan akademisk språk utvikles og hvordan en får tilgang til språket. I det følgende skal vi se nærmere på Vygotskijs språkutviklingsteori og samtalens betydning for elevenes læring. Deretter blir Gees (2014, 2015) diskurs-begrep brukt for å forklare sosiale strukturer.

3.1.1 Akademiske begreper læres i undervisningen

Vygotskijs (1896–1934) arbeid om forholdet mellom tenkning og tale har hatt stor betydning for hvordan vi forstår læring og utvikling som en sosiokulturell prosess (Vygotskij, 2001). De siste tiårene har Vygotskijs teorier også hatt en betydelig påvirkning på andrespråksforskningen³¹. Innen denne tradisjonen er det særlig Vygotskijs begreper *den nærmeste*

³¹ Svendsen (2018, s. 76–77) beskriver dette som *sosiokulturell andrespråkslingvistikk* og viser til tre ulike retninger: den variasjonistiske, den interaksjonelle og den neovygotskianske. Det er den siste retningen det fokuseres på i denne sammenhengen.

utviklingssonen, mediering og internalisering som er aktuelle for å forstå elevenes språkutvikling (Lantolf et al., 2015).

Vygotskij (2001) skiller mellom spontane og vitenskapelig³² (akademiske) begreper. Mens spontane begreper først *tilegnes* gjennom de erfaringene barnet gjør og som beskrives med hverdagsspråket, *læres* vitenskapelige begreper gjennom undervisning og faglæring i skolen. Vygotskijs skille mellom kvalitativt ulike ordtyper og nødvendigheten av at vitenskapelige begreper eksplisitt må læres, utgjør den ytre forståelsesrammen for dette avhandlingsarbeidet. Vygotskij sammenligner utviklingsforholdet mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper med to andre former for språkutvikling i skolen: først gjennom forholdet mellom tale- og skriftspråk og deretter gjennom forholdet mellom morsmål og fremmedspråk. Vygotskij hevder det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to komponentene i hvert av parene. Der det kjente (spontane begreper, talespråket og morsmålet) er en støtte i møte med det ukjente (vitenskapelige begreper, skriftspråket og fremmedspråket), tilfører også det nye og ukjente en utvidet og mer systematisk forståelse av det kjente. Dette avhengighetsforholdet mellom det kjente og det ukjente betyr at de baner vei for hverandre. En slik prosess skjer imidlertid ikke av seg selv: «Språklig kommunikasjon med voksne blir [...] en meget viktig faktor i utviklingen av barnets begreper» (Vygotskij, 2001, s. 117–118). Med det retter Vygotskij kritikk mot datidens oppfatning av språkutvikling; han kritiserer teoretikere som hevdet at vitenskapelige begreper kan læres direkte, og han kritiserer teoretikere som hevdet at slike begreper tilegnes uten noe form for opplæring (Vygotskij, 2001, s. 137–139). Vygotskij inntar en

³² Det russiske begrepet *nautsjnyj* er tradisjonelt oversatt til *scientific* på engelsk, men den russiske betydningen er ikke begrenset til bare vitenskapelige ord: «men kan betegne alt som har med opplæring å gjøre. For så vidt kunne uttrykket like gjerne vært oversatt med ‘skolebegreper’» (Skodvin, 2001, s. 17). Her forstås vitenskapelige begreper som å være synonymt med akademiske begreper.

mellomposisjon og hevder at tilegnelse og læring er begge to nødvendige prosesser i begrepslæringen:

Vitenskapelige begreper vokser nedover med hjelp av spontane begreper, spontane begreper vokser oppover med hjelp av vitenskapelige begreper. De vitenskapelige begrepenes styrke ligger i deres bevisste og viljestyrte karakter. Spontane begreper har derimot sin styrke i det situasjonsbestemte, empiriske og praktiske. Disse to begrepssystemene, som utvikler seg «ovenfra» og «nedenfra», avdekker sin virkelige natur i samspillet mellom den faktiske utviklingen og den nærmeste utviklingssonen. (Vygotskij, 2001, s. 171)

I dette sitatet introduseres Vygotskijs begrep om den nærmeste utviklingssonen. Et barns utviklingszone beskriver det gapet som er mellom hva det kan gjøre alene og hva det kan gjøre sammen med en kompetent andre³³. Vygotskij hevder at «[d]en eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne» (Vygotskij, 2001, s. 167). Ifølge Kozulini (2001, s. 231) hevder Vygotskij at utvikling av alle høyere mentale funksjoner er et resultat av formidlet virksomhet, og i slike utviklingsprosesser vektlegger han psykologiske redskaper av

³³ Lantolf et al. (2015, s. 214–215) viser til misforståelser når det gjelder sosiokulturell teori generelt og den nærmeste utviklingssonen spesielt: 1) Kritikere har hevdet at sosiokulturell teori ikke redegjør for hvorfor andrespråksinnlærere produserer språklige feil (for eksempel feil verbendinger) selv om de er i interaksjon med elever med opplæringspråket som morsmål. Lantolf et al. peker på at dette beror på en misforstått antakelse om at læring er det samme som kopiering, mens det tvert imot er tanken om læring som en aktiv prosess som ligger til grunn for den sosiokulturelle teorien. 2) En annen misforståelse er at den nærmeste utviklingssonen forveksles med Krashens (1995) inpuhypotese. Denne hypotesen går ut på at hvis innlæreren av et andrespråk får forståelige input litt over innlærerens språknivå, vil innlæreren utvikle andrespråket. Lantolf et al. (2015) påpeker at inpuhypotesen ser helt bort fra den dialogiske relasjonen mellom novisen og ekspertene og tar ikke med i betraktning at barn utvikler seg ulikt.

semiotisk natur som betydningsfulle, for eksempel språk og tegn. I motsetning til fysiske redskaper som er rettet mot en fysisk handling, er psykologiske redskaper rettet mot individets kognisjon; redskapene formidler, eller *medierer*, mellom verden og individet (Lantolf et al., 2015). Mediering er altså «den prosessen der menneskelig aktivitet, inkludert mental aktivitet, innbefatter en rekke fysiske og symbolske redskap, der det mest prominente er språk, og hvordan disse redskapene endrer selve aktivitetene og tenkning» (Svendsen, 2018, s. 91). Barnets utvikling av høyere psykologiske prosesser er både sosialt mediert og semiotisk mediert (Bråten, 1996, s. 22). Det betyr at språk *internaliseres* fra å være sosialt mediert som et redskap for kommunikasjon, til å bli et redskap individet bruker for å forstå og tenke. I denne avhandlingen forstås tekster og samtaler som å være medierende redskaper som støtter elevenes språkutvikling; gjennom kommunikasjon på det sosiale planet blir språket over tid internalisert hos barnet som en psykologisk prosess og en støtte for tanken.

3.1.2 Læringens dialogiske karakter

Vygotskij tematiserte ikke samtaler som sådan, men det er ifølge Kozulin (2001) og Wertsch (1991) tydelig i Vygotskijs senere arbeid at han utviklet en forståelse for læring som sosialt situert og for «læringens dialogkarakter» (Kozulin, 2001, s. 239). Wertsch (1991) viser til en dreining i boka *Tenkning og tale*; i kapittel 5 er det en interesse for de individuelle kognitive prosessene i begrepsdannelsen, mens Vygotskij i kapittel 6 undersøkte hvordan begrepsutviklingen kom til uttrykk i institusjonelt situerte aktiviteter; Vygotskij var nå opptatt av hvordan interaksjonen mellom lærer og elev ga et rammeverk for å forstå hvordan vitenskapelige begreper utviklet seg, og han pekte på at «[u]ndervisning er en av de viktigste kildene for skolebarns begreper og er også en sterk kraft i styringen av deres utvikling» (Vygotskij, 2001 s. 143). Wertsch (1991) hevder at i denne lærer-elev-interaksjonen er Bakhtins (1986) ideer om dialogen relevant; i sin enkleste form er en dialog når en talers

konkrete ytringer blir etterfulgt av en annen talers ytringer (Wertsch, 1991, s. 52). Denne koblingen mellom Vygotskijs og Bakhtins teorier er fanget opp av dagens dialogforskere, for eksempel i Alexanders (2008) teori om dialogisk undervisning hvor han peker på at «teachers are using dialogic means to probe children's understanding, discover the most appropriate springboard for taking this understanding forward, and [...] the most suitable bridge (or of course scaffolding) by which that further understanding might be secured» (Alexander, 2008, s. 32). Bråten (1996, s. 33) peker også på hvordan samtalen blir et redskap for å støtte elevenes utvikling; han hevder at den *tilrettelagte* samtalen blir av stor betydning for elevenes utvikling, der den voksne utnytter de mulighetene som ligger i samtalen og styrer og veileder barnets egne kognitive prosesser for å fremme dets videre utvikling. En slik dialogisk undervisning gjenspeiles i Hammond og Gibbons' (2005) modell for hvordan lærere kan støtte flerspråklige elevers utvikling i samtaler, og denne modellen er anvendt som analyseverktøy i studie III.

3.1.3 Diskurser og akademisk språk

Diskurs er et begrep for sosiale strukturer, og det kan brukes til å beskrive hvem som er innenfor et fellesskap og hvem som er utenfor. I denne avhandlingen forstås språket som å være en sentral komponent for å ha tilgang til skolediskursen. I det følgende redegjøres det for Gees (2015) diskursbegrep slik det er forstått i denne avhandlingen.

Tilgang til diskurser

Gee skiller mellom diskurs med stor og liten forbokstav, der *diskurs* beskriver «language-in-use or connected stretches of language that make sense, like conversations, stories, reports, arguments, essays and so forth» (2015, s. 171). Diskurs med stor forbokstav derimot, er:

composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading *coupled* with distinctive ways of

acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing with other people and with various objects, tools and technologies. (Gee, 2015, s. 171)

For å lette lesbarheten, er det i det følgende Diskurs-betydningen som brukes – selv om det blir skrevet med liten d. Gee peker på at diskurser er både kulturelle og språklige, og i denne avhandlingen er det hovedfokus på den språklige diskursen.

Gee hevder at manglende kjennskap til diskurser vil kunne skape innenfor- og utenforfor, og det leder mot et spørsmål om hvordan vi får tilgang til nye diskurser. For å beskrive elevers forutsetninger for å mestre de ulike diskursene de møter i skolen viser Gee til et skille mellom primærdiskurser og sekundærdiskurser. Mens primærdiskurser er den diskursen vi vokser opp med i hjemmet, og som blir våre briller som vi forstår andre diskurser med, representerer sekundærdiskurser de diskursene vi møter på andre arenaer utenfor hjemmet. I boka *Situated language and learning. A critique of traditional schooling* redegjør Gee (2004, s. 21–38) for hvordan noen barn forberedes på den akademiske diskursen de møter i skolen gjennom å møte og bruke et språk hjemme som baner vei for det akademiske språket som kjennetegner skolen. Andre barn, for eksempel mange flerspråklige barn og barn fra lavere sosio-økonomisk bakgrunn, vokser opp med en primærdiskurs som er annerledes enn skolens diskurser, og følgelig får disse elevene et helt annet utgangspunkt for læring i møte med skolediskursen. Samtidig hevder Gee at elever med primærdiskurser svært forskjellige fra skolens diskurser, likevel kan ha kunnskap om komplekst språk, men at dette ikke blir sett og anerkjent i skolen.

Gee skiller mellom å *tilegne seg* (aquisition) og *lære* (learn) en diskurs (2015, s. 189). Å tilegne seg noe betyr at en blir sosialisert inn i noe uten en formell opplæring, slik vi for eksempel vokser opp og tilegner oss vår primærdiskurs: «It happens in natural settings that are meaningful and

functional» (Gee, 2015, s. 189). Læring, derimot, er en prosess som krever bevisst kunnskap som er lært gjennom undervisning. En slik læring krever at fenomen blir forklart og analysert, det vil si at det krever et visst nivå av metakunnskap. Selv om Gee hevder at det i skolen er behov for å tilrettelegge for både tilegnelse og læring, er han særlig opptatt av at de elevene som ikke mestrer skolediskursene i stor grad er avhengige av at sekundærdiskurser synliggjøres for å kunne sammenligne og kontrastere ulike diskurser. Særlig interessant i et andrespråklæringsperspektiv, påpeker Gee (2015, s. 192) at «[d]iversity, then, is not an ‘add-on’, but a cognitive necessity if we wish to develop meta-awareness and overt reflective insight on the part of learners».

Fagovergripende akademisk språk som en sekundærdiskurs

Cummins arbeid (1979) har vært svært sentralt for bevisstgjøringen av forskjellen mellom hverdagspråk og akademisk språk. Hans arbeid har fungert som en katalysator for det videre arbeidet med å definere et konstrukt for akademisk språk (Anstrom et al., 2010)³⁴. I forlengelsen av Cummins' arbeid har flere forskere bidratt med operasjonaliseringer (Bailey, 2007; Halliday & Matthiessen, 2004; Scarcella, 2003; Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009)³⁵. De siste årene er det flere som har tatt til orde for å operasjonalisere akademisk språk i retningen

³⁴ Cummins (1979) introduserte et skille mellom *basic interpersonal communicative skills* (BICS) og *cognitive academic language proficiency* (CALP). Mens BICS viser til det språket som alle lærer på førstespråket sitt, altså det språket en bruker i hverdagen, viser CALP til språkferdigheter som er relatert til kognitive og akademiske ferdigheter som er nødvendig i skolen. CALP blir ansett som forløperen til konstruktet *akademisk språk* (Anstrom et al., 2010). Senere har Cummins arbeid blitt kritisert fordi CALP ikke inneholder noen operasjonalisering av hva akademisk språk er (Scarcella, 2003).

³⁵ Halliday og Matthiessen (2004) utviklet en avansert språkteori, kjent som systemisk funksjonell grammatikk (SFT), og som er videreført av Schleppegrell (2004). Ifølge Snow og Uccelli (2009) har SFT hatt stor betydning for utvikling av begrepet *skolespråk* (akademisk språk), men at det er mer tenkt som en spesifikk språkteori enn ment for praksisfeltet.

av et praksisnært rammeverk (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, Barr et al., 2015). Samtidig er akademisk språk ikke lett å definere:

There is no exact boundary when defining academic language; it falls toward one end of a continuum (defined by formality of tone, complexity of content, and degree of impersonality of stance), with informal, casual, conversational language at the other extreme. (Snow, 2010, s. 450)

Akademisk språk forstås som både å være fagrelatert og fagovergripende. Der det fagrelaterte språket synliggjør begreper og tenkemåter i fagene, vil det fagovergripende språket støtte presis og nyansert kommunikasjon og vise til relasjoner mellom faglige ideer (Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009). De senere årene har flere rettet oppmerksomheten mot akademisk språk som et sett med fagovergripende språkferdigheter av høy nytteverdi som støtter literacy og læring i skolen (Uccelli et al., 2020). Det vil si at i tillegg til fagspråket, utgjør også det fagovergripende akademiske språket en del av skolediskursen.

Vi kjenner igjen tankene fra Vygotskijs skille mellom spontane og vitenskapelige begreper både i Gees beskrivelser av primær- og sekundærdiskurser og i skillet mellom et hverdagsspråk og et akademisk språk: På samme måte som vitenskapelige begreper baner vei for spontane begreper, vil ulike diskurser og hverdagsspråk/akademisk språk bane vei for hverandre. Disse tilnærmingene til språk utfyller hverandre. Der Gees diskursbegrep favner vidt og hvor språk bare utgjør en del av diskursen, er Vygotskij tett på språket i klasserommet med sitt skille mellom spontane og vitenskapelige begreper. Samtidig har Vygotskij oppmerksomheten mot ordet. Nyere forståelser av akademisk språk utdyper ytterligere hvilke språktrekk som skiller akademisk språk og hverdagslig språk. Felles for alle er at de peker mot forskjellen i

tilegnelse og læring i møte med det språket som er i skolen; mange elever trenger støtte til å lære språket som blir brukt i skolen.

3.2 Praksisfellesskap og forestillingsverdener

Praksisfellesskap og *forestillingsverdener* er to begreper som gir ulike perspektiv på læreres yrkesutøvelse. Mens Lave og Wengers (1991) begrep praksisfellesskap kan beskrive det profesjonsfellesskapet lærerne er en del av, anvendes Gees (2014, 2015) begrep forestillingsverdener for å si noe om hvordan læreres forståelser kan vokse fram i spenningfeltet mellom egne erfaringer og en kollektiv forståelse.

Deltakelse i et praksisfellesskap

I studie I er Lave og Wengers (1991) begrep praksisfellesskap anvendt for å beskrive lærernes profesjonsfellesskap. I denne avhandlingen forstås et slikt praksisfellesskap som å bestå av lærere på 5.–7. trinn. Lave og Wenger var svært inspirert av lærlingens deltakelse i et profesjonsfellesskap og hvordan lærlingen over tid ble sosialisert inn i et praksisfellesskap. I slike fellesskap utvikles kunnskap og forståelse hele tiden i interaksjon med andre: «*[C]ommunities of practice can be thought of as shared histories of learning*» (Wenger, 1998, s. 86). Lave og Wenger (1991, s. 29) løfter fram at også nykommeren kan delta i praksisfellesskapet gjennom *legitim perifer deltakelse* (legitimate peripheral participation) og vil over tid bevege seg innover i praksisen mot et fullt medlemskap. En slik utvikling forstås mer som identitetsutvikling enn at medlemmene blir ferdig utlært i noe.

Ifølge Wenger (1998, s. 72–85) er det noen klare kjennetegn på praksisfellesskap; deltakere har et *felles repertoar* som for eksempel felles diskurs, artefakter og begreper å tenke i. I et slikt fellesskap er det et *gjensidig engasjement* hvor alle deltakerne investerer i praksisen ut ifra en felles interesse. Praksisfellesskap kjennetegnes likevel ikke av homogenitet, men er tvert imot gjenstand for en kollektiv prosess av

forhandlinger om mening mellom deltakerne. Slike forhandlinger har utgangspunkt i ulike *tingliggjøringer* (reification) av praksisen. Wenger (1998, s. 59) beskriver en slik tingliggjøring som en prosess som blant annet inkluderer å tolke, bruke, omarbeide og forstå for eksempel undervisning slik det er uttrykt i styringsdokumenter, ukeplaner og lærebøker. I denne avhandlingen vil en vokabularprøve som lærerne i studie I gjennomfører i klassene sine, forstås som en tingliggjøring av praksisen. Innenfor rammene av praksisfellesskapet kan en tenke seg at læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk, vil vokse fram.

Forestillingsverdener formes mellom mikro- og makronivå

Mens det verdinøytrale begrepet *forståelse* er anvendt i artiklene, blir Gees (2014) begrep *forestillingsverdener*³⁶ (figured worlds) anvendt i diskusjonsdelen for å beskrive lærernes forståelse. Begrepet *forestillingsverdener* inviterer til å se lærernes forståelse som en del av en større sammenheng³⁷. Ifølge Gee er *forestillingsverdener* et nyttig analyseverktøy fordi det tillater at vi kan studere læreres forståelser ikke bare som et uttrykk for deres individuelle forståelse, men også hvordan deres forståelse er formet av en større diskurs: «Figured worlds are an

³⁶ Bruk av begrepet *forestillingsverden* i kappen gjenspeiler både en forskyvning og en innsnevring i prosjektets studieobjekt. Etter hvert som prosjektet utviklet seg, ble læreres forståelse tydeliggjort som analyseenheten, og det oppstod derfor et behov for å kunne sette læreres forståelser inn i en større sammenheng når en skulle se på resultatene på tvers av de tre artiklene.

³⁷ Mens alle de ulike operasjonaliseringene av læreres tenkning-begrepet er kognitivt orienterte, ble begrepet på 1990-tallet også satt inn i og forstått i en sosiokulturell ramme (Holland et al., 1998). Begrepet *forestillingsverdener* ble introdusert, og en persons forståelse av noe ble sett i lys av konteksten, og også hvordan personer som tilhører en bestemt gruppe, kan utvikle felles *forestillingsverdener* (Gee, 2014, s. 89–90). Ifølge Varghese (2018, s. 79) er det dermed snakk om utviklingen av en hel profesjonsidentitet. Gee (2014, 2015) har videreutviklet Holland et al. (1998) sitt begrep *forestillingsverdener*.

important tool of inquiry because they mediate between the "micro" (small) level of social interaction and the "macro" (large) level of institutions» (Gee, 2014, s. 95).

Gee beskriver nærmere hvordan forestillingsbegrepet peker mot både et mikro- og et makronivå. På mikronivået, sier Gee (2014, s. 95), forstår vi verden ut ifra forenklete og ofte ubevisste teorier om hvordan verden virker. Når våre forestillingsverdener er forenklete, påvirker det ofte hva vi ser og hva vi ikke legger merke til, uten at vi er klar over det selv, og vi er gjerne ikke klar over hva vi ekskluderer eller inkluderer i noe. Ubevisste forestillingsverdener kan dermed lede til at vi marginaliserer grupper av mennesker (Gee, 2014, s. 97).

Gee (2014, s. 90) påpeker at de teoriene vi tar for gitt og som er våre ubevisste forståelser av noe, er et hinder for endringer. Siden våre forestillingsverdener er brillene vi leser og forstår verden med, vil nye erfaringer kunne brukes til å understøtte allerede ervervede forestillingsverdener av noe. Samtidig som våre forestillingsverdener er basert på våre tidligere erfaringer (Gee, 2014, s. 97), vil forestillingsverdenene vi har også kunne påvirkes hvis vi erfarer noe nytt eller annerledes (Gee, 2014, s. 103). Det betyr at våre forestillingsverdener er dynamiske.

Videre viser Gee (2014) til at våre forestillingsverdener er komplekse; vi har mange, de er innvevde i hverandre, og de kan være både motsetningsfylte, inkonsekvente og direkte i konflikt med hverandre. Dette gjenspeiles i Gees inndeling i ulike typer forestillingsverdener. En slik type forestillingsverden er hva vi sier og hva vi selv tror vi tror (*espoused worlds*). En annen type forestillingsverden er de vi bruker for å vurdere oss selv og andre (*evaluative worlds*), mens den siste typen forestillingsverden er de teoriene vi har om verden som styrer handlingene våre – «regardless of what what we say or think we believe» (*worlds-in-(inter)action*) (Gee, 2014, s. 109).

På et makronivå peker Gee på at forestillingsverdener forstås som å være en felles forståelse av verden som finnes blant folk i en bestemt sosial gruppe; forestillingsverdener reflekterer menneskers meningsskaping som en situert og kulturell sosial praksis. Det betyr at våre forestillingsverdener for eksempel kan være en del av bøker og media (2014, s. 100).

Gees (2014) begrep forestillingsverden kan kobles med Lave og Wengers (1991) begrep praksisfellesskap; begrepet praksisfellesskap tilbyr en kontekst for å forstå hvordan lærernes forestillingsverdener kan utvikles i et profesjonsfellesskap. I slike praksisfellesskap kan man anta at læreres forståelse av flerspråklige elever og hva de trenger for å utvikle akademisk språk, former lærernes språk og handlinger i møte med disse elevene.

4 Metodiske overveielser

4.1 Lærerne og tilhørende klasser

Prosjektets interesse for lærere som underviser i språkheterogene klasserom, er knyttet til prosjektets spede begynnelse, der den opprinnelige planen var å utelukkende undersøke resultater fra en vokabularprøve³⁸ for 5.–7. trinn. Prøven måler elevenes akademiske vokabular. En av delstudiene er derfor knyttet til bruk av vokabularprøven, men prosjektet som helhet ble forskjøvet mot lærernes literacy-undervisning. Den opprinnelige planen gjorde imidlertid at vokabularprøven la en del føringer for prosjektet; det ble naturlig å avgrense til lærere på 5.–7. trinn, og siden vokabularprøven er tiltenkt oppfølging av flerspråklige elever som har behov for støtte i den langvarige andrespråksopplæringen, ble denne elevgruppen også et naturlig nedslagsfelt.

Med utgangspunkt i avgrensningen til trinn, ble det planlagt tre delstudier: 1) en dybdeintervjustudie³⁹, 2) en observasjonsstudie av arbeid med tekster i undervisningen, og 3) en observasjonsstudie der lærerne skulle prøve ut vokabularprøven og følge opp prøveresultatene. Jeg ønsket opprinnelig å rekruttere seks lærere til dybdeintervjustudien, og at to–tre av disse lærerne skulle delta i alle de tre delstudiene i prosjektet. Opprinnelig ønsket jeg også kontakt med lærere på 5. trinn. Utvalget ble imidlertid raskt utvidet både i antall og til å gjelde lærere på 5.–7. trinn. Det var likevel ønskelig at de lærerne som deltok i alle de tre delstudiene, underviste på 5. trinn daværende skoleår og at de fulgte klassene på 6. trinn. Dette ønsket var med bakgrunn i at vokabularprøven var normert for 6. trinn, og observasjonsstudiene ble dermed planlagt til våren på 6. trinn. Videre ønsket jeg at lærerne underviste i samfunnsfag. Faget er i seg selv ikke sentralt for avhandlingens problemstilling, men

³⁸ Prøven blir presentert i 4.2.1.

³⁹ Det var opprinnelig planlagt en spørreundersøkelse i etterkant av intervjuene.

det er et fag som har et akademisk språk som i stor grad reflekterer tekster og tema som elevene vil møte i samfunnet (Lee & Spratley, 2010).

For å kunne samle inn relevant data til avhandlingsprosjektet ble skoler i områder med relativt høy andel innvandrere kontaktet. Skolene er i områder karakterisert av innbyggere med relativt lav sosioøkonomisk bakgrunn⁴⁰. Skolene ble kontaktet per mail sendt til rektorer, som videresendte mailen til aktuelle lærere på 5.–7. trinn. Lærerne ble tilbudt at jeg kunne komme innom skolen for å hilse på dem og kort informere om prosjektet forut for dybdeintervjustudien. Formålet med et slikt kort besøk var å ta brodden av eventuell nervøsitet og usikkerhet hos lærerne. Tre lærere takket ja til denne invitasjonen.

Ni lærere ble rekruttert til dybdeintervjustudien, og to av disse – Anette og Jane – ønsket å delta i alle tre delstudiene. Anette og Jane var kontaktlærere i hver sin 5. klasse på forskjellige skoler, og begge skulle følge klassene på 6. trinn. Begge underviste i samfunnsfag⁴¹. Underveis endret imidlertid avhandlingsprosjektet karakter; i stedet for observasjonsstudien hvor vokabularprøven skulle prøves ut, ble det mer interessant å undersøke lærernes forståelse av literacy-perspektivet som prøven og veiledningen la opp til i arbeid med akademisk vokabular. Argumentet for dette var at innenfor den tidsrammen studien hadde, ville selve utprøvingen av eksemplene i veiledningen, naturlig nok, være preget av prøving og feiling. Lærernes refleksjoner, derimot, ville kunne

⁴⁰ Informasjon om innvandrerbefolkning og befolkningens inntektsgrunnlag ble hentet fra kommunenes levekårsundersøkelser 2015–2017. I undersøkelsene defineres innvandrere som enten å være født i Norge av utenlandske foreldre eller å ha innvandret selv til landet fra Øst-Europa, Asia, Afrika eller Latin-Amerika.

⁴¹ Anette samtykket til å delta i hele prosjektet da klassen gikk på 5. trinn. Planen var at hun skulle ha klassen videre i samfunnsfag det kommende skoleåret. Det ble imidlertid endringer i skolens ressursfordeling da klassen begynte på 6. trinn, og en kollega av Anette fikk ansvaret for samfunnsfag. Anette overtok imidlertid klassens undervisning i samfunnsfag under observasjonsperioden.

peke framover mot en mulig endring i egen praksis som følge av prøveresultatene og oppfølgingen av disse. Som en følge av dette resonnementet ble de planlagte, korte intervjuene av Anette og Jane i etterkant av observasjonsstudien tilknyttet utprøving av vokabularprøven, utvidet til: 1) en kort samtale der Anette og Jane diskuterte mulige tiltak basert på prøveresultatene og veiledningen med hver sin kollega, og 2) et påfølgende fokusgruppeintervju bestående av flere lærere. Anette og Jane samtykket til endringen. For å rekruttere informanter til fokusgruppeintervjuet ble det sendt nye invitasjoner til de samme skolene som tidligere hadde mottatt invitasjon til prosjektet som helhet. Dette resulterte i at tre av lærerne⁴² som hadde deltatt i dybdeintervjustudien også deltok i fokusgruppeintervjuet samt at fem nye lærere ble rekruttert. Totalt deltok åtte lærere i fokusgruppeintervjuet⁴³. Alle lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet, hadde gjennomført vokabularprøven og to eksempler fra veiledningen i klassene sine forut for intervjuet. Jeg observerte Anettes og Janes gjennomføring av vokabularprøven og utprøving av veiledningens eksempler forut for fokusgruppeintervjuet. I tillegg observerte jeg Anettes og Janes samtaler med hver sin kollega der de diskuterte tiltak basert på prøveresultatene og veiledningen⁴⁴. Disse samtalene var initiert av meg. Til sammen fungerte Anettes og Janes utprøving av prøven og veiledningen, samt deres samtale med en kollega, som et bakteppe for fokusgruppeintervjuet.

Totalt ble 15 lærere rekruttert til avhandlingsprosjektet. De 15 lærerne arbeidet ved syv ulike skoler. Samlet sett kan en beskrive utvalget som engasjert og kompetent; lærerne viste interesse for å delta i prosjektet, og

⁴² Inkludert Anette og Jane.

⁴³ Lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet var ikke begrenset til samfunnsfagslærere.

⁴⁴ Det var opprinnelig tenkt at Anettes og Janes kollegaer skulle gjennomføre vokabularprøven i en annen 6. klasse på trinnet. Dette ble imidlertid endret til at kollegaene deltok på samtalen med Anette/Jane uten å ha gjennomført prøven i egen klasse. De to kollegaene kjente imidlertid Anettes og Janes klasse.

de hadde en yrkeserfaring mellom 2–25 år. De fleste lærerne hadde flere års erfaring med undervisning i språkheterogene klasser, og flere hadde videreutdanning enten i lesing, samfunnsfag, norsk som andrespråk eller spesialpedagogikk. Alle lærerne hadde erfaring med undervisning av flerspråklige elever som mottok særskilt språkopplæring etter § 2.8 i opplæringsloven⁴⁵. I både Anettes og Janes klasser ble det samlet inn informasjon om elevenes morsmål, og totalt var 11 språk representert i de to klassene⁴⁶. I begge klassene var det elever som mottok særskilt språkopplæring. En oversikt over de deltakende lærerne gis i tabell 1.

Tabell 1
Oversikt over deltakende lærere

Lærer- fiktive navn	Deltok i dybdeintervju- studien	Deltok i observasjons- studien	Deltok i utprøving av vokabularprøven og/eller kollegasamtale om prøveresultatene	Deltok i fokusgruppe- intervjuet	Skole
Anette	x	x	x	x	A
Jane	x	x	x	x	B
Bente	x			x	C
Emma	x				D
Guro	x				E
Henrik	x				F
Mari	x				G
Petter	x				D
Tove	x				C

⁴⁵ Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, og som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, har rett på særskilt språkopplæring ifølge norsk lov (Opplæringslova, 1998).

⁴⁶ For å bevare elevenes anonymitet best mulig er ikke elevenes spesifikke språkbakgrunn oppgitt.

Metodiske overveielser

Gerd	x	x	B
Tone		x	F
Sara		x	F
Ingunn		x	C
Sissel		x	C
Oda	x		A

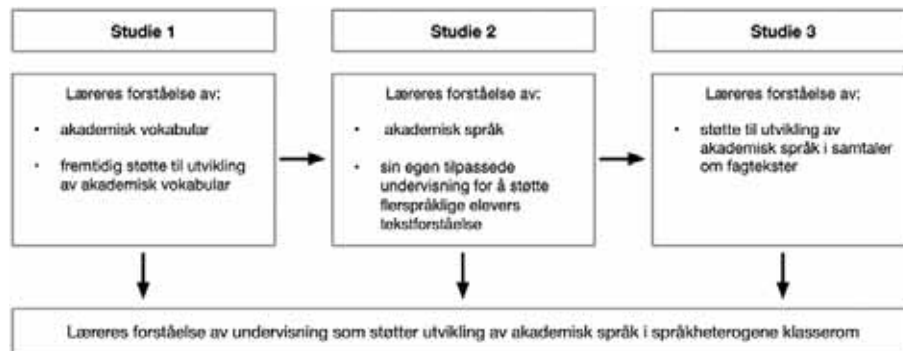
4.2 Prosjektets design: Tre delstudier med ulike perspektiver på problemstillingen

I oppstarten av prosjektet gikk jeg eksplorativt ut for å undersøke hvordan lærere arbeidet med fagtekster i språkheterogene klasserom. Etter hvert som prosjektet utviklet seg, ble de ulike komponentene i prosjektet justert til hverandre, slik Maxwell (2005, s. 5) beskriver i sin interaktive modell for forskningsdesign. Det betyr at etter hvert som problemstillingen og forskningsspørsmålene ble spisset, ble de teoretiske og metodiske valgene justert, for eksempel da den ene observasjonsstudien ble endret til et fokusgruppeintervju. En slik endring handler også om å justere til prosjektets validitet – en sentral komponent i Maxwells (2005) modell.

Prosjektet består av tre delstudier: 1) et fokusgruppeintervju, 2) en dybdeintervjustudie og 3) en observasjonsstudie. De tre delstudiene gir ulike perspektiver på hovedproblemstillingen. Samtidig representerer de tre delstudiene en utvikling i avhandlingsprosjektet. Den første studien startet en bevegelse som drev prosjektet framover; i denne delstudien ble språkutviklingsperspektivet interessant å forfølge og medførte at *det* ble brillene jeg undersøkte resten av materialet med. Språkutviklingsperspektivet i avhandlingsprosjektet viser en bevegelse fra lærernes forståelse av akademisk vokabular og tenkt støtte til utvikling av et slikt vokabular, via forståelsen av akademisk språk utover

vokabular og forståelse av egen tilpasset undervisning, til lærernes forståelse av hvordan de kan støtte elevenes utvikling av akademisk språk i samtaler om tekster. I figur 1 er avhandlingens design illustrert:

Figur 1
Avhandlingens design



I studie I undersøkes hvordan åtte lærere forklarte sine flerspråklige elevers prøveresultater på vokabularprøven og hvordan de planla å bygge på disse forklaringene i framtidig vokabularundervisning. For å få fram ulike forståelser hos lærerne ble studien designet som et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuets hensikt er å få fram forskjellige synspunkt og er derfor velegnet til eksplorative undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som likevel var mest fremtredende i intervjuet, var lærernes felles forståelse av akademisk vokabular. Det oppstod en gryende forståelse av skolens oppgave i å støtte flerspråklige elevers utvikling av et slikt vokabular, men lærerne skisserte bare i begrenset grad tiltak for hvordan de kunne støtte flerspråklige elevers utvikling av akademisk vokabular. Dette intervjuet dannet dermed grunnlaget for å spisse avhandlingsprosjektets problemstilling henimot hvordan lærere forstod undervisning som støtter akademisk språkutvikling.

I studie II gis et nytt perspektiv på avhandlingens problemstilling. I denne studien undersøkes hvordan ni lærere forstod tekstlige

utfordringer for flerspråklige elever og hvordan de forstod sin egen tilpassede undervisning for å støtte disse elevenes tilgang til fagtekster. For å få tilgang til lærernes erfaringer og forståelser ble studien designet som en dybdeintervjustudie. Slike intervju gir muligheten til å innhente grundige beskrivelser av den enkelte lærers forståelse av det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysene av datamaterialet ble språkutviklingsperspektivet forfulgt. Først undersøkte jeg hvordan lærerne forstod akademisk språk utover vokabular. Deretter undersøkte jeg lærernes forståelser av egen tilpasset undervisning for flerspråklige elevers tekstforståelse i et språkutviklingsperspektiv. Studie I og II dannet et grunnlag for å undersøke hvordan lærernes forståelse kom til uttrykk i observert undervisning.

Studie III gir et siste perspektiv på lærernes forståelse av undervisning som støtter akademisk språkutvikling. I denne studien undersøkes hvordan lærere følger opp elevytringer i samtaler om fagtekster i samfunnsfag. Observasjonsstudier – som denne - gir svært mye informasjon (Creswell, 2013, s. 166), noe som satte store krav til utvikling av analysekategorier basert på forskningsspørsmålet. I artikkelen anvendes et språkutviklingsperspektiv på hvilken rolle lærerne ga teksten og samtalen i oppfølging av elevytringer.

Samlet sett gir de tre delstudiene mulighet til å undersøke læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom fra ulike perspektiver, ikke minst metodisk. Ved å anvende flere metodiske tilnærminger, gir det også muligheten til å undersøke sammenhengen mellom lærernes forståelse slik det kom til uttrykk i intervjuer og i observert undervisning.

4.2.1 Artefakter tilført i delstudiene

I avhandlingsprosjektet tilførte jeg to artefakter. Først ble det tilført en vokabularprøve i fokusgruppeintervjuet (studie I), deretter ble det i dybdeintervjustudien (studie II) tilført en fagtekst.

En læringsstøttende vokabularprøve

Vokabularprøven er en del av de læringsstøttende prøvene i lesing⁴⁷. De læringsstøttende prøvene var nasjonalt initiert (Meld. St. 20 (2012-2013)). Den nasjonale utdanningspolitiske satsingen var særlig rettet inn mot elevgrupper som systematisk presterte svakere enn øvrige elever, for eksempel flerspråklige elever. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger fikk på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å utvikle to læringsstøttende prøver i lesing ment for 5.–7. trinn: en leseforståelsesprøve og en vokabularprøve. Jeg har vært involvert i utviklingen av begge prøvene, særlig i utviklingen av vokabularprøven. De læringsstøttende leseprøvene var digitale⁴⁸, og de var frivillige prøver som var tilgjengelig for alle lærere. Prøvene var ment som et verktøy for lærerne i underveisvurderingen for å gi læringsfremmende tilbakemeldinger til alle elever (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 152). Vokabularprøven målte elevenes akademiske språk gjennom ulike dimensjoner av ord, for eksempel flerbetydningsord og synonymmer. De fleste ordene i prøven var kontekstualiserte i større eller mindre grad – enten i en setning⁴⁹, eller i en av prøvens to tekster. Prøvens hensikt var å fange opp elever som strever med akademisk vokabular, og den er derfor relativt enkel⁵⁰. Med prøven følger en omfattende veiledning med klasseromsnære eksempler på hvordan læreren kan invitere inn i samtaler om ord i en kontekst. I denne avhandlingen er det literacy-perspektivet som ligger i prøvens veiledning som forfølges – også i studie I hvor lærerne har gjennomført prøven i klassene sine.

⁴⁷ Prøvene ble utviklet av Utdanningsdirektoratet i 2019.

⁴⁸ Lærere fikk tilgang til prøvene gjennom Utdanningsdirektoratets prøveadministrasjonssystem (PAS).

⁴⁹ I delprøvene hvor det spørres etter hierarkisk ordning og antonymer, er ikke ordene kontekstualiserte.

⁵⁰ Prøven er ikke normalfordelt. Ved pilot i 2016 skåret halvparten av elevene over gjennomsnittet.

En fagtekst

Dagen forut for dybdeintervjuet fikk de ni lærerne som deltok i intervjuene tilsendt fagteksten *Hvem fant opp demokratiet?* av Kjetil Johansen (2013)⁵¹. Lærerne ble forklart at teksten kunne brukes til å eksemplifisere med under intervjuet (vedlegg 11: Tekst brukt i studie II). Teksten var skrevet i forbindelse med stortingsvalget i 2013. Temaet var demokratiets utvikling fra oldtiden og hvordan det praktiseres i dag. Det var dermed en tekst som en kunne tenke seg at lærere på 5.–7. trinn ville søke etter i forbindelse med det kommende stortingsvalget høsten 2017. Teksten kan ses på som å inneha flere av de trekkene som i denne studien blir beskrevet som akademisk språk. Den kjennetegnes av en sekvensiell struktur ved at det gis et bilde av hvordan demokratiet utviklet seg i oldtidens Hellas gjennom ulike etapper. Samtidig bærer teksten preg av å ha en struktur hvor demokratiet i gamle Hellas sammenlignes med et moderne demokrati. Teksten består av 412 ord og 15 avsnitt. Flere av avsnittene består av en setning eller to. Leseren må derfor i stor grad utføre både kunnskapsinferenser og tekstinferenser. Teksten består av tre deler med hver sin overskrift. I teksten er det flere potensielt ukjente ord – både fagord som *demokrati*, *stemmerett* og *stortingsvalg*, og også akademiske ord som går på tvers av fag, for eksempel *etapper*, *innflytelse*, *omtrent* og *ytterligere*. Teksten inneholder også forkortningen *f.Kr.* På setningsnivå er det brukt en del korte setninger, men likevel med flere akademiske ord. Det følgende eksempelet er også et eget avsnitt: «Sånn gjør vi det i et moderne demokrati», der avsnittet starter med demonstrativet «sånn» som er brukt anaforisk og viser tilbake til avsnittet forut. Særlig i tekstens midtparti, under overskriften *En gresk oppfinnelse*, finner vi lengre og mer komplekst oppbygget setninger, for eksempel: «Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr., fikk vanlige athenere enda større innflytelse på styre og stell, mens adelsslektenes

⁵¹ Teksten var hentet fra [www.nysgjerrigper](http://www.nysgjerrigper.no) 19.05.17, men er nå avpublisert. Jeg fikk tillatelse fra redaktøren i Nysgjerrigper.no per telefon 19.05.17 til å bruke teksten i prosjektet.

makt ble ytterligere begrenset.» Setningen inneholder mange innholdsord, noe som gjør den informasjonstett. Første del av helsetningen har et innskutt ledd, og den neste delen av setningen består av en leddsetning som innledes med det temporale bindeordet *mens*, noe som indikerer at noe skjer parallelt med noe annet. Samlet sett kan denne teksten være utfordrende på alle tekstlige nivå for mange elever, inkludert mange flerspråklige elever.

4.3 Materiale og datainnsamling

Datamaterialet i denne avhandlingen består både av primær- og sekundærmateriale. Primærmaterialet består av data fra fokusgruppeintervjuet, dybdeintervjustudien og observasjonsstudien. Sekundærmaterialet består av blant annet korte lærersamtaler som en del av observasjonsperioden og observasjon av Anettes og Janes gjennomføring av vokabularprøven. Sekundærmaterialet bidrar til en kontekst for prosjektet som helhet.

4.3.1 Utvikling av intervjuguider

I utvikling av intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet (studie I), ble det lagt opp til et semistrukturert intervju (vedlegg 9: Intervjuguide studie I). Det ga mulighet til å stille spørsmål som ledet samtalen i en bestemt retning, men samtidig åpnet det for at lærerne kunne komme med sine forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervjuet hadde til hensikt å fange opp lærernes refleksjoner rundt flerspråklige elevers prøveresultater på vokabularprøven, og hvordan de planla mulige tiltak basert på resultatene og veiledningen. Intervjuguiden ble derfor utviklet med utgangspunkt i Breiter og Lights (2006) modell som beskriver lærernes prosess fra å hente ut prøveresultater, via hvordan de forstår resultatene, til å skissere tiltak for å følge opp resultatene. Modellens ulike faser strukturerte følgelig intervjuguiden. Temaene i intervjuguiden var: 1) lærernes helhetlige inntrykk av prøven, 2)

forståelse av prøveresultatene, 3) årsaker til resultatene, 4) sammenfatte/prioritering i oppfølgingsarbeidet, 5) beslutning for oppfølgingsarbeidet, 6) oppfølgingsarbeidet og 7) erfaringer med praktiske rammer. Introduksjonsspørsmålene til hvert tema var ment å være åpne slik at det var rom for at lærerne følte seg frie til å være spontane i sine svar. Det var utviklet flere oppfølgingsspørsmål til hvert tema.

Intervjuguiden som var brukt i dybdeintervjustudien (studie II), la også opp til et semistrukturert intervju (vedlegg 10: Intervjuguide studie II). Dette intervjuet var tidlig i prosjektperioden, og jeg gikk derfor bredt ut med tanke på hva jeg spurte om i forbindelse med tekstarbeid i undervisningen. Spørsmålene var i stor grad formulert med utgangspunkt i hva teori og forskning vektlegger som sentralt for flerspråklige elever. Intervjuguiden var strukturert etter åtte tema som hver tok for seg sentrale deler av undervisningen: 1) forståelse av lærerrollen, 2) undervisning for flerspråklige elever generelt, 3) arbeid med tekster, 4) klassesamtale, 5) gruppesamtaler/lærevevner, 6) elevenes utviklingsmuligheter, 7) leseforståelse, 8) bruk av prøvemateriell⁵². Det var utviklet flere oppfølgingsspørsmål til hvert tema.

4.3.2 Datainnsamlingens fire faser

Innsamlingen av datamaterialet ble gjennomført i fire faser. I første fase ble ni lærere intervjuet på den enkelte lærerens skole. Dagen før intervjuet fikk lærerne tilsendt temaene i intervjuet og fagteksten som de kunne bruke til å eksemplifisere med under intervjuet. Intervjuene varte 70–90 minutter og forløp som en samtale. Det ble tatt lydopptak av samtalene.

Datainnsamlingens andre fase var den mest omfattende. I denne fasen ble Anettes (6A) og Janes (6B) undervisningen i samfunnsfag fulgt i tre

⁵² Informasjon om lærernes bruk av prøvemateriell ble ikke brukt videre i analysearbeidet. Spørsmålene kom på slutten av intervjuet, og det varierte hvor mye tid lærerne fikk til å svare på spørsmålene.

uker. Bestillingen til lærerne var relativt åpen: Jeg spurte om hvordan de snakket om fagtekster i klassen og hvordan elevene snakket om tekster i elevgrupper. Bestillingen var først gitt på bakgrunn av en antakelse om at det generelt er en del samtaler i klasserommene (Hodgson et al., 2012). Antakelsen ble styrket i dybdeintervjustudien, hvor lærerne både sa at de snakket om og leste gjennom tekster høyt i klassene og at de i utstrakt grad brukte elevstyrte gruppesamtaler i undervisningen. Bestillingen inneholdt derfor også en forespørsel om elevene kunne sitte i grupper på tre, med tanke på at det ga alle rom for å komme til orde, samtidig som alle også kunne føle et ansvar for å bidra. Bestillingen til lærerne var dermed ikke noe som i stor grad avvek fra hva de vanligvis gjorde, og Anette og Jane stod fritt til selv å styre framgang og valg av tekster i tillegg til læreboka. Det var plassert en lydopptaker hos hver elevgruppe⁵³, og undervisningen ble filmet. Video-kameraet var plassert bakerst i klasserommet, og opptakenes primære formål var å være en støtte i transkripsjonsarbeidet.

Ved oppstarten av skoleåret da elevene begynte på 6. trinn, hadde jeg et planleggingsmøte først med Anette (6A) og deretter med Jane (6B) hvor vi avtalte tidspunkt for observasjonsperioden og valg av tema. Begge lærerne brukte læreboka *Midgard 6* (Aarre et al., 2007), og det ble avtalt at temaet *Europa i middelalderen* skulle gjennomgås i observasjonsperioden. Dette sammenfalt med små justeringer til den opprinnelige planen i begge klassene. Forut for selve observasjonsperioden deltok jeg først på foreldremøtet tidlig på høsten og informerte foreldrene om studien. Da observasjonsperioden startet brukte jeg den første timen til å informere elevene om studien, og at de når som helst kunne gi beskjed hvis de ikke ønsket å delta i prosjektet. Jeg informerte også om min egen rolle; under selve observasjonsperioden ville jeg sitte bak i klasserommet og ikke delta i undervisningen. Jeg forklarte hvordan lydopptaker og videokamera ville bli brukt, og utstyret

⁵³ Etter hvert som prosjektet ble spisset inn mot lærernes forståelser som analyseenhet, ble ikke samtalene i de elevstyrte gruppene brukt i det videre arbeidet.

ble testet. Det er mulig at fremmedelementer som lydopptakere og filmkamera hadde innvirkning på både lærerne og elevene, selv om lærerne uttrykte at de fort ble vant med utstyret. Dette er i tråd med Heath et al. (2010, s. 49) som viser til at når deltakerne er opptatt med aktivitetene de skal utføre, blir de mindre observante på utstyret. Elevene viste meg lite oppmerksomhet under observasjonsperioden, med unntak av noen få episoder, som for eksempel da en elev var svært opptatt av kvaliteten på utstyret jeg hadde med. I etterkant av observasjonsperioden hadde jeg et kort intervju med både Anette og Jane i tillegg til alle de korte, ustrukturerte samtaler vi hadde før og etter timene i løpet av observasjonsperioden. I tillegg til bruk av video og lydopptak, tok jeg feltnotater i observasjonsperioden. I feltnotatene skrev jeg ned tidshenvisninger og handlingsforløp i løpet av timene, samt mine refleksjoner i tilknytning til ulike hendelser. Notatene ble like etter hver observasjonstime skrevet mer utførlig. I hver klasse ble det skissert et klassekart. Slike tykke og rike beskrivelser er en støtte til å kunne gjenkalle hva som skjedde og hvilke refleksjoner en gjorde seg underveis (Creswell, 2013).

Datainnsamlingens fase tre – observasjon av Anettes og Janes gjennomføring av vokabularprøven, kollegasamtalene om prøveresultatene og oppfølging i klassene – utgjorde ikke en egen studie, men fungerte som et bakteppe for det kommende fokusgruppeintervjuet. Utprøving av vokabularprøven ble filmet, og det ble tatt lydopptak av elevstyrte samtaler og kollegasamtalene, men ingenting av materialet fra fase tre er brukt i det videre arbeidet.

Datainnsamlingen i fase fire, det forannevnte fokusgruppeintervjuet, ble gjennomført sammen med Aslaug Fodstad Gourvenec. Intervjuet ble gjennomført i Lesesenterets lokaler, og det ble tatt lydopptak av intervjuet. En skjematisk oversikt over datainnsamlingsprosessen er vist i tabell 2.

Metodiske overveielser

Tabell 2

Oversikt over innsamlet materiale

Fase	Tidspunkt	Type materiale ^a	Innsamlingsmetode	Deltakende lærere	Deltakende klasser
1	Vår 2017	*Dybdeintervju: 70–90 minutter per intervju	Lydopptak Feltnotater	Ni lærere fra syv skoler	
2	Vår 2018	*Totalt 13 timer observasjon i 6A og 6B	Video-opptak i helklasse Feltnotater Lydopptak fra 15 elevgrupper (to-tre elever per gruppe) ^b	Anette (6A) og Jane (6B)	6A 6B
		En kort samtale med lærerne etter endt observasjonsperiode (15 minutter)	Lydopptak fra korte lærerintervju	Anette (6A) og Jane (6B)	
3	Vår 2018	Observasjon av gjennomføring av vokabularprøven i 6A og 6B	Video-opptak fra helklasseundervisning	Anette (6A) og Jane (6B)	6A 6B
		Observasjon av utprøving av eksempler fra vokabularprøvens veiledning i 6A og 6B	Video-opptak fra helklasseundervisning Lydopptak fra 15 elevgrupper (to-tre elever per gruppe) ^b	Anette (6A) og Jane (6B)	6A 6B
		Observasjon av kollegasamtaler om prøve-resultatene i 6A og 6B	Lydopptak av kollegasamtaler i 6A og 6B	Anette (6A) og Jane (6B) med hver sin kollega	

Metodiske overveielser

4	Vår 2018	*Intervjudata: 120 minutter fokusgruppe- intervju ^c	Lydopptak	Åtte lærere fra fire skoler
---	----------	---	-----------	-----------------------------------

Note. ^a Datamaterialet markert med * utgjør primærmaterialet. ^b Utgangspunktet var 15 elevgrupper totalt. Disse gruppene endret seg i løpet av observasjonsperioden av ulike årsaker; hvis for eksempel noen elever ikke var til stede, kunne de/den resterende på gruppen bli flyttet til andre grupper. ^c I tillegg er det 30 minutter lydopptak med sent ankommet lærer som uttalte seg om de innledende spørsmålene etter hovedintervjuet.

4.4 Analyser av innsamlet materialet

4.4.1 Transkribering

I det videre arbeidet med datamaterialet, var det hovedsakelig studiens primærmateriale som ble transkribert⁵⁴, det vil si materialet fra fokusgruppeintervjuet, dybdeintervjustudien og observasjonsstudien. I dette avhandlingsarbeidet er det på grunn av tidsperspektivet benyttet en transkribent. Transkribenten var ansatt ved Universitetet i Stavanger og følgelig kontraktbundet etter universitetets regler. Det å bruke en transkribent kan innebære en svakhet; transkribering er en første analyse av materialet og kan være farget av transkribentens førforståelse og verdier (Swann, 2010). Jeg har derfor forsøkt å ivareta denne fasen av analysearbeidet ved å være tett på transkribentens arbeid. For eksempel bestemte jeg både utforming og transkripsjonsnøkkel, samtidig som jeg hadde flere samtaler med transkribenten om hvordan ulike utfordringer kunne løses. Videre hørte jeg selv gjennom alle intervjuene og skrev oppsummeringer og egne refleksjoner basert på selve gjennomhøringen og feltnotatene. Når det gjelder observasjonsstudien, gjennomgikk jeg store deler av filmene og sjekket mot transkripsjonene der det var tvil eller uklarheter. Inspirert av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999), ble følgende forenklete nøkkel brukt:

⁵⁴ Gruppesamtalene til de elevstyrte gruppene der flerspråklige elever deltok, ble transkribert. Ettersom studien endret fokus mot lærerne som studieobjekt, ble ikke disse transkripsjonene brukt i det videre arbeidet.

=	ingen pauser mellom ytringer
(3s)	pausetid
()	ikke identifiserbare ord
((ler))	beskrivelse av handlinger

I tillegg ble følgende tegn brukt:

...	taleren fullfører ikke setningen
[...]	utelatt tale
[er]	innsatte ord for å fylle ut setning

De transkriberte dokumentene ble importert til databehandlingsprogrammet NVivo12. Jeg brukte flere av funksjonene databehandlingsprogrammet kan tilby, deriblant utvikling og organisering av noder. Gjennom ulike funksjoner fikk jeg informasjon om antall ytringer per person og prosentvis oversikt over totalt antall tegn kodet i en spesifikk node. Det er særlig i studie III at disse funksjonene ble benyttet for å hente fram informasjon som lå i det kodete materialet.

4.4.2 Utvikling av analysekategorier

I tilnærmingen til materialet i alle de tre delstudiene, er Maxwells (2005, 2009) kategoribeskrivelser anvendt. Maxwell (2005, s. 97–99) beskriver tre hovedtyper kategorier som har ulik funksjon i analysearbeidet; først beskriver han *organisatoriske kategorier* som fungerer som en tematisk beskrivelse. Slike kategorier kan gjerne være forutbestemt før selve datainnsamlingen fordi de mer anslår temaet for forskningen enn at de sier noe om hva som faktisk skjer. For å beskrive hva som skjer peker Maxwell på to andre typer kategorier: *innholdskategorier* og *teoretiske kategorier*. Mens den første typen er beskrivende og utvikles på bakgrunn av informantenes ytringer, er de teoretiske kategoriene forskerens blikk på materialet, og slike kategorier plasserer materialet i et mer abstrakt rammeverk.

I alle de tre delstudiene er de organisatoriske kategoriene i stor grad forankret i en teoretisk modell⁵⁵. I prosessen med å spisse forskningsspørsmålene, ble det også prøvd ut ulike teoretiske begreper som organisatoriske kategorier. Det var ønskelig at de teoretiske begrepene/modellene som ble brukt som organisatoriske kategorier skulle belyse sentrale sider ved forskningsspørsmålene, samtidig som de ga rom for at det kunne utvikles innholdskategorier basert på lærernes ytringer. Et eksempel på slike teoretiske organisatoriske kategorier er bruken av RAND Reading Study Groups (2002) modell for leseforståelse i studie II. Underkategoriene på tvers av de tre studiene ble utviklet enten med utgangspunkt i datamaterialet, eller med utgangspunkt i teori. For eksempel er det underkategorier i studie II som er utviklet fra materialet, mens underkategoriene i studie III er basert på en forenklet utgave av Hammond og Gibbons' (2005) modell for støtte til flerspråklige elever i ordinær undervisning.

I kappen er det anvendt det Maxwell (2005, s. 98) beskriver som *sammenbindingsstrategier* (connecting strategies). Der en i kategorisering av materialet deler det opp i mindre enheter, forsøker en med sammenbindingsstrategier å sette materialet inn i en kontekst for å undersøke hvordan ulike utsagn/hendelser relaterer til hverandre. I kappens diskusjonsdel er derfor funn på tvers av de tre delstudiene undersøkt i lys av Gees (2014; 2015) begrep forestillingsverden.

4.5 Validitet og pålitelighet

I kvalitativ forskning handler validitet og pålitelighet i stor grad om hvordan forskningsdesignets deler hele tiden blir justert i forhold til hverandre og hvorvidt teorien og de metodiske valgene en gjør er med på å svare på problemstillingen (Maxwell, 2009). For å styrke en studies

⁵⁵ Kategoriene som er utviklet i studie III, er også forankret i Maxwells kategoribeskrivelser, selv om det ikke eksplisitt er nevnt i artikkelen. I studie III er det kun en av de organisatoriske kategoriene som er forankret i en modell.

pålitelighet og validitet, er prinsippet om transparens sentralt i kvalitativ forskning (Maxwell, 2009; Yin, 2014). Slik sett er alle refleksjonene om metodiske valg som det er redegjort for i dette kapitlet et forsøk på å styrke avhandlingens pålitelighet og validitet.

I tillegg til å synliggjøre de ulike stegene i forskningsprosessen, er prosjektets pålitelighet forsøkt ivarettatt i analyseprosessen ved å involvere flere forskere. I studie I ble analysearbeidet gjennomført sammen med medforfatter Aslaug Fodstad Gourvenec, og i studie II ble analyseprosessen både diskutert i forskersteam, samt at en erfaren kvalitativ forsker utførte deler av koding parallelt med meg. I begge disse studiene ble kategoriene diskutert og justert for hver omgang. Creswell (2014, s. 203) beskriver en slik prosess som *cross checking*. I studie III var to kollegaer involvert i kodingsarbeidet; først ble kodingsprosessen og de syv kategoriene diskutert og justert sammen med en kollega, før prosessen ble gjentatt med en annen kollega. Vi gjennomførte flere runder med felles koding, og på en siste, tilfeldig valgt undervisningstime med 60 forhåndsbestemte kategorier⁵⁶ hadde vi en Chronback kappa på 0,74. Ifølge Landis & Koch (1977) er dette et godt samsvar mellom koderne. Fordelen ved å anvende Cronback kappa i stedet for ren prosentutregning, er at Chronback kappa tar høyde for om det skulle være tilfeldig at begge forskerne kodet et bestemt tekstutdrag likt.

I dette prosjektet undersøkes flere abstrakte begreper, for eksempel lærernes forståelse, støtte og beslutningstaking basert på data. Dette berører prosjektets begrepsvaliditet, og er en utfordring i fag som for eksempel utdanning; «vi må bruke synlige indikatorer for å «måle» abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare» (Kleven, 2002, s. 142). Ifølge Kleven (2002, s. 143–144) må forskeren forholde seg til forholdet

⁵⁶ Ifølge Creswell (2013, s. 254) er det vanskelig å sette like grenser i transkripsjonene for hva som hører til en bestemt kategori. Det ble derfor viktigere «to have agreement on the text segments we were assigning to codes than to have the same, exact passages coded».

mellom det teoretiske ikke-observerbare konstruktet og det empiriske observerbare og utvikle gode operasjonaliseringer av det teoretiske universet. Overført til dette avhandlingsprosjektet betyr det at for å sikre at jeg undersøker det jeg faktisk har tenkt å undersøke, er det utstrakt bruk av teoretiske modeller og begreper. For eksempel er intervju spørsmålene i studie I forankret i Breiter og Lights (2006) modell som beskriver læreres beslutningstaking basert på data. Bruk av modellen sikret at spørsmålene i intervjuguiden dekket hele beslutningsprosessen. For ytterligere å styrke validiteten i avhandlingsarbeidet, har det vært utstrakt bruk av triangulering knyttet til flere aspekter ved prosjektet. Dette har blitt gjort både ved å innhente informasjon gjennom ulike metoder og kilder, samt bruk av *peer review*, for eksempel gjennom omfattende diskusjoner i ulike forskerteam under arbeidet med metode og analyseprosessen (Creswell, 2013). Særlig i studie I og studie II er validiteten også forsøkt ivarettatt gjennom bruk av kvasistatistikk (Maxwell, 2009).

4.5.1 Forskerrollen

Ifølge Maxwell (2009) kan selve forskerrollen utgjøre en trussel mot studiens validitet. For det første kan forskernes effekt på datainnsamlingen utgjøre en validitetstrussel. Dette er referert til som *reaktivitet* (Maxwell, 2009, s. 243). I tillegg til den opplagte påvirkningen jeg hadde i selve intervjusituasjonen med lydopptak, og i observasjonsstudien ved å være til stede i klasserommene med lydopptakere og videokamera, kan jeg ha påvirket datainnsamlingen på flere måter. For eksempel i studie I der lærernes samtale er knyttet til utprøvingen av vokabularprøven. Denne prøven var utviklet ved Lesesenteret. På Lesesenterets hjemmesider kan en lese om selve prøven, og at jeg hadde vært involvert i utvikling av prøven. Lærerne fikk tilsendt linken til Lesesenterets hjemmeside for å kunne lese om prøven i forkant av intervjuet. Det kan dermed tenkes at denne informasjonen kan ha påvirket lærernes uttalelser; de kan for eksempel ha vært mindre kritiske

til prøven og veiledningen på grunn av min rolle. En annen mulig validitetstrussel knyttet til reaktivitet, kan være at lærerne kjente til min rolle i Utdanningsdirektoratets digitale kompetanseutviklingsprogram *Språkløyper* (Lesesenteret, u.å.). Her har jeg utviklet flere økter knyttet til vokabular i undervisningen. Det er dermed mulig at dette kan ha påvirket lærerne til å ha en særlig oppmerksomhet mot vokabular i intervjuene og i undervisningen.

Forskerrollen kan også påvirke studiens validitet gjennom *bias*: «Bias refers to ways in which data collection or analysis are distorted by the researcher's theory, values, or preconceptions» (Maxwell, 2009, s. 243). Det er derfor avgjørende for studiens validitet at forskeren må «reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger» (NESH, 2016, s. 10). Jeg har forsøkt å imøtekomme validitetstrusler knyttet til bias ved å være så transparent som mulig om teoretisk ståsted og om hvilken tese som har drevet avhandlingsarbeidet. Det teoretiske ståstedet og tesen har styrt hvilken teori jeg anvender i analyseprosessen, hvilken forskningsbakgrunn jeg har valgt å sette prosjektet inn i og hvilke konklusjoner jeg har trukket.

4.6 Ethiske betraktninger

I et forskningsprosjekt er det flere etiske hensyn å ta. Guillemin og Gillam (2004) har gitt to nyttige begreper for å vurdere etikken i et prosjekt: prosedural etikk (*procedural ethics*) og etikk i praksis (*ethics in practice*).

Den prosedurale etikken er knyttet til å ivareta de formelle sidene ved prosjektet. Forut for oppstarten av datainnsamlingen ble det søkt om, og innvilget, prosjektgodkjenning fra NSD (vedlegg 1: Kvittering på meldeskjema NSD). Det ble søkt NSD om endringer tre ganger: 1) utvidelse av utvalget i dybdeintervjustudien (vedlegg 2: Bekreftelse på endring A), 2) utvidelse av utvalg og metode til å inkludere et

fokusgruppeintervju (vedlegg 3: Bekreftelse på endring B) og 3) søknad om bruk av transkribent (vedlegg 4: Bekreftelse på endring C)⁵⁷. Alle opptak/data er oppbevart nedlåst på egen harddisk, og alle transkripsjoner er anonymisert. Kodenøkkel er oppbevart kryptert og adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektet slutt og senest innen utgangen av 2021. Lærerne ble informert om prosjektet i invitasjonen sendt til skolene⁵⁸ (vedlegg 5: Invitasjon og samtykkeskjema til hele eller deler av prosjektet). Det ble sendt ut en ny invitasjon i forbindelse med fokusgruppeintervjustudien⁵⁹ (vedlegg 6: Invitasjon og samtykkeskjema til deltakelse i fokusgruppeintervju). En utgave av denne invitasjonen ble tilpasset til Jane og Anette (vedlegg 7: Invitasjon og samtykke til deltakelse i fokusgruppeintervju lærer i 6A og 6B). Foresatte i 6A og 6B ble informert om prosjektet da jeg deltok på foreldremøtet i oppstarten av skoleåret. Foresatte fikk i tillegg en skriftlig invitasjon, og kontaktlærerne, Anette og Jane, samlet inn samtykkeskjema på utviklingssamtalene i løpet av høsten (vedlegg 8: Informasjon og samtykke foresatte). Det ble innhentet sensitive data om elevenes språklige bakgrunn samt informasjon om at jeg ville få innsyn i elevenes prøveresultater fra vokabularprøven. Alle foresatte samtykket til at elevene kunne delta, med unntak av en foresatt. Denne eleven var

⁵⁷ Det var i tillegg søkt NSD om å gjennomføre en pilotstudie i forkant av observasjonsperioden. Opprinnelig var pilotstudien tiltenkt i et klasserom der læreren ikke deltok i prosjektet. Hovedhensikten med piloten var å teste ut utstyret. Pilotstudien ble derfor endret til å være en del av observasjonsperioden; den første timen i både 6A og 6B ble derfor brukt til å teste ut utstyret. Ingen av opptakene fra disse to timene ble brukt i det videre arbeidet.

⁵⁸ Denne invitasjonen finnes i flere utgaver. Der det opprinnelig var sendt ut invitasjon til kun 5. trinns lærere, ble studien raskt utvidet til å gjelde lærere fra 5.–7. trinn (jf. vedlegg 2). Invitasjonen ble derfor tilpasset til lærere på ulike trinn etter hvert som behovene endret seg. Innholdet i selve prosjektbeskrivelsen var uendret.

⁵⁹ Denne invitasjonen finnes også i flere utgaver – en invitasjon rettet mot lærere som ble invitert til kun til denne delstudien, og en invitasjon tilpasset Jane og Anette. I tillegg er det en utgave tilpasset Anettes og Janes kollegaer for deltakelse i samtale om prøveresultater og ev. deltakelse i fokusgruppeintervjuet. Kun en av kollegaene deltok i fokusgruppeintervjuet.

ikke til stede i det hele tatt under observasjonsperioden av særskilte årsaker.

Etikk i forskning handler også om etikk i praksis; i dette prosjektet har jeg hatt fokus på hvordan forskerrollen har vært utøvd i løpet av datainnsamlingen og hvordan dataene har vært behandlet og presentert. Prosjektet involverer elever, og denne elevgruppen blir beskrevet som *sårbare* (Allmark et al., 2009). Dette blir særlig aktuelt når en tematiserer en bestemt elevgruppe slik det gjøres i denne avhandlingen. Jeg har etter beste evne forsøkt å ivareta elevene i alle ledd i forskningsprosjektet.

I et prosjekt hvor det forskes på lærere, kan en også anse lærerne som sårbare; de har invitert meg inn i livene sine ved å snakke om egen undervisning og ved å invitere meg inn i klasserommene. Mitt prosjekt berører dermed de etiske utfordringene det er å forske på lærernes pågående praksis. Sønneland (2019) løste denne utfordringen ved selv delvis å gjennomføre et undervisningsopplegg, og fokuset var på elevenes samtaler om utfordrende tekster. Den samme framgangsmåten er brukt i deler av andrespråksforskningen i Norden gjennom enten at elevene i større grad har vært i sentrum for forskningen, og/eller at lærerne har gjennomført undervisningsopplegg som er utarbeidet sammen med forskerne (f.eks Laursen, 2019; L. I. Kulbrandstad, 2008). Den etiske utfordringen ved å forske på lærernes pågående praksis, er forsøkt imøtekommet på ulikt vis. Jeg har forsøkt å opptre imøtekommende, vennlig og respektfullt. Som mangeårig lærer har jeg forsøkt å vise forståelse for de utfordringene og den kompleksiteten som ligger i det å lede læringsprosesser i en klasse. Videre ble det i utformingen av intervjuguidene for eksempel et førende prinsipp at spørsmålene skulle være så åpne at lærerne ikke opplevde dem som kontrollspørsmål om detaljer, og at de i stedet skulle ha en opplevelse av å bidra inn i et forskningsprosjekt.

I analysene og behandling av dataene er det lagt vekt på å behandle datamaterialet respektfullt – samtidig som det pekes på noen

utviklingsmuligheter. Dette er en vanskelig balansegang, og Wedin (2020) diskuterer problemstillingen i et debattinnlegg i *Pedagogisk forskning i Sverige*. Hun peker på at alle involverte i et forskningsprosjekt skal behandles med respekt, og at det dermed kan være problematisk å synliggjøre enkeltlæreres undervisning som kan oppfattes som å ikke møte elevenes behov. Wedin argumenterer likevel for at hvis forskningen skal kunne bidra til skoleutvikling, må en kunne forske på og synliggjøre eksisterende praksis; «och då genom att analys av skolpraktiken sker i relation till utanförliggande faktorer. Mitt argument är därför att undervisningens sammanhang och villkor är betydelsefulla och att praktiknära forskning behöver situeras socialt, historiskt och kulturellt» (Wedin, 2020, s. 104). I tråd med Wedin (2020), er det i denne avhandlingen forsøkt å sette lærernes undervisning inn i en større kontekst.

5 Analyse og drøfting

5.1 Oppsummering av resultatene fra prosjektets tre artikler

5.1.1 Artikkel I

Rangnes, H. & Gourvennec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 6, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>

I artikkel I undersøkes hvordan lærere forklarer sine flerspråklige elevers prøveresultater og hvordan de bygger på disse forklaringene når de skal ta valg for fremtidig undervisning. Data ble samlet inn gjennom et fokusgruppeintervju bestående av åtte lærere fra 5.–7. trinn. I intervjuet ble lærerne ledet gjennom en strukturert samtale hvor spørsmålene pekte mot ulike faser fra de mottok prøveresultatene, via lærernes forklaringer på disse resultatene, til de skisserte mulige fremtidige tiltak. Før fokusgruppeintervjuet hadde lærerne gjennomført en nasjonalt initiert digital vokabularprøve som måler elevenes akademiske vokabular samt gjennomført to eksempler fra prøvens veiledning i oppfølgingsarbeidet. I veiledningen skisseres eksempler på hvordan ordinnlæring kan være en integrert del av leseopplæringen gjennom å være tett knyttet til arbeid med tekster eller en mindre kontekst. Funnene viser at den strukturerte samtalen som fant sted i intervjuet, var en arena for kunnskapsutvikling hos lærerne. De ulike artefaktene, som prøven, veiledningen, elevenes resultater og spørsmålene som ble stilt, ble gjenstand for forhandlinger om mening, og forhandlingene rokket ved lærernes tidligere forståelser. Enkelte av lærerne utfordret sin egen forståelse av at det bare var fagord som var utfordrende for flerspråklige elever, og disse lærerne innlemmet også generelle akademiske ord blant de ordene som trengte å være gjenstand

for undervisning for flerspråklige elever. Samtidig uttrykte lærerne usikkerhet om hvilke ord som kunne karakteriseres som generelle akademiske ord. Lærerne i denne studien koblet elevenes resultater til egen undervisning, og det ledet til et kritisk blikk på undervisningen; de pekte på at gjennom å forenkle undervisningen ville det kunne frata elevenes muligheter for å utvikle et akademisk vokabular. Denne innsikten førte til at lærerne pekte på en endring i *hva* innholdet i undervisningen burde være, og at det måtte en endring til i *hvordan* de underviser. Samtidig tyder resultatene fra denne studien på at lærerne i bare varierende grad tematiserte flerspråklige elevers opplæringsbehov, noe som kunne tyde på at de var usikre på hvordan de skulle vurdere disse elevenes språk- og leseforståelse. Denne studien peker mot et behov for at lærere gis rom til strukturerte samtaler om prøveresultater for å utvikle anvendbar kunnskap i leseopplæringen.

5.1.2 Artikkel II

Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16

I denne artikkelen undersøkes det hva som karakteriserer lærernes forståelse av tekstutfordringer for flerspråklige elever og hvordan de forstår sin egen tilpassede undervisning for disse elevene. Data ble samlet inn gjennom individuelle intervju med ni lærere. Forut for intervjuet hadde lærerne fått tilsendt de ulike temaene som ville bli berørt i intervjuet samt en fagtekst om demokratiets historie som var tiltenkt elever på 5.–7. trinn. Teksten kunne de bruke til å eksemplifisere med under intervjuet. Resultatene viser at lærerne ikke anså flerspråklige elever som en gruppe, samtidig som de pekte på noen utfordringer disse elevene kunne ha. Videre identifiserte lærerne tekstutfordringer på ord- og tekstnivå, men der lærerne umiddelbart pekte på vokabular som en utfordring, var utfordringer på tekstnivå mer fragmentarisk. Lærerne

anerkjente at mange av de flerspråklige elevene trengte støtte for å forstå fagtekster. De møtte i stor grad denne utfordringen ved å lese tekster høyt i klassen og ved å gå gjennom potensielt vanskelige ord. Samtidig begynte flere av lærerne å stille kritiske spørsmål til egen undervisning, blant annet at de forenklet språk og tekster. Flere undret seg også over at på tross av at de brukte mye tid på tilpasninger til flerspråklige elever, fornemmet de at det ikke var nok støtte. Flere av lærerne stilte etter hvert spørsmål ved flerspråklige elevers læringsutbytte i undervisningen. I kontrast til hva som er lærernes intensjon, peker denne studien mot at læreres forståelse av hva det vil si å gi tilgang til tekster, kan begrense flerspråklige elevers mulighet for å utvikle språk- og tekstforståelse.

5.1.3 Artikkel III

Rangnes, H. (in press). Læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6. trinn. *Nordand*.

I denne studien undersøkes læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om fagtekster i språkheterogene klasserom. Data ble innhentet gjennom observasjon i to klasserom på 6. trinn over tre uker i samfunnsfagstimer. I undervisningen ledet lærerne samtaler om ordforklaringer, tema og tekstlesing med innlagte samtalestopp. Resultatene viser at i samtaler om fagtekster fikk elevene i stor grad mulighet til å komme til orde, og lærerne inkluderte elevinnspill i den videre samtalen, for eksempel da lærerne og elevene utviklet ordforklaringer sammen. Det var noen eksempler på at lærerne omformulerte elevenes innspill til et mer akademisk språk og at de oppfordret elevene til å utdype innspillene sine. Samtidig oppfordret ikke lærerne elevene til å ta forklarte ord i bruk. Når muligheten til å delta i samtaler som inviterte til akademisk språk er begrenset, kan det innebære en risiko for at elevene har begrensede muligheter til å utvikle akademisk språk. Denne studien peker mot et behov for mer strukturerte samtaler om fagtekster brukt som et redskap for å støtte flerspråklige elevers språkutvikling og tekstforståelse.

5.2 Avhandlingens bidrag til kunnskap om læreres forståelse av språkutvikling i et literacy-perspektiv

Dette avhandlingsarbeidet bidrar med kunnskap om læreres forståelse av undervisning som støtter utviklingen av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.–7. trinn. Avhandlingens tre artikler belyser hver for seg og sammen ulike perspektiver på læreres forståelse av akademisk språk og hvilken rolle de gir fagtekster og samtaler i arbeidet med å støtte flerspråklige elevers akademiske språkutvikling. I diskusjonen anvendes Gees (2014) begrep forestillingsverdener; begrepet gir oss mulighet til å undersøke læreres forståelser i et spenningsfelt mellom egne erfaringer og en kollektiv forståelse i et praksisfellesskap bestående av lærere på 5.–7. trinn. Gee (2014) beskriver dette forholdet som en interaksjon mellom et mikro- og et makronivå hvor den enkeltes forestillingsverden blir formet av en sosial kontekst. Drøftingsdelen er strukturert først etter hvordan lærerne forstod akademisk språk, deretter hvilken rolle de ga fagtekster i arbeid med språk, for så å se på hvilken rolle samtalen hadde som støtte til språkutvikling. Diskusjonsdelen avsluttes med å tematisere læreres støtte til flerspråklige elever innenfor rammen av ordinær undervisning. Artiklenes funn blir diskutert på tvers av delstudiene og i dialog med både teori og tidligere forskning.

5.2.1 Språk – mer enn ord?

I denne avhandlingen kommer det fram i alle de tre delstudiene at lærerne opplevde språket i lærebøkene som utfordrende for mange flerspråklige elever. Lærernes forståelse av hva som gjorde tekster vanskelige, var først og fremst tett knyttet til vokabular. I tråd med tidligere forskning (Hellgren et al., 2019; Stevens, 2020; Wedin & Aho, 2019) hadde lærerne stor oppmerksomhet rettet mot vokabularet betydning for flerspråklige elevers leseforståelse, særlig fagord. De rettet denne

oppmerksomheten mot akademisk vokabular både i intervjuene og i observasjonsstudien. Studie II og III bidrar også med kunnskap om nyanser i lærernes ordkunnskap. Som et eksempel: I tråd med tidligere forskning viste lærerne at morfologisk kunnskap (Silverman & Hartranft, 2019), norske uttrykk (Golden, 2006) og flerbetydningsord (Vadasy & Nelson, 2012) kan være utfordrende for flerspråklige elever. I studie I uttrykte lærerne imidlertid usikkerhet om hvilke ord som kunne være generelle akademiske ord (Snow, 2010).

Lærernes oppmerksomhet mot vokabular kan være et eksempel på det Gee (2014) beskriver som en interaksjon mellom mikro- og makronivået. Det vil si at den oppmerksomheten lærerne rettet mot vokabular, i stor grad gjenspeiler det fokuset som har vært på ordforrådets betydning for flerspråklige elevers leseforståelse. Dette er formidlet gjennom ulike kanaler, både gjennom forskning nasjonalt (Golden, 2006; L. I. Kulbrandstad, 1998, 2008; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011) og internasjonalt (Anstrom et al., 2010; Carlo et al., 2004; Townsend & Collins, 2009; Townsend et al., 2012). Flere nasjonale tiltak gjenspeiler også oppmerksomheten mot akademisk vokabular. For eksempel var den læringsstøttende vokabularprøven et nasjonalt initiert verktøy for lærerne. Slike nasjonale verktøy kan forstås som et ønske om endring av praksis. I tråd med Wenger (1998) kan for eksempel vokabularprøven beskrives som en tingliggjøring av praksis. I studie I representerte vokabularprøven en artefakt som forstyrret lærernes forståelse av hva elevene var ment å lære, og prøven med tilhørende veiledning ble gjenstand for forhandlinger. I forhandlingene slik de kom til uttrykk i studie I, var det fremtredende at lærerne var innenfor et og samme praksisfellesskap i det at de hadde et felles repertoar, for eksempel samme begreper å tenke i og og uttrykke seg med da de reflekterte rundt vokabularprøven, for eksempel om forenkling av undervisningen.

Lærernes forståelse av akademisk vokabular slik det kom til uttrykk i studie I, viser også eksempler på det Gee (2014) beskriver som dynamiske forestillingsverdener. I denne studien viser lærerne en utvikling i sin forståelse av at flerspråklige elever ikke bare trengte støtte til å forstå fagord, men at de også trengte støtte til å utvikle generelt akademisk vokabular (Nagy & Townsend, 2012; Short, 2017). Den dynamiske forestillingsverdenen ble tydelig gjennom lærernes refleksjoner da de stilte spørsmål ved hvorvidt alle elever hadde mulighet til å utvikle et akademisk vokabular hjemme, noe som igjen ledet til refleksjoner over hvilket ansvar som hvilte på skolen. Lærerne viste dermed en gryende forståelse av betydningen hjemmeforhold kan ha for elevers læringsforutsetninger (Bakken & Hygge, 2018; O. Strand & Schwippert, 2019). I studie I viste den dynamiske forestillingsverdenen seg også da lærerne reflekterte over at elevene faktisk var forventet å *lære og mestre* generelt akademisk vokabular slik vokabularprøven la opp til, og ikke at det bare var ord som måtte forklares for at elevene skulle kunne forstå fagstoffet slik for eksempel Dokter et al. (2017b) beskriver.

Samtidig kom det fram i studie II at lærernes forståelse av hva som kunne være vanskelig i tekster, omfattet mer enn ord. Denne studien utvider dermed Danbolt og Kulbrandstad (2012) og Hellgren et al. (2019) sine studier, og sammenfaller mer med Hodgkinson og Small (2018) hvor lærerne pekte på tekstutfordringer utover ordnivå. Riktignok identifiserte ikke lærerne i studie II utfordringer på setningsnivå, men flere av dem pekte for eksempel på at flerspråklige elever kunne streve med å forstå sammenhengen i tekster. De viste dermed en forståelse for den utfordringen flerspråklige elever kan møte i fagtekster som Hvistendal (2010) poengterer. Likevel framsto forståelsen av at språk kunne være mer enn ord som fragmentarisk og mindre bevisst. Der en slik forståelse syntes for noen av lærerne å vokse fram i løpet av intervjuet, hadde andre lærere denne forståelsen mer present. Sammenheng i tekster kan for eksempel uttrykkes ved bruk av både bindeord og ulike former for

anatorisk referanse (Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015), men ingen av lærerne nevnte slike språklige trekk.

Det var likevel ikke eksempler på at lærerne i observasjonsstudien gikk utover ordnivået i samtale om tekstene. Dette sammenfaller i stor grad med tidligere forskning (Bruna et al., 2007; Stevens, 2020; Wedin, 2010; Wedin & Aho, 2019) der lærere eksempelvis i liten grad underviser i inferenser (Magnusson et al., 2019; Tengberg, 2019), til tross for at dette er ferdigheter mange elever trenger å utvikle (Ryen & Frønes, 2020). Funn fra dette avhandlingsarbeidet sammenfaller dermed med tidligere studier som viser at det kan være utfordrende for lærere å avdekke flerspråklige elevers språkutfordringer (Biringvad & Wold, 2014; Tuveng & Wold, 2005; Wedin & Aho, 2019; Wold, 2015). Lærernes forståelse av hva som kjennetegnet tekstutfordringer gjenspeilet seg altså ikke fullt ut i undervisningen (Basturkmen, 2012). Gee (2014, s. 109) peker også på at de forestillingsverdenene vi forfekter at vi har (espoused worlds), ikke nødvendigvis sammenfaller med praksis (worlds-in-(inter)action). En nærliggende forklaring på denne diskrepansen kan være at lærerne manglet et språk og redskaper for fullt ut å identifisere språklige utfordringer utover ordforrådet. I tråd med Richardsen et al. (1991) kan vi kanskje si at lærerne var i en påbegynt prosess der deres forståelse kom forut for endringer i undervisningen. Resultatene fra studie I, hvor lærerne var usikre på fremtidige tiltak for å støtte flerspråklige elevers utvikling av akademisk vokabular utover pågående praksis, kan støtte en slik forklaring. Studier der lærerne har fått opplæring, tyder på at de i større grad er rustet til å møte flerspråklige elevers språkutfordringer utover vokabular (Haugli, 2020; Pettit, 2011; Short, 2017).

Gee (2014) beskriver at våre forestillingsverdener er mer eller mindre bevisste forestillinger om noe. Det at lærerne hadde en mindre bevisst forestilling om generelle akademiske ord og språk utover ordnivået som en del av skolediskursen (Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015),

innebærer en risiko for begrensede muligheter for elevenes språk- og literacy-utvikling slik Piasta et al. (2020) beskriver. Ifølge Gee (2014) kan våre ubevisste forestillingsverdener være med på å marginalisere grupper; lærernes mer eller mindre bevisste forestillinger om at språket i tekstene er vanskelig, kan dermed være med på å opprettholde et utenforskap for mange av elevene som har vokst opp med en primærdiskurs som skiller seg fra skolespråket – stikk i strid med lærernes intensjoner. I artikkel II er en slik mulig marginalisering av flerspråklige elever diskutert i lys av Gees (2015) diskursbegrep.

Dette avhandlingsarbeidet har klare implikasjoner til videreutdanninger og lærerutdanninger; lærere i praksisfellesskapet trenger å få muligheten til å utvikle forestillingsverdenen om hva akademisk språk er, og de trenger støtte til å utvikle et felles repertoar om de tekstutfordringene de allerede fornemmer. Dermed vil lærerne være mer rustet til å møte flerspråklige elevers opplæringsbehov.

5.2.2 Tilgang til tekster – tilgang til hva?

Dette avhandlingsarbeidet tyder på at læreres forståelse av tekstens rolle i undervisningen først og fremst var retningsgivende for hvilket tema som skulle gjennomgås. Dette kom til uttrykk i de tre delstudiene på ulikt vis. I studie I viste lærerne overraskelse over at tekstene kunne brukes i språkopplæringsøyemed, og i studie II uttrykte flere av lærerne at elevene kunne delta i samtaler om tekstens tema uten å forholde seg til tekstene i særlig grad, slik også Greenleaf og Valencia (2017) beskriver i sin studie. I studie III ble tekstens innhold gjenstand for samtaler, men selve teksten ble likevel ikke brukt som et redskap for utvikling av språk- og leseferdigheter slik flere forskere tar til orde for (Fisher & Frey, 2014; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Skaftun, 2015; Wong Fillmore & Snow, 2018). Lærernes undervisning i dette avhandlingsprosjektet sammenfaller i størst grad med funn fra Tengbergs (2019) studie hvor en kan si at lærerne delvis påtok seg ansvaret for å forklare tekstens innhold,

eller slik Lindholm (2016) påpekte: at utfordrende tekstdeler ikke ble gått inn i. Funn fra dette avhandlingsarbeidet skiller seg dermed fra Hellgren et al. (2019) sin studie der nær 60 % av lærerne rapporterte at de ukentlig støttet elevene i å utvikle lesestrategier og å reagere på uklarheter i teksten, noe som kan indikere at elevene forholdt seg aktivt til teksten.

En mulig forklaring på hvorfor lærerne i liten grad gikk inn i tekstene, kan være et uttrykk for det som Gee (2014) beskriver som forestillingsverdener i konflikt; lærerne opplevde språket i fagtekster som for utfordrende for mange elever, samtidig som de opplevde elevenes muligheter til å oppnå kompetansemålene i fagene som uforenelig med disse tekstene. At lærernes forestillingsverden var i konflikt i møte med teksters språklige nivå og elevenes forutsetninger, kom også til uttrykk i studie II da de fleste lærerne kommenterte at fagteksten om demokratiets historie⁶⁰ var for vanskelig for elevene. Funnene på tvers av de tre delstudiene viser at lærerne møtte utfordringen med krevende tekster ved å forenkle lærestoff (Ernst-Slavit & Mason, 2011; Murphy & Torff, 2019), for eksempel i studie III da Anette valgte korte tekster fra nettet i stedet for læreboka (Walldén, 2020). En kan dermed trekke tråder til Pennes (2012) beskrivelse av læreres omsorgsdiskurs hvor en tenker at faglige utfordringer blir for stor byrde for elevene. Konsekvensen av en slik forenkling er imidlertid at det implisitt formidles lave forventninger til elevene slik som i studien til for eksempel Nes (2018). Et lavt læringstrykk vil ha den konsekvensen at elevene får begrensede utviklingsmuligheter (Schofield, 2010; Torff, 2006). En forenkling av lærestoff står også i kontrast til anbefalinger både fra forskning (Fang, 2016; Fisher og Frey, 2014; Lupo, et al., 2019) og fra nasjonale føringer gjennom de nasjonale sentrene, for eksempel NAFO (2021). En kan kanskje spørre seg hvorfor denne delen av både forskning og den offentlige makro-diskursen ikke har møtt gjenklang hos lærere i større grad. Med Wengers (1998) forståelsesrammer kan en si at

⁶⁰ Teksten ble brukt i dybdeintervjustudien.

tingliggjøringen av undervisningen på makronivå i dette tilfellet ikke har vært gjenstand for forhandling i praksisfellesskapet. Det kan bety at lærere i større grad baserer seg på egne erfaringer i dette tilfellet, enn på nasjonale føringer knyttet til forskningsbasert kunnskap slik Farrell og Guz (2019) beskriver. Kanskje er det likevel spor av en makro-diskurs som vektlegger en mer utfordrende undervisning som anes i studie II der lærere etterspør hva mer som trengs i undervisningen enn ordforklaringer. Likevel vil en forestilling om at undervisningen kan være en for stor byrde for mange elever, være et hinder for en mer dynamisk forestillingsverden i dette tilfellet (Gee, 2014).

Det at tekstene ikke blir gransket i undervisningen, kan gi konsekvenser for elevenes muligheter for utvikling av språk- og leseferdigheter. Tekster vil være et medierende redskap (Vygotskij, 2001) og bruk av slike redskaper gjør noe med aktivitenene som blir utført, og de gjør noe med tenkningen vår (Berge, 2005; Svendsen, 2018; Vygotskij, 2001). I tekstene finnes det skriftspråket mange elever trenger å øve på (Moore et al., 2018). Ved å granske tekster sammen med elever for å se hvordan språket i fagtekster understøtter faglig læring (Achugar & Carpenter, 2012; 2014), vil læreren trekke elevenes utvikling med seg slik Vygotskij (2001) beskriver i den nærmeste utviklingssonen. En slik øving, eller granskning, vil også gi muligheter til å få tilgang til tekstens *meningsverden* slik Skaftun (2015) beskriver i sin modell for literacy. Konsekvensene av at språkopplæringen og teksten er i bakgrunnen, og formidling av tekstens tema i forgrunnen, i stedet for tettere sammenvevd, gir grunn til bekymring; elevene får i liten grad mulighet til å utvikle de ferdighetene og de redskapene de trenger for å få tilgang til akademiske tekster, og dermed får de heller ikke tilgang til hvordan språk og fag er vevd sammen (Nagy & Townsend, 2012; Skaftun, 2015; Wong Fillmore & Snow, 2018).

Avhandlingsarbeidet peker mot et behov for at lærere må få muligheten til å endre forestillingsverdenen av hva det vil si å gi tilgang til tekst; en

forskyvning fra formidling av innhold og ensidig fokus på vokabular, til granskning av tekster hvor tekstene får funksjon som medierende redskap. En slik læring hvor elevene utvikler lesing som en grunnleggende ferdighet både i faget og på tvers av fagene, vil ikke bare gi flerspråklige elever større læringsmuligheter når det gjelder fag og språk, men vil også myndiggjøre og utruste elevene til demokratisk deltakelse i et skriftbasert samfunn (Skaftun, 2015).

5.2.3 Samtaler om fagtekster – en læringsarena for akademisk språk?

Et funn på tvers av de tre delstudiene viser at lærerne hadde en forståelse av at samtaler støttet elevenes forståelse av fagstoffet; i intervjustudiene rapporterte lærerne at de brukte tid på samtaler, og i observasjonsstudien var mye tid viet samtaler. Dette sammenfaller med funn i flere tidligere studier hvor det ble brukt tid på samtaler i undervisningen (Danbolt & Kulbrandstad, 2012; Lindholm, 2016; Palm & Stokke, 2015). I studie II og III vektla lærerne også at elevene skulle få snakke sammen i elevstyrte gruppesamtaler om ord og tekster. Funnene fra disse to delstudiene er dermed i kontrast til Grimstad (2012) sine funn hvor flerspråklige elever hadde få muligheter for å inngå i muntlig interaksjon med lærer eller medelever, og i kontrast til Huhtala et al. (2019) der lærerne ikke prioriterte muntlige aktiviteter i språkopplæringen. Lærernes prioritering av samtaler i undervisningen, både i helklasse og i organiseringen av parsamtaler, kan dermed signalisere hvordan lærernes forestilling om samtals rolle for elevens læring er blitt til i en interaksjon mellom et mikro- og et makronivå (Gee, 2014). Forskning om samtals betydning for læring (Alexander, 2008; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Palm & Stokke, 2015; Vygotskij, 2001) informerer den offentlige diskursen som lærerne møter både i videreutdannelser og skolens utviklingsarbeid.

Dette avhandlingsarbeidet tyder likevel på at kvaliteten på samtalene varierte. For det første uttrykte lærerne i studie II, i tråd med tidligere

forskning, at samtalene var karakterisert av assosiasjoner til tekstens tema slik Greenleaf og Valencia (2017) beskriver i sin studie. En slik assosiasjonskultur kan henge sammen med hvorvidt samtalene var planlagte og forberedte. I studie III hadde Jane i 6B, i tråd med læreren i Harris (2016) sin studie, forberedt et utvalg potensielt vanskelige ord i ukas tekster. I 6A var Anettes samtaler om ord tilsynelatende mer tilfeldig, og sammenfaller dermed mer med undervisningen til læreren i Palm (2006) sin studie. Dette spriket gjenspeiles i Hellgren et al. (2019) sine resultater der det var stor forskjell i hvorvidt lærerne forberedte seg på mulige språkutfordringer i tekstene. Ifølge Hammond og Gibbons (2005) er en slik planlegging av undervisningen en sentral del av det å støtte elevenes læring. Når studie III viser at lærerne inviterte inn i samtaler med åpne spørsmål, men at oppfølgingen var magrere, kan det tyde på at eventuelle forberedelser i størst grad var knyttet til ord og hvilke tekster som skulle gjennomgås, men i mindre grad til hvordan en kan støtte elevenes læring i samtaler. Det at elevene i liten grad ble oppfordret til problemløsning, å komme med begrunnelser, eller å se sammenhenger i faget, tyder på at det finnes et uutnyttet potensial for å støtte elevens læring og utvikling i samtalene, slik for eksempel Fisher og Frey (2012; 2014) og Klingelhofer og Schleppegrell (2016) tar til orde for.

En siste faktor som har innvirkning på samtalenes kvalitet, er at lærerne både i studie I og II uttrykte at de forenklet språket. Lærernes ytringer skiller seg dermed i stor grad fra studier som viser at språket i bruk i klasserommene var for avansert for mange av de flerspråklige elevene, for eksempel Tuvang og Wold (2005). I studie III var det heller ikke oppfordringer til elevene om å ta i bruk akademisk språk (Ernst-Slavit & Mason, 2011; Wedin, 2010). Det kan tyde på en forestilling om at så lenge elevene gis tid til å tale, er dette støttende for læring i seg selv, slik for eksempel Fisher og Frey (2018) beskriver i sin studie. En mulig forklaring på forenkling av språket i undervisningen, kan være et uttrykk for lærernes forestillingeverden i konflikt; i lærernes dilemma med å

tilpasse undervisning til elever som strever med språket på den ene siden og utfordrende tekster på den andre siden, kan det tyde på at samtalen ble en arena for å «oversette» teksten fra et akademisk språk til et hverdagsspråk. I tråd med Walldén (2019) kan en si at det nødvendigvis ikke ble bygget bro tilbake til det akademiske språket og den faglige konteksten. Når lærere møter utfordringen med å tilpasse undervisningen til elever med forenkling av språk og lærestoff, kan det tyde på at lærerne mangler redskaper til å utøve høy lærerstøtte og lede læringsprosesser i faglig utfordrende arbeid slik for eksempel Alexander (2008) og Høegh (2018) tar til orde for.

Samtidig stilte lærerne i studie I og II i løpet av intervjuene spørsmål ved sin egen forenkling av språk og tekster. Lærerne viste dermed trekk som var beslektet med en dynamisk forestillingsverden (Gee, 2014); de uttrykte en gryende forståelse om en undervisning med større faglige forventninger. Lærerne pekte dermed på noe helt sentralt for elevenes språkutvikling. Ut ifra tanken om at språk er mediert først i sosiale settinger, dernest som et redskap for elevens tenkning (Bråten, 1996), kan en undervisning som er rettet mer mot elevens primærdiskurs indikere at potensialet i utviklingssonen ikke er fullt ut utnyttet. For at eleven skal ha mulighet til å internalisere akademisk språk, må de *øve på å bruke* språket (Gee, 2015; Skaftun, 2020; Vygotskij, 2001). Det vil si at det akademiske språket må bli synliggjort og snakket om i undervisningen slik at hverdagsspråk og akademisk språk kan bane vei for hverandre (Vygotskij, 2001). På mange måter kan en si at det var en slik læringsprosess flere av lærerne i denne studien la til rette for; de løftet fram vanskelige ord i tekster og snakket om mulige forklaringer. Samtidig var det ingen eksempler i observasjonsstudien på at lærerne oppfordret elevene til å ta i bruk ord som var forklart, med den konsekvensen at de fikk færre muligheter til å utvikle et muntlig akademisk språk. Det å selv ta i bruk akademisk språk for å diskutere faglige utfordringer ville vært et skritt på veien til å internalisere akademisk språk som en støtte for tanken (Vygotskij, 2001).

Denne studien peker mot et behov for at lærerutdanninger og videreutdanninger gir lærere muligheten til å utvikle forestillingsverdener om samtalen som en arena for å støtte elevenes språkutvikling. Ifølge Alexander (2008) er det krevende å lede slike samtaler. Lærere må derfor få redskaper til hvordan de kan gi høy lærerstøtte og lede læringsprosesser i samtaler om krevende tekster, for eksempel hvordan stille spørsmål som modellerer en tankerekke og hvordan modellere i høyttenkningssekvenser (think alouds) (Fisher & Frey, 2014; Høegh, 2018; Wong Fillmore & Snow, 2018).

5.2.4 Støtte – til hvem?

Denne avhandlingen tematiserer undervisning for en bestemt gruppe elever innenfor rammen av ordinær undervisning. En del forskning tyder på at det er noen spesifikke utfordringer for denne elevgruppen som lærere trenger å være oppmerksomme på (Golden, 2006; Haag et al., 2013; Rydland et al. 2012). Samtidig er det flere som tar til orde for at flerspråklige elever og elever med opplæringspråket som morsmål som ikke mestrer akademisk språk, trenger samme literacy-tilnærming i opplæringen (Anstrom et al., 2010; Kim et al., 2018). Mange flerspråklige elever kan likevel være ekstra sårbare; ikke bare skal de utvikle et akademisk språk, men de skal også gjøre det på et andrespråk. Der det kanskje ikke er snakk om andre metodiske tilnærminger, er det snarere intensiteten og graden av lærerstøtte som er avgjørende⁶¹.

Lærerne som deltok i denne avhandlingens tre studier tematiserte undervisning for flerspråklige elever i varierende grad. Ifølge Gee (2014) vil en gjennom personers beskrivelser av andre få tak i personers *evaluative figured worlds* – altså hvordan de vurderer og forstår andre. I studie I vendte lærerne stadig tilbake til elever som strevde med

⁶¹ August, Shanahan og Escamilla (2009) hevder at det dermed *ikke* er snakk om de samme metodene i opplæringen, men at det er kvalitative forskjeller.

leseforståelse – uavhengig av språkbakgrunn. I studie II var lærerne eksplisitte på at de ikke vurderte flerspråklige elever som en gruppe. Lærerne vurderte flerspråklige elever til å være like forskjellige som alle andre, og at de derfor hadde ulike opplæringsbehov. Lærerne uttrykte positive og inkluderende holdinger ovenfor elevgruppen og bruk av førstespråk (Alisaari et al., 2019; Sandberg & Norling, 2018). I studie III var det likevel ikke noe som tilsa at flerspråklige elever fikk noe særlig støtte utover den generelle støtten i helklasse gjennom tekstlesing og ordforklaringer. Lærernes forestillinger om flerspråklige elever har dermed trekk ved seg som det Hägerfelth og Skarstein (2012) beskriver som en likhetsdiskurs. Hvis en kobler denne tanken sammen med at det var utfordrende for lærere å identifisere flerspråklige elevers språkutfordringer (Wold, 2013), vil en slik likhetsdiskurs kunne gi flere dilemmaer: Hvis elevene mottar en undervisning med forenklet språk, vil deres behov for å utvikle et akademisk språk ikke oppdages, og hvis praksis likevel viser at flerspråklige elever ikke nødvendigvis blir møtt på sine unike behov – som å bli fulgt opp individuelt i samtalesekvenser for å strekke språket (Daugaard et al., 2016) – vil de ha færre muligheter for å utvikle et akademisk språk. Konsekvensene av en slik likhetsdiskurs er imidlertid ikke begrenset til flerspråklige elever, men gjelder alle elever, uavhengig av språkbakgrunn, som har mindre forutsetninger enn øvrige elever for å delta i undervisningen (Heppt et al., 2014; S. Strand, 2016; O. Strand & Schwippert, 2019). Det kan bety at lærernes forenklete og delvis ubevisste forestillingsverdener om hvilke forutsetninger elever har for å utvikle akademisk språk i hjemmet, kan frata disse elevene muligheten til å utvikle literacy-ferdigheter de trenger for å delta i skole og samfunn.

6 Veien videre – prosjektets begrensninger og behov for videre forskning

Dette avhandlingsarbeidet har hatt som ambisjon å bidra med kunnskap om læreres forståelse av undervisning som støtter utviklingen av akademisk språk. Prosjektet bidrar dermed med kunnskap som er nødvendig for å igangsette målrettede tiltak i lærerutdanninger. Det er likevel forbehold ved avhandlingens funn. Disse forbeholdene peker mot behov for videre forskning.

En innvending mot avhandlingsarbeidet er at det skarpe fokuset på språkopplæring har ført til at selve fagopplæringen er i bakgrunnen. I avhandlingen undersøkes heller ikke hvorvidt arbeid med språk i tekstene øker flerspråklige elevens fagforståelse. I en nordisk kontekst trenger vi kunnskap om hvordan sammenhengen mellom elevenes utvikling av akademiske språkferdigheter og fagforståelse arter seg. Som en del av det å undersøke sammenhengen mellom elevens utvikling av akademiske språkferdigheter og fagforståelse kunne det vært naturlig å inkludere literacy-aktiviteter som ikke er tematisert i denne avhandlingen – for eksempel elevstyrte samtaler i grupper og tekstproduksjon.

I dette avhandlingsarbeidet blir heller ikke lærernes eventuelle samarbeid med lærere i særskilt norsk og/eller tospråklig fagopplæring/morsmål undersøkt. I en norsk kontekst har vi generelt lite kunnskap om særskilt språkopplæring, både når det gjelder samarbeid mellom lærergruppene, innholdet i undervisningen og elevenes læringsutbytte.

Et annet forbehold gjelder overføringsverdien av funn fra avhandlingsarbeidet til andre lærere i andre klasser. Lærerne som deltar i dette avhandlingsprosjektet, kan sies å være særlig engasjerte fordi de valgte selv å bli med i prosjektet. I tillegg hadde flere av lærerne

videreutdanning som var relevant for avhandlingens tema. Det betyr at lærerne i mitt utvalg kanskje er spesielt opptatt av lesing og undervisning av flerspråklige elever. Det vil derfor være behov for studier som også undersøker andre lærergruppers forståelse av språkopplæringen innenfor rammene av ordinær undervisning.

I dette avhandlingsarbeidet blir ikke sammenhengen mellom lærernes forestillingsverdener og elevens læringsutbytte undersøkt. Dette avhandlingsarbeidet avrundes med å peke framover mot behov for videre forskning på læreres forestillingsverdener om språkopplæring for flerspråklige elever, og øvrige elever, på 5.–7. trinn som trenger støtte til utvikling av språket. For eksempel vil identifisering av forestillingsverdener som støtter elevenes læringsutbytte i størst mulig grad, gi kunnskap for å igangsette nyanserte og målrettede tiltak i lærerutdanninger.

7 Litteratur

- Achugar, M. & Carpenter, B. D. (2012). Developing disciplinary literacy in a multilingual history classroom. *Linguistics and Education*, 23(3), 262–276. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.05.003>
- Achugar, M. & Carpenter, B. D. (2014). Tracking movement toward academic language in multilingual classrooms. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 60–71. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.12.002>
- Adger, C. T., Snow, C. E. & Christian, D. (Red.). (2018). *What teachers need to know about language* (2. utg.). Multilingual Matters.
- Albertsen, D. & Perlic, B. (2020, 17. november). Nasjonale prøver, 2020. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2020-11-17>
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. utg.). Dialogos.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A. & Tod, A. M. (2009). Ethical issues in the use of in-depth interviews: Literature review and discussion. *Research Ethics Review*, 5(2), 48–54. <https://doi.org/10.1177/174701610900500203>
- Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J. & Rivera, C. (2010). *A review of the literature on academic English: Implications for K-12 English language learners*. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. [LitReviewAcademicEnglish.pdf \(vidyablog.com\)](https://www.vidyablog.com/LitReviewAcademicEnglish.pdf)
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1999). Transcript notation. Structures of social action: Studies in conversation analysis. *Aphasiology* 13(4/5), 243–249. <https://doi.org/10.1080/026870399402073>

- August, D., Shanahan, T. & Escamilla, K. (2009). English language learners: Developing literacy in second-language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. *Journal of Literacy Research*, 41(4), 432–452. <https://doi.org/10.1080/10862960903340165>
- Axelsson, M. & Jakobson, B. (2020). Negotiating science – building thematic patterns of the scientific concept sound in a Swedish multilingual lower secondary classroom. *Language and Education*, 34(4), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1740730>
- Bailey, A. L. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Yale University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. The University of Texas Press.
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (1/18). [Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn? \(oslomet.no\)](https://oslomet.no)
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243–272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Bezemer, J., Kroon, S., de Wal Pastoor, L., Ryen, E. & Wold, A. H. (2004). *Language teaching and learning in a multicultural context. Case studies from primary education in the Netherlands and Norway*. [Language teaching and learning in a multicultural context: Case studies from primary education in the Netherlands and Norway — Tilburg University Research Portal](https://www.researchportal.nl/en/publications/language-teaching-and-learning-in-a-multicultural-context-case-studies-from-primary-education-in-the-netherlands-and-norway)

- Biringvad, A. & Wold, A. H. (2014). Østeuropeiske elever i naturfagstimen – en kasus-studie av ordforståelse. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1), 74–103.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague concepts in the educational sciences: Implications for researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(5), 528–539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT journal*, 55(2), 186–188.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Breiter, A. & Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology & Society*, 9(3), 206–217. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.9.3.206>
- Bruna, K. R., Vann, R. & Escudero, M. P. (2007). What's language got to do with it?: A case study of academic language instruction in a high school “English learner science” class. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 36–54. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.006>
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen Akademiske Forlag.
- Burns, A., Freeman, D. & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585–601.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J. & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–215. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.3>
- Chall, J. S. & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children’s fourth-grade slump. *American Educator*. Spring 2003. [The Classic Study on Poor Children's Fourth-Grade Slump | American Federation of Teachers \(aft.org\)](https://www.aft.org/classic-study-on-poor-childrens-fourth-grade-slump)

- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E. & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223–2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (4. utg.). Sage.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working papers on bilingualism, No. 19. The Ontario Institute for Studies in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2015). Language differences that influence reading development. I P. Afflerbach (Red.), *Handbook of individual differences in reading, reader, text, and context* (s. 223–244). Routledge.
- Cundale, N. (2001). What we preach? Stated beliefs about communicative language teaching and classroom questioning strategies. *The Language Teacher*, 25(5), 1–6.
- Damber, U. (2009). Using inclusion, high demands and high expectations to resist the deficit syndrome: A study of eight grade three classes overachieving in reading. *Literacy*, 43(1), 43–49. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00503.x>
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2012). Teacher reflections under changing conditions for literacy learning in multicultural schools in Oslo. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 209–227). Multilingual Matters.

- Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Laursen, H. P., Orluf, B., Wulff, L. & Østergaard, W. (2016). *Inspiration til literacy-undervisningen i flersprogede klasserum: Erfaringer fra Tegn på sprog*. Professionshøjskolen UCC.
[tegn paa sprog inspiration til literacy-undervisningen i flersprogede klasserum](#)
- de Araujo, Z. (2017). Connections between secondary mathematics teachers' beliefs and their selection of tasks for English language learners. *Curriculum Inquiry* 47(4), 363–389.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368351>
- Degand, L. & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15(7), 739–757.
<https://doi.org/10.1023/A:1020932715838>
- Dokter, N., Aarts, R., Kurvers, J., Ros, A. & Kroon, S. (2017a). Academic language in elementary school mathematics: Academicness of teacher input during whole class instruction. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 213–230.
<https://doi.org/10.1075/dujal.17007.dok>
- Dokter, N., Aarts, A., Kurvers, J., Ros, A. & Kroon, S. (2017b). Stimulating students' academic language. Opportunities in instructional methods in elementary school mathematics. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–21.
[10.17239/L1ESLL-2017.17.01.01](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.01)
- Ernst-Slavit, G. & Mason, M. R. (2011). «Words that hold us up»: Teacher talk and academic language in five upper elementary classrooms. *Linguistics and Education*, 22(4), 430–440.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.04.004>
- Fang, Z. (2016). Text complexity in the US Common Core State Standards: A linguistic critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(3), 195–206.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.35739746592913>
- Farrell, T. S. & Guz, M. (2019). «If I wanted to survive I had to use it»: The power of teacher beliefs on classroom practices. *TESL-EJ*, 22(4), 1–17. [ERIC - EJ1204614 - 'If I Wanted to Survive I Had to Use It': The Power of Teacher Beliefs on Classroom Practices, TESL-EJ, 2019-Feb](#)

- Farrell, T. S. & Yang, D. (2019). Exploring an EAP teacher's beliefs and practices in teaching L2 speaking: A case study. *RELC Journal*, 50(1), 104–117. <https://doi.org/10.1177/0033688217730144>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Fisher, D. & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179–188. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01117>
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(5), 367–376. <https://doi.org/10.1002/jaal.266>
- Fisher, D. & Frey, N. (2018). Developing oral language skills in middle school English learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1318428>
- Fitzgerald, J. Hiebert, E. H., Bowen, K., Relyea-Kim, E. J., Kung, M. & Elmore, J. (2015). Text complexity: Primary teachers' views. *Literacy Research Instruction*, 54(1), 19–44. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.954086>
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136–173). Universitetsforlaget.
- Gámez, P. B. & Lesaux, N. K. (2012). The relation between exposure to sophisticated and complex language and early-adolescent English-only and language minority learners' vocabulary. *Child Development*, 83(4), 1316–1331. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01776.x>
- Gandara, P., Maxwell-Jolly, J. & Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf>
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley Blackwell.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.

- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (4. utg.). Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *Tesol Quarterly*, 37(2), 247–273. <https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Bloomsbury Publishing.
- Golden, A. (2006). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA – Norsk som andrespråk*, 23(2), 33–66. <http://hdl.handle.net/11250/134192>
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5–41.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S. & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223–234. <https://doi.org/10.3102/0013189X11413260>
- Greenleaf, C. & Valencia, S. (2017). Missing in action: Learning from texts in subject-matter classrooms. I K. Hinchman & D. Appleman (Red.), *Adolescent literacies: A handbook of practice-based research* (s. 235–256). Guilford.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA – Norsk som andrespråk*, 28(2), 23–48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>

- Grøgaard, J. B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående* (NIFU-rapport: 45/2008). NIFU Open Access Archive: Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående (unit.no)
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and «ethically important moments» in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Gunnerud, H. L. (2021). *Bilingualism. Advantages and disadvantages in cognitiv processing, language and reading comprehension*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Hall, C., Roberts, G. J., Cho, E., McCulley, L. V., Carroll, M. & Vaughn, S. (2016). Reading instruction for English learners in the middle grades: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1–32. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9372-4>
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M. & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.004>
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3. utg.). Arnold.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20(1), 6–30. [Prospect 20, 1.qxd \(mq.edu.au\)](https://doi.org/10.1016/j.pros.2005.01.001)
- Hansen-Thomas, H., Grosso Richins, L., Kakkar, K. & Okeyo, C. (2016). I do not feel I am properly trained to help them! Rural teachers' perceptions of challenges and needs with English-language learners. *Professional Development in Education*, 42(2), 308–324. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.973528>

- Harris, K. L. (2016). *Teachers' perspectives of text complexity as outlined by the Common Core State Standards* [Doktorgradsavhandling, Mercer University, USA]. URSA. <http://hdl.handle.net/10898/11376>
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86139>
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage Publications.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018* (8). Nationella centret för utbildningsutvärdering: Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC).
- Heppt, B., Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2014). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61–82. <https://doi.org/10.1002/rrq.83>
- Heppt, B., Henschel, S. & Haag, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Herud, E. & Naper, S. O. (2012). *Fattigdom og levekår i Norge – Status 2012*. (Nav-rapport 1). Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- Hodgkinson, T. & Small, D. (2018). Orienting the map: Where K to 12 teachers stand in relation to text complexity. *Literacy Research Instruction*, 57(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1493553>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF-rapport 4/2012). Nordland Research Institute.
- Holland, D. C., Lachicotte Jr, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.

- Huhtala, A., Vesalainen, M., Hildén, R. & Rautopuro, J. (2019). Finländska svensklärarens undervisningspraktiker och deras samband med elevers inlärningsresultat. *Nordand*, 3(01), 4–24. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-01-01>
- Hvistendal, R. (2010). «Jeg må lære noe av dette.» Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på læreres praksis* (s. 93–110). Universitetsforlaget.
- Hägerfelth, G. & Skarstein, D. (2012). I spenningsfeltet mellom det etnisk homogena og heterogena: Nordiska modersmålslärares diskurser om elever och undervisning i det etnisk heterogena samhället. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 215–243). Novus forlag.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Iddings, A. C. D., Risko, V. J. & Rampulla, M. P. (2009). When you don't speak their language: Guiding English-language learners through conversations about text. *The Reading Teacher*, 63(1), 52–61. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.5>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, A., Iversen, A. C., Lie, S. A. & Sandbæk, M. (2015). Does poverty in a Scandinavian welfare state influence school competence in adolescents? *Poverty & Public Policy*, 7(3), 277–297. <https://doi.org/10.1002/pop4.106>
- Jones, S. M., LaRusso, M., Kim, J., Yeon Kim, H., Selman, R., Uccelli, P., Barnes, S. P., Donovan, S. & Snow, C. (2019). Experimental effects of Word Generation on vocabulary, academic language, perspective taking, and reading comprehension in high-poverty schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 448–483. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.16155>.
- Kang, H., Thompson, J. & Windschitl, M. (2014). Creating opportunities for students to show what they know: The role of scaffolding in assessment tasks. *Science Education*, 98(4), 674–704. <https://doi.org/10.1002/sce.21123>

- Kieffer, M. J. (2008). Catching up or falling behind? Initial English proficiency, concentrated poverty, and the reading growth of language minority learners in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 851–868. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.851>
- Kieffer, M. J. (2011). Converging trajectories: Reading growth in language minority learners and their classmates, kindergarten to grade 8. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1187–1225. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.851>
- Kim, H. Y., Hsin, L. B. & Snow, C. E. (2018). Reducing academic inequalities for English language learners: Variation in experimental effects of Word Generation in high-poverty schools. *International Journal of Bilingual Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1535574>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141–184). Unipub forlag.
- Klingelhofer, R. R. & Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: Scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in Education*, 31(1), 70–88. <https://doi.org/10.1080/026715222016.1106701>
- Kozulin, A. (2001). Vygotskij sett i sammenheng. I A. Kozulin (Red.), *Tenking og tale* (T.-J. Bielenberg og M. T. Roster, Overs., s. 221–255). Gyldendal Akademisk.
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall International.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et språk? Overordnede perspektiver. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Brage: INN. <http://hdl.handle.net/11250/132020>
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 3(1), 55–77.

- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA – Norsk som andrespråk* (2), 5–20. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. [udir likeverdig opplaering2_07.pdf](http://udir.likeverdig.opplaering2.07.pdf) (regjeringen.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. I B. VanPatten & Williams, J. (Red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2. utg., s. 207–226). Routledge.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog – set indefra: En forskningsmæssig opsamling*. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-set-indefra-2019.pdf?x89856>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, C. D. & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy. Final report from Carnegie Corporation of New York's Council on advancing adolescent literacy*. ERIC - ED535297 - [Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy. Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy, Carnegie Corporation of New York, 2010](https://eric.ed.gov/?id=ED535297)
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>

- Lesaux, N. K., Crosson, A. C., Kieffer, M. J. & Pierce, M. (2010). Uneven profiles: Language minority learners' word reading, vocabulary, and reading comprehension skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.004>
- Lesesenteret. (u.å.). *Språkløyper. Et løft for språk, lesing og skrivning*. Hentet 28. april 2021 fra [Språkløyper \(uis.no\)](http://Språkløyper.uis.no)
- Lindahl, K. (2019). Teacher language awareness development and its implications for new educators. *The New Educator*, 15(2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/1547688x.2018.1526356>
- Lindholm, A. (2016). Støtning med hjelp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 173–196). Gleerups Utbildning.
- Lupo, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J. H. & Strong, J. Z. (2019). An exploration of text difficulty and knowledge support on adolescents' comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457–479. <https://doi.org/10.1002/rrq.247>
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Mancilla-Martinez, J. (2020). Understanding and supporting literacy development among English learners: A deep dive into the role of language comprehension. *AERA Open*, 6(1), 1–7. <https://doi.org/10.1177/2332858420912198>
- Manyak, P. C. (2012). Powerful vocabulary instruction for English learners. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Red.), *Vocabulary instruction* (s. 280–302). The Guildford Press.
- Matematikksenteret. (u.å.). *Matematikksenteret. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen*. Hentet 28. april 2021 fra Matematikksenteret
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2. utg.). Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.) *The SAGE handbook of applied social research methods*, (2. utg., s. 214–253). Sage.

- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69–86. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- McGillicuddy, D. & Devine, D. (2020). «You feel ashamed that you are not in the higher group» – Children’s psychosocial response to ability grouping in primary school. *British Educational Research Journal*, 46(3), 553–573. <https://doi.org/10.1002/berj.3595>
- McNeil, L. (2012). Using talk to scaffold referential questions for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 396–404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.005>
- Mehan, H. (1979). «What time is it, Denise?»: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285–294. <https://doi.org/10.1080/00405847909542846>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033890.supp>
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W. & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235–258. <https://doi.org/10.1002/rrq.019>
- Moore, S. C. K., Massoud, L. A. & Duggan, J. (2018). Language and instruction: Planning and delivery for English learner students. I C. T. Adger, C. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2. utg., s. 75–84). Multilingual Matters.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. McGraw-Hill Education.
- Mosvold, R. & Fauskanger, J. (2013). Teachers' beliefs about mathematical knowledge for teaching definitions. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 8(2–3), 43–61.
- Muchmore, J. A. (2001). The story of «Anna»: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89–110. <https://www.jstor.org/stable/23478306>
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016. International results in reading. PIRLS 2016 – Report* (bc.edu).
- Murphy, A. F. & Torff, B. (2019). Teachers' beliefs about rigor of curriculum for English language learners. *The Educational Forum* 83(1), 90–101.
- Myles, F. (2013). Theoretical approaches. I J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Red.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (s. 46–70). Cambridge University Press.
- NAFO. (2021, 28. april). *NAFO. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. [NAFO – Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring \(oslomet.no\)](https://www.nafo.no)
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>

- Nes, K. (2018). Missing recognition? Inclusive education and language minority students in Norwegian schools. I L. A. Kulbrandstad, T. O. Engen & S. Lied (Red.), *Norwegian perspectives on education and diversity* (s. 83–102). Cambridge Scholars Publishing.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oktan Oslo AS.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Samlaget.
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa §2.8*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket: Klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov. *NOA – Norsk som andrespråk*, 22(2), 23–40.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83–102). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Novus forlag.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>

- Pettit, S. K. (2011). Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Phillips Galloway, E., McClain, J. B. & Uccelli, P. (2020). Broadening the lens on the science of reading: A multifaceted perspective on the role of academic language in text understanding. *Reading Research Quarterly*, 55, 331–345. <https://doi.org/10.1002/rrq.359>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137–152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Prevoo, M. J., Malda, M., Mesman, J. & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. *Review of Educational Research*, 86(1), 237–276. <https://doi.org/10.3102/0034654315584685>
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a402712.pdf>
- Randen, G. T. (2016). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA – Norsk som andrespråk*, 31(1–2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1193>
- Reeves, S., Albert, M., Kuper, A. & Hodges, B. D. (2008). Why use theories in qualitative research? *Bmj*, 337, a949. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.a949>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (2. utg., s. 102–119). Macmillan.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586. <https://doi.org/10.3102/00028312028003559>

- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic reviews*, 15(4), 1–37. <http://hdl.handle.net/11250/2639981>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books Publishing.
- Rydland, V., Aukrust, V. G. & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*, 25(2), 465–482. doi:10.1007/s11145-010-9279-2
- Rydland, V. & Grøver, V. (2019). Argumentative peer discussions following individual reading increase comprehension. *Language and Education*, 33(4), 379–394. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545786>
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 6. Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 135–165). Universitetsforlaget.
- Sahin, C., Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371–384. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042390a>
- Sandberg, G. & Norling, M. (2018). Teachers' perspectives on promoting reading and writing for pupils with various linguistic backgrounds in grade 1 of primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 300–312. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.15.54600>
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework* (Technical Report 2003–1). [Academic English: A Conceptual Framework \(escholarship.org\)](https://escholarship.org)

- Schlepppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Schlepppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Schlepppegrell, M. J., Achugar, M. & Oteíza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *Tesol Quarterly*, 38(1), 67–93. <https://doi.org/10.2307/3588259>
- Schmidt, C. & Skoog, M. (2017). Classroom interaction and its potential for literacy learning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), 45–60. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.474>
- Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492–1528.
- Shanahan, T., Fisher, D. & Frey, N. (2012). The challenge of challenging text. *Educational Leadership*, 69(6), 58–62.
- Short, D. J. (2017). How to integrate content and language learning effectively for English language learners. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7b), 4237–4260. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00806a>
- Silverman, R. D. & Hartranft, A. M. (2019). Observational research on vocabulary and comprehension in upper elementary school classrooms. I V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe & E. Lieven (Red.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (s. 110–122). Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. (2020, 17. november). Å tenke sjæl og mene – foran Fagfornyelsen. <https://www.uis.no/nb/tenke-sjael-og-mene-foran-fagfornyelsen>

- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9–34). Novus forlag.
- Skodvin, A. (2001). En bok fra et omfattende forfatterskap. I A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg og M. T. Roster, Overs., s. 7–17). Gyldendal Akademisk.
- Snow, C. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. DOI: 10.1126/science.1182597
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. I D. R. Olsen & W. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 112–133). Cambridge University Press.
- Stevens, L. A. (2020). *Teacher knowledge and dispositions about the role of language in the instruction of elementary emergent bilinguals in the content classroom*. [Doktorgradsavhandling, New York University, USA]. ProQuest. [Teacher Knowledge and Dispositions about the Role of Language in the Instruction of Elementary Emergent Bilinguals in the Content Classroom - ProQuest](#)
- St. Meld. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Strand, O., & Schwippert, K. (2019). The impact of home language and home resources on reading achievement in ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>
- Strand, O., Wagner, Å. K. H. & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* Universitetsforlaget.
- Strand, S. (2012). The white British–black Caribbean achievement gap: Tests, tiers and teacher expectations. *British Educational Research Journal*, 38(1), 75–101. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.526702>
- Strand, S. (2016). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness revisited. *Review of Education*, 4(2), 107–144. <https://doi.org/10.1002/rev3.3054>

- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Swann, J. (2010). Transcribing spoken interaction. I Hunston, S. & Oakey, D. (Red.), *Introducing applied linguistics. Concepts and skills*. Routledge.
- Swanson, E., Wanzek, J., McCulley, L., Stillman-Spisak, S., Vaughn, S., Simmons, D., Fogarty, M. & Hairrell, A. (2016). Literacy and text reading in middle and high school social studies and English language arts classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 199–222. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.910718>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 18 sider. <http://hdl.handle.net/11250/2437418>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 310–349. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>
- Torff, B. (2006). Expert teachers' beliefs about use of critical-thinking activities with high-and low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 37–52. <https://www.jstor.org/stable/23478933>
- Torff, B. & Murphy, A. F. (2020). Teachers' beliefs about English learners: Adding linguistic support to enhance academic rigor. *Phi Delta Kappan*, 101(5), 14–18. <https://doi.org/10.1177/0031721720903822>
- Townsend, D. & Collins, P. (2009). Academic vocabulary and middle school English learners: An intervention study. *Reading and Writing*, 22(9), 993–1019. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9141-y>

- Townsend, D. Filippini, A., Collins, P. & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497–518. <https://doi.org/10.1086/663301>
- Tuveng, E. & Wold, A. H. (2005). The collaboration of teacher and language-minority children in masking comprehension problems in the language of instruction: A case study in an urban Norwegian school. *Language and Education*, 19(6), 513–536. <https://doi.org/10.1080/09500780508668701>
- Uccelli, P. Barr, C. D., Dobbs, C. L., Phillips Galloway, E., Meneses, A. & Sanchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Uccelli, P. & Phillips Galloway, E. (2018). What educators need to know about academic language: Insights from recent research. I C. T. Adger, C. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2. utg., s. 62–74). Multilingual Matters.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E. & Qin, W. (2020). The language of school literacy. Widening the lens on language and reading relations. I E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Red.), *Handbook of reading research*, Volum V (s. 155–179). Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fakta om grunnskolen 2020-21*. [Fakta om grunnskolen \(udir.no\)](https://www.udir.no/fakta-om-grunnskolen)
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnleggende norsk (NOR07-02). Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Grunnleggende norsk (NOR07-02). Timetall*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/timetall>

- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter nivå 2*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv100>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplanverket. Læreplanverket (udir.no)*
- Vadasy, P. F. & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. Guilford Press.
- Varghese, M. (2018). Drawing on cultural models and figured worlds to study language teacher education and teacher identity. I S. Mercer & A. Kostoulas (Red.), *Language teacher psychology*, (s. 71–85). Multilingual Matters.
- Villegas, A. M., SaizdeLaMora, K., Martin, A. D. & Mills, T. (2018). Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the empirical literature. *The Educational Forum* 82(2), s. 138–155. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1420850>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (A. Kozulin. Red., T.-J. Bielenberg og M. T. Roster, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Walldén, R. (2019). Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction. *Linguistics and Education*, 54, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760>
- Walldén, R. (2020). «It was that Trolle thing». Negotiating history in Grade 6: A matter of teachers' text choice. *Linguistics and Education*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100884>
- Wedin, Å. (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171–183. <https://doi.org/10.1080/09500780903026352>
- Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel: Dilemma för praktisknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 102–105. [2507-Text \(debatt\)-6162-1-10-20200421.pdf](https://www.pfi.se/2507-Text%20(debatt)-6162-1-10-20200421.pdf)

- Wedin, Å. & Aho, E. B. (2019). Student agency in science learning: Multimodal and multilingual strategies and practices among recently arrived students in upper secondary schools in Sweden. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 67–74. DOI: 10.26822/iejee.2019155338
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wold, A. H. (2013). Accuracy of teachers' predictions of language minority and majority students' language comprehension. *Language Education* 27(6), 498–525. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.736519>
- Wong Fillmore, L. & Snow, C. (2018). What teachers need to know about language. I C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2. utg., s. 8–51). Multilingual Matters.
- Wright, T. S. & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Sage.
- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B. & Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen: Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv* (NIFU-rapport 49/2014). [NIFU Open Access Archive: Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen: Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv \(unit.no\)](https://nifu.no/arkiv/evaluering-av-de-nasjonale-sentrene-i-oppleringen-evaluering-av-atte-nasjonale-sentre-i-et-styrings-og-brukerperspektiv-unit.no)
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6. Samfunnskunnskap for barnetrinnet*. Aschehoug.

8 Artikler

8.1 *Artikkel I*

Hege Rangnes

Universitetet i Stavanger

Aslaug Fodstad Gourvenec

Universitetet i Stavanger

DOI: <http://dx.doi.org/10.5517/adno.6782>

Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater

Sammendrag

Siden begynnelsen av 2000-tallet har det vært et utdanningspolitisk ønske i Norge om å kvalitetsvurdere opplæringen i skolen, og det er i den forbindelse innført obligatoriske karleggingsprøver og nasjonale prøver. Vi vet at lærere er usikre på oppfølgingen av prøveresultatene. Som et ledd i å styrke undervisningsvurderingen, har Utdanningsdirektoratet lansert digitale læringsstøttende prøver med veiledninger for mellomtrinnet. En av disse prøvene, en vokabularprøve, er særlig innrettet mot den konkrete oppfølgingen av flerspråklige elever. I denne studien undersøker vi, inspirert av et kritisk case-design, hvordan åtte lærere forstått som deltakere med fullt medlemskap i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), reflekterer over flerspråklige elevers prøveresultater. Ved å anvende Breiter og Lights (2006) begreper knyttet til læreres beslutningstaking basert på data – såkalt data-driven decision making – analyserer vi hvordan lærerne i løpet av en samtale beveger seg fra å forklare elevenes resultater på vokabularprøven til å bygge på disse forklaringene når de skal ta målrettede valg om fremtidig undervisning. Studien viser at deltakerne i løpet av samtalen utvikler felles kunnskap om flerspråklige elevers opplæringsbehov som potensielt vil kunne føre til endring i praksis. Samtidig avdekker studien at lærernes nyervervede kunnskap bare delvis er forankret i elevresultatene. Studien peker mot et behov for at skolene gir rom for strukturerte samtaler om prøveresultater hvor også flerspråklige elever blir tematisert. Siktemålet for slike samtaler må være å skape anvendbar kunnskap basert på alle elevers prøveresultater.

Nøkkelord: pedagogisk bruk av prøver, data-driven decision making, praksisfellesskap, flerspråklige elever, akademisk vokabular

Teachers in conversation about the use of second language learners' test results for instructional purposes

Abstract

Over the last two decades, the Norwegian Government has focused strongly on assessing the quality of education in schools. This focus has led to the introduction of both compulsory screening tests and national tests. Current research indicates uncertainty on the part of teachers about how to use and follow up the test results. In order to strengthen formative assessment practice and teachers' competence in using test results to guide instruction, the Norwegian Directorate for Education and Training has introduced a series of tests in digital format, with accompanying teacher manuals, for use in grades 5-7. One of these tests, a vocabulary test, focuses particularly on supporting second language learners' (SLLs) learning. In this study, we employ a critical case design to investigate how eight teachers, understood as full participants in a community of practice (Lave & Wenger, 1991), engage in a collective learning process around SLLs' test results. Using Breiter and Light's (2006) concepts related to research on teachers' data-driven decision making, we analyze how these teachers during a conversation move from explaining SLLs test results from the vocabulary test, to making targeted decisions for future instruction. The analysis reveals that during the conversation, the participants develop shared knowledge about the academic needs of SLLs, which could potentially lead to instructional improvement. However, this knowledge is only partly grounded in the test results. The findings suggest that the schools make room for structured conversations about SLLs test results to guide future decisions. Further research should continue to investigate how teachers could improve their instruction based on test results.

Keywords: instructional use of tests, data-driven decision making, community of practice, second language learners, academic vocabulary

Innledning

Norske elever har deltatt i internasjonale lesetester siden 1991, og på begynnelsen av 2000-tallet ble det også innført obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Det er en utdanningspolitisk forventning om at prøveresultater skal brukes til å forbedre praksis og elevenes opplæringstilbud (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2013). Flerspråklige elever¹ presterer som gruppe lavere enn elever med norsk som morsmål/førstespråk på både de nasjonale og internasjonale lesetestene (Kjærnsli & Jensen, 2016; Strand, Wagner & Foldnes, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017), og det er derfor et særlig utdanningspolitisk ønske om å bedre opplæringstilbudet til denne elevgruppen. Stortingsmeldingen *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013) pekte ut behovet for vurderingsverktøy som i større grad ga føringer for undervisning. I kjølvannet av stortingsmeldingen lanserte Utdanningsdirektoratet derfor *læringsstøttende prøver*, et digitalt prøvekonsept normert for 6. trinn som skulle være et verktøy for lærere til å gi læringsfremmende tilbakemeldinger til alle elever. Blant de læringsstøttende prøvene i lesing har en vokabularprøve et spesielt fokus på oppfølging av flerspråklige elever², dette fordi svakt vokabular hyppig fremheves som den største utfordringen for denne elevgruppens skoleprestasjoner (Anstrom et al., 2010; Golden & Kulbrandstad, 2007; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Townsend, Filippini, Collins & Biancarosa, 2012). Vi vet en del om læreres bruk av prøveresultater (Gannon-Slater et al., 2017; Garner, Thorne & Horn, 2017; Gunnulfsen & Roe, 2018; Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2018; Monsen, 2014; Seland, Vibe & Hovdhaugen, 2013). Derimot vet vi ikke hvordan lærere forstår og bruker et prøvekonsept som både retter seg mot en spesifikk elevgruppe, og som prøver å skape en bro mellom skåre og undervisning. Målet med denne studien er derfor å undersøke læreres forståelse av flerspråklige elevers prøveresultater fra vokabularprøven, og hvordan de planlegger å bruke resultatene i oppfølgingsarbeidet.

FRA PRØVERESULTATER TIL PRAKSIS

Å tolke prøveresultater og ta beslutninger om videre undervisning på bakgrunn av disse tolkningene er en prosess som er nært beslektet med velkjente handlingsmønstre i lærernes profesjonelle hverdag. Innføringen av sentralt gitte prøver bringer imidlertid noe nytt inn i denne prosessen fordi lærerne må

¹ *Flerspråklige elever* er en svært heterogen gruppe. I denne studien bruker vi betegnelsen som pedagogisk kategori (NOU 2010:7, s. 27), og avgrenser den til å gjelde elever med et annet morsmål/førstespråk enn norsk og samisk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 49). I studien undersøker vi ikke elevenes bakgrunn, men forholder oss til lærernes forståelse av hvem disse elevene er, og hvilke opplæringsbehov de har.

² I prøvematerialet er elevgruppen omtalt som *minoritetsspråklige elever*.

forholde seg til prøver de selv ikke har utviklet (Mandinach, Honey, Light & Brunner, 2008). I en amerikansk kontekst er læreres beslutningstaking basert på prøveresultater beskrevet som *data-driven decision making* (DDDM), der *data* er selve prøveresultatene. Det pekes på at lærerne må være *data-literate* for å kunne tolke prøveresultater og legge tolkningene til grunn for endringer av undervisningen som fremmer elevenes læring (Gummer & Mandinach, 2015, s. 2). For at en endring av praksis skal være mulig, hevder Schildkamp og Kuiper (2010) at lærerne må se prøveresultater og undervisning i tett sammenheng. Flere har tatt til orde for at læreres forståelse og bruk av prøveresultater har størst utviklingspotensial hvis det løftes inn i lærerkollegiet og gir lærerne muligheten til å delta i målrettede samtaler med en viss struktur (Abrams, McMillan & Wetzel, 2015; Datnow et al., 2012; Garner et al., 2017; Marsh, Bertrand & Huguet, 2015). I tråd med dette viser Junges (2012) studie at det er lite læring i læreres kollegiasamtaler uten noe form for styring. Samtidig påpeker Datnow og Hubbard (2016, s. 23) at det er for lite fokus på utvikling av læreres undervisningskompetanse som en del av DDDM-prosessen. En konsekvens er at læreres oppfølging gjerne består av å gjøre *mer av det samme* (*reteaching*) (Datnow et al., 2012; Garner et al., 2017), eller av skisserte tiltak som *okt fokus på lesing* (Monsen, 2014, s. 183).

Selv om flerspråklige elever som gruppe skårer lavere på lesetester enn elever som har morsmålet/førstespråket som opplæringsspråk, er det også signifikante resultatforskjeller mellom flerspråklige elever som er født i landet og de som selv har innvandret til landet (Kjærnsli & Jensen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Et sentralt spørsmål i møte med slike testresultater er hvorvidt det primært er fagkunnskaper eller elevens språkferdigheter som testes (Bailey & Butler, 2003), og vi vet at flerspråklige elevers læringsutbytte – målt i leseforståelse – er sterkt relatert til ordforrådet på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Norske metaforer (Golden, 2006; Kulbrandstad, 1998), sammensatte ord (Golden & Kulbrandstad, 2007), morfologisk komplekse ord og flerbetydningsord (Vadasy & Nelson, 2012) er utfordrende for flerspråklige elever. Det er likevel særlig det akademiske vokabularet som preger fagtekster allerede fra barneskolen som blir fremholdt som en hindring for flerspråklige elevers tekstforståelse (Anstrom et al., 2010; Baker et al., 2014; Schuth, Köhne & Weinert, 2017). Det skilles mellom fagspesifikke akademiske ord og generelle akademiske ord som går på tvers av fag (Nagy & Townsend, 2012). I tillegg til de fagspesifikke ordene, er særlig det generelle akademiske vokabularet i fagtekster utfordrende for flerspråklige elever (Baker et al., 2014; Haag, Heppt, Stanat, Kuhl & Pant, 2013; Townsend et al., 2012). Disse ordene blir det ofte tatt for gitt at elevene kan (Snow, 2010). For å skaffe et informativt grunnlag for å iverksette tiltak, er det derfor viktig å kartlegge denne elevgruppens ferdigheter i opplæringsspråket (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011), særlig knyttet til akademisk vokabular (Bailey og Butler, 2003).

Selv om det har blitt brukt store ressurser på å utvikle solide psykometriske prøver til bruk i skolen, vet vi at lærerne er usikre på hvordan de skal anvende resultatene i undervisningen (Datnow & Hubbard, 2016; Gannon-Slater et al., 2017; Gunnulfsen & Roe, 2018; Monsen, 2014; Seland et al., 2013). Mausestaden et al. (2018) viser til at læreres oppfølging av prøveresultater er rettet inn mot å forbedre prøveresultatene, og tidligere forskning tyder på at lærere i liten grad bruker elevresultater til å endre egen undervisning (Gannon-Slater et al., 2017; Garner et al., 2017; Schildkamp & Kuiper, 2010). Videre påpeker både Gannon-Slater et al. (2017, s. 371-372) og Garner et al. (2017, s. 420) at lærere i liten grad utnytter det potensialet som ligger i formativ vurdering av flerspråklige elever, og at det sosiale utjevningsspektivet i liten grad er tilstede i lærernes refleksjoner over prøveresultater. I følge Mandinach et al. (2008, s. 17) ser lærere lite etter mønster i resultatene på gruppenivå. I en norsk kontekst påpekes behovet for mer forskning på underveivurdering av flerspråklige elever (Randen, 2016, s. 365).

TEORETISK FORANKRING

Studien er forankret i Lave og Wengers (1991) teoretiske begrep *praksisfellesskap (communities of practice)*. I slike fellesskap utvikles forståelse og kunnskap gjennom interaksjon med andre (Lave & Wenger, 1991, s. 94). Praksisen er ikke stabil, men hele tiden gjenstand for forhandling deltakerne imellom. Deres *deltakelse (participation)* i praksisen og *tingliggjøring (reification)* av praksisen sikrer både kontinuitet og diskontinuitet (Wenger, 1998). Teorien springer ut av observasjoner av hvordan læring foregår ved deltakelse på innsiden av fellesskapet – selv for nykommerne i praksisen gjennom *legitim perifer deltakelse*. Når nykommerne beveger seg innover i praksisen, beveger de seg mot *fullt medlemskap (full membership)*. Et fullt medlemskap er knyttet til deltakelse og identitet snarere enn oppnåelse av et spesifikt ferdighetsnivå eller at man er kommet til praksisens endestasjon; også slike medlemmer er i stadig bevegelse innenfor praksisen. I et praksisfellesskap bestående av lærere, kan vi se for oss at den daglige forhandlingen om praksisen foregår blant annet gjennom deltakelse i samtaler mellom lærere, med ledelsen og i selve undervisningen. Tingliggjøringen av praksisen vil vi blant annet finne i artefakter som styringsdokumenter, lærebøker, ukeplaner, undervisningsopplegg og sentralt gitte prøver.

Flere utdanningsforskere har anvendt og videreutviklet DDDM-modeller med formål om å observere lærernes prosess med å forstå og bruke prøveresultater pedagogisk (Breiter & Light, 2006; Coburn & Turner, 2011). I denne studien anvendes Breiter og Lights (2006) modell, utviklet fra Ackoffs (1989) rammeverk for management-utvikling, for å undersøke læreres bruk av prøveresultater. Breiter og Light (2006) deler DDDM-prosessen i tre faser. Den

første fasen omhandler *data*, som eksisterer «in a raw state. They do not have a meaning in and of itself. [...] Whether or not data become information depends on the understanding of the person looking at the data», hevder Breiter og Light (2006, s. 210). Mandinach et al. (2008) utdyper datafasen, og peker på at lærerne i denne fasen prøver å organisere resultatene for å forstå dem, for eksempel ved å se etter mønstre. Der lærerne tradisjonelt har samlet inn og organisert prøveresultater, gjør ofte digitale prøveplattformer mye av denne jobben nå (Light, Wexler & Heinze, 2004, s. 13). Under den andre fasen, *informasjon*, gis data mening

when connected to a context. [Information] is data used to comprehend and organize our environment unveiling an understanding of relations between data and context. Alone, however, it does not carry any implications for future action (Breiter & Light, 2006, s. 210).

Den tredje fasen, *kunnskap*, foregår i to steg:

Knowledge is created through a sequential process. In relation to test information, the teacher's ability to see connections between students' scores in different item-skills analysis and classroom instruction, and then act on them, represents knowledge (Breiter & Light, 2006, s. 210).

DENNE STUDIEN

I denne studien undersøker vi hvordan lærere forstår og planlegger å bruke et nytt prøvekonsept særlig innrettet mot flerspråklige elever som en bro mellom skåre og undervisning. Utdanningsdirektoratet lanserte i 2016 den læringsstøttende vokabularprøven for mellomtrinnet for å imøtekomme behovet for pedagogisk bruk av prøveresultater for flerspråklige elever. Denne prøven måler elevenes kunnskaper om generelle akademiske ord. Som en utvidet del av denne kunnskapen, måles også kunnskap om metaforer, flerordsuttrykk og morfologisk komplekse ord. Ordkunnskapen blir målt blant annet gjennom ulike dimensjoner som synonymer, flerbetydningsord, kategorisering og antonymer. Alle ordene er hentet fra læreverker i ulike fag på 6. trinn, eller fra to tekster ment for aldersgruppen: *Fordel å være tokulturell* (Youmans, 2013) og *Jeg vil bli statsminister!* (Sandvik-Ebbing, Abdalla & Skedsmo, 2014).³ Med unntak av kategoriserings- og antonymoppgavene, er alle ordene i prøven kontekstualisert i ulik grad – fra å inngå i en setning til en hel tekst. Oppgavene er stort sett flervalgsoppgaver. Med vokabularprøven følger en omfattende veiledning med klasseromsnære eksempler på hvordan lærere kan invitere til deltakende samtaler om ord i en kontekst, og på hvordan enkeltelever og/eller smågrupper

³ I prøven er tekstene lettere bearbeidet.

av elever kan følges opp i ordinær undervisning. Veiledningen er utformet med intensjon om å fasilitere en læringsstøttende bruk av prøveresultater både på kort og lengre sikt. Elevresultatene vises i Utdanningsdirektoratets prøveadministrasjonssystem (PAS), hvor de allerede er delvis systematisert i tre ulike resultatvisninger; 1) på individ/item/dimensjonsnivå, 2) individ/mestringsnivå, og 3) løsningsprosent på itemnivå i klassen versus nasjonalt nivå. Det er utviklet tre mestringsnivå, hvor nivå en er det laveste nivået og nivå tre er det høyeste. Prøvens hensikt er å gi informasjon om elever med et svakt akademisk vokabular, og den er derfor forholdsvis enkel. Ved normering presterte halvparten av alle elevene, uavhengig av morsmål, på nivå tre.

I denne studien undersøker vi hvordan lærere forstår og planlegger å bruke resultatene fra vokabularprøven. Ved å studere en situasjon hvor mye er lagt til rette for lærernes refleksjon over prøveresultater og anvendelse av dem til fremtidig pedagogisk bruk, vil denne studien bidra til kunnskap om potensialet for pedagogisk bruk av prøveresultater for flerspråklige elever i en norsk kontekst. I studien vil vi besvare følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forklarer åtte lærere i en samtale sine flerspråklige elevers resultater på en vokabularprøve?
2. Hvordan bygger lærerne på disse forklaringene når de omtaler fremtidig vokabularundervisning for flerspråklige elever?

METODEVALG

Design

For å undersøke lærernes muligheter for å gjennomføre en refleksjonsprosess over prøveresultater som kan føre til endringer i fremtidig praksis, inviterte vi lærere til et fokusgruppeintervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179-180) er fokusgruppeintervjuets hensikt å få frem ulike synspunkter, og det er velegnet til eksplorative undersøkelser.

I forskningsspørsmålene omtaler vi intervjuet som en *samtale* fordi fokusgruppeintervjuet hadde enkelte trekk ved seg som er nært beslektet med samtalen; deltakerne besvarte spørsmål, men ble også gitt rom til å komme med innspill på hverandres svar og diskutere hverandres innspill. Disse trekkene ble understreket ved innledningen til intervjuet og etterstrebet i gjennomføringen. Samtidig hadde intervjuet noen trekk som understreket deltakernes ulike roller i situasjonen; fasilitatoren representerte et annet fellesskap hjemmehørende i academia, hun hadde forberedt sine spørsmål og hadde et overordnet ansvar for samtalegang. I form minnet intervjuet om den type målrettede og strukturerte samtaler som inviterer til refleksjon over prøveresultater og som fremheves som betydningsfull for lærernes pedagogiske bruk av disse (Abrams et al., 2015;

Datnow et al., 2012; Garner et al., 2017; Marsh et al., 2015). Lærerne i denne studien fikk dermed støtte i refleksjonsprosessen over prøveresultatene både gjennom prøvens veiledningsmateriell og samtalen de deltok i. Både vokabularprøven, prøveresultatene, veiledningen og forskernes tilstedeværelse og ytringer representerte artefakter og deltakelse som trådte inn i forhandlingen om hva praksisen er og kan være – og som dermed kunne rokke ved lærernes forståelse av praksisen og deres egen rolle i den. Begge artikkelforfatterne var til stede under intervjuet. Førsteforfatteren fungerte som fasilitator i samtalen, mens andreforfatteren primært var aktivt lyttende og kun stilte enkelte oppfølgingsspørsmål.

Lærernes samtale forstås i denne studien som et *kritisk case* i kraft av både utvalget og intervjusituasjonen. Et slikt case egner seg for å undersøke om en antakelse kan gjøre seg gjeldende i spesielle tilfeller. I denne studien er tilnærmingen i tråd med det kritiske casets negativt formulerte generaliseringskarakteristikk: "If this is not valid for this case, then it is not valid for any (or only few) cases" (Flyvbjerg, 2006, s. 230). Dersom lærernes refleksjonsprosess i denne samtalen ikke pekte mot endringer i fremtidig vokabularundervisning av flerspråklige elever, er det rimelig å anta at samtaler om prøveresultater mellom andre lærere i andre situasjoner heller ikke gjør det.

Utvalg

I denne studien forstår vi lærere på mellomtrinnet som et praksisfellesskap, og i samtalen deltok åtte representanter fra dette fellesskapet. Med Lave og Wenger (1991) forstår vi disse lærerne som innehavere av fullt medlemskap i praksisfellesskapet, og som både erfarne, kompetente, engasjerte og særlig forberedt til samtalen de her skal inn i. Ved å si seg villige til å delta på intervjuet, sa lærerne seg samtidig villige til å gjennomføre vokabularprøven og et par eksempel fra prøvens veiledning i egen klasse. For å få et strategisk utvalg (*purposeful sample*) (Creswell, 2013, s. 155), var kriteriene for lærernes deltakelse i samtalen at de hadde erfaring med undervisning for flerspråklige elever i ordinær undervisning. Lærerne hadde 5 – 25 års undervisningspraksis, hvorav 4 – 20 års erfaring fra skoler i områder med relativt høy andel innvandrere⁴. Tre av lærerne hadde videreutdanning i lesing, to av dem tok videreutdanning som lærerspesialister, og en av lærerne hadde master i spesialpedagogikk. Syv av lærerne var kontaktlærere på mellomtrinnet.

Organisering av samtalen

Samtalen fant sted våren 2018 i universitetets lokaler, og den varte i to timer. Intervjuet var semistrukturert, og for hvert av hovedspørsmålene fikk alle lærerne uttale seg før ordet ble gitt fritt. Det var stort rom for lærernes diskusjoner seg imellom. Spørsmålene i samtalen pekte mot ulike deler av

⁴ Informasjon hentet fra kommunenes levekårsundersøkelse.

refleksjonsprosessen knyttet til data, informasjon og kunnskap. Først mot gjennomføringen av prøven, uthenting av og lesingen av elevenes prøveresultater, deretter mot forklaringer av prøveresultatene til de flerspråklige elevene og utprøvingen av eksemplene fra veiledningen. Til slutt var spørsmålene rettet mot videre undervisning for å støtte flerspråklige elevers utvikling av generelt akademisk vokabular.

Analytisk tilnærming til materialet

Lærernes ytringer i samtalen utgjør studiens datamateriale. Det ble gjort lydopptak av samtalen, og opptaket ble deretter transkribert⁵ og anonymisert. Hver av intervjuets 496⁶ ytringer ble nummerert. Transkripsjonen ble importert til NVivo11 for koding og benyttet som primærkilde i analysearbeidet. Alle navn i artikkelen er pseudonymer.

I analysene av samtalen undersøkes lærernes forståelse slik den kommer til uttrykk diskursivt (Gee, 2011), og den enkelte språklige ytring forstås i lys av samtalen som helhet. I disse ytringene forholder lærerne seg aktivt både til prøven, deres egne elevers prøveresultat, veiledningen, tidligere undervisning og tanker om fremtidig undervisning, til spørsmålene de får fra fasilitatoren og hverandres ytringer.

I vårt kodingsarbeid ble data, informasjon og kunnskap benyttet som organisatoriske (*organizational*) kategorier (Maxwell, 2005, s. 107). De tre fasene i DDDM-prosessen fungerte dermed som struktur og forståelsesramme for den videre eksplorative tilnærmingen til datamaterialet. For hver av de organisatoriske kategoriene laget vi et hierarki av underkategorier – der noen av kategoriene vokste frem fra informantens ytringer (*emic*), mens andre var forskernes teoretiske kategorier (*etic*) (Maxwell, 2008, s. 238). Vi utviklet underkategorier knyttet til *data* om lærernes forståelse av hva resultatene viste og hvordan de syntes det var å finne resultatvisningene i PAS. Under *informasjon* utviklet vi to underkategorier koblet til hvordan lærerne forklarte elevenes prøveresultater ved hjelp av i) *elevegenskaper*, for eksempel elevenes forutsetninger, atferd og strategier, og ii) *prøvekonseptet* slik lærerne forstod og beskrev prøven og oppgavene. Under kategorien *kunnskap* laget vi to underkategorier som beskriver de to stegene i kunnskapsfasen. Den ene, *tidligere vokabularundervisning*, beskriver lærernes diskursive forståelse av koblingen mellom tidligere vokabularundervisning og elevenes resultater. Den andre, *fremtidig vokabularundervisning*, favner lærernes omtaler av hvilke konsekvenser dette burde få for flerspråklige elever i fremtidig vokabularundervisning. Kodehierarkiet ble ytterligere utvidet. For eksempel ble det under *prøvekonseptet* etablert en kategori kalt *dimensjoner* for lærernes

⁵ I transkriberingen ble det brukt en forenklet utgave av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999). I denne teksten vil leseren møte følgende transkripsjonstegn: (()) brukt for å markere handlinger.

⁶ En av informantene ankom intervjuet noe senere, og fikk mulighet til å uttale seg om de innledende spørsmålene etter at hovedintervjuet var ferdig.

yringer om de ulike delprøvene som målte dimensjoner av ord (for eksempel synonymer og flerbetydningsord). Videre ble kategorien *akademisk vokabular* utviklet under *prøvekonseptet* for å beskrive lærernes forståelse av hvilke ord som var vanskelige i prøven. Et siste eksempel er kategorien *tekster* under kategorien *fremtidig vokabularundervisning*.

RESULTATER

Helt sentralt for at prøveresultatene skal kunne utgjøre et meningsfullt grunnlag for endringer av praksis, er det at hovedfasene i refleksjonsprosessen – data, informasjon og kunnskap – bygger på hverandre. Denne prosessen og hvordan de ulike fasene bygger på hverandre er synliggjort i studiens to forsknings-spørsmål; hvordan lærerne forklarer resultatene, og hvordan de bygger på resultatene i fremtidige valg i undervisningen. Selv om spørsmålene fra fasilitatoren pekte mot hele DDDM-prosessen, var det mest fremtredende i data-materialet lærernes forklaringer av elevenes prøveresultater hvor de knyttet resultatene til *elevegenskaper* (informasjonsfasen), *prøvekonseptet* (informasjonsfasen) og egen tidligere vokabularundervisning (første steg i kunnskapsfasen). Disse forklaringene ligger til grunn for strukturen i presentasjonen av resultatene. For å tydeliggjøre hvordan de tre fasene data, informasjon og kunnskap bygger på hverandre, vil vi under hver forklaring presentere lærernes refleksjonsprosess i lys av hele DDDM-prosessen; hvordan disse er forankret i lærernes forståelse av data som er hentet i den digitale prøvebanken (datafasen), og hvordan de peker fremover mot en mulig endring i fremtidig praksis (kunnskapsfasen).

Elevegenskaper

Lærerne forklarte prøveresultater ut fra *elevegenskaper*, for eksempel ved at mange elever ble overveldet av alle de vanskelige ordene og uttrykkene som de måtte forholde seg til alene på prøven, eller ved at mange ga opp, ikke minst da de kom til tekstene: «Det var veldig mange vanskelige ord i teksten for mine elever. De hadde vansker med å forstå hva de i det hele tatt leste» Sissel (216⁷). Lærerne uttrykte videre at elevenes alder, hvorvidt de var stresset, vimsete, unøyaktige, arbeidet for raskt, ikke husket noe fra tidligere undervisning eller ikke forstod oppgaveordlyden i prøven, hadde betydning for resultatene. Resultatene ble også beskrevet i lys av elevenes strategier: «De koblet ikke spørsmålene til tekst. De tenkte på at dette finner jeg ut av meg selv» (Anette, 214). Videre viste lærerne ofte til elever med relativt store vansker, uavhengig av morsmål: «Jeg gikk gjennom [prøven] med en som hadde dysleksi, og det var mye gjetting, merket jeg» (Sissel, 45).

⁷ Tallet viser til ytringens nummer i intervjuet.

Lærerne rapporterte at flerspråklige elever fordelte seg på alle de tre mestringsnivåene i prøven. Tre av lærerne hadde klasser hvor alle de flerspråklige elevene havnet på nivå 1, mens to av lærerne uttrykte overraskelse over at det ikke var de flerspråklige elevene som presterte svakest. Tre av lærerne var overrasket over at de flerspråklige presterte bedre enn forventet. Ingunn, Sissel og Anette lot seg overraske av et gap mellom den ordkunnskapen de trodde elevene hadde, og det prøveresultatene viste. Sissel uttrykte det slik:

Det som kanskje kom som et lite sjokk for meg, er jo at noen flerspråklige kan virke veldig flinke av og til, så selv om du er obs på det, så glemmer du [det] kanskje litt. [...] Det var ei som på en måte havnet på nivå 1, og så kjente jeg etterpå: Oi, nå må vi følge litt med (Sissel, 92).

Her ser vi en bevegelse fra at læreren ble kjent med og overrasket over en elevs resultat til et eksplisitt uttrykt behov for å være på vakt. Denne oppmerksomheten innebar en bevegelse mot kunnskapsfasen, men foreløpig ble det ikke konkretisert hva årvåkenheten kunne bestå av.

I samtalen refererte lærerne hovedsakelig til elevenes resultater på mestringsnivå. Der Sara (50) så ut til å forstå dette som den mest informative resultatvisningen, sa Tone (51) at de ikke har "fått tid til" å gjøre seg kjent med de andre visningene. Noen av lærerne var oppmerksomme på ulike mønstre i de flerspråklige elevenes prøveresultater på dimensjonsnivå. For eksempel viste Bente (103) til at de flerspråklige elevene skåret svakt på synonymer. Ingen av lærerne viste til mønstre eller tolkning av elevresultater på itemnivå.

Prøvekonseptet

Lærerne forklarte resultatene ved å vise til trekk ved selve prøven. De opplevde prøven generelt som vanskelig for elevene: «Veldig mye var veldig vanskelig språk» (Bente, 35). Ulike dimensjoner ble også beskrevet som utfordrende: «Den *sortering i kategorier* var vanskelig for dem. Og, ja, *ord med flere betydninger* [...] og *ord som betyr det motsatte*» (Jane, 94). Strukturen i prøven ble beskrevet som krevende for mange elever: «Men det at det er mye tekst langt uti, språket er såpass avansert. Såpass like setninger at du må jammen meg ha hodet klart for liksom å se forskjell på, ikke sant» (Gerd, 189). De to tekstene i prøven ble også vurdert som vanskelige av lærerne. De koblet derimot ikke deres bekymringer for vanskegrad til informasjon i veiledningen, hvor mestringsnivåene generelt og vanskegrad på den enkelte oppgaven kommenteres.

Sissel var den første som nevnte at prøven utfordrer lærernes vurderinger av elevenes vokabular: «Så der kjente jeg det var godt å få en test for å sjekke litt opp på sånne tekster som du tror at de får med seg alt, og så vet de ikke sånne ord som du tror de kan» (Sissel, 92). Gerd (126) antydte at lærere ikke er helt klar over hvordan tekster er preget av akademisk språk, men at prøven og veiledningen bidrar til å synliggjøre hvilke ord som kan være utfordrende for

blant andre flerspråklige elever. Lærernes refleksjoner om hva slags type ord de flerspråklige elevene trenger å undervises i og eksponeres for, utviklet seg i løpet av samtalen:

- Tone: Ja, og så det med å plukke ord. Hvilke ord skal vi plukke? Det er jo en hel vitenskap ((flere bekrefter)).
- Sara: Vi [må] kanskje ta noen andre ord som kan brukes på tvers av tema.
[...]
- Jane: Sånn som du sier, akademiske [ord] eller sånne [ord] for livet deres, for en del av de fagspesifikke ordene er jo veldig spesielle. Altså sånne som de aldri, eller i alle fall sjelden får bruk for. [...] Jeg kan jo velge et annet ord da [enn fagspesifikke], sånn som er mer sånn som de får bruk for i livet.
[...]
- Bente: Det bare slo meg – ord du får bruk for i livet ((latter fra alle)). Vi holdt på med en tekst i dag, og det viste seg at det var veldig mange som ikke hadde idé om hva det betydde at denne bestefaren sovnet inn.
- Ingunn: Når du snakker om det der med fagspesifikke, så tror jeg [...] at vi har så mye av det der fagspesifikke. De ordene [...] som du kan bruke i alle sammenhenger, de tar vi for gitt at de skal kunne. [...] Det er de ordene vi må bruke mer tid på. For [ordene] har [elevene] bruk for hele tiden. Når du snakker kjemi, så er det jo bare i kjemitimene, men disse ordene kan de bruke, ja, hele livet, alltid, uansett hva de skal jobbe med.
Det er sånn aha.
(275-314)

I disse oppdagelsene koblet lærerne implisitt sammen informasjon om elevenegenskaper – at flere skåret lavt på prøven – med deres kunnskap om hvilke ord elevene trenger å lære. Selv om de her ikke eksplisitt kom med forslag til hva oppdagelsen kan føre til, aner vi spiren til ny erkjennelse og et ønske om endring. De beveget seg dermed i retning av kunnskapsfasen og pekte fremover mot en mulig endring av egen undervisningspraksis.

Oppdagelsen førte lærerne videre i en refleksjon over elevenes muligheter til å eksponeres for og utvikle et akademisk vokabular. Sara viste til at det språket enkelte elever møter hjemme, er av en annen karakter enn det språket elevene møter i skolen:

Jeg har bare tenkt litt på hvordan de snakker hjemme da. Det har bare slått meg, for det er en som har skåret veldig svakt. [...] Ja, de har et enkelt språk da, og bruker ikke akademiske ord når [moren] forklarer ting og hva de snakker om (Sara, 168-172).

Bente problematiserte spesielt situasjonen til flerspråklige elever som bruker kun morsmålet/førstespråket hjemme og i sosiale sammenhenger utenom skolen: «Så blir det bare skolelærdom, de ordene som vi skal liksom putte inn i stedet for det naturlige språket de ville hatt hvis det var masse norske venner» (Bente, 176). Ingunn bygget videre på Bentes utsagn og la til at «når hverdagspråket

deres er et annet språk, så har de jo enda mer ord som de ikke kan, sant, så de akademiske ordene er jo utrolig vanskelige for dem» (Ingunn, 180).

Utviklingen i samtalesekvensene over kan tyde på at lærerne – gjennom å forklare elevenes resultater med trekk fra prøven og elevenes forutsetninger, veiledningen og lærernes forkunnskaper – la grunnen for en gryende innsikt om at akademisk vokabular kan forstås på ulike nivå. Lærerne beskrev en undervisning der fagspesifikke ord ofte forklares og vies oppmerksomhet i undervisningen, men i løpet av samtalen ser vi en gryende forståelse for at de generelle akademiske ordene også er viktige for flerspråklige elevers tekstforståelse. Tones ytring om at det var vanskelig å velge hvilke ord en skulle jobbe med, kan tyde på at lærerne hadde en uklar forståelse av hvilke ord som er generelle akademiske. Under samtalen søkte de i liten grad oppklaring i dette i prøven eller veiledningen.

Vokabularundervisning

Lærerne forklarte også prøveresultater ved å koble dem til egen vokabularundervisning. Tanken om at flere flerspråklige elever kanskje ikke har muligheten til å møte det akademiske vokabularet i hjemmet, kan ligge til grunn for lærernes kritiske blikk på egen undervisning. De undret seg blant annet over i hvilken grad elevene faktisk møter det akademiske vokabularet i skolen: «Jeg vet ikke om det er litt på sidelinja, men vi snakket om at vi forenkler ord så mye. [...] At vi egentlig skal bruke sånne akademiske ord» (Tone, 118 og 120).

Tones kommentar startet en bevegelse i lærernes samtale inn i kunnskapsfasen, i og med hennes oppmerksomhet om trekk ved egen undervisning som mulig forklaring på enkelte elevers svake prøveresultater. Flere av lærerne reflekterte rundt det faktum at på tross av at de viet mye oppmerksomhet til ord i undervisningen, viste resultatene at mange av elevene likevel hadde et lite vokabular. Ingunn uttrykte det slik:

Jeg ble litt overrasket, for vi har følt vi har jobbet så mye med akkurat tekst og ordene i teksten, men så er det nok det, at det blir mye det der med å forklare. At vi som lærere står og forklarer, men går ikke inn i ordene, for at ungene skal klare selv å finne ut (Ingunn, 259).

Dette ledet til en samtalesekvens om hvorvidt elevene faktisk lærte ordene slik undervisningspraksisen har vært:

Vi forklarer kanskje et ord inne i en tekst, og de kan forstå fortellingen, men de får ikke lært det på den måten at de klarer å bruke det selv etterpå, at det blir en del av dem. Så det ser i alle fall jeg på som noe jeg må jobbe på en annen måte for å lære dem de ordene de får bruk for senere (Tone, 275).

Da lærerne snakket om hvordan de kunne arbeide med ord, var alle enige om at de måtte fokusere mer på ord i undervisningen. Sissel sa: «Jeg tenkte jo når jeg

så resultatene, at, oi, jeg må tilbake til å snakke om hva begrepene faktisk betyr» (Sissel, 271), og Jane viste til at «vi må ha enda mer fokus på ord» (Jane, 283). Flere viste til at de ønsket å bruke veiledningen. Fem av lærerne påpekte at de måtte jobbe mer med dimensjoner som synonym og antonym, gjerne ved bruk av ordkart. Anette, Ingunn og Bente fremhevet at veiledningen ga innspill til arbeid med morfologi, og Bente sa det slik:

Men jeg må jo tilstå at akkurat den tilnærmingen til faktisk å vise forstavelser, ikke sant, ja, altså at dette faktisk har en egen mening. Mis- har en egen mening. [...] Der har jeg ikke vært god nok til å komme på det (Bente, 251).

Anette løftet frem at veiledningen hadde gitt innspill til hvordan en kunne bruke tekstens sammenheng for å finne ut hva et ord betyr:

Og der ser jeg at jeg er veldig flink til å stå foran klassen og forklare. Det der begrepet betyr sånn, det betyr sånn i stedet for å gå inn i teksten og jobbe med hvordan vi kan finne det ut. Hvordan kan vi se på sammenhengen for å finne ut hva ordene betyr? Så det har vi jobbet mye med i etterkant [av prøvegjennomføringen] (Anette, 253).

Anette begrunnet valg av eksempler fra veiledningen med at det skulle kunne følges opp i hel klasse. Ingen av lærerne ga uttrykk for at de brukte veiledningens eksempler på å utnytte tiden til å arbeide tettere med enkeltelever/grupper når klassen hadde parsamtaler. Generelt beskrev lærerne veiledningen som god, men de fryktet at den var så omfattende at mange lærere ikke ville ha tid til å sette seg inn i den. To av lærerne viste imidlertid til det at veiledningen kan brukes i et langsiktig perspektiv. Bente uttrykte det slik:

Jeg føler jeg har akkurat begynt med oppfølgingsarbeidet. [...] Altså de har jo ikke lært disse ordene på en uke. Altså det er jo mange, mange ting her å jobbe med over kjempelang tid. Og ikke minst, om det ikke er akkurat disse ordene, så er det ideer til hvordan du kan jobbe med ordene, som en kan bruke over lang tid (Bente, 405 og 409).

Det begynnende kritiske blikket på egen vokabularundervisning ble i løpet av samtalen utvidet til å gjelde mer generelle pedagogiske valg i undervisningen:

Altså, jeg satt og tenkte, lar [elevene] være å tenke? Altså, støtter vi så mye noen ganger, at de får så mange forklaringer, at de vet at alt som er viktig her, det kommer hun til å forklare på forhånd likevel, ikke sant, så jeg trenger egentlig ikke tenke (Bente, 123).

Sissel bygget videre på tanken om at lærerne sidestiller tilpasset opplæring med en forenklet undervisning:

Ja, når de sier det der med at å tilpasse så mye som vi gjør. Det tror jeg vi gjør mye. At vi tilpasser det ned, sånn som [Gerd] sa, sant, så det kan være derfor at de ikke forstår de vanskeligste ordene, fordi de ikke vet hvordan (Sissel, 128).

Anette pekte i tråd med dette på at «jeg merker at jeg ofte gir dem litt enklere tekster, at jeg skåner dem litt for de vanskelige tekstene» (Anette, 423). Gerd forsvarte imidlertid forenklingene i undervisningen med at «vi vil jo at alle skal forstå» (Gerd, 126).

Tanken om å arbeide mer i dybden med tekstene, var også Ingunn opptatt av:

Vi rusler litt for fort i tekstene vi jobber med. Kanskje må vi tenke mer gjennom hvilke tekster vi bruker, og så jobbe med denne måten ((peker på veiledningen)) med tekster. For det er jo da det vider seg ut for [elevene] (Ingunn, 415).

Implisitt i disse ytringene ligger en forståelse av at måten en arbeider med ord og tekster på kanskje ikke løfter elevene med svakest vokabular, og at de dermed ikke var rustet til å møte forventningene prøven la opp til. Lærerens avgjørende rolle for elevenes læring ble eksplisitt støttet av Ingunns utsagn: «Jeg tror det handler jo som regel om oss selv i klassen» (Ingunn, 371).

Flere av lærerne nevnte at det var altfor lite tid i hverdagen til å reflektere dem imellom, og mot slutten av samtalen uttrykte lærerne at de satte pris på å delta i samtalen. Ingunn formulerte seg slik:

Jeg tror [det å delta i samtalen] er veldig lærerikt for oss da. Det å få være med på sånt. Det er jo det som er motivasjonen for å være med på såne ting, at du får noen tips og blir litt klokere selv da. Og det gagnar jo elevene etter hvert. [...] [Det] at vi er med på dette, tror jeg gagnar [...] enda mer enn veiledningen (Ingunn, 384 og 386).

DISKUSJON

I denne studien har vi undersøkt hvordan åtte lærere – forstått som deltakere med fullt medlemskap i et praksisfellesskap av mellomtrinnlærere – beveget seg gjennom en forståelsesprosess innfor rammene av en samtale. Vi har forsøkt å besvare hvordan lærerne forklarte flerspråklige elevers prøveresultater, og hvordan de bygget på disse forklaringene da de omtalte fremtidig vokabularundervisning. For at en slik refleksjonsprosess skal kunne skje, er det nødvendig at de ulike hovedfasene i prosessen bygger på hverandre. I det følgende vil vi diskutere fire hovedfunn.

Det første hovedfunnet er i tråd med internasjonal forskning (Abrams et al., 2015; Datnow et al., 2012; Garner et al., 2017; Marsh et al., 2015), nemlig at den strukturerte samtalen fungerer som en arena for lærernes kunnskapsutvikling. I samtalen fungerte prøven, resultatene, veiledningen og forfatternes spørsmål som artefakter og deltakelse i hendelsen som inviterte til

eksplisitt forhandling mellom lærerne om eksisterende og fremtidig praksis. Det vil si en forhandling som i større og mindre grad rokker ved deres tidligere forståelse. I løpet av samtalen utvikler lærerne en forståelse for at vokabularkunnskapens rolle for flerspråklige elevers forståelse av fagtekster ikke er begrenset til å gjelde fagspesifikt vokabular, men at kunnskap om generelle akademiske ord også er viktig for elevgruppen. Vi ser at lærerne kobler nyervervet kunnskap, spesielt om generelt akademisk vokabular, til hvorfor flere elever skårer svakt på vokabularprøven. Det er særlig i lærernes oppdagelser av at prøven tester elevene i ord det er forventet at de skal kunne, og i deres kobling mellom dette og hvilke forutsetninger elevene har for å lære denne type ord, at vi ser lærernes bevegelse mot kunnskapsfasen. Resonnementet om at mange elever ikke har muligheten til å utvikle et akademisk vokabular i hjemmet, leder til en forståelse av skolens ansvar i så måte. Samtlige lærere viser imidlertid frustrasjon over at det er vanskelig å identifisere hva som er generelle akademiske ord. En slik usikkerhet gjør det utfordrende for lærerne å identifisere generelle akademiske ord i tekster det arbeides med i klassen. Fagspesifikke ord vil i større grad være enkle å plukke ut fra en tekst, men lærernes kunnskap om generelle akademiske ord er en nødvendig forutsetning for å kunne møte blant andre flerspråklige elevers opplæringsbehov.

Det andre hovedfunnet står i kontrast til forskning som viser at lærere i liten grad knytter resultatene til egen undervisning (Gannon-Slater et al., 2017; Garner et al., 2017; Schildkamp & Kuiper, 2010). I denne studien blir lærerne bevisste på skolens ansvar for utvikling av elevenes akademiske vokabular, og det fører til et kritisk blikk på egen undervisning. De beskriver egen undervisning som forenkler i språk og tekstvalg, og de peker på dette som en mulig årsak til elevenes resultater. Denne forklaringen utvikles i løpet av samtalen, gjennom lærernes eksplisitte og implisitte forhandlinger om praksisen – slik den er og burde være. Det er for eksempel interessant at Anette reflekterer rundt at hun har pleid å gi flerspråklige elever enklere tekster for å skåne dem. Lærernes refleksjoner over mulige sammenhenger mellom egen undervisning og elevenes resultater, kan gi grobunn for å bruke prøveresultatene til å endre praksis (Schildkamp & Kuiper, 2010).

Et tredje hovedfunn er knyttet til sammenhengen mellom de tre ulike fasene i refleksjonsprosessen. Det er særlig i informasjonsfasen og det første steget i kunnskapsfasen at lærerne i stor grad utvikler sin forståelse og kunnskap. Denne forståelsen utvikler seg til tross for at lærerne ikke fullt ut utnytter informasjonen om prøveresultatene som ligger i PAS. I stedet synes veiledningen og samtalen å være viktige for utviklingen. Når vi vender oppmerksomheten mot datafasen, ser vi at lærerne stort sett bygger sin forståelse på elevenes mestringsnivå, og at noen er oppmerksomme på mønstre i de ulike dimensjonene ved vokabular i elevresultatene. Likevel ser vi at flere av lærerne ikke henter informasjon fra alle de tre resultatoversiktene. Oversiktene var like

tilgjengelige i PAS, men det er mulig at den relativt magre utnyttelsen av disse, skyldes at lærerne synes de hadde fått nok informasjon ved å se på fordelingen av mestringsnivå, eller at de andre resultatvisningene ikke opplevdes som nyttige.

Det at lærerne i varierende grad hadde gjort seg kjent med prøveresultatene på itemnivå, kan være en medvirkende årsak til begrenset konkretisering i refleksjonene om tiltak i fremtidig undervisning. Det kan også skyldes at lærerne er usikre på hvordan de kan anvende ny kunnskap til å endre praksis (Datnow & Hubbart, 2016), og at vi derfor ser eksempler på at ny kunnskap tilpasses eksisterende praksis, for eksempel gjennom *reteaching* (Datnow et al., 2012; Garner et al., 2017) eller generelle utsagn (Monsen, 2014). Noen av lærernes forslag til endringer i undervisningen var knyttet til undervisningens innhold, for eksempel det å nevne et synonym eller antonym i undervisningen. På den andre siden peker Ingunn, Bente, Anette og Tone på at det må en endring til i *hvordan* de underviser. Ingunn er den som mest konkret beskriver endringen – det å arbeide med tekster slik veiledningen legger opp til – og hun viser en vending av oppmerksomheten mot hvordan hun kan arbeide med ord som en integrert del av tekstarbeidet. Selv om kunnskapsfasen ikke utnyttes fullt ut, i kraft av konkretiserte tiltak i fremtidig undervisning, er muligheten til stede for at lærernes refleksjonsprosess fortsetter idet de forlater samtalen. Samtalens utvidede kunnskapsgrunnlag har potensial til å vokse og vise seg når den enkelte læreren skal ta fremtidige beslutninger for å støtte sine flerspråklige elevers utvikling av akademisk vokabular i undervisningen.

Endelig finner vi spor av at lærerne i varierende grad retter oppmerksomhet mot flerspråklige elever som gruppe og denne gruppens opplæringsbehov. Under samtalen vender flere av lærerne seg snarere stadig tilbake til å snakke om elever med store vansker, uavhengig av morsmål/førstespråk. Det at lærerne ble overrasket over prøveresultatene til flere av de flerspråklige elevene, kan antyde at lærerne i det daglige er usikre på hvordan de kan vurdere flerspråklige elevers språkkunnskaper og leseforståelse, og at lærernes førforståelse i stor grad styrer deres vurderinger. At mange av elevene kan være i en andrespråktilegnelsesprosess, synes dermed ikke å være i forgrunn av lærernes bevissthet. Dette peker mot et behov for kompetanseutvikling for lærere når det gjelder elevers andrespråktilegnelse.

IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG FORSKNING

Denne artikkelen bidrar med kunnskap som belyser hvilke deler av DDDM-prosessen lærerne relativt umiddelbart utvikler kunnskap og forståelse om, og hvilke deler av prosessen som er mer utfordrende. Resultatene tyder på at å analysere prøveresultater på itemnivå, oppleves som fremmed. Å gjøre lærerne mer fortrolige med å undersøke nyansene i disse dataene, slik at de i større grad

kan oppdage og forankre mønstre på individ- og gruppenivå, er en forutsetning for å utnytte det pedagogiske potensialet i prøvene slik at oppfølgingsarbeidet blir bedre tilpasset den enkelte elevs behov. Når lærerne kommer til det siste steget i kunnskapsfasen, og de der i mindre grad er konkrete, kan det bero på at de i liten grad har benyttet informasjonen som ligger i nyansene i de tre resultatvisningene. Dette er informasjon som trengs i det siste steget på kunnskapsnivået. Utfordringen med å lage vurderingsverktøy som synliggjør hele DDDM-prosessen og som kommuniserer dette godt til lærerne, må prøveutviklere ta med seg videre.

Flyvbjergs (2006) forståelse av det kritiske caset gir innspill til hvordan vi kan forstå studiens funn. Vi har forstått studiens lærere som innehavere av fullt medlemskap i et praksisfellesskap av mellomtrinnlærere, og samtalen som en situasjon hvor mye er lagt til rette for en grundig refleksjonsprosess over de flerspråklige elevenes prøveresultater. Når disse lærerne i denne situasjonen ikke fullt ut utnytter de mulighetene som ligger i prøvekonseptet til å skape anvendbar kunnskap, kan vi anta at andre mellomtrinnlærere i samtaler om prøveresultater som finner sted midt i en travel skolehverdag, også vil møte utfordringer i denne prosessen. Innenfor rammen av studiens samtale ser vi likevel at det er mulig for lærere å utvikle ny forståelse av flerspråklige elevers opplæringsbehov gjennom en strukturert og målrettet samtale om en prøve, elevers prøveresultater og prøvens veiledning. Verdien av at skoler legger til rette for situasjoner hvor lærerfellesskapet kan utvikle ny kunnskap gjennom refleksjon og forhandlinger om praksis, kan derfor være stor. Det krever derimot både tid til gode faglige samtaler i lærerkollegiet, og en struktur for samtalen som peker mot hele DDDM-prosessen hvor også flerspråklige elever blir tematisert.

Studiens avgrensning til én hendelse – samtalen mellom lærerne – gir ikke innsikt i om eller hvordan refleksjonsprosessen fortsetter idet læreren forlater hendelsen, eller i hvordan planene om fremtidig undervisning følges opp. Vi trenger derfor mer kunnskap både om hvordan slike planer følges opp på kort og lang sikt, og mer generelt om hva som skal til for at alle lærere kan utnytte prøveresultater på en slik måte at praksisen imøtekommer alle elevers opplæringsbehov. Samtidig peker studien på et forskningsbehov utover prøvemarket; når vi ser at lærerne i varierende grad forholder seg til flerspråklige elever som en gruppe, reiser det spørsmål om hvordan de forstår disse elevene, og hvordan de legger til rette for deres opplæringsbehov i undervisningen.

Om forfatterne

Hege Rangnes er doktorgradsstipendiat ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet literacy og praksis, muntlighet, lesing 5. - 7. trinn, leseopplæring for flerspråklige elever og pedagogisk bruk av prøver.

Institusjonstilknytning: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitet i Stavanger, Postboks 8600 Forus, 4036 Stavanger.

E-post: hege.rangnes@uis.no

Aslaug Fodstad Gourvennec er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet litteraturfaglig praksis, litterære samtaler, ferdighetsutøvelse, leseprøver, teknologi i undervisningen, muntlighet og lærersamarbeid.

Institusjonstilknytning: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitet i Stavanger, Postboks 8600 Forus, 4036 Stavanger.

E-post: aslaug.f.gourvennec@uis.no

Referanser

- Abrams, L. M., McMillan, J. H. & Wetzel, A. P. (2015). Implementing benchmark testing for formative purposes: Teacher voices about what works. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 347-375. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9214-9>
- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of applied systems analysis*, 16(1), 3-9.
- Anström, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J., & Rivera, C. (2010). *A review of the literature on academic English: Implications for K-12 English language learners*. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1999). Transcript notation-structures of social action. *Studies in conversation analysis*, 13(4-5), 243-249.
- Bailey, A. L. & Butler, F. A. (2003). *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document*. CSE Report. Hentet fra <https://cresti.org/wp-content/uploads/R611.pdf>
- Baker, S., Lesaux, N., Jayanthi, M., Dimino, J., Proctor, C. P., Morris, J., Gersten, R., Haymond, K., Kieffer, M. J., Linan-Thompson, S., & Newman-Gonchar, R. (2014). *Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school* (NCEE 2014-4012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet fra http://ies.ed.gov/ncee/www/publications_reviews.aspx.
- Barnes, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld. St. 6 2012-2013). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

- Breiter, A. & Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology & Society*, 9(3), 206-217. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2792906>
- Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches* London: Sage.
- Datnow, A. & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Datnow, A., Park, V. & Kennedy-Lewis, B. (2012). High school teachers' use of data to inform instruction. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(4), 247-265. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.718944>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gannon-Slater, N., La Londe, P. G., Crenshaw, H. L., Evans, M. E., Greene, J. C. & Schwandt, T. A. (2017). Advancing equity in accountability and organizational cultures of data use. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 361-375. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0108>
- Garner, B., Thorne, J. K., & Horn, I. S. (2017). Teachers interpreting data for instructional decisions: Where does equity come in? *Journal of Educational Administration*, 55(4), 407-426. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0106>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Golden, A. (2006). *A gripe poenger. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA: Norsk som andrespråk*, 23(2), 33-66.
- Gummer, F. & Mandinach, E. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1-22.
- Gunnulfson, A. E. & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332-349. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035>
- Haag, N., Heppert, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Junge, J. (2012). Kjemnetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtale. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(05), 373-386.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). PISA 2015 - Gjennomføring og noen sentrale resultater. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Sto kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandringsdommers lesing av læreboktekster på norsk* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (Meld. St. 20 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3 utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Light, D., Wexler, D. & Heinze, J. (2004, April). *How practitioners interpret and link data to instruction: Research findings on New York City Schools' implementation of the Grow Network*. Paper presentert på Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Hentet fra http://www.cet.edc.org/sites/cet.edc.org/files/publications/Grow_AERA04_fin.pdf
- Mandinach, E., Honey, M., Light, D. & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. I E. B. Mandinach & M. Honey (Red.), *Data-driven school improvement: Linking data and learning* (13-31). New York, NY: Teachers College Press.
- Marsh, J. A., Bertrand, M. & Huguier, A. (2015). Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, 117(4), 1-40. Hentet fra https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37286377/Marsh_et_al_Mediating_TCR.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1545127514&Signature=jHjBTlrPAVBaqM%2BWZDXtkKOnL4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUsing_Data_to_Alter_Instructional_Practi.pdf
- Mausethagen, S., Proitz, T. & Skedsmo, G. (2018). Teachers' use of knowledge sources in 'result meetings': Thin data and thick data use. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 24(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379986>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2. utg., vol. 41). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(05), 330-343.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprover* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring -Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862ab0864112ba6e410c93446d79/nou/pdfs/nou2010070007000dddpdfs.pdf>
- Randen, G. T. (2016). Vurdering av minoritetselevs språkferdigheter i grunnskolen. *N24: Norsk som andrespråk*, 31(1-2).
- Sandvik-Ebbing, M., Abdalla, W. H. & Skedsmo, G. L. (2014, 24.-30. juni). Jeg vil bli statsminister! *Aftenposten Junior*, s. 8-9.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157-165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- Seland, I., Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). Evaluering av nasjonale prøver som system (NIFU rapport 4/2013). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280397>

- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328 (5977), 450-452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Strand, O., Wagner, Å. K. H. & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (75-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P. & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497-518. <http://doi.org/10.1086/663301>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnopplaringen/>.
- Vadasy, P. F. & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. New York, NY: Guilford Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Youmans, M. (2013). Fordel å være tokulturell. I M. Youmans (Red.), *How to... redde verden og hva du kan gjøre det* (54-57). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

8.2 Artikel II

FACILITATING SECOND-LANGUAGE LEARNERS' ACCESS TO EXPOSITORY TEXTS

Teachers' understanding of the challenges involved

HEGE RANGNES

The Norwegian Centre for Reading Education and Research, University of Stavanger, Norway

Abstract

Many second-language learners (SLLs) struggle with comprehending texts in their second language. However, teachers have reported feeling incompetent when it comes to teaching SLLs. The purpose of this study was to investigate teachers' understanding of the challenges involved in facilitating SLLs' access to expository texts. Data were collected through interviews with nine teachers of 10–12-year-olds. The findings show that the teachers understood text challenges to be found at the word and text levels. Further, the teachers recognised SLLs' need for text-comprehension support, which they seemed to understand mainly as providing explanations for words and texts. However, they questioned the effectiveness of their adapted teaching. The findings suggest that the teachers' understanding of the issue may unintentionally restrict SLLs' academic-language development and their opportunities to learn from texts. Hence there may be a need for a change in the teachers' understanding of what it means to give access to texts in order to empower SLLs for future participation in society.

Keywords: teachers' understanding, second-language learners, academic language, expository texts, access to texts

Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. L1-Educational Studies in Language and Literature, 19, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>

Corresponding author: Hege Rangnes, Professor Olav Hanssens vei 10, 4021 Stavanger, Norway; email: hege.rangnes@uis.no

© 2019 International Association for Research in L1 Education.

1. INTRODUCTION

Learning at school is a highly text-based activity, and comprehension of written texts is a critical skill for success both at school and in society (Greenleaf & Valencia, 2017; Skaftun, 2014). Many second-language learners (SLLs) have problems understanding texts in their second language (Frønes, 2016; Strand, Wagner, & Foldnes, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). Those problems can be explained as due to inadequate knowledge of the academic language characterising expository texts (Cummins, 2000; Snow & Uccelli, 2009; Townsend, Filippini, Collins, & Biancarosa, 2012). This register is not easy to learn—the process is claimed to take up to seven years (Cummins, 2000), and does not happen of its own accord; rather, academic language must be explicitly taught to those who are not already familiar with it from their home environment (Scarcella, 2003). Such familiarity is known to be typically lacking in many children from a lower socio-economic background (Gee, 2015; Heppt, Haag, Böhme, & Stanat, 2015). Further, as children with an immigrant background come from such a lower socio-economic background to a larger extent than majority students¹ (Bakken & Hyggen, 2018, p. 48), many SLLs will need special long-term support in order to develop their academic language.

In Norway, SLLs typically spend most of the time during which their academic language is (or should be) developing in mainstream classrooms at state schools. For this reason, the present study focuses on mainstream teachers' role in assisting that development (Guler, 2018; Pettit, 2011; Wallen & Kelly-Holmes, 2017). We know that many teachers from various countries feel incompetent when it comes to helping SLLs (Hadjioannou, Hutchinson, & Hockman, 2016; Haworth, 2008; Samson & Collins, 2012). It has also been reported that teacher training typically offers insufficient opportunities for future teachers to learn how to teach SLLs in mainstream classrooms (Thomassen, 2016; Villegas, SaizdeLaMora, Martin, & Mills, 2018), in particular that the training future teachers receive in the field of language learning is inadequate (Lucas & Villegas, 2010; Pettit, 2011).

With this as a backdrop, the present study seeks to add to previous research by providing knowledge about the challenges faced by mainstream teachers when teaching SLLs. Specifically, this is done by investigating (1) what aspects of expository texts teachers consider to be challenging for SLLs, and (2) what they believe to be the best ways to help those students gain access to such texts (cf. Hodgkinson & Small, 2018; Peercy, Martin-Beltrán, Silverman, & Nunn, 2015).

¹ *There is great variety, and many immigrant students are managing very well in the school system (Bakken & Hyggen, 2018, p. 48). Studies such as those by Penne (2006) and Strand and Schwippert (2019) suggest that the socio-economic background, rather than the linguistic background or home language, is the crucial factor for SLLs' academic achievement.*

1.1 What makes expository texts difficult to comprehend?

Expository texts are typically written in an academic language (Snow & Uccelli, 2009), which differs from that used in everyday social situations (Cummins, 2000). While academic language has traditionally been understood as academic vocabulary, researchers have expanded the notion of academic language in texts to include challenges at all linguistic levels (Nagy & Townsend, 2012; Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015). In line with this understanding, Mesmer, Cunningham and Hiebert (2012) offer an appropriate framework for describing and understanding the challenges that academic language² in expository texts can pose to SLLs. Their framework encompasses three levels: word, sentence and text.³

At the *word level*, knowledge of academic vocabulary such as subject-specific words (*photosynthesis, democracy*) and general academic words (*reduce, process*) is crucial (Nagy & Townsend, 2012). The former category may be more obvious, but the latter one, which includes words used across many different subjects, has in fact been highlighted as a particular challenge for SLLs (Baker et al., 2014; Haag, Heppt, Stanat, Kuhl, & Pant, 2013; Townsend et al., 2012). Teachers often expect students to know those words (Snow, 2010), but they are in fact seldom part of the vocabulary that children use outside the classroom (Gibbons, 1991).

At the *sentence level*, there are several linguistic features which add to the density and abstractness of sentences. For example, academic language is characterised by nominalisations (Nagy & Townsend, 2012)—verbs turned into nouns, such as *explanation* instead of *explain*. This can make it difficult to understand who is performing the actions. Moreover, Nagy and Townsend (2012) explain that while complex ideas tend to be expressed in several clauses in spoken everyday language, in academic language complex ideas tend to be expressed within a single, noun-heavy clause. The combination of high sentence length and high lexical density has been shown to impair SLLs' reading comprehension (Heppt et al., 2015).

At the *text level*, there are several challenges relating to coherence—that is, to how words, sentences and ideas are connected within the text (Shanahan, Fisher, & Frey, 2012). Making text inferences, which requires the reader to link information from the wider textual context, is challenging for SLLs (Hvistendal, 2010; Shanahan et al., 2012). In addition, when it comes to making inferences based on prior knowledge, the study by Rydland, Aukrust and Fulland (2012) shows that the limited vocabulary of SLLs may make it more difficult for them to use prior knowledge in the comprehension process. Further, it is clear from the meta-analysis performed by Pyle et al. (2017), although it did not include SLLs, that the logical structure of texts—such

² Mesmer, Cunningham and Hiebert (2012) use the term *text complexities* rather than *academic language*.

³ Mesmer, Cunningham and Hiebert (2012) use the term *discourse level* rather than *text level*. The latter is used in this study to avoid confusion with the theoretical concept of *Discourse*, which will be presented later on.

as problem–solution, cause–effect, compare–contrast, and different types of sequences—may be unfamiliar to many students, making it hard for them to identify the key ideas in a text. A further factor which may add to text-structure complexity is that a text may not have the same structure throughout (Shanahan et al., 2010).⁴

What is more, according to Shanahan et al. (2010), the relationships between different ideas are typically conveyed through certain clue words (such as *however* in the case of compare–contrast). Someone who is not familiar with those clue words will not be able to draw upon them for support in understanding the structure of a text (Degand & Sanders, 2002). Finally, expository texts are often multi-modal, meaning that the reader needs to know how to interpret and understand illustrations, tables and other non-text material (Roe, 2008).

1.2 Teachers' understanding of how to teach SLLs

According to Pettit (2011), teachers need to take a positive attitude towards SLLs and to have high expectations of them in order for SLLs to become academically successful. However, studies indicate that those requirements do not seem to be met. According to the literature reviews by Pettit (2011) and Khong and Saito (2014), teachers seem to have low expectations of SLLs. Hence they may conclude, for example, that SLLs should receive less rigorous teaching without any critical-thinking activities (de Araujo, 2017; Murphy & Torff, 2019), and that they need to be exposed to simplified language to avoid the risk that they will fail to understand (Rangnes & Gourvennec, 2018; Harper & De Jong, 2004; Khong & Saito, 2014). Such ideas may be reflected in the reporting by Harklau (1999) of teachers who were afraid of embarrassing SLLs.

By contrast, Pettit (2011) stresses that mainstream teachers need to acknowledge their responsibility for SLLs' academic development. However, when it comes to adapted teaching for SLLs, some studies show that even though teachers held positive or neutral attitudes towards SLLs, they were not interested in adapting their teaching to meet those students' needs (Carley Rizzuto, 2017; Walker, Shafer, & Iiams, 2004). Further, in a Norwegian survey covering 95 schools (grades 5–10), Nes (2018, p. 95) questioned the extent to which teaching had been appropriately adapted in cases where teachers reported lower academic achievement, weaker motivation and less effort on the part of SLLs compared with students with Norwegian as their first language. By contrast, in the survey by Reeves (2006), the teachers took a neutral to slightly positive attitude to coursework modifications. According to Reeves (2006), the teachers' attitude seemed to be influenced by their concern for educational equity—that is, their wish not to do SLLs a disfavor by making too many modifications.

According to Khong and Saito (2014), improving the poor academic achievement of many SLLs represents a challenging task for teachers. In a survey of almost 5,300

⁴ This study concerns students from kindergarten to grade 3, but the principles described there also apply to older students.

teachers by Gàndara, Maxwell-Jolly and Driscoll (2005), the teachers reported difficulties in communicating academic content to SLLs. This may be in line with Greenleaf and Valencia's study showing that teachers often avoid using texts, and that they "deliver the content and even do the thinking" (Greenleaf & Valencia, 2017, p. 239). Further, there are also reports from teachers of other challenges when teaching SLLs, such as a lack of time (Gàndara et al., 2005; Haworth, 2008; Khong & Saito, 2014; Pettit, 2011; Sandberg & Norling, 2018) and a lack of resources such as appropriate texts and assessments tools (Gàndara et al., 2005; Khong & Saito, 2014).

In this context, Pettit (2011) emphasises that teachers seem to lack crucial knowledge about how long it really takes to learn a second language. As a result, various misconceptions are common, for example that learning a second language takes only a year or two (Khong & Saito, 2014; Pettit, 2011; Reeves, 2006; Walker et al., 2004) and that you can do so fully through natural exposure and interactions (Harper & De Jong, 2004; Khong & Saito, 2014). Further, many teachers also seem to hold the misconception that use of the first language will interfere with the learning of a second language (Carley Rizzuto, 2017; Khong & Saito, 2014; Pettit, 2011; Shim, 2014). When it comes to effective ways of supporting SLLs' second-language acquisition at school, Danbolt and Kulbrandstad (2012) report that teachers highlighted talking, for example on themes taken from textbooks, as well as work on vocabulary and reading.

Finally, when it comes to textual challenges, there are few studies that take teachers' understanding of those challenges into account, but the study by Hodgkinson and Small (2018)—focusing on textual challenges for all students, not only SLLs—found that teachers understood vocabulary, sentences and coherence to be challenging in texts. At an overall level, the teachers who participated in that study were unable to identify textual challenges in an adequate manner, but those teachers who had undertaken extensive further professional training in the field of literacy provided more detailed definitions of textual challenges than those without such training. By contrast, there did not appear to be a relationship between the quality of the definitions presented by the teachers and the extent of their professional experience.

2. THEORETICAL BACKGROUND

This study starts from a socio-cultural understanding of literacy education as a process where students are invited to join an academic community, and where language use represents a way to think about texts and various subjects. In the present study, literacy is understood as access to texts on three different levels: "on the levels of the written code, of the textual meaning, and that of participation in a text culture" (Skaftun, 2015, p. 1). Here we pay particular attention to the second level—specifically, to teachers' understanding of how to give SLLs access to textual meaning. The present study also draws upon the RAND Reading Study Group's

(RRSG) understanding of reading comprehension⁵ as an act of extracting and constructing meaning from texts within a socio-cultural context (RRSG, 2002). According to the RRS (2002), this comprehension process includes three elements: *the reader, the text* and *the teacher's teaching*.⁶ The interaction among these three elements addresses some important issues. For example, it is not always easy to extract and construct meaning from texts. Gaskin (2003) suggests that students should be taught how to process texts beyond the literal level to foster high-level comprehension, and Uccelli et al. (2015) argue that language skills play an increasingly important role in reading comprehension. This would seem to highlight the need for teachers to teach SLLs about the academic language characterizing expository texts at all linguistic levels.

Further, the present study uses Gee's (2015) theoretical concepts of *Discourse, acquisition* and *learning*. The use of theories in research provides lenses to guide the design of research questions, the selection of relevant data and the interpretation of the data, and according to Reeves, Albert, Kuper and Hodges (2008), theories also provide lenses in order to make sense of a complex social reality. To begin with, Gee's (2015) concept of Discourse is defined as follows:

A discourse with a capital D is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading *coupled* with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing with other people and with various objects, tools and technologies. (p. 166; italics in the original)

The concept of Discourse offers a useful lens to describe some SLLs' difficulties in understanding expository texts. According to Gee, a person's *primary Discourse* consists of the Discourse into which he or she was socialised during childhood. This Discourse serves as a framework for the person's acquisition and learning of other *secondary Discourses* later in life (p. 193). Gee describes such secondary Discourses as acquired within institutions that are part of the wider communities, for example schools (p. 174). Many students from lower socio-economic and/or immigrant backgrounds have a primary Discourse which is quite different from the Discourse used in the classroom, meaning that they will face difficulties comprehending the school Discourse (p. 182ff.). Children whose first language is Norwegian may also have a primary Discourse which is very different from the school Discourse, but in the case of SLLs, the primary Discourse is actually also in another language. According to Gee (p. 179), if schools are not aware of the differences in Discourses, they may create insiders and outsiders. This has implications for teachers' practices: if some SLLs (or other students, for that matter) are less familiar with the classroom

⁵ The terms *reading comprehension* and *text comprehension* are used interchangeably in this article (cf. Uccelli et al., 2015), but *text comprehension* is preferred here as this term brings the texts and the challenges posed by them to the fore.

⁶ In the RRS's original model, the terms *reader, text* and *activity* are used. However, activities "are most often assigned by the teacher" (Gaskin, 2003, p. 159), which is why the term *activity* is understood in the present study as referring to the teacher's teaching.

Discourse, and so find themselves in a worse position when it comes to understanding texts, the question of what teachers can do about the matter arises.

According to Gee (2015), people gain access to Discourses through acquisition and learning. These two concepts provide a lens to help us understand what approach to teaching is necessary in order to give many SLLs equal learning opportunities. Acquisition is understood as the “process of acquiring something [...] without formal teaching” (p. 189), and “wherein the teacher scaffolds the students’ growing abilities to say, do, value, believe [...] within that Discourse” (p. 198). Some students will not reach full mastery through acquisition, meaning that there is a need to teach learning to those students; Gee describes learning as:

a process that involves conscious knowledge gained through teaching [...] or through certain life experiences that trigger conscious reflection. This teaching or reflection involves explanations and analysis. [...] It inherently involves attaining, along with the matter being taught, some degree of meta-knowledge about the matter. (p. 189)

According to Gee (2015), if teachers are to develop students’ meta-knowledge, they need to juxtapose different Discourses for comparison and contrast. In the case of SLLs, this may also include Discourses in their first language. Nagy and Townsend (2012, p. 104) have suggested some questions—all anchored in the texts—that can be used to guide such modelling, in line with Gee’s concept of teaching-for-learning: “How many pieces or chunks of information are there in this sentence?”, “Are there some clue words that tell us about relationships?”, and “Do we see any phrases that we don’t often use when we speak? Why are they here?”. If teachers manage to visualize the Discourses reflected in those expository texts that SLLs are attempting to understand, and to relate those Discourses to those that SLLs already master, then SLLs can develop meta-knowledge. This can be a form of power and liberation (Gee, 2015, pp. 192 and 198)—and it may also enable all students to use one Discourse to change another (p. 185).

3. THE PRESENT STUDY

The purpose of the present study was to investigate teachers’ understanding of the challenges that arise in the context of facilitating SLLs’ access to expository texts. This was done through in-depth interviews with nine teachers in Norway. Norwegian teachers, like their colleagues in other countries, seem to be offered few opportunities during teacher training to acquire skills when it comes to teaching SLLs (Dyrnes, Johansen, & Jónsdóttir, 2015; Thomassen, 2016; Tolo, 2014).

The present study seeks to add to previous research into teachers’ understanding of teaching SLLs in mainstream classrooms by further investigating the challenges faced by teachers when it comes to improving SLLs’ academic achievement (Khong & Saito, 2014), and when it comes to communicating academic content to them (Gándara et al., 2005). It is important to be aware that such communication does not take place in a vacuum, but is influenced by teachers’ understanding of textual

challenges, of SLLs' need to develop their language beyond the initial level, and of appropriate methods to help SLLs gain access to demanding academic texts.

The present study involves teachers who teach social studies. The reason why teachers of that subject were chosen is that social studies is a subject known to prepare students for future participation in society (Lee & Spratley, 2010; O'Brien, 2011). Further, the teachers interviewed teach in grades 5–7 (10–12-year-olds). This is an interesting age, as it can be said to represent the period when language used at school begins to differ more clearly from the everyday language of social interaction. While the expository texts⁷ that students are exposed to at school grow increasingly subject-specific, it can be assumed that the texts used in grades 5–7 are still largely characterised by a need for "literacy skills common to many tasks, including generic comprehension strategies, common word meanings, and basic fluency" (Shanahan & Shanahan, 2008, p. 44).

A first prerequisite for attaining the purpose assigned to the present study was to learn more about the teachers' understanding of what exactly it is that makes expository texts difficult to understand. Hence the first research question was the following:

What characterises the teachers' understanding of what makes expository texts difficult to comprehend for second-language learners?

Knowledge about the teachers' understanding of what makes texts difficult to comprehend naturally leads on to a wish to know more about their understanding of how best to support SLLs' comprehension of texts. The second research question was the following:

What characterises the teachers' understanding of their own adapted teaching intended to facilitate second-language learners' access to expository texts?

4. METHOD

4.1 Participants

To obtain a purposeful sample (Creswell, 2013, p. 155), i.e. a sample consisting of teachers with experience teaching SLLs in mainstream classrooms, 31 schools in areas with rather a high proportion of immigrants (12–33%) were contacted.⁸ The schools were mainly located in low-income areas in the western part of Norway, and

⁷ The teachers included in the present study mainly used school textbooks. School textbooks differ in some ways from typical expository texts (Mortimer & Scott, 2003), but the term expository text is used in this study for reasons of simplicity.

⁸ The data come from the 2015–2017 surveys of living conditions in different municipalities. The surveys focus on immigrants who were born abroad or born in Norway by immigrant parents from Eastern Europe, Asia, Africa or Latin America. The cities/towns were divided into areas according to the proportion of immigrants living there: approximately 0–6.9%, 7–9.5%, 9.6–12%, 12.1–15%, 16–20%, 21–26% and 27–32%. The overall proportion of immigrants in Norway is 16%.

they were contacted through an email sent to the principal, who forwarded the request to relevant teachers. Nine teachers, seven women and two men, from seven different schools volunteered to participate in the interview study. They all taught social studies; four of them taught in grade 5, one in grade 6 and four in grade 7. They had between two and nine SLLs in their classes. The number of their SLLs who attended the official language programme varied.⁹ The total number of students in the classes ranged from 17 to 28. The participant teachers had 2–25 years' work experience, and several had obtained additional professional qualifications. Information about the participants is given in Table 1. Teachers from the same schools were interviewed several days apart, and they did not know about each other. The author did not know any of the participating teachers before the interviews, but they all knew the author's background as a teacher.

Table 1. Overview of the participants.

Teacher (fictional names)	Gender	Work experience (years)	Additional professional qualifications	Grade	Number of students in class-room	SLLs having left official language programme	SLLs attending official language programme
Anette	F	9	Reading	5	21	0	7
Bente	F	4		5	26	1	4
Emma	F	2		6	28	3	2
Guro	F	9	Social studies	5	25	4	5
Henrik	M	10		7	19	3	2
Jane	F	25	Reading	5	24	3	3
Mari	F	10		7	22	0	2
Petter	M	17		7	25	0	3
Tove	F	7	SLA	7	17	4	2

Note. SLA stands for second-language acquisition.

⁹ The present study was conducted in areas where immigrant students attend either separate reception schools or separate reception classes for a year or two before being transferred to state schools. According to Section 2(8) of the Norwegian Education Act (*Opplæringslova, 1998*), immigrant students have the right to attend official language programmes until they have developed a sufficient knowledge of Norwegian. SLLs are enrolled in the programme to learn Norwegian, but if they need some instruction in their first language and/or bilingual support in content areas, they are entitled to receive that. After transferring to a state school, they attend the programme on a partial basis, usually for a couple of hours a week (Nes, 2018). However, they typically need further language support after completing the programme.

4.2 The interviews

According to Kvale and Brinkmann (2015), in-depth interviews are suitable when the researcher wants information about different aspects of people's experiences. In the present study, the interviews provided data relating to the teachers' discursive understanding of the issues involved, as the utterances were expressed within the context of the interviews. The interviews lasted for 70 to 90 minutes, and were conducted during the spring of 2017 at the participants' schools.

The day before each interview, the teacher was sent an example text (412 words) appropriate for 10–12-year-olds. The text, which was about the parliamentary elections in Norway and the history of democracy,¹⁰ contained both subject-specific academic words (e.g. *stortingsvalg* 'parliamentary elections'), and general academic words (e.g. *ytterligere* 'further'). The text had a relatively high information density, and there were several gaps in it, meaning that the reader had to make inferences. Further, the text had elements of both sequential and compare–contrast structure. The teachers were asked to read through the text prior to the interview.

The interviews were semi-structured, and the interview themes were sent to the teachers one day before the interviews. The themes covered were the following: general background information, what the teacher considered important in his or her job, work on texts, reading comprehension, teaching SLLs, classroom and peer talks, and development opportunities of SLLs. The interviews were inspired by the template for interview guides presented in Johannessen, Tufte and Christoffersen (2010), meaning that there was an open introductory question to each of the themes covered. Further, there were two or three open key questions within each theme. All of the questions were framed on the basis of what has been highlighted in theoretical works and previous research as important for SLLs' text comprehension. The author asked the teachers directly what challenges for SLLs they saw in the texts they typically used as well as in the example text. The teachers reflected on their own practice either in response to a direct question or as part of their spontaneous comments on their own practice at various points during the interview.

4.3 Analysis of the interviews

The nine interviews were audio-taped. The author first listened through them all afterwards, writing summaries including her own reflections. Then the interviews were transcribed, and each utterance in the interviews was assigned a number (with each interview starting on number one).¹¹ The transcriptions were imported into the NVIVO software for the analysis. To anonymise the teachers, pseudonyms were used.

Within the framework of Skaftun's (2015) understanding of literacy as access to texts, the data material was approached using the three elements of text, reader and

¹⁰ <https://nysgjerrigper.no/Artikler/2013/september/demokrati> (retrieved on May 19, 2017).

¹¹ A simplified version of Jefferson's transcription key was used (Atkinson & Heritage, 1999).

teaching as lenses. In the present study, those three elements are used to describe the teachers' understanding of the academic language characterising expository texts, their understanding of the challenges faced by SLLs, and their understanding of their own adapted teaching for such students in mainstream classrooms. This means that those three elements are used as organisational categories (Maxwell, 2005). In line with Maxwell's (2008) recommendations, sub-categories emerged from a combination of the author's theoretical approach and the participants' utterances. An overview of the hierarchical coding system is given in Table 2.

Within the organisational category of *text: expository text*, teachers' utterances about textual challenges were coded according to the three linguistic levels proposed by Mesmer et al. (2012): word, sentence and text (*word level*, *sentence level* and *text level*). For the latter, a sub-sub-category was added for the teachers' descriptions of expository texts (*descriptions of expository text*).

For the organisational category of *reader: SLLs*, there emerged three sub-categories describing teachers' understanding of the challenges faced by SLLs: one for their general experiences of the challenges that SLL students face in the mainstream classroom (*in the mainstream classroom*), one for SLLs' text use and the related challenges (*challenges of text use*), and one for SLLs' need for support (*need for support*). For the first sub-category, there also emerged a sub-sub-category describing the teachers' understanding of how SLLs best learned Norwegian as a second language (*learning Norwegian as a second language*).

Finally, with regard to the third organisational category, *teaching: teachers' teaching*, the aspects of greatest interest seemed to be the teachers' understanding of how to best facilitate SLLs' text comprehension as well as the teachers' questions regarding their own teaching, given that those aspects have the potential to yield targeted recommendations for improvement based on the teachers' own voices. Hence there emerged three sub-categories: the teachers' utterances about their own adaptations and simplifications of texts and language (*adaptations and simplification*), the need for additional or different adaptations to teaching (*the need for something more*), and the extent to which the teachers experienced that the SLLs learned anything from their explanations (*students' learning outcome*).

The coding process was conducted by the author in several steps. First, the interview guide was used as a tool for data reduction. At the initial stage, different theoretical concepts were applied as organisational categories to determine whether they provided a useful approach to the material. In this process, the author discussed the coding and the examples with an experienced qualitative researcher. As part of this discussion, the author's colleague coded part of the material, and this was used for further adjustment and discussion of the codes in the initial coding phase. This process has been referred to as "inter-coder agreement" or "cross-checking" (Creswell, 2014, p. 203). The author conducted several rounds of data reduction, guided by the research questions and increasingly precise codes, and this process was also discussed on several occasions with the above-mentioned colleague. Further, in this process the author constantly returned to the raw material

to juxtapose the data with the codes in order to ensure that there was no drift in the definition of the codes (Creswell, 2014).

Table 2. Overview of the hierarchical coding system: Categories describing the teachers' understanding of challenges when it comes to helping SLLs gain access to expository texts.

Organisational category	Sub-category	Sub-sub-category	Anchor examples
Text: expository texts	Word level		"There's a whole bunch [of difficult words] here [in the text]" (Bente, 74)
	Sentence level		"So [SLLs] would have stopped there [at a complex sentence in the example text] and thought, 'statesman', now that's a hard word" (Henrik, 141).
	Text level		"The answer can be found in different places in the text" (Jane, 317).
Reader: SLLs		Description of expository texts	Text described as "jumping about" (Emma, 219).
	In the mainstream classroom		"But I can see [...] that [SLLs] often tend to [...] become passive" (Mari, 201).
		Learning Norwegian as a second language	"Well, you know, you can tell if [SLLs] start attending activities with other children who are Norwegian" (Guro, 358).
	Challenges of text use		"SLLs find it harder than others to read between the lines" (Bente, 114).
	Need for support		"I sort of hope [SLLs] may [understand] when they have read it themselves" (Guro, 195).

Teaching: teachers' teaching	Adaptations and simplifications	"But what I think we've used more than anything else is simply talking our way through a text. That is, reading two pages and then talking" (Tove, 158).
		"Should we give [SLLs] really simple texts, or should we give them the challenging texts that the others encounter?" (Anette, 187).
	The need for something more	"As I've said, we know we're supposed to work on concepts, but that's about all we know" (Anette, 83).
	Students' learning outcome	"They soon come to an agreement, or they don't know" (Jane, 87).

Note. For the sub-category Adaptations and simplifications, two anchor examples are given: one for adaptations and one for simplification. The numbers refer to utterance numbers within each interview.

5. RESULTS

In this section, the results will be presented against the background of the research questions, which are answered with reference to the teachers' understanding of the three elements of text, reader and teaching. The results relating to the first research question are presented first. That question—What characterises the teachers' understanding of what makes expository texts difficult to comprehend for second-language learners?—is answered mainly by the data material coded as text: expository texts, with its sub-(sub-)categories. Next, the results relating to the second research question are presented. The data material used to answer that question—What characterises the teachers' understanding of their own adapted teaching intended to facilitate second-language learners' access to expository texts?—is mainly derived from the material coded as reader: SLLs and teaching: teachers' teaching, including their sub-(sub-)categories. The illustrative quotations from teacher interviews have all been translated from Norwegian by the author.

5.1 Text

The categories describing the teachers' understanding of what makes expository texts difficult to comprehend move from word-level over sentence-level to text-level challenges.

Word-level challenges. All teachers immediately recognised vocabulary as a challenge for SLLs' text comprehension. First, in particular, they highlighted subject-specific vocabulary found in the example text they had been given: "There's a whole bunch [of difficult words] here. [The example text] is really hard. [...] I would have explained *parliamentary elections, party, modern democracy, voting rights* [...]. It's really chock-a-block with them here" (Bente, 74).¹² Further, eight teachers also identified general academic words as a challenge. Even though they referred to those words as everyday words, they expressed an emerging understanding of the need to explain them: "Also, the technical concepts may not necessarily be the problem. Those that we see as completely everyday words are simply unknown precisely to the students with a different native language" (Henrik, 69). In addition, the teachers identified several other challenges at the word level: eight highlighted metaphors as challenging, five identified compound words (a common feature of—especially written—Norwegian), and two teachers mentioned polysemous words as an obstacle. Finally, three teachers pointed to knowledge of word roots and word elements as useful for SLLs' comprehension:

Well, because then there's the last sentence [of the example text]: 'Our democracy is more democratic'. That can be hard enough to understand. In my opinion, it's not self-evident that [SLLs] will understand democratic even if they've had democracy defined to them. They don't always understand words that are derived from each other (Tove, 188).

Sentence-level challenges. At the sentence level, none of the teachers mentioned sentence complexity as a challenge, either in the example text or in the social-studies textbook they used. They seemed to lack knowledge of how to express issues of sentence complexity, and six teachers resorted to the word level when trying to describe text complexity beyond the word level: "So [SLLs] would have stopped there [at a complex sentence in the example text] [...], and thought, 'statesman', now that's a hard word" (Henrik, 141).

Text-level challenges. The teachers described expository texts, including the example text, as demanding for SLLs. However, while vocabulary was a text challenge that the teachers recognised immediately in expository texts in general, text coherence was mentioned while they were describing other issues. They pointed to different aspects of text coherence as challenging. Emma (219) described a particular expository text as "jumping about" and difficult to make sense of; she probably referred to the fact that this text required many inferences in order to be comprehensible. On the other hand, Anette characterised expository texts as easier

¹² The numbers refer to utterance numbers within each interview.

to understand than narratives, apparently because there was no need for making inferences: "[i]t's so concrete for students. [...] They don't have to interpret anything" (Anette, 93 and 95). Henrik (147) mentioned difficult words as an obstacle for text coherence, and Jane mentioned the need to make text inferences generally in expository texts as a challenge when trying to answer questions, because "the answer can be found in different places in the text" (Jane, 317). Further, all the teachers mentioned that abstract and "distant" themes, such as ancient Greek democracy, were challenges for SLLs' text comprehension, and Bente (66) drew attention to the challenges associated with the multi-modal structure of expository texts. However, none of the teachers mentioned the issue of clue words in texts that can help readers understand the relationships between ideas, and nor did any of them mention the need to make text inferences in the example text.

5.2 Reader

The categories used give three different perspectives on how the teachers understand the readers in question: (1) an overall perspective on the challenges that SLLs face in mainstream classrooms, (2) the particular text-related challenges that SLLs face, and (3) the kind of support that SLLs need.

In the mainstream classroom. The teachers mentioned several challenges that, in their experience, SLLs faced in the mainstream classroom. However, they also expressed clearly that they considered SLLs to be a very heterogeneous group; in fact, seven teachers said that they did not consider SLLs as a single group at all: "No, as I said, I've never thought of them as a group and seen them as opposite to the rest. It's more a question of that and that individual student" (Tove, 218). Even so, throughout the interviews the teachers revealed some more or less general challenges that they felt this group of students encountered. Eight teachers said that they experienced some SLLs as more likely than other students to be silent in the classroom: "But I can see [...] that [SLLs] often tend to [...] become passive" (Mari, 201), and seven of them suggested that part of the reason why some SLLs tended to be silent during classroom talks about texts might be a fear of making mistakes. This may be supported by Bente's (38) observation that it was in many SLLs' culture to always answer "yes", and that this left her uncertain whether those SLLs had actually understood. Two teachers reflected on the challenges facing SLLs when it came to expressing themselves: "In fact, using everyday language and binding it together is more likely to be a problem for [SLLs]" (Henrik, 211). Petter first generally said that students tended to position themselves along a scale between the two extremes of "long thinkers" and "short thinkers", in terms of their ability to hold on to complex arguments while talking, and then concluded: "[SLLs] do not tend to be long thinkers, actually. No, they're on the short side" (Petter, 205).

The teachers expressed concern about the SLLs' need to develop Norwegian as a second language. Four teachers said explicitly that SLLs had good developmental opportunities at school. On the other hand, eight of them also mentioned that SLLs tended to learn their second language better if they spent time with Norwegian

peers outside school as well, rather than encountering their second language only in a school context: “Well, you know, you can tell if [SLLs] [...] start attending activities with other children who are Norwegian” (Guro, 358). Bente (128) did not seem to consider use of the first language to interfere with learning Norwegian, as she encouraged those of her SLLs who shared the same first language to use it in the classroom when collaborating. However, two other teachers problematised the fact that some SLLs communicated in a third language (that is, neither the students’ first language nor Norwegian). One teacher mentioned that SLLs would benefit from speaking Norwegian at home.

Challenges of text use. The teachers reported some challenges that, in their experience, SLLs tended to encounter when working on texts. For example, two teachers said explicitly that SLLs were less likely to refer to the text during classroom talks: “No, I think it may be a little hard [referring to the text during a discussion]. [SLLs] are better at using things they know from before” (Emma, 207). In line with this, five teachers—although this was not characterised as a challenge—pointed out that the texts were often not the subject of discussions, but rather only a starting-point for both the teacher’s and the students’ associations. Bente mentioned that many SLLs struggled with finding information in texts: “They find it easier to ask than to use the text. They don’t feel much like searching. [...] The weaker they are, the less they use the text” (Bente, 92). Further, seven teachers mentioned that SLLs in general struggled with different aspects of text coherence. Five teachers mentioned that SLLs tended to have difficulties with knowledge inference, which some teachers referred to as “reading between the lines”. Bente (114) said that “[SLLs] probably find it harder than others to read between the lines. [...] I mean, thinking your way to information”. In line with this, five teachers noted that SLLs were better able to manage, and preferred, literal questions: “But if [SLLs] are able simply to go to the text and locate the answer, that’s what they find easiest” (Guro, 167). Finally, two teachers mentioned that SLLs had difficulty distinguishing between important and unimportant information in a text.

Need for support. When describing their practices, the teachers reflected on students’ need for support in various settings. Mari made a distinction in terms of SLLs’ need for linguistic support depending on where they were in the second-language acquisition process:

Well, it depends. [...] If you have refugees who have just arrived in Norway and don’t know a word. That’s different from in the case of those who were born here and have grown up here, and who need to learn some more, because then it’s at a conceptual level. (Mari, 225)

Bente noted that even SLLs who had left the official language programme were “struggling with concepts that I wasn’t really able to shed light on in the classroom” (Bente, 60). By contrast, three teachers characterised their SLLs who remained enrolled in the language programme as managing well: “[They are] fairly strong, relatively speaking, linguistically and subject-wise, so I can’t say they have a particularly strong effect on the student group” (Petter, 39). Further, three teachers

recounted how they had felt surprise when realising that they had not prepared for their students' challenges: "Sometimes I forget to prepare the ground for [students who have left the language programme]. [...] Then I sometimes feel; Oh, so that's something you're wondering about" (Emma, 65). Five teachers reflected on how they did not always meet all SLLs' needs:

But then there are those who [...] have become too good for Section 2(8)¹³—with them I don't work through [the text] beforehand, but I sort of hope they may [understand] when they have read it themselves. And if they haven't understood everything, at least they will have got bits of it, and as we go through it afterwards, they'll understand, I hope. (Guro, 195)

Three teachers seemed to be very attentive both to students who faced major challenges, regardless of their first language, and to SLLs who had recently transferred to a state school. Finally, four teachers mentioned that SLLs had fewer opportunities to obtain support at home.

5.3 Teaching

The categories used here characterise the teachers' understanding of their teaching. While describing how they facilitated SLLs' access to texts, many of the teachers also started to reflect critically on their own teaching. When they reported about their own adaptations, some started to question simplification. One step further from that was to reflect on how something more may be needed in order to meet SLLs' needs. Finally, this questioning culminated in concerns about SLLs' learning outcome.

Adaptations and simplification. The teachers reported making several adaptations and simplifications to facilitate SLLs' text comprehension; for instance, eight teachers highlighted activating students' prior/background knowledge as the most important reading phase. Four teachers reported teaching about word parts, and five teachers said they sometimes or always pre-taught vocabulary. Three teachers mentioned that they encouraged their students to use surrounding information to figure out the meaning of a new word, and four teachers asked their students to summarise the text. They also mentioned activities such as visualisation, answering questions to texts, comparing—for instance ancient Greek democracy with modern democracy—and letting the students make presentations. All teachers used peer talk as part of classroom talks about texts, and three teachers emphasised that giving SLLs support is regarded as a normal situation. However, four teachers said they did not pay much attention to teaching coherence.

Further, all teachers reported reading texts aloud and explaining words and text content to their students; this seemed to be their main activity intended to facilitate SLLs' access to texts: "But what I think we've used more than anything else is simply talking our way through a text. That is, reading two pages and then talking" (Tove,

¹³ Under Section 2(8) of the Norwegian Education Act (*Opplæringslova*, 1998), immigrant students have the right to attend an official language programme until they have attained a sufficient knowledge of Norwegian.

158). One teacher said that she almost never used the texts after the class had read through them in the classroom. Four teachers mentioned that the students did not necessarily need to read the text to complete tasks, because they could obtain the information required in other ways:

This did not really require them to understand the text and to understand the content. [...] I could see that when they wrote their own argumentative texts, many of the arguments they included [...] were taken from [the classroom talks]. (Anette, 151)

Finally, the teachers reported making additional adaptations in order to simplify the reading process for students who were struggling—either using easier words or texts, rewriting the original texts, or letting the students read only parts of the original text. However, some of them problematised such simplification; for example, three teachers questioned the simplification of words used in texts:

Nor should I simplify [the language] so much that they won't learn those words. You know, I often feel that I easily fall into that trap, of trying to make the language as simple as possible. But they're supposed to develop their language, after all. (Bente, 264)

Anette problematised the simplification of texts:

Should we give [SLLs] really simple texts, or should we give them the challenging texts that the others encounter? [...] After all, they will sit the national tests. The same demands will be made of them as of all the others, so I kind of think, "No, we have to just push ahead." Then it's better to work very intensely on the texts. (Anette, 187)

The need for something more. All teachers said that they did not have enough time to meet SLLs' needs, but five of them also expressed a feeling that, even though they devoted a great deal of time to making adaptations, they still did not feel they met SLLs' learning needs. Hence they directly or indirectly expressed a need for something more. They did not seem to know what those additional adaptations might consist in: "As I've said, we know we're supposed to work on concepts, but that's about all we know. It's pretty hard" (Anette, 83). Petter (255) was particularly concerned with how to teach newly arrived students, and Henrik (49) mentioned how he struggled with explaining when students did not understand. Further, three teachers problematised the use of pictures to visualise abstract words: "You know, I can't really show a picture of a political institution, so [the example text] would have been pretty hard to explain, if you ask me" (Bente, 86).

Students' learning outcomes. Even though all the teachers put much effort into making texts comprehensible to their students, six teachers expressed uncertainty about whether SLLs actually understood and remembered their explanations, and/or whether they learned anything: "You know, many [SLLs] are struggling a bit to remember what we've gone through when they return home" (Guro, 152). Two teachers explicitly mentioned SLLs' ability to learn new words: Bente (105) pointed out that SLLs apparently understood more words than they actively used, and Henrik mentioned that SLLs often learned subject-specific vocabulary: "Well, I often notice that they're good at using words they've just been working on" (Henrik, 209). By contrast, four teachers said that they did not pay much attention to whether students used new words or not in discussions. Further, even though all teachers

used peer talk to prepare all students for classroom talk, four teachers were uncertain about the effect of such talk or about what their students actually discussed: "They soon come to an agreement, or they don't know" (Jane, 87). For this reason, two teachers preferred classroom talk to peer talk.

6. DISCUSSION

This study seeks to answer two research questions: (1) What characterises the teachers' understanding of what makes expository texts difficult to comprehend for second-language learners? and (2) What characterises the teachers' understanding of their own adapted teaching intended to facilitate second-language learners' access to expository texts? In the following, Gee's (2015) concepts of Discourse, acquisition and learning will be applied when discussing those research questions.

Research question 1: What characterises the teachers' understanding of what makes expository texts difficult to comprehend for second-language learners? The teachers in the present study seemed to understand textual challenges to be at the word and text levels (cf. Hodgkinson & Small, 2018), meaning that they were partially aware of some of the differences between Discourses (Gee, 2015). For example, similarly to the teachers in the study by Danbolt and Kulbrandstad (2012), the teachers in the present study immediately recognised challenges for SLLs' comprehension at the word level. However, while Snow (2010) claims that teachers seem to expect general academic words to be known, several teachers in the present study showed an emerging understanding of the need to teach those words, although they seemed to believe that SLLs would learn those words if only they spent enough time with Norwegian peers outside the classroom. In a sense, this finding is in line with previous research: teachers tend to assume that language is learned by exposure alone (Harper & De Jung, 2004; Khong & Saito, 2014). Hence teachers may understand general academic words to form part of social language and of all children's primary Discourse. However, even though leisure-time activities can represent an important arena for developing social language, general academic words are seldom part of children's everyday vocabulary and therefore need to be taught explicitly (Scarcella, 2003).

Further, the teachers also mentioned challenges for SLLs at the text level, for example abstract themes as a challenge for SLLs comprehension probably due to lack of prior/background knowledge (cf. Rydland et al., 2012). This is in line with the findings of Hodgkinson and Small (2018), but the teachers in the present study did not seem to have much knowledge either of complex sentence structures or of issues of text coherence, meaning that they considered those features to be part of a secondary Discourse only to a limited extent. This may be linked to knowledge from previous research that suggests teachers seem to lack opportunities to learn how to adapt their teaching to SLLs (cf. Thomassen, 2016), particularly in the field of language learning (Lucas & Villegas, 2010; Pettit, 2011). However, the teachers in the present study had an up-to-date awareness of the importance of explaining words to SLLs. In addition, similarly to the teachers in the study by Hodgkinson and Small

(2018), some of the teachers' utterances reflected their further professional training; for instance, some of Anette's and Jane's utterances seemed to reflect their further training in the field of reading, and Tove mentioned some typical challenges for SLLs. By contrast, there seemed to be fewer connections between the teachers' work experience and their utterances (cf. Hodgkinson & Small, 2018).

It should be noted in this context that Discourses are not neutral and unproblematic. For example, one Discourse may favour some viewpoints and values at the expense of others (Gee, 2015, p. 179). This might leave SLLs in a situation where they perceive that their second language and the school Discourse are valued more highly than their first language and their primary Discourse. This is a dilemma that needs to be taken seriously: empowering SLLs through mastery of the school Discourse(s), which is a necessity for success at school and in society, and is therefore ultimately an issue of inclusion, while at the same time acknowledging their multi-lingual backgrounds as an integral part of the teaching.

Research question 2: What characterises the teachers' understanding of their own adapted teaching intended to facilitate second-language learners' access to expository texts? In order to understand teachers' understanding of their own adapted teaching for SLLs, we also need to know how they understand the students they are adapting their teaching to. In addition, to answer the second research question, we also need to draw upon the findings from the first research question.

The teachers in the present study seemed to acknowledge many SLLs' need for text-comprehension support, and they seemed to believe that the best way for them to facilitate SLLs' access to texts was by explaining the content through classroom talk about words and texts. Further, they seemed to understand classroom and peer talk as important for SLLs' learning. These findings support those of the study by Danbolt and Kulbrandstad (2012), and the findings can also be understood as being in line with Gee's (2015) concept of acquisition. However, one difference compared with previous studies (Carley Rizzuto, 2017; Walker et al., 2004) is that the teachers in the present study were interested in adapting their teaching to meet SLLs' needs. In fact, several of them gave examples that can be associated with Gee's (2015) idea of teaching-for-learning. For instance, some teachers reported teaching word parts, and all teachers explained vocabulary. What is more, some teachers reflected upon the fact that they did not pay attention to the text level in their teaching, and they also expressed an understanding of the need for more adaptations to their teaching, but they did not link those two factors together (for example by identifying a need to teach students how and when to make text inferences). Along the lines of Nes (2018), it may therefore be questioned whether the teachers really adapted their teaching to SLLs in a meaningful sense.

Further, the present teachers recognised that it could be difficult to include some SLLs in classroom talks because they were very quiet. This may be in line with research showing that teachers might be afraid of making SLLs uncomfortable or embarrassing them (Harklau, 1999), which again could lead to low expectations and less rigorous teaching (de Araujo, 2017; Murphy & Torff, 2019). This may also be reflected in the teachers' adaptations. Even though they made many adaptations,

they seemed to think that many SLLs were unable to relate to the texts, and so understood their role as teachers as that of conveyors of the content of words and texts (cf. Greenleaf & Valencia, 2017). This may be one reason why the teachers did not mention the importance of addressing sentence- and text-level challenges to the same extent as word-level challenges; in a sense, they seemed to be taking on many of the linguistic challenges themselves, and providing their students with the outcome. Although word knowledge is unquestionably important for text comprehension, reducing comprehension to the word level may lead to a fragmentary understanding of texts, and prevent students from reaching the stage where they analyse and disentangle complex expository texts at all linguistic levels through challenging talks where the teacher models those textual challenges (cf. Gaskin, 2003; Gee, 2015; Nagy and Townsend, 2012; Uccelli et al., 2015).

Despite all this, however, the teachers' understanding of their own adapted teaching seemed to be characterised, to a varying extent, by uncertainty about the effectiveness of their own teaching—and like the teachers in the survey by Gándara et al. (2005), they referred to difficulties in conveying academic content to SLLs. For example, some teachers said that many SLLs had difficulties with text use, and they were uncertain whether the SLLs actually learned anything. In response to the tension between the students' needs and their own teaching, some teachers questioned the use of simplified texts and of language that closely resembles the students' social language (cf. Rangnes & Gourvennec, 2018; Khong & Saito, 2014), thereby implicitly stating that this may not be a very efficient process for acquisition—or for socialisation into the academic discourse. This is in line with the study by Reeves (2006), where the teachers reported concerns about educational equity.

When it comes to the issue of what students the teachers had in mind when describing their adaptations, they seemed to be concerned about students who were relatively new arrivals from reception school and/or still enrolled in the language programme. However, according to Pettit (2011), teachers need to be aware of the time it takes to learn a second language. One could say that the teachers in the present study, judging from their emphasis on vocabulary instruction and text explanations, seemed to be aware that the process of second-language acquisition is a long-term one. On the other hand, even though they all expressed concern about SLLs' second-language development, they seemed only partially aware of the needs of those beyond the initial stage of learning Norwegian as a second language. Here there may be a link between the teachers' views on which students needed support and their concept of academic language: if teachers only have a partial knowledge of the characteristics of the secondary Discourse typical of expository texts as compared with social language, they will be less able to recognise the needs of SLLs. In particular, it will be less obvious to them that even those SLLs who have mastered the social language still have a need for support when it comes to the development of academic language. The outcome of this may well be that those SLLs remain outsiders even though they are not recognised as such (because the teachers

consider them to have become insiders based on the observation that they are managing well linguistically in social situations).

One way to make SLLs insiders may be to explicitly compare Discourses in the classroom. According to Gee (2015, p. 192), diversity is necessary for the development of meta-awareness. To ensure that all of their students encounter diversity, teachers could specifically encourage SLLs to compare Discourses. This would be beneficial to all students, in that it will help them gain a greater awareness of the existence of various Discourses and the differences between them, and it might actually be one way to acknowledge SLLs' multi-lingual background as an integral, and useful, part of learning processes. Further, the development of such a meta-knowledge about different Discourses is also a prerequisite for the ability to criticise specific Discourses, and the ways in which they constitute us as persons and situate us in society (Gee, 2015, p. 197). In other words, teaching-for-learning can be a road to empowerment and liberation for marginalised groups by enabling them to break the pattern of social reproduction.

Limitations and future research

There are several limitations to the present study, for example regarding the small sample of the study and the use of a particular example text. Further, this study is concerned with the teachers' work on texts in the subject of social studies; they may well work differently on texts in other subjects. There are also limitations regarding teachers' collaboration: although some of the teachers interviewed mentioned that they collaborated with (monolingual and bilingual) teachers teaching SLLs in the official language programme, that collaboration was not explored in the present study, either in terms of how the teachers involved experienced it or in terms of how it was organised.

We need further research to better understand the teacher/SLL/text relationship and so obtain a clearer picture of SLLs' learning opportunities at school. One way to meet those needs is to investigate teachers' collaboration, and to investigate the potential of classroom talk for SLLs' language- and text-comprehension development. Finally, there seems to be a need to investigate teacher development—how changes in practice come about.

7. CONCLUSION

This study seems to largely confirm the findings of previous studies: the teachers seemed to consider the word and text levels to be challenging in expository texts, and they seemed to understand facilitating SLLs' access to texts as mainly involving the conveying of content. However, the study also adds to previous research by shedding light on teachers' question about their own teaching. This question can be seen to yield targeted implications for teacher training; student teachers need to be taught how to use texts as one way to support SLLs' learning of content and of their second language. Gee's (2015) theoretical concepts of Discourse, acquisition and

learning are useful lenses to help us understand the complexities of what it means to give SLLs access to texts. To begin with, the concepts of secondary Discourse and learning imply that future teachers need to be taught how to teach-for-learning, for example by teaching knowledge about Discourses. Further, the concept of acquisition implies that teachers need to be taught that giving SLLs access to texts amounts to much more than just explaining content—rather, it is a matter of socialising students into an academic Discourse with strong teacher support when the students analyse and disentangle texts. The findings of the present study may indicate a need for a change in teachers' understanding of what it means to give SLLs access to texts. If teachers' conception of adaptations for SLLs tends towards over-facilitation on the content side, and if teachers are not aware of the long-term need for academic-language development, they will—unintentionally—deprive their students of the opportunity to develop their academic language, and hence to strengthen their ability to learn from texts. In the longer run, this is highly likely to translate into restricted democratic participation in society.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank the research team at the University of Stavanger, Norway, and in particular my colleague Aslaug Fodstad Gourvennec, for important feedback on previous versions of the manuscript. I also thank the teachers for participating in the study, and the blind peer reviewers for useful comments.

REFERENCES

- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1999). Transcript notation-structures of social action. *Studies in conversation analysis*, 13(4-5), 243-249. <https://doi.org/10.1080/026870399402073>
- Baker, S., Lesaux, N., Jayanthi, M., Dimino, J., Proctor, C. P., Morris, J., . . . Linan-Thompson, S. (2014). *Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school. IES Practice guide* (NCEE 2014-4012). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544783.pdf>
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn? ['Well-being and academic motivation in minority students at upper-secondary school: How should differences in grades between students with various immigrant backgrounds be understood?']* (1). Retrived from <http://3.121.66.0/bitstream/handle/20.500.12199/1254/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carley Rizzuto, K. (2017). Teachers' perceptions of ELL students: Do their attitudes shape their instruction? *The Teacher Educator*, 52(3), 182-202. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296912>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. London, UK: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. London, UK: Sage.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V., & Kulbrandstad, L. I. (2012). Teacher reflections under changing conditions for literacy learning in multicultural schools in Oslo. In A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Eds.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (pp. 209—227). UK: Multilingual Matters.

- de Araujo, Z. (2017). Connections between secondary mathematics teachers' beliefs and their selection of tasks for English language learners. *Curriculum Inquiry*, 47(4), 363-389. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368351>
- Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15(7), 739-757. <https://doi.org/10.1023/A:1020932715838>
- Dyrnes, E. M., Johansen, G., & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? ['How does the one-year teacher conversion course prepare student teachers for the encounter with the multicultural classroom?'] *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03-04), 220-232.
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing ['Reading scores']. In M. Kjærnsli & F. Jensen (Eds.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* ['A firm course: Norwegian students' skills in science, mathematics and reading in PISA 2015'] (pp. 136-173). Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed. ed.). London: Routledge.
- Gaskin, I. W. (2003). Reader, text, activity, and context variables. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: The Guildford Press.
- Gibbons, P. (1991). *Learning to learn in a second language*. Newtown, Australia: Primary teaching Association.
- Greenleaf, C., & Valencia, S. (2017). Missing in action: Learning from texts in subject-matter classrooms. In K. Hinchman & D. Appleman (Eds.), *Adolescent literacies: A handbook of practice-based research* (pp. 235-256). New York, NY: Guilford.
- Guler, N. (2018). Preparing to teach English language learners: Effect of online courses in changing mainstream teachers' perceptions of English language learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1494736>
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Hadjiioannou, X., Hutchinson, M. C., & Hockman, M. (2016). Addressing the needs of 21st-Century teachers working with culturally and linguistically diverse learners. *CATESOL Journal*, 28(2), 1-29.
- Harklau, L. (1999). The ESL learning environment in secondary school. In C.J. Faltis & P. Wolfe (Eds.), *So much to say: Adolescents, bilingualism, and ESL in the secondary school* (pp. 42-60). New York, NY: Teacher College Press.
- Harper, C., & De Jong, E. (2004). Misconceptions about teaching English-language learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(2), 152-162. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.2.6>
- Haworth, P. (2008). Crossing borders to teach English language learners. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 411-430. <https://doi.org/10.1080/13540600802583598>
- Heppt, B., Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2015). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61-82. Doi:10.1002/rrq.83
- Hodgkinson, T., & Small, D. (2018). Orienting the map: Where K to 12 teachers stand in relation to text complexity. *Literacy Research Instruction*, 57(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1493553>
- Hvistendal, R. (2010). "Jeg må lære noe av dette." Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter ['"I must learn something from this": Reading as a road to knowledge for students from linguistic minorities']. In E. Elstad & A. Turmo (Eds.), *Læringsstrategier. Søkelys på læreres praksis* ['Strategies for learning: Teachers' practices highlighted'] (pp. 93-110). Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* ['An introduction to the methods of the social sciences']. Oslo, Norway: Abstrakt Forlag.
- Khong, T. D. H., & Saito, E. (2014). Challenges confronting teachers of English language learners. *Educational Review*, 66(2), 210-225. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.769425>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* ['Qualitative research interviews'] (3 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy. Final report from Carnegie corporation of New York's council on advancing adolescent literacy*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED535297>.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2010). The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. *National Society for the Study of Education*, 109(2), 297-318.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed. vol. 41). London, UK: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). London, UK: SAGE publications.
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235-258. doi: 10.1002/RRQ.019
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making In secondary science classrooms*: New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Murphy, A. F., & Torff, B. (2019). Teachers' beliefs about rigor of curriculum for English language learners. *The Educational Forum* 83(1), 90-101. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1505991>
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nes, K. (2018). Missing recognition? Inclusive education and language minority students in Norwegian schools. In L. A. Kulbrandstad, T. O. Engen, & S. Lied (Eds.), *Norwegian perspectives on education and diversity* (pp. 83-102). London, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- O'Brien, J. (2011). The system is broken and it's failing these kids: High school social studies teachers' attitudes towards training for ELLs. *Journal of Social Studies Research*, 35(1), 22-38.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* [Primary and Secondary School Act] Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Peercy, M. M., Martin-Beltrán, M., Silverman, R. D., & Nunn, S. J. (2015). "Can I ask a question?": ESOL and mainstream teachers engaging in distributed and distributive learning to support English language learners' text comprehension. *Teacher Education Quarterly*, 42(4), 33-58. <https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.42.4.33>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid—Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. [The Norwegian subject at a time of change: Norwegian in primary and lower-secondary school. The construction of meaning, self-comprehension and identity through language and texts. The school subject's role from an identity perspective and from a similarity and difference perspective']. Doctoral dissertation. University of Oslo, Norway.
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123-147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Gillam, S. L., Reutzel, D., Olszewski, A., Segura, H., . . . Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. Doi:10.1002/rrq.179
- Reeves, J. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms. *The Journal of Educational Research* 99(3), 131-143. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.3.131-143>
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a402712.pdf>
- Rangnes, H. & Gourvenec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. [Teachers in conversation about the use of second language learners' test results for instructional purposes]. *Acta Didactica Norge [Norway]*, 12(4), Art. 6, 21 pages. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>
- Reeves, S., Albert, M., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008). Why use theories in qualitative research? *Bmj*, 337: a949. <https://doi.org/10.1136/bmj.a949>

- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* ['The didactics of reading: After initial reading instruction']. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing, 25*(2), 465-482. doi:10.1007/s11145-010-9279-2
- Samson, J. F., & Collins, B. A. (2012). *Preparing all teachers to meet the needs of English language learners: Applying research to policy and practice for teacher effectiveness*. Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf>
- Sandberg, G., & Norling, M. (2018). Teachers' perspectives on promoting reading and writing for pupils with various linguistic backgrounds in grade 1 of primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 1*-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554600>
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework. Technical report (2003-1)*. Retrived from <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt6pd082d4/qt6pd082d4.pdf?t=lw7x0w>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: IES Practice guide*. (NCEE 2010-4038). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>
- Shanahan, T., Fisher, D., & Frey, N. (2012). The challenge of challenging text. *Educational Leadership 69*(6), 58-62.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shim, J. M. (2014). A Bourdieuan analysis: Teachers' beliefs about English language learners' academic challenges. *International Journal of Multicultural Education, 16*(1), 40-55. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v16i1.783>
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy ['Training of reading and subject-specific literacy']. In A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Eds.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* ['The reading-book: Training of reading in all subjects of primary and lower-secondary school'] (pp. 15-32). Oslo, Norway: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy ['Training of reading and subject-specific literacy']. *Nordic Journal of Literacy Research, 1*, 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science, 328*(5977), 450-452. DOI: 10.1126/science.1182597
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olsen & W. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York, NY: Cambridge University Press.
- Strand, O., & Schwippert, K. (2019). The impact of home language and home resources on reading achievement in ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy Research, 5*(1), 1-17. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>
- Strand, O., Wagner, Å. K. H., & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater ['Reading scores of multilingual students']. In E. Gabrielsen (Ed.), *Klar framgang! ['Manifest success!']* (pp. 75-95). Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme ['Student teachers' skills at commenting upon multicultural and the teaching of multilingual students, discussed in the light of critical multiculturalism']. *Acta Didactica, 10*(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2340>
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området ['Designing education policy in the multicultural field']. In J. Westrheim & A. Tolo (Eds.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i møte med det flerkulturelle Norge* ['Skills for diversity: About the challenges facing school in the encounter with the multicultural Norway'], (pp.96-118). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P., & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal, 112*(3), 497-518. <https://doi.org/10.1086/663301>
- Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 50*(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen* ['*Children, young people and adults with an immigrant background in basic education*']. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnsoppleringen/>
- Villegas, A. M., SaizdeLaMora, K., Martin, A. D., & Mills, T. (2018). Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the empirical literature. *The Educational Forum* (82)2, 138-155. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1420850>
- Walker, A., Shafer, J., & Iiams, M. (2004). "Not in my classroom": Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research Practice*, 2(1), 130-160. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.5682&rep=rep1&type=pdf#page=140>
- Wallen, M., & Kelly-Holmes, H. (2017). Developing language awareness for teachers of emergent bilingual learners using dialogic inquiry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 314-330. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051506>

8.3 Artikel III

Læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6. trinn

Sammendrag

Når lærere underviser, bruker de fagtekster i lærebøker samtidig som de skal tilpasse opplæringen til elever som strever med tekstforståelse. Blant de som strever med å forstå fagtekster, finner vi mange flerspråklige elever. Studier viser at lærere i samtaler om tekster forklarer ord for å støtte elevenes tekstforståelse. Kvaliteten på samtalen har betydning for flerspråklige elevers språk- og faglæring. Denne studien undersøker hvordan lærere følger opp elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6. trinn. For å undersøke læreres støtte til flerspråklige elevers språk- og fagutvikling ble samtalen analysert etter tre samtaletrekk: å inkludere elevytringer i samtalen, å omformulere elevytringer til akademisk språk og å oppfordre elevene til å utdype ytringene. Resultatene viser at lærerne inkluderte elevytringer i samtalen, og at de utviklet ordforklaringer sammen med elevene, men at disse i liten grad eksplisitt ble koblet til den tekstlige konteksten. Det var få eksempler på at lærerne omformulerte elevenes ytringer til et akademisk språk, eller at de oppfordret elevene til utdypninger. Studien peker mot et behov for mer strukturerte samtaler om fagtekster brukt som et redskap for å støtte flerspråklige elevers språkutvikling og tekstforståelse.

Nøkkelord: literacy, flerspråklige elever, samtaler om tekster, oppfølging av elevytringer, fagtekster, akademisk språk

Teachers' follow-up of students' statements in conversations about words and expository texts in linguistically heterogeneous sixth-year classrooms

Abstract

In class, teachers use expository texts included in course books while they must adapt their instruction to those students who struggle with text comprehension, many of whom are second-language learners. Studies show that teachers, in conversations about texts, explain words to support students' text comprehension. The quality of those conversations matters for second-language learners in developing language skills and text comprehension. The present study investigates how teachers follow up students' statements in conversations about words and expository texts in linguistically heterogeneous sixth-year classrooms. The conversations were analysed for three traits: the teacher includes student statements in conversations; recasts student statements in academic language; and encourages students to elaborate on their statements. Results show that teachers often included student statements in conversations and developed explanations for words with students, but rarely linked them explicitly to the text. Teachers would rarely recast students' statements in a more academic style or encourage students to elaborate. The study suggests a need for more structured conversations about expository texts, where the conversation as a tool is more widely used to support second-language learners' language development and text comprehension.

Key words: literacy, second-language learners, conversations about texts, follow-up of student statements, expository texts, academic language

INNLEDNING

Læring i skolen er i stor grad tekstbasert, og lærere underviser i fagtekster i lærebøker med et akademisk språk, samtidig som de skal tilrettelegge undervisningen for elever som strever med å forstå slike tekster, deriblant flerspråklige elever. Det betyr at lærere må støtte fagopplæring og utvikling av elevenes akademiske språk på andrespråket som et integrert løp (Gibbons, 2003). Tidligere forskning fra språkheterogene klasserom er sprikende når det gjelder læreres oppmerksomhet mot språkets rolle i fagopplæringen; der noen studier viser at samtaler er preget av hverdagsspråk (Wedin, 2010), finner andre studier at lærere støtter elevenes forståelse av fagtekster gjennom samtaler om ord (Lindholm, 2016). Kvaliteten på samtale vil være avgjørende for elevens læringsutbytte (Howe, Hennessy, Mercer, Vrieki & Wheatley, 2019). Tidligere studier finner at lærerne i ulik grad involverer elevene i samtale; mens noen lærere inkluderer elevinnspill i samtaler om tekster (Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Palm & Stokke, 2015), viser andre studier at lærerne først og fremst stiller kontrollspørsmål (Schmidt & Skoog, 2017). Denne studien undersøker hvordan lærere følger opp elevyttringer i samfunnsfag for å støtte elevenes tilgang til fagtekster i språkheterogene klasserom på 5.-7. trinn. Dette er en periode hvor tekster i økende grad kjennelegnes av akademisk språk (Chall & Jacobs, 2003).

I denne studien tematiseres undervisning for en svært heterogen gruppe elever både når det gjelder språk- og kulturbakgrunn. Betegnelsen *flerspråklige elever* er brukt for å beskrive elevgruppen for å synliggjøre at det å ha kompetanse i flere språk, er en ressurs (NOU 2010: 7, s. 27). Samtidig sier ikke denne betegnelsen noe om norskferdighetene til elevene. I denne studien avgrenses betegnelsen til å gjelde elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk eller et skandinavisk språk (NOU 2010: 7), men som likevel er over den første innlæringsfasen av norsk som et andrespråk. Vi vet at disse elevenes behov for støtte til å utvikle akademisk språk ofte blir oversett, fordi de behersker hverdagsspråket (Gibbons,

2006). Behovet for støtte til utvikling av akademisk språk har mange flerspråklige elever til felles med elever med norsk som morsmål med lav sosioøkonomisk bakgrunn; disse elevene er ofte mindre kjente med det akademiske språket de møter i skolen (Gee, 2015; Uccelli, Phillips Galloway, Barr, Meneses & Dobbs, 2015). Når vi vet at flerspråklige elever i større grad enn øvrige elever har lav sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken & Hyggen, 2018), kan flere være i en sårbar situasjon. Ikke bare skal de ha opplæring på andrespråket, de kan også i mindre grad ha med seg kjennskap til akademisk språk hjemmefra (Heppt, Haag, Böhme & Stanat, 2014).¹

Læreres støtte til utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom

Det akademiske språket i fagtekster skiller seg fra hverdagspråket ved å være mer informasjonstett gjennom abstrakt vokabular som både er fagrelatert og fagovergripende (Nagy & Townsend, 2012). For å forstå fagtekster må elevene i tillegg kjenne til fagovergripende akademiske ferdigheter som komplekse setningsstrukturer og vite hvordan de skal utføre tekstinferenser (Uccelli et al., 2015). I tillegg må elevene kjenne til betydningen av bindeord som viser til relasjoner mellom faglige ideer (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli et al., 2015). Elever som strever med å forstå tekster på 5.–7. trinn, kan en anta ennå ikke mestrer det fagovergripende akademiske språket (Uccelli et al., 2015). For disse elevene blir læreren sentral i å støtte utviklingen av et akademisk språk (Gee, 2015; Gibbons, 2006).

Klasseromsstudier viser sprikende funn om læreres støtte til flerspråklige elevers utvikling av akademisk språk. Flere studier viser at lærere støtter flerspråklige elevers utvikling av akademisk språk gjennom å bygge bro mellom hverdagspråket og det akademiske vokabularet i fagopplæringen (Axelsson & Jakobson, 2020; Gibbons, 2003; Haugli, 2020). Samtidig tyder andre studier på at til tross for at lærere er oppmerksomme på de utfordringene akademiske ord kan by på (Danbolt & Kulbrandstad, 2012; Rangnes, 2019), kan de være usikre på hvordan de best kan støtte flerspråklige elevers språkutvikling; for

eksempel er akademisk språk i liten grad i bruk i undervisningen (Wedin, 2010), og at det er et ensidig søkelys på vokabular der elevene er overlatt til seg selv for å forstå sammenhengen mellom ordene (Wedin & Aho, 2019). Hos Palm (2006) skiller heller ikke læreren mellom vesentlige ord og mindre vesentlige. En siste utfordring er at læreren under ordforklaringer setter ordene inn i en hverdagskontekst snarere enn en faglig kontekst (Walldén, 2019).

Samtaler om tekster i språkheterogene klasserom

Lærere har uttrykt at de er usikre på hvordan de kan støtte flerspråklige elevers forståelse av fagtekster (Rangnes, 2019). Denne utfordringen er møtt ved å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper (Askeland & Aamotsbakken, 2010) og lese fagtekster med innlagte samtalestopper hvor innhold og ord blir snakket om (Lindholm, 2016; Rangnes, 2019).

Samtidig kan disse samtaler by på noen utfordringer for elevenes muligheter til å lære fag: for eksempel kan elevene delta i samtaler om fagtekstene ved å bruke enkel logikk og referere til erfaringer der kobling til teksten er svak (Greenleaf & Valencia, 2017). En slik begrenset bruk av selve fagteksten fant også Lindholm (2016); til tross for at lærerne forklarte ord, ble ikke selve teksten undersøkt for å pakke ut og synliggjøre uklarheter.

I samtaler om tekster finner flere studier at lærere anvender inkluderende og støttende samtaletrekk, for eksempel gjennom å omformulere flerspråklige elevers språk til et mer akademisk språk (Gibbons, 2003). I arbeid med både skjønnlitterære tekster og fagtekster bygger lærere på elevenes innspill, og de konstruerer kunnskap sammen (Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Palm & Stokke, 2015). I kontrast til dette hevder Palm (2006) at flerspråklige elever deltar lite i samtaler om tekster, og Schmidt og Skoog (2017) finner at samtaler er karakterisert av drill, gjenfortelling og kontrollspørsmål. En utfordring for lærere ser ut til å være hvordan de kan støtte elevenes læringsprosesser etter et innledende åpent spørsmål (Franke et al., 2009; Howe & Abedin, 2013; Palm & Stokke, 2015). Samtidig er det studier som finner at lærere leder læringsprosesser gjennom oppfølgingsspørsmål som er

målrettet mot elevenes forklaringer, og som støtter elevene i å gjøre tenkningen sin eksplisitt (Franke et al., 2009; McNeil, 2012).

Et literacy-perspektiv på samtaler om tekster

Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006² introduserte fem grunnleggende ferdigheter, deriblant lesing og utvikling av muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). De grunnleggende ferdighetene er integrert i alle fag, og forstås som både å være i faget og på tvers av fag (Berge, 2005). Berge (2005) beskriver Kunnskapsløftet som en literacy-reform, og Skaftun (2015) begrunner det med at oppmerksomheten rettes eksplisitt mot hvordan språk og skriftspråk blir brukt som redskaper i fagene. Literacy-perspektivet videreføres i fagfornyelsen³ (Skaftun, 2020). Samtaler om fagtekster hvor elevene møter akademisk språk, blir dermed sentralt for å utvikle alle elevers akademiske ferdigheter; i tråd med Skaftun (2015) kan vi si at tekster som i økende grad blir komplekse, krever at elevenes språk- og leseferdigheter er i kontinuerlig utvikling. I et slikt literacy-perspektiv rettes søkelyset mot læreren som støtter elevenes språk- og faglæring gjennom samtaler om tekster og faglige problem hvor elevene får støtte til å ta i bruk akademisk språk for å dele faglige ideer (Uccelli & Phillips Galloway, 2018). I slike samtaler kan akademisk språk i tekster pakkes ut (Wong Fillmore & Snow, 2018). Det betyr at læreren jobber med korte tekstutdrag for å synliggjøre sammenhengen mellom språk og fag, for eksempel å finne bindeord i teksten, og at faglige ideer blir identifisert, for så å undersøke hvilken relasjon mellom ideene bindeordet indikerer. Som en del av det å pakke ut og undersøke språket i tekster kan ulike varianter av språk og ulike språk sammenlignes – flerspråklige elever får bruke sin samlede kompetanse i språklæring (García & Wei, 2014), og deres kompetanse i flere språk blir en ressurs for alle elevers språkutvikling (Gee, 2015). Samtaler om språk og fag vil dermed bli en bro mellom elevens hverdagspråk og erfaringer og faglig læring (Gibbons, 2003).

Denne studien

Denne studien undersøker hvordan lærere følger opp elevyttringer i samtaler om samfunnsfaglige tekster i språkheterogene klasserom på 6. trinn (11–12 år). Samfunnsfag er valgt fordi fagtekstene har et visst nivå av akademisk språk som i stor grad reflekterer tekster og tema som elevene møter som deltakere i samfunnet (Lee & Spratley, 2010). Slik sett kan samfunnsfag sies å ha et noe mindre spesialisert ordforråd og sjangre enn eksempelvis naturfag. Arbeid med lesing som en grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er dermed en sentral arena for flerspråklige elevers språklæring. Studien er forankret i sosiokulturell andrespråksteori (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015). Basert på Vygotskijs læringsteori forstås barnets utvikling som først å vise seg på det sosiale plan (interpsykologisk), for deretter å bli internalisert i barnet (intrapsykologisk) (Vygotskij, 1978, s. 57). Ifølge Bråten (1996, s. 22–23) er utvikling av høyere psykologiske prosesser – veien mot at språket blir barnets tankeredskap – på denne måten både sosialt mediert og semiotisk mediert⁴ av tegn og symboler. I denne studien anlegges det derfor et literacy-perspektiv der samtaler om språk og tekster anses som sentralt for flerspråklige elevers utvikling av språk og fag som et parallelt løp (Achugar & Carpenter, 2012; Gibbons, 2003).

I denne studien anvendes Hammond og Gibbons' (2005) modell for hvordan lærere kan støtte flerspråklige elever i samtaler i ordinær undervisning. Modellen består av samtaletrekk som er sentrale i dialogisk undervisning: 1) *Inkludere og omformulere elevyttringer* (appropriation/recasting) viser til at læreren inkluderer elevenes ytringer i samtalen og bygger videre på dette, for eksempel ved å omformulere elevenes svar til et mer akademisk språk. Gibbons (2015) påpeker at læreren kan oppmuntre elevene til selv å ta i bruk akademisk språk. 2) *Oppfordre til å utdype* (increased prospectiveness) handler om at læreren forlenger samtalen ved å åpne det tredje steget i en IRF-struktur (initiation-response-feedback), det vil si at læreren initierer, eleven svarer, og læreren følger opp ved å spørre om

utdypning. 3) *Koble til bakgrunnskunnskap, formål, oppsummering* (linking to prior knowledge, pointing forward, recapping) innebærer at læreren knytter an til elevens bakgrunnskunnskap, kobler til timens formål og oppsummerer.

Ifølge Anstrom et al. (2010) sin litteraturoversikt lærer flerspråklige elever og elever med opplæringspråket som morsmål akademisk språk ved hjelp av de samme arbeidsmåtene. Dermed er kvaliteten på oppfølgingen av elevenes ytringer av stor betydning. Med bakgrunn i lærerens rolle for mange elevers muligheter til å kunne utvikle et akademisk språk, deriblant mange flerspråklige elever, stilles det i denne studien følgende forskningsspørsmål: *Hvordan følger lærere opp elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6. trinn?*

METODE

Utvalg

Lærerne som deltok i denne studien, var med i et større forskningsprosjekt som undersøker læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.–7. trinn. Denne studien er den siste av prosjektets tre delstudier. For å få et strategisk utvalg til hele prosjektet ble skoler i områder med relativt høy andel innvandrere⁵ kontaktet for å invitere lærere til å delta i hele eller deler av prosjektet. To lærere samtykket til å delta i hele prosjektet. Disse to lærerne var kontaktlærere i hver sin 6.-klasse på to forskjellige skoler. Til sammen var det tolv flerspråklige elever som hadde norsk som andrespråk i de to klassene. Av de tolv elevene mottok flere særskilt språkopplæring i begge klassene. Tabell 1 viser en oversikt over lærerne og de elevene som deltar i samtaleutsnittene vi møter i resultatdelen:

Tabell 1
Oversikt over lærere og elever som deltok i samtale

Klasse	Lærer	År med yrkeserfaring	Antall elever totalt i klassen	Elever som deltar i samtale ^a
6A	Anette	10	20	*Cesar, *Bao, *Falna, *William, *Alex, Tim, Maja, Markus
6B	Jane	25	24	*Kim, *Saron, Siri, Martin, Lars, Inger

Nota. ^a Flerspråklige elever er markert med *

Design

Dette er en observasjonsstudie gjennomført i to språkheterogene klasserom på 6. trinn. Observasjonene ble gjennomført i løpet av tre uker. Lærerne var informert på forhånd om at studien hadde et særlig blikk på undervisning for flerspråklige elever, og at studiens hensikt var å innhente informasjon om hvordan lærere og elever snakket om fagtekster. Undervisningen ble filmet, og kameraet var plassert bakerst i klasserommet. Elevene satt i grupper på to–tre elever, og det var en lydopptaker på hvert gruppebord.⁶ Læreren var utstyrt

med en mikrofon som var koblet til videokameraet. Uken forut for selve observasjonsperioden var forskeren innom og hilste på begge klassene. Utstyret ble testet, og elevene fikk informasjon om studiens hensikt. Observasjonsperioden var avgrenset til samfunnsfagstimene.⁷ 6A og 6B hadde henholdsvis to samfunnsfagstimer à 60 minutter og tre timer à 45 minutter per uke. Totalt 13⁸ undervisningstimer ble observert i løpet av perioden på tre uker.

Analysen

Alle de 13 undervisningstimene (seks fra 6A, syv fra 6B) ble transkribert. I transkripsjonsarbeidet ble en forenklet utgave av Jeffersons transkripsjonsnøkkel brukt (Atkinson & Heritage, 1999) (se vedlegg A). Det transkriberte datamaterialet ble importert til NVivo12, og hver ytring i samtale er nummerert.⁹ Alt materialet er anonymisert, og alle oppgitte navn er pseudonymer.

Analysene ble gjennomført i to steg. I det første steget ble videodata brukt til å undersøke tidsmessig fordeling av helklassesamtale, gruppesamtaler og individuelt arbeid. Data ble lagt inn i Excel for å regne ut gjennomsnittet av tid brukt på ulike aktiviteter. I det andre analysesteget ble helklassesamtalene sortert under fire hovedkategorier: A) *instruksjon*, B) *ikke-faglige samtaler*, C) *mundlighet generell*¹⁰ og D) *oppfølging av elevytringer*. Samtalene i den siste hovedkategorien utgjør denne studiens primærmateriale. Hammond og Gibbons (2005) modell for lærerstøtte i samtaler ble utgangspunkt for utvikling av underkategorier. Det ble imidlertid gjort noen tilpasninger til denne studien: Hammond og Gibbons beskriver lærerens inkludering og omformulering av elevytringer under ett. I denne studien ble 1) inkludere og omformulere elevytringer delt i to separate kategorier fordi det tydeliggjorde at lærerne i stor grad inkluderte (1a), men i liten grad omformulerte elevenes ytringer (1b). Det betyr likevel at sistnevnte kategori også kunne ha inkluderende trekk. I tillegg ble materialet som var kodet i underkategorien 3) koblet til bakgrunnskunnskaper.

fornål og oppsummeringer, ikke brukt i det videre analysearbeidet, da denne kategorien hovedsakelig inneholdt lærerytringer uten replikkvekslinger. De få samtalesekvensene som var kodet i denne kategorien, ble dobbeltkodet, hovedsakelig under 1a) inkludere elevytringer. Underkategoriene som er brukt i det videre analysearbeidet, er 1a) inkludere elevytringer, 1b) omformulere elevytringer¹¹ og 2) oppfordre til å utdype. I tabell 2 gis en oversikt over det hierarkiske kodingssystemet som er brukt i det videre analysearbeidet i koding av hovedkategori D) oppfølging av elevytringer.

Tabell 2

Analysekategorier

Hovedkategori	Underkategori	Eksempler ^a
D) Oppfølging av elevytringer	1a) Inkludere elevytringer	«Til nå har vi altså [...] [e]n tid med krig, uenighet, sure folk» (Jane, 4, 105).
	1b) Omformulere elevytringer	«Og de som hadde masse penger, kunne kjøpe masse gullsmykker» (*William, 2, 30). «Ja, litt sånn eksklusive varer» (Anette, 2, 31).
	2) Oppfordre til å utdype	«Mhm, kan du forstå at de lo av henne?» (Jane, 9, 202).

Note. ^aDet første tallet i parenteser viser til undervisningstimen, mens tall nummer to viser til ytring i den aktuelle timen.

Store deler av datamaterialet ble kodet både av artikkelforfatteren og to forskerkollegaer i flere omganger. Til slutt ble den felles kodingen utført på et tilfeldig valgt utsnitt av materialet hvor kategoriene var forhåndsbestemt. Forskerne satte navn på de ulike kategoriene hver for seg (Creswell, 2013, s. 253f.). Kodingsprosessen viste til slutt samsvar mellom koderne (inter-rater reliabilitet) på Cohens kappa 0,74. Det betyr at det er et godt samsvar mellom koderne (Landis & Koch, 1977). For å få en oversikt over hvordan de ulike samtaletypene fordelte seg i løpet av en time, ble chart document coding-funksjonen i NVivo12 brukt. Til slutt ble auto-code-funksjonen i NVivo12 brukt for å finne ut hvordan antall ytringer fordelte seg mellom elevene i løpet av observasjonsperioden.

Fagtekster i 6A og 6B

I både 6A og 6B brukte lærerne læreverket *Midgard 6*, og på forhånd var det avtalt at temaet *Europa i middelalderen* (Aarre, Flatby, Grønland & Lunnan, 2007, s. 66–93) skulle gjennomgås i observasjonsperioden. Lærerne styrte selv fremdrift og utvalg av tekster fra læreboka, samt eventuelt valg av andre tekster. Jane forholdt seg til læreboka, mens Anette i tillegg brukte nettstedet *Salaby*¹² som er en digital ressurs for lærere i ulike fag. Tekstene i *Midgard 6* utgjorde i stor grad én lengre tematisk avgrenset tekst per side med egen overskrift, mens *Salabys* tekster var svært korte, ofte to–tre setninger per oppslag. Tekstene på *Salaby* kunne også lyttes til. Både i *Midgard 6* og *Salaby* var tekstene karakterisert av akademiske språktrekk. Temaene som ble gjennomgått i observasjonsperioden, omhandlet livet i middelalderen på bygda og i byen, foydalsamfunnet, riddere og korstog.

ANALYSER OG RESULTATER

I det følgende presenteres resultater innen hver av de tre analysekategoriene. Først gis likevel en kort oversikt over konteksten i 6A og 6B.

Klasserommet i både 6A og 6B var karakterisert av stor grad av muntlighet. I tabell 3 ser vi hvordan de ulike undervisningsaktivitetene fordelte seg på ulike organiseringsformer:

Tabell 3
Undervisningsaktivitetenes prosentvise fordeling på ulike organiseringsformer

	Helklassesamtaler	Elevstyrte gruppesamtaler	Individuelt arbeid
6A	60 %	20 %	20 %
6B	70 %	28 %	2 %

I 6A varierte det hvorvidt tekstene ble gjennomgått i fellesskap eller lest individuelt. I Anettes timer hadde samtaler ofte utgangspunkt i ord, og disse ledet gjerne til samtaler om temaet generelt. Ordforklaringene oppstod enten under tekstlesing med lesestopp, når de snakket om bilder i læreboka / på *Salaby*, eller i forbindelse med oppgaver elevene hadde gjort i grupper. Jane i 6B hadde rene ordforklaringstimer i begynnelsen av hver uke, der flere utvalgte ord ble forklart, og morfologiske og ortografiske kjennetegn ble identifisert. Ordforklaringene ble i mindre grad referert til under selve tekstlesingen i andre timer. Under felles tekstlesing gjennomførte Jane først forlesingsaktiviteter, deretter lesestopp etter hvert leste avsnitt. Både i ordforklaringstimene og etter lest tekst snakket elevene kort i de elevstyrte gruppene om mulige ordforklaringer eller innholdet i teksten. Jane brukte individuelt arbeid til korte tenkepauser før elevstyrte gruppesamtaler. Begge lærerne aktiverte bakgrunnskunnskaper, oppsummerte i plenum etter elevstyrte gruppesamtaler og innledet ofte samtaler med spørsmål som ga stort rom for elevdeltakelse. Mens ordet var mer fritt i 6A, ble elevene oftest tildelt ordet i 6B. Det var langt flere elevytringer i 6A enn i 6B, samtidig som det var stor variasjon i 6A hvor mye enkeltelever deltok, uavhengig av språkbakgrunn. Gjennomsnittlig hadde flerspråklige og de øvrige elevene omtrent like mange ytringer.¹³ I 6A ble 30,59 % og i 6B 43,50 % av samtalerne i klassen kodet som oppfølging av elevytringer i samtaler om

fagtekster. I tabell 4 ser vi hvordan samtaler med oppfølging fordelte seg på underkategoriene:

Tabell 4
D) Oppfølging av elevytringer: prosentvis fordeling av underkoder

Klasse	1a) Inkludere elevytringer	1b) Omformulere elevytringer	2) Oppfordre til å utdype
6A	17,29 %	0,68 %	7,69 %
6B	26,8 %	0,15 %	8,96 %

Note. Underkategorien 3) koblet til bakgrunnskunnskap, formål og oppsummering: 6A, 6,13 % / 6B, 8,99 %

I det følgende presenteres hovedfunnene strukturert etter underkategoriene 1a) inkludere elevytringer, 1b) omformulere elevytringer og 2) oppfordre til å utdype. For å få et innblikk i hvordan lærerne fulgte opp flerspråklige elevers ytringer, er det valgt ut eksempler der flerspråklige elever deltok.

1a) Inkludere elevytringer

I både 6A og 6B var samtaler i stor grad karakterisert av at lærerne inkluderte elevenes innspill i samtaler. Selv om det er forskjell i andelen av denne kategorien i de to klassene, er det felles for dem at dette samtaletrekket karakteriserte samtaler om ord og tekster.

I samtalesekvensen under hadde 6A først lest en side i *Midgard 6* om livet i middelalderen på landet og i byen. Etterpå fikk elevgruppene i oppgave å finne fire ordtyper fra teksten: ord som var merkelige, morsomme, interessante og viktige. Eksempelet er hentet fra den felles gjennomgangen etter gruppearbeidet og omhandler ord som var merkelige. En gruppe hadde valgt ordet *livlig* som et merkelig ord, og i teksten stod det at i middelalderen var handelen mellom by og land livlig:

- 221 Anette: Livlig. Noen som vet hva det betyr? (5s) Bao?
- 222 *Bao: Det betyr sånn at ... Sånn livlig, det betyr at det er mange ... mange ... mange dyr eller mennesker som er der som ... mange ... ting som lever rundt der.
- 223 Anette: Ja.
- 224 *Bao: Sånn der, så da er det livlig. Sånn ... La meg se ((ser på et bilde i *Midgard 6*)). Her var det veldig livlig, så var det mange mennesker der.
- 225 Anette: Ja.
- 226 *Bao: Det var kjempemange mennesker der som snakker og sånt, og så masse dansing og sånn.

- 227 Anette: Bra.
[...]
- 236 Markus: På livlig handel så er det mange som bytter varer.
- 237 Anette: Det er mange som bytter varer, ja, mhm, sant. Livlig, det er der når det er noe som skjer. Og i hvilken setning fant dere ordet livlig i teksten, er det noen som kan lese den setningen til meg? Falna?
- 238 *Falna: «Det var en livlig handel mellom byer og land.»
- 239 Anette: Det var en livlig handel mellom byer og land, og da er det mye som skjer.
(Time 2)

Anette inkluderte elevenes innspill da hun oppsummerte både Bao og Markus' forklaring (237). Hun plukket opp Markus' innspill hvor han ga et eksempel på *livlig handel* som var hentet fra teksten (236). Deretter koblet Anette Baos forklaring til teksten (239), uten at det ble utdypet hva mer en livlig handel kunne innebære i middelalderen. Anette brukte flere samtaletrekk for å inkludere elevenes ytringer: Hun spurte etter elevenes forståelser, mange fikk komme til orde, og hun ga tilbakemeldinger som oppmuntret elevene til å fortsette (223 og 225). Dette finner vi i alle de observerte samtalen i 6A. I tillegg til de samtaletrekkene som er vist i denne sekvensen, refererte Anette ofte til hva elever hadde sagt tidligere. Ofte var det elevene som primært forklarte ordene, og det varierte hvorvidt forklaringene endte i en felles definisjon. Ordbetydningene kunne dermed fremstå som vage uten at det ble synliggjort hvilken mening de ga til teksten, og elevene kunne ofte delta i samtalen uten å måtte forholde seg i særlig grad til teksten.

Eksempelet fra 6B er fra en ordforklaringstime hvor ordene var hentet fra en tekst i *Midgard 6* hvor den hierarkiske ordningen i føydsamfunnet var forklart. Avslutningsvis står det at bønder fikk beskyttelse av riddere i krig eller urolige tider. Elevene hadde ikke lest teksten for de jobbet med ordforklaringene. I eksempelet under hadde elevene i elevstyrte grupper først kort diskutert uttrykket *en urolig tid*, og Jane hadde deretter en oppsummeringsrunde i plenum:

- 99 Jane: Hva snakket dere om?
- 100 Siri: Der det er litt sånn krig eller liksom den type tid der det er kanskje krig eller sånn som gjør at det blir til et litt sånn urolig.
- 101 Jane: Ja. Mhm. Er det noen av dere som snakket med Siri, som har lyst til å tilføye hva dere snakket om. Ja, Martin?

- 102 Martin: En tid der det er litt uenighet og sånn=
 103 Jane: ~Uenighet ja. Mhm.
 104 Martin: Sure folk.
 105 Jane: Sure folk. Ja. Noen av dere andre som vil tilføye noe? (3s) Til nå har vi [...] [e]n tid med krig, uenighet, sure folk. [...]
 112 *Saron: Kan man ikke være litt urolig når man er redd og?
 113 Jane: Jo. Hvis det er sånn uforutsigbart, altså de vet ikke helt hva som skal skje, da kan folk bli redde, og da kan det være en urolig tid. Veldig mange bra tanker. [...] Så da kan vi skrive krig sånn som Siri sa, eller forandring. (5s) Vi tar ikke sult med for det ... passer ikke akkurat i dette tilfellet, kanskje.
 (Time 4)

Jane innledet med et åpent spørsmål (99) og oppmuntret elevene til å bidra med mer (101, 103, 105). En slik innledning til samtalen gikk igjen i alle Janes timer. Hun ga noytrale tilbakemeldinger (101, 103, 105) og inkluderte elevinnspill på flere måter: Først oppsummerte hun elevenes innspill (105), deretter utdypet hun Sarons innspill (113). Janes kommentar «passer ikke akkurat i dette tilfellet, kanskje» (113) kan tyde på at hun selv hadde den tekstlige konteksten i tankene da hun skulle definere uttrykket, uten at dette var gjort eksplisitt i samtalen. Samtidig ser vi at elevene ikke hadde noen forutsetninger for å koble uttrykket med konteksten; det vil si hvordan ulike samfunnsaktører i føydalsamfunnet var avhengige av hverandre.

1b) Omformulere elevytringer

Det var noen få eksempler i materialet fra 6A og 6B på at lærerne omformulerte elevenes hverdagsspråk til et mer presist språk. I 6A finner vi et eksempel på dette da klassen hadde sett på et bilde i *Midgard 6* fra en middelalderby. Dette ledet til en samtale om kloakksystemet i middelalderen:

- 351 *Alex: Det er i hvert fall de der ... De har sånn der gruver som er inni bakken, som de viser fram, og det er der [kloakken] renner.
 352 Anette: Ja, du tenkte de hadde sånne renner i gatene?
 353 *Alex: Ja.
 (Time 1)

I dette eksempelet brukte Alex ordet *gruve* for å beskrive kloakksystemet i middelalderen. Anette omformulerte til *renner* for å beskrive det samme. I eksempelet fra 6B hadde klassen

lest et avsnitt om hvem som deltok i korstogene, og at hæren var stor da den dro mot Jerusalem. Lesingen ble etterfulgt av en kort samtale i de elevstyrte gruppene, før de hadde en felles oppsummeringsrunde hvor Jane spurte Kim hva hans gruppe snakket om:

- 107 *Kim: =Ehm, bønder og fattigfolk var med, at de fikk en født ... Ehm, rød ... rødt kors.
 108 Jane: Ja.
 109 *Kim: Og ... og nesten alle var med og tohundre tusen korsfarere var med.
 110 Jane: Ja. Og det er mange. Tohundre tusen. Det er en stor hær.
 (Time 8)

Snarere enn å reformulere elevens hverdagspråk til et akademisk språk introduserte og anvendte Jane i dette eksempelet et overordnet begrep i sin omformulering av Kims utsagn: Kim brukte et fagbegrep – *korsfarere* (109), sannsynligvis med støtte i teksten, og i tråd med teksten beskrev Jane (110) en slik mengde korsfarere som en stor hær. Her gjøres en inferens som lener seg på teksten, men tekstinferensen pekes ikke eksplisitt på for elevene.

Det er ingen eksempler i materialet på at lærerne oppfordret elevene til å bruke akademiske ord som tidligere var gjennomgått i undervisningen.

2) Oppfordre til å utdype

Det var noen eksempler fra både 6A og 6B på at lærerne åpnet det tredje steget i en IRF-struktur og spurte elevene om å utdype noe de hadde sagt. I eksempelet fra 6A hadde elevene lest/hørt korte tekster på *Salaby* om middelalderen. I teksten stod det at paven blant annet hadde gitt korsfarerne i oppgave å drepe ikke-troende. Det var utgangspunktet for følgende samtale:

- 181 Anette: Og et korstog det var altså de som reiste rundt og skulle kristne folk og marsjerte med kors sånn som du sa, William. Tror dere de var greie?
 ((Flere sier nei))
 182 Anette: Nei, hva gjorde de, tror dere, hvis det=
 183 Tim: =De gikk rundt med gunnere=
 184 Anette: =Ja? ((peker på Cesar))
 185 *Cesar: De drepte folk.
 186 Anette: De drepte folk, ja.
 187 [...]
 188 Anette: Hvem drepte de, da? Hvem som helst, liksom? ((peker på Maja))
 189 Maja: De ikke-troende.

- 191 Anette: Ikke-troende. Helt rett. Så det var paven [som] [...] hadde [en] [...] viktig rolle, og han er akkurat sånn som Bao sier, han var ikke så glad i kongene.
(Time 3)

I denne sekvensen gjenga elevene noe av informasjonen fra *Salaby*, og Tim la til informasjon som ikke var opplyst om i teksten (184). Anette stilte flere oppfølgingsspørsmål (181, 183, 189), og vi kan si at Anette ledet elevene gjennom et resonnement om korsfarenes oppgave. Samtidig ser vi at det ble brukt et enkelt språk, og at spørsmålene var rettet mot å gjenfortelle deler av tekstens innhold. Samtalene i begge klassene var i liten grad orientert mot å undersøke for eksempel prosesser i faget.

I det følgende eksempelet fra 6B hadde klassen først snakket om overskrifter og bilder på en side i *Midgard 6* som handlet om korsfarertiden. Tittelen på teksten var «Med kors og sverd». Jane gikk så gjennom flere utvalgte ord, og i eksempelet under hadde elevene snakket kort sammen i de elevstyrte gruppene om hva uttrykket *å storme inn* kunne bety. Jane spør så Kim hva hans gruppe snakket om:

- 67 *Kim: Ehm ... Det er sånn når vi ... Du kan ehm gå veldig fort til å gå over ... ta over med en by.
68 Jane: Ja. Mhm.
69 *Kim: Til å storme fort.
[...]
79 *Saron: Ehm ... Vi snakket om at for eksempel man kan jo storme inn i et klasserom.
80 Jane: Du kan så.
81 *Saron: Sånn at de kommer kjapt inn i et sted=
82 Jane: -Ja, sånn som Kim sa, du kommer veldig raskt inn, da. [...] Jeg har faktisk tenkt liksom ehm ... satt ordet i sammenheng. Hvis du setter ordet i sammenheng med den siden der «Med [...] kors og sverd», hva vil du si er det som skjer, hvem er det som kommer raskt inn? Hva ser du for deg, hvem er det som kommer raskt inn, og hvor kommer de inn? Hva ser du for deg? Inger?
83 Inger: At ridderne kommer inn i byen til noen andre.
[...]
88 Jane: Ja, og i dette tilfellet så angriper de faktisk.
(Time 7)

I dette eksempelet lot Jane elevene komme med flere mulige forklaringer på uttrykket *å storme inn*: Kim utnyttet informasjonen fra forlesingsokten og koblet uttrykket til temaet (67), mens Saron hadde en hverdagsreferanse (79). I denne sekvensen koblet Jane uttrykket

Artikler

ekspisitt til tekstens mening å storme inn som en krigshandling, samtidig som hun ba elevene om å utdype forklaringene sine om uttrykkets betydning (82). Denne kategorien inneholdt også Janes ordanalysesekvenser.

DISKUSJON

Denne studien har undersøkt læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om fagtekster. Hammond og Gibbons' (2005) tre kategorier for støtte til flerspråklige elever i samtaler i ordinær undervisning var anvendt i analysene. Et funn på tvers av de tre kategoriene nyanserer tidligere forskning (Palm, 2006); blant de flerspråklige elevene i 6A og 6B var det elever som deltok med langt flere ytringer enn gjennomsnittet, mens andre deltok enten med gjennomsnittlig like mange ytringer som de øvrige elevene, eller med langt færre ytringer enn gjennomsnittet i klassene. Diskusjonsdelen er strukturert etter funn innen hver av de tre analysekategoriene og diskuteres i et literacy-perspektiv.

Det første hovedfunnet viser at begge lærerne i stor grad inkluderte elevytringer i samtaler om ord og tekster. Dette sammenfaller med undervisningen til lærerne i Palm og Stokke (2015) sin studie, og er i kontrast til læreren i Schmidt og Skoog (2017) sin studie. Jane utviklet for eksempel ordforklaringer sammen med elevene til felles definisjoner. Selv om Anette også inkluderte elevinnspill i samtale, ledet det i mindre grad til felles definisjoner, og dermed kunne mange flerspråklige elever ha mistet støtte til hva ordene faktisk betydde. Til tross for at lærerne inkluderte elevinnspill, var det bare i varierende grad at innspillene ble koblet til teksten. Hvis vi inntar et literacy-perspektiv på lærernes oppfølging av elevytringer i samtale om ord og tekster, ser vi at selve teksten ble viet lite oppmerksomhet, noe som bekrefter tidligere forskningsfunn (Greenleaf & Valencia, 2017; Lindholm, 2016). Der et literacy-perspektiv legger opp til tett kobling mellom språk og tekster (Skaftun, 2015; Wong Fillmore & Snow, 2018), vekslet lærerne i denne studien i oppfølgingen mellom å forklare ord isolert, å utvikle ordforklaringer med elevene som tangerte temaet, og å knytte samtale tettere til temaet. Selv om dette gir elevene god støtte til å forstå temaet, kunne de ofte delta i samtaler om temaet uten å forholde seg særlig til teksten, slik også Greenleaf og Valencia (2017) fant i sin studie. Det at teksten hadde en

underordnet rolle i oppfølgingen av elevytringene, innebar at elevene i større grad møtte forklarte ord og tema i en hverdagskontekst, slik Walldén (2019) beskriver. Når ord blir forklart uten å knyttes eksplisitt til den tekstlige konteksten hvor ordet har en bestemt funksjon og står i relasjon til andre ord, kan vi i tråd med Wedin og Aho (2019) si at elevene ikke fikk støtte til å se sammenhengen mellom de ulike ordene og mellom ordene og den faglige konteksten. I tillegg mister de støtte til å skille ut hvilke ord som er mest nyttige for å forstå de faglige ideene, noe som bekrefter Palm (2006) sin studie. Når en slik kobling mellom språk og tekst er begrenset i oppfølgingen av elevytringene, innebærer det en risiko for at de flerspråklige elevene ikke får utviklet de leseferdighetene de trenger for å kunne lære fra komplekse tekster.

Det andre hovedfunnet viser at det finnes eksempler i materialet på at Anette og Jane omformulerte elevytringer til et mer akademisk språk, men at eksemplene er få – i motsetning til læreren i Gibbons (2003) studie. Det er derimot ingen eksempler hos Anette og Jane på at de oppfordret elevene til å bruke akademisk vokabular, og undervisningen i 6A og 6B skilte seg dermed fra undervisningen til læreren i Axelsson og Jakobsons (2020) studie. Dermed ligger det et utnyttet potensial i samtalene for eksplisitt å synliggjøre forskjeller både mellom hverdagspråk og akademisk språk og mellom ulike språk (jf. Gee, 2015). I sammenligninger av ulike varianter av språk påpeker Gee (2015) at læreren bør utnytte flerspråklige elevers språklige bakgrunn. Ved for eksempel å sammenligne komplekse setningsstrukturer på tvers av språk for å se på likheter og forskjeller i setningsoppbyggingen kan læreren legge til rette for styrket språkbevissthet for alle elever.

Det tredje hovedfunnet viser at Jane og Anette stilte mange innledningsspørsmål som inviterte elevene til å bidra med tanker om hva de for eksempel hadde lest eller snakket om, men at de i mindre grad stilte oppfølgingsspørsmål. Dette er funn som sammenfaller med tidligere forskning (jf. Franke et al., 2009; Howe et al., 2013, Palm og Stokke, 2015). Hvis

lærerne i større grad hadde rettet oppmerksomheten mot prosesser og faglige utfordringer i sine oppfølginger av elevens svar, ville det ha invitert elevene til å bruke akademisk språk til for eksempel å identifisere årsaker og virkning i korsfaretiden (jf. Uccelli & Phillips Galloway, 2018). Når muligheten til å delta i samtaler som inviterer til et akademisk språk er begrenset, får elevene også begrensede muligheter til å internalisere både fagspråket og det fagovergrepene akademiske språket (jf. Bråten, 1996; Vygotskij, 1978).

Studiens begrensninger og videre forskning

Denne studien har flere begrensninger. Observasjonene er hentet fra ett fag over en relativt kort periode, og lærernes samarbeid med eventuelle tospråklige lærere er ikke inkludert i studien. Denne studien peker mot et videre forskningsbehov der lærere prøver ut forskningsbaserte tiltak for hvordan de kan støtte flerspråklige elevers akademiske utvikling i strukturerte samtaler om fagtekster.

Konklusjon

Denne studien bidrar med kunnskap om hvordan to erfarne lærere fulgte opp elevyttringer i samtaler om fagtekster i samfunnsfag i språkheterogene klasserom. Lærerne gjorde flere gode grep, og funnene viste at lærerne rettet stor oppmerksomhet mot å inkludere elevene i samtalerne samt å formidle tematisk kunnskap gjennom ordforklaringer og samtaler om tekstinnhold. Likevel ser vi at potensialet for å støtte de flerspråklige elevenes språk og fagforståelse i kombinasjon ikke ble fullt ut utnyttet. En slik støtte kunne styrket elevenes dybdeforståelse i faget. Studien peker derfor på et behov for å bevisstgjøre lærerne den viktige muligheten for støtte til denne elevgruppen som finnes i å knytte oppfølging av elevyttringer i samfunnsfag tettere til tekstene og til hvordan språket i tekstene underbygger faglig læring. Hvis flerspråklige elever ikke får mulighet til å delta i samtaler der utvikling av språkferdigheter er en integrert del av arbeid med tekster og faglæringen, innebærer det en risiko for at forskjeller i læringsutbyttet mellom elever opprettholdes.

Takk

Jeg retter en stor takk til Jane og Anette som lot meg få observere undervisningen. Jeg vil også takke Åse Kari Hansen Wagner og Johanne Ur Sæbo ved Universitetet i Stavanger for å delta i kodingsarbeidet, og Per Henning Uppstad og Aslaug Fodstad Gourvennee ved Universitetet i Stavanger for kritisk lesing av artikkelen.

REFERANSER

- Achugar, M. & Carpenter, B. D. (2012). Developing disciplinary literacy in a multilingual history classroom. *Linguistics and Education*, 23(3), 262–276. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.05.003>
- Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J. & Rivera, C. (2010). *A review of the literature on academic English: Implications for K-12 English language learners*. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. Hentet fra <https://nysrri.org/files/resources/ells/litreviewacademicenglish.pdf>
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2010). Lesing av fagtekster i RLE og naturfag i et flerkulturelt miljø. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 431–492). Oslo: Novus forlag.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1999). Transcript notation – structures of social action: Studies in conversation analysis. *Aphasiology* 13(4–5), 243–249. <https://doi.org/10.1080/026870399402073>
- Axelsson, M. & Jakobson, B. (2020). Negotiating science – building thematic patterns of the scientific concept sound in a Swedish multilingual lower secondary classroom. *Language and Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1740730>
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (1). Hentet fra <http://3.121.66.0/bitstream/handle/20.500.12199/1254/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chall, J. S. & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14–15. Hentet fra <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/classic-study-poor-childrens-fourth-grade-slump>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. London, UK: Sage.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2012). Teacher reflections under changing conditions for literacy learning in multicultural schools in Oslo. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 209–227). UK: Multilingual Matters.
- Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D. & Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 380–392.
<https://doi.org/10.1177/0022487109339906>
- García, O. & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. I O. García & L. Wei (Red.), *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (s. 46–62). London: Springer.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). London: Routledge.

- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *Tesol Quarterly*, 37(2), 247–273.
<https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Great Britain: Bloomsbury Publishing.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Greenleaf, C. & Valencia, S. (2017). Missing in action: Learning from texts in subject-matter classrooms. I K. Hinchman & D. Appleman (Red.), *Adolescent literacies: A handbook of practice-based research* (s. 235–256). New York, NY: Guilford.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20(1), 6–30. Hentet fra [Publisher version \(open access\) \(1\).pdf](#)
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86139>
- Heppt, B., Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2014). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61–82. <https://doi.org/10.1002/rrq.83>
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
doi:10.1080/0305764X.2013.786024

- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher – student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 1–51.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Klingelhofer, R. R. & Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: Scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in Education*, 31(1), 70–88.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106701>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159–174. 10.2307/2529310
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language learning. I B. VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in second language acquisition* (2. utg., s. 207–226). New York: Routledge.
- Lee, C. D. & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy. Final report from Carnegie Corporation of New York's Council on advancing adolescent literacy*. Hentet fra ERIC - ED535297 - [Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy. Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy. Carnegie Corporation of New York. 2010](#)
- Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 173–196). Malmö: Gleerups Utbildning.

- McNeil, L. (2012). Using talk to scaffold referential questions for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 396–404.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.005>
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket – klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov. *NOA Norsk som andrespråk*, 22(2), 23–40.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83–102). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>
- Schmidt, C. & Skoog, M. (2017). Classroom interaction and its potential for literacy learning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.474>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. (2020, 17. november). Å tenke sjæl og mene – foran Fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/tenke-sjael-og-mene-foran-fagfornyelsen>

- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. I D. R. Olsen & W. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 112–133). New York: Cambridge University Press.
- Uccelli, P. & Phillips Galloway, E. (2018). What educators need to know about academic language: Insights from recent research. I C. T. Adger, C. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (s. 62–74). Pennsylvania: Multilingual Matters.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet fra [Læreplanverket \(udir.no\)](https://www.udir.no)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Walldén, R. (2019). Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction. *Linguistics and Education*, 54, 100760. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760>
- Wedin, Å. (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171–183. <https://doi.org/10.1080/09500780903026352>
- Wedin, Å. & Aho, E. B. (2019). Student agency in science learning: Multimodal and multilingual strategies and practices among recently arrived students in upper secondary schools in Sweden. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 67–74. DOI: 10.26822/iejee.2019155338

Wong Fillmore, L. & Snow, C. E. (2018). What teachers need to know about language. I C. T.

Adger, C. E. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language*

(2. utg., s. 8–51). Pennsylvania: Multilingual Matters.

Aarre, T., Flatby, B. Å., Gronland, P. M. & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6*.

Samfunnskunnskap for barnetrinnet. Oslo: Aschehoug.

¹ Samtidig klarer mange flerspråklige elever seg godt i det norske utdanningssystemet (Bakken & Hyggen, 2018).

² I 2006 lanserte regjeringen læreplanverket Kunnskapsløftet 2006. Læreplanen har nylig vært gjennom en reformprosess, og beskrives nå som læreplanverket Kunnskapsløftet 2020.

³ Prosessen med å innføre læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 beskrives som fagfomyelsen.

⁴ Ifølge Bråten (1996, s. 23) bør «[s]osial og semiotisk mediasjon [...] forstås som to integrerte aspekter ved danningen og konstitueringen av høyere psykologiske prosesser».

⁵ Data kommer fra kommunenes levekårsundersøkelse i perioden 2015–2017. I undersøkelsene defineres innvandrere som enten å være født i Norge av utenlandske foreldre eller å ha innvandret selv til landet fra Øst-Europa, Asia, Afrika eller Latin-Amerika.

⁶ Opptak av elevstyrte samtaler ble brukt som støtte i transkripsjonsarbeidet der lærerens mikrofon ikke fanget opp lyden av elevene.

⁷ Anette samtykket til å delta i hele prosjektet da klassen gikk på 5. trinn. Planen var at hun skulle ha klassen videre i samfunnsfag det kommende skoleåret. Det ble imidlertid endringer i skolens ressursfordeling da klassen begynte på 6. trinn, og en kollega av Anette fikk ansvaret for samfunnsfag. Anette overtok imidlertid klassens undervisning i samfunnsfag mens denne studien pågikk.

⁸ I 6B gikk time 2 og 3 til uforutsette møter.

⁹ Hver undervisningstime begynner på ytring 1, og samtalen varierte mellom 58 og 464 ytringer per time.

¹⁰ A) Instruksjon: oppgaveforklaringer. B) Ikke-faglige samtaler: organisering/rydding. C) Muntlighet generelt: samtaler som enten ikke var oppfølging av elevytringer og/eller ikke knyttet til tekst/språk.

¹¹ Kategorien inkluderer Gibbons (2015) anbefaling om å oppfordre elevene til å ta i bruk akademisk språk.

¹² Nettsiden er oppdatert, og den eldre utgaven som 6A brukte, er fjernet. For å få tilgang til nettsiden kreves det at skolen har et abonnement. Nettsiden Salaby.no er utviklet av Gyldendal Norsk Forlag: www.salaby.no

¹³ I 6A hadde elevene mellom 3–198 ytringer i løpet av observasjonsperioden med et snitt på 60 ytringer per elev. For de flerspråklige elevene var det mellom 23–114 ytringer med et snitt på 62 ytringer per elev. I 6B hadde elevene mellom 3–67 ytringer i løpet av observasjonsperioden med et snitt på 25 ytringer per elev. For de flerspråklige elevene var det mellom 4–33 ytringer med et snitt på 19 ytringer per elev.

VEDLEGG A

Forenklet utgave av Jeffersons transkripsjonsnøkkel:

(5)	antall sekunder pause
((peker))	handling
=	ingen pauser mellom to ytringer

I tillegg er følgende tegn brukt:

...	setning som ikke fullføres
[...]	utelatt tale
[er]	innsatte ord for å fylle ut setning

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 - Kvittering på meldeskjema NSD



Hege Rangnes
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Ve sen. og kl.no:1111 Vår nr: 211721 Dato: 2017-03-01 Ombud nr:

TILBÅKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2017. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53172	<i>Arbeid med tekster i en etterlesingsfase i klasserom med minoritetsspråklige elever på 6. trinn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hege Rangnes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2021, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen:

Katrine Utaaker Segedal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

9.2 Vedlegg 2 - Bekreftelse på endring A

Fra: [Marie Schildmann](#)
Til: [Hege Rangnes](#)
Emne: Prosjektnr: 53172. Arbeid med tekster i en etterlesingsfase i klasserom med minoritetsspråklige elever på 6. trinn
Dato: onsdag 3. mai 2017 11:44:08

Hei,

Jeg viser til telefonsamtale i dag, vedrørende endringsmelding som ble sendt til oss den 03.04.2017. Det fremgår av endringsmeldingen at du vil utvide utvalget av lærere fra 6 til omtrent 12 lærere. Utvalget utvides samtidig til å omfatte samfunnsfaglærere på hele mellomtrinnet. Opprinnelig kun 5. trinn. Dette er kurant og vi legger til grunn at du rekrutterer i tråd med vår tidligere vurdering. Videre er det slik at noen av lærerne som inkluderes til intervjustudien ikke vil innlemmes i observasjonsstudien og at det derfor er utformet et eget informasjonsskriv til de lærerne som utelukkende forespørres om deltakelse i et intervju. Jeg legger til grunn, jf. telefonsamtale at dette informasjonsskrivet er i tråd med det som er vurdert tidligere. Det er lagt opp til skriftlig informasjon til foreldrene i de klassene som inngår i observasjonsstudien. Prosjektleder vil i forkant av dette delta på et foreldremøte og informere om prosjektet. Dette er kurant, men deltakelse på foreldremøtet bør klareres med skolen/ledelsen.

Vennlig hilsen

Marie Strand Schildmann

Seniørrådgiver | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 31 52

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

9.3 Vedlegg 3 - Bekreftelse på endring B

Vedlegg

Fra: [Lise Aasen Haveraaen](#)
Til: [Lise Aasen](#)
Emne: Prosjekt nr: 53172: Arbeid med tekster i en etterlesingsfase i klasserom med minoritetspråkige elever på 6. trinn
Dato: fredag 19. januar 2018 14:18:48

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Her, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 02.01.2018.

Vi har nå registrert følgende endringer:

Alle lærere som er med i prosjektet skal gjennomføre en vokabularprøve på sin klasse og teste ut prøvens veileder.

Utvalg

Utvalget utvides og består nå av:

1. prosjektlærer (inkludert i studien tidligere),
2. en lærerkollega som prosjektlærer samarbeider med, og som har testet vokabularprøven og prøvens veiledning i en annen klasse,
3. 3-4 andre lærere som tester ut vokabularprøven og prøvens veiledning

Metode

Prosjektlærer og lærerkollega vil gjennomføre en samtale hvor de skal forberede en undervisningsøkt med utgangspunkt i prøveresultatene fra vokabularprøven og veiledningen. Forsker vil delta under samtalen. Fokuset vil være på hvordan informantene reflekterer over hvordan de vil bruke veilederen i påfølgende oppfølging av klassen. Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og forutsetter at det ikke innhentes flere opplysninger om elevene enn dem det er samtykket til (prøveresultater på vokabularprøven).

Det vil gjennomføres fokusgruppeintervju der lærerne som har gjennomført vokabularprøve og testet prøvens veileder vil delta. Vi legger til grunn at det ikke innhentes personopplysninger om enkeltelever under intervjuet, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen

—

Lise Aasen Haveraaen
Senierrådgiver | Senior Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 21 19

9.4 Vedlegg 4 - Bekreftelse på endring C

Fra: [Hildur Thorarensen](#)
Til: [Høgskolen](#)
Emne: Prosjekt nr. 53172, Arbeid med lekater i en etterforskningsfase i Måstrøm med minorettsprosjekte elever på 8. trinn
Dato: tirsdag 6. juni 2017 14:55:08

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 15.5.2017.

Vi har nå registrert følgende endringer:

1. En transkriberingsassistent vil bli benyttet i forbindelse med transkriberingen av materialet. Dersom det er snakk om en ekstern person (ikke ansatt ved UIS), må en databehandleravtale inngås med vedkommende, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>. Det må også tilføyes informasjon om dette i informasjonsskrivene.

2. En pilotstudie vil bli gjennomført i forkant av observasjonsstudiene. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

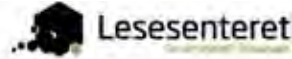
--

Med vennlig hilsen

Hildur Thorarensen
Seniorrådgiver | Senior Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 26 54

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

9.5 Vedlegg 5 - Invitasjon og samtykke til deltakelse i hele eller deler av prosjektet



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Arbeid med fagtekster i klasserom med minoritetspråklige elever på mellomtrinnet

Mitt navn er Hege Røngnes. Jeg har etter mange år som lærer i barneskolen startet på et doktorgradsstudium i utdanningsvitenskap ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Forskningsprosjektet mitt er knyttet til arbeid med tekster i klasserom med minoritetspråklige elever. Leseforståelse, vokabular og dialog vil være viktige stikkord. Jeg ønsker kontakt med lærere på 5. trinn skoleåret 2016/2017 som skal fortsatte med klassen på 6. trinn, og som kan tenke seg å delta i forskningsprosjektet. Det vil være mulig å delta i deler av eller hele prosjektet.

Bakgrunn og formål med forskningsprosjektet

Både internasjonale og nasjonale lesetestene viser at minoritetspråklige elever presterer lavere enn majoritetspråklige elever, og mange lærere møter denne utfordringen i hverdagen. I forskningsprosjektet ønsker jeg derfor å undersøke:

- læreres erfaringer med arbeid med tekster (studie 1)
- hvordan lærere arbeider med tekster i undervisningen (studie 2)
- hvordan et bestemt undervisningsopplegg fungerer i praksis (studie 3)

Jeg sender denne forespørselen til din skole fordi dere er en skole i et område med en relativt stor andel minoritetspråklige elever. Dere vil dermed ha erfaring med hvordan en kan tilrettelegge for minoritetspråklige elever, og hvilke muligheter og utfordringer en kan kjenne på i hverdagen.

For å innhente informasjon om temaet, vil det bli gjennomført intervju og observasjonsstudier. I tillegg vil det bli sendt ut et spørreskjema til alle landets barneskoler.

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Jeg trenger seks lærere fra seks ulike skoler til å delta i studie 1, og tre av disse til å delta i hele studien.

Studie 1: I den første studien ønsker jeg å undersøke hvordan lærere opplever å arbeide med tekster i klasserom med minoritetspråklige elever. Det er en fordel med undervisnings erfaring i samfunnsfag. Jeg ønsker å intervjuet totalt seks lærere. Å delta i denne studien innebærer et intervju på ca. 1,5 timer i juleferien april-juni 2017. Spørsmålene vil blant annet omhandle hvordan det arbeides med tekster i klasserommet, hvordan samtaler om tekster arter seg, undervisning av minoritetspråklige elever og hvordan prøvemateriell brukes.

Studie 2: I den andre studien ønsker jeg å undersøke hvordan tre lærere arbeider med tekster både i hel klasse og i gruppearbeid. Å delta i denne studien innebærer å la meg følge undervisningen (blant annet samfunnsfag) i minst en måned i løpet av skoleåret 2017/2018 (6. trinn). Observasjonene i hel klasse vil bli filmet, og gruppearbeid vil bli filmet eller tatt lydopptak av. Det vil være et kort intervju i etterkant av undervisningen. Spørsmålene vil omhandle tanker/refleksjoner i etterkant av undervisningen.

Studie 3: I den tredje studien ønsker jeg å følge de samme tre lærerne som i studie 2 i prosessen med å prøve ut en vokabularprøve, og hvordan veiledningen til prøven fungerer når prøveresultatene skal følges opp i klassen. Å delta i denne studien innebærer å la meg følge undervisningen delvis i ca. 10 uker i løpet av skoleåret 2017/2018 (6. trinn). Observasjonene i hel klasse vil bli filmet, og gruppearbeid vil enten bli filmet eller tatt lydopptak av. Det vil være et kort intervju (ca. 30 minutter) både før og etter observasjonene. Spørsmålene vil blant annet omhandle hvordan prøveresultatene forstås, og tanker/refleksjoner etter endt undervisning.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg slettes.

Studien er frihold av Norsk senter for forskningsdata (NSD), Personvernombudet for forskning, som vurderer om sikkerheten knyttet til personvern er ivarettatt. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personidentifiserende informasjon. Navnelister lagres atskilt fra øvrig data. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektslut (31.12.21), og all informasjon vil bli anonymisert. Det vil ikke bli mulig å identifisere enkeltpersoner eller skoler i det som publiseres som et resultat av doktorgradsprosjektet.

Vedlegg

Hvilket utbytte vil du ha av å være med i forskningsprosjektet?

Å delta i forskningsprosjektet vil gi nyttige innspill til egen praksis, og vi vil være hverandres refleksjonspartnere i tett dialog rundt undervisningen. I tillegg ønsker jeg å tilby hele personalet et seminar med faglig påfyll (1-1,5 timer) i et leserelatert emne.

Jeg ønsker kontakt med interesserte lærere i tiden fram mot påske 2017. Dersom du ønsker å delta i studien, eller har noen spørsmål, ta kontakt med meg så raskt som mulig, enten på telefon 408 48 708, eller på e-post hege.raagnes@uis.no. Det er fint hvis du kan gi meg litt bakgrunnsinformasjon om deg selv:

1. Hvor mange år du har undervist.
2. Hvorvidt du har videreutdanning, og ev. i hva.
3. Hvor mange minoritetsspråklige elever du har i klassen, og hvor mange av disse som har enkeltvedtak etter § 2.8.
4. Hvilke fag du underviser i.

Vennlig hilsen

Hege Rangnes
Doktorgradsstudent
Lesesenteret, UIS
Stavanger, mars 2017

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta på (sett kryss):

_____ Studie 1 (████████ 2017)

_____ Studie 1, 2 og 3 (studie 1 i ██████████ 2017, og studie 2 og 3 i løpet av skoleåret 2017/2018)

Dato/underskrift prosjektdeltaker

Dato/underskrift prosjektleder

Det humanistiske fakultet
Lesesenteret
Nasjonalt senter for inkludering og læreforaking

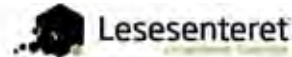
Postadresse:
Lesesenteret
Universitetet i Stavanger
Postboks 8600 Furu
4006 Stavanger

Telefon: 51 83 32 00
E-post: lesesenteret@uis.no

Årsaksadresse:
Professor Olav Hanesens vei 10
4021 Stavanger

www.lesesenteret.no

9.6 Vedlegg 6 - Invitasjon og samtykke til deltakelse i fokusgruppeintervju



Forespørsel om deltakelse i fokusgruppeintervju

(Helseberg sin avslutningsprøve og prøvens veiledning)

Mitt navn er Hege Rangnes. Jeg har etter mange år som lærer i barneskolen startet på et doktorgradstudium i utdanningsvitenskap ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Forskningsprosjektet mitt er blant annet knyttet til utprøving av en vokabularprøve og prøvens veiledning. Prøven er en del av de læringsstøttende prøvene i lesing som Lesesenteret har utviklet for Utdanningsdirektoratet, og prøven har et særlig blikk på flerspråklige elever¹. I den forbindelse trenger jeg kontakt med lærere fra 5. - 7. trinn som kunne tenke seg å prøve ut vokabularprøven i klasserommet.

(Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?)

Å delta i studien innebærer først å gjennomføre den digitale vokabularprøven i klassen i løpet av uke fire til seks i 2018. Prøven ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider i *P,LS-prøver*², og elevene må meldes opp på samme måte som ved nasjonale prøver. Etter at prøven er tatt, prøves to-tre eksemplere fra veiledningen ut i klassen. Jeg vil ikke være til stede i klassen mens prøven blir gjennomført. Etter at prøven og veiledningen er prøvd ut i klassen, blir det et fokusgruppeintervju. Det betyr at seks - åtte lærere som har gjennomført prøven i klassene sine, deltar sammen i et intervju. Intervjuet vil vare 90 minutter, og hensikten er at lærerne deler erfaringer og refleksjoner om prøvens nytteverdi. Det blir brukt lydopptaker under intervjuet, og jeg vil være til stede sammen med en kollega. Intervjuet vil foregå i Lesesenterets lokaler, og det vil bli servert lunsj. Intervjuet er mandag [redacted] klokka 13.30 - 15.30.

(Frivillig deltakelse)

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg slettes.

Studien er tilrådd av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Personvernombudet for forskning, som vurderer om sikkerheten knyttet til personvern er ivarettatt. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personidentifiserende informasjon. Navnelister lagres adskilt fra øvrig data. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektlutt (31.12.21), og all informasjon vil bli anonymisert. Det vil ikke bli mulig å identifisere enkeltpersoner eller skoler i det som publiseres som et resultat av doktorgradsprosjektet.

Vennlig hilsen

Hege Rangnes
Doktorgradstudent
Lesesenteret, UIS
Stavanger

(Signatur)

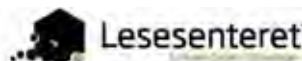
Jeg samtykker til å gjennomføre vokabularprøven og prøvens veiledning i egen klasse, og har fått informasjon om forskningsprosjektet. Etter gjennomføring av prøven og veiledningen, deltar jeg i et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet blir tatt opp på lydband, og det benyttes transkriberingsassistert ved transkribering av intervjuet.

Dato/underskrift

¹ Du kan lese mer om de læringsstøttende prøvene i lesing på <https://www.udir.no/ressursen-soc-prover/prover/laringsstottende-prover/> og <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelle-laringsstottende-prover-i-vokabular-artikkel110518-17219.htm>

² <https://id.udir.no/login?signin=70e976742d1a6f771d611dc0068e2d8a>

9.7 Vedlegg 7 - Invitasjon og samtykke til deltakelse i fokusgruppeintervju lærer i 6A og 6B



Forberedelse (og deltakelse) i fokusgruppeintervju

Utprøving av en vokabularprøve og prøvens veiledning

Mitt navn er Hege Rangnes. Jeg har etter mange år som lærer i barneskolen startet på et doktorgradstudium i utdanningsvitenskap ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Forskningsprosjektet mitt er blant annet knyttet til utprøving av en vokabularprøve og prøvens veiledning. Prøven er en del av de læringsstøttende prøvene i lesing som Lesesenteret har utviklet for Utdanningsdirektoratet, og prøven har et særlig blikk på flerspråklige elever¹. I den forbindelse er prosjektet utvidet.

Hva innebærer deltakelse i utvidet forskningsprosjekt?

Å delta i studien innebærer først å gjennomføre den digitale vokabularprøven i klassen i løpet av uke fire til seks i 2018. Prøven ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider i *PAS-prøver*², og elevene må meldes opp på samme måte som ved nasjonale prøver. Etter at prøven er gjennomført, deltar du først i en samtale med en annen lærer som også har tatt prøven. Samtalen dreier seg om refleksjoner rundt hvordan dere vil forberede undervisningsøkten basert på prøvensuliatene og veiledningen. Samtalen varer ca. 60 minutter, og jeg vil være til stede. Etter samtalen prøves to-tre eksempler fra veiledningen ut i klassen. Jeg vil være til stede i klassen mens prøven blir gjennomført slik som avtalt tidligere. Etter at prøven og veiledningen er prøvd ut i klassen, blir det et fokusgruppeintervju. Det betyr at seks - åtte lærere som har gjennomført prøven i klassene sine, deltar sammen i et intervju. Intervjuet vil vare 90 minutter, og hensikten er at lærerne deler erfaringer og refleksjoner om prøvens nytteverdi. Det blir brukt lydopptaker under intervjuet, og jeg vil være til stede sammen med en kollega. Intervjuet vil foregå i Lesesenterets lokaler, og det vil bli servert lunsj. Intervjuet er mandag [redacted] 13.30 - 15.30.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg slettes.

Studien er tilradd av Norsk senter for forskningsdata (NSD), Personvernombudet for forskning, som vurderer om sikkerheten knyttet til personvern er ivaretatt. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personidentifiserende informasjon. Navnelister lagres skilt fra øvrig data. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt (31.12.21), og all informasjon vil bli anonymisert. Det vil ikke bli mulig å identifisere enkeltpersoner eller skoler i det som publiseres som et resultat av doktorgradsprosjektet.

Ventlig hilsen

Hege Rangnes

Doktorgradstudent
Lesesenteret, U/S

Samtykke

Jeg samtykker til å delta i en utvidet intervju situasjon i forbindelse med forskningsprosjektet knyttet til utprøving av vokabularprøven og prøvens veiledning. Jeg har fått informasjon om utvidet studie, og samtykker til å delta i en samtale med en kollega for undervisningsøkten, deretter i et fokusgruppeintervju etter undervisningsøkten. Samtalen og fokusgruppeintervjuet blir tatt opp på lydband, og det brukes transkriberingsassistent ved transkribering av intervjuet.

Dato/underskrift

9.8 Vedlegg 8 - Informasjonsskriv og samtykke foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt – foresatte

Mitt navn er Hege Rangnes. Jeg har etter mange år som lærer i barneskolen startet på et doktorgradsstudium i utdanningsvitenskap ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), Universitetet i Stavanger. Jeg vil undersøke hvordan samtaler om fagtekster foregår i klasserom der det er relativt mange flerspråklige elever. Læreren i klassen der ditt barn er elev, har takket ja til å være med i forskningsprosjektet.

Hva vil jeg undersøke?

Vi vet lite om hvordan det arbeides med fagtekster på mellomtrinnet. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan lærere samtaler om tekster i undervisningen, og hvordan elever samtaler i grupper om tekster. Jeg vil også undersøke hvordan veiledningen til en vokabularprøve fungerer i praksis.

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Jeg kommer til å være med i deler av undervisningen i 4-6 uker i løpet av 6. trinn. I løpet av denne perioden skal klassen ta en vokabularprøve, og læreren informerer meg om prøveresultatene. Undervisningen blir filmet i hel klasse. I tillegg vil det bli filmet eller tatt lydopptak av elevene når de har gruppearbeid. Jeg vil ta notater under selve undervisningen. Jeg kommer også til å intervjuer læreren om hans/hennes opplevelser av undervisningen. En transkriberingsassistent vil transkribere lyd- og filmopptak. I noen av observasjonene vil det være to forskere til stede.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Samtykket kan trekkes når som helst, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger fra og om barnet ditt vil bli slettet dersom du/dere velger å trekke dere fra studien. Ved prosjektslutt vil alle opptak bli slettet, og all informasjon vil bli anonymisert. Prosjektet vil bli avsluttet 31.12.2021. Elever som ikke skal delta i prosjektet, vil likevel være med i undervisningen på lik linje med resten av klassen. De vil ikke bli filmet/ tatt lydopptak av, og jeg får ikke vite prøveresultatene deres.

Personvern

Studien er tilrådd av NSD, Personvernombudet for forskning, som vurderer om sikkerheten knyttet til personvern er ivarettatt. Alle data som blir samlet inn om ditt barn, vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli mulig å identifisere enkeltpersoner eller skoler i det som publiseres som et resultat av doktorgradsprosjektet.

Spørsmål?

Hvis du har spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt på tlf.408 48 708 eller mail hege.rangnes@uis.no.

Med vennlig hilsen

Hege Rangnes,

Lesesenteret, UIS

Vedlegg

Samtykke foresatte

Jeg har mottatt informasjonen om forskningsprosjektet, og gir tillatelse til at mitt barn deltar i studien.

Det er til stor hjelp dersom du kan fylle ut barnets navn og skole med blokkbokstaver.

Barnets navn: _____

Skolens navn: _____

Noen spørsmål om hvilke språk barnet bruker

Hvilket/hvilke språk er barnets morsmål: _____

Hvis barnet har et annet morsmål/hjemmespråk enn norsk, eller både norsk og et annet/andre språk som sitt hjemmespråk:

1. Hvilket/hvilke språk bruker foreldre når de snakker med barnet? _____
2. Hvilket/hvilke språk bruker barnet når det snakker med foreldrene sine? _____
3. Hvilket/hvilke språk bruker barnet når det snakker med søsken? _____
4. Hvilket/hvilke språk bruker barnet når det snakker med venner? _____

Foresattes signatur: _____

(Skjemaet leveres skolen)

9.9 Vedlegg 9 - Intervjuguide studie I

Vedlegg

Intervjuguide: Studie I fokusgruppeintervju

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Helhetlig inntrykk	Først har vi veldig lyst til å høre dere fortelle litt om erfaringene og opplevelsene deres med vokabularprøven (f.eks. litt om hva dere har fått ut av det)	
Resultat	Da dere fikk resultatene = hva tenkte dere?	<ul style="list-style-type: none"> - Ble dere overrasket over elevprestasjoner (eller fikk dere bekreftet det dere alt visste)? - Så dere noen mønstre i resultatene (f.eks. på hva de sterke/svake elevene klarte/ikke klarte, på hva flerspråklige elever klarte/ikke klarte, klassen som helhet)? - Ble dere overrasket over hvilke sider (det veiledningen kaller "dimensjoner") ved vokabular som er vanskelig for elevene? - Var det noen av oppgavene som dere synes var spesielt vanskelig? - Hvordan var resultatene til de flerspråklige elevene i klassen i forhold til resten av klassen?
Årsaker	Hvis dere nå tenker på de flerspråklige elevene i klassen deres (noen ble dere overrasket over resultatene til, andre gjorde det som forventet, men:), hvordan forklarer dere at de gjorde det så bra eller dårlig som de gjorde det?	<ul style="list-style-type: none"> - Dere nevnte at dere ble overrasket/fikk bekreftet det dere allerede visste: Hva tenker dere var grunnen til at eleven gjorde det så godt/dårlig? - Hva tenker dere om tekstene som er brukt i prøven? - Vi har tidligere fått innspill på at tekstene er for lange - hva tenker dere om det?
Sammenfatte/prioritering	Når dere hadde sett på resultatene - hvordan tenkte dere i prosessen med å velge ut hva dere skulle følge opp i undervisningen? Altså hvilke områder/dimensjoner/deler av prøven tenkte dere var viktige å følge opp (med et særlig blikk på de flerspråklige elever)?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva prioriterte dere å følge opp i første omgang? Er det noe dere tenker å følge opp på sikt. - Da dere planla/bestemte dere for hva dere skulle gjøre, hadde dere noen spesielle elever eller elevgrupper i tankene/gjorde dere tilpasninger til ulike elever/elevgrupper i klassen?
Beslutning	Hvordan bestemte du deg for å følge opp resultatene i undervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan brukte du veiledningen (i forberedelsesfasen)? Hvordan synes du veiledningen ga innspill til å møte elevenes behov? - I hvilke tanker har dere om ordene som er med i prøven? - I veiledningen står det bla at elevene kan få vite hvordan de presterte på prøven. Ble dette praktisert? Hvorfor/hvorfor ikke? (Ev. hvordan ble resultatene

Vedlegg

		presentert (sumskåre eller med forklaring)?
Oppfølging	Fungerte tiltakene slik du hadde tenkt? Ble elevene sine behov møtt? Hvorfor/hvorfor ikke?	<ul style="list-style-type: none"> - Opplevde du behov for mer informasjon om elevene? - Veiledningen gir eksempler på oppfølging av enkeltelever/grupper. Noen av dere som prøvde ut det? - Hvis du skulle tatt prøven igjen neste år/med en annen klasse, hva ville du gjort likt, og hva ville du endret i oppfølgingsarbeidet? - Veiledningen legger opp til at det er en tett kobling mellom arbeid med vokabular og tekster/en kontekst. Har prøven, resultatene og veiledningen gjort at du tenker annerledes om egen undervisning ifl dette?
Praktiske rammer (som fasiliterer/vanskeliggjør den pedagogiske bruken av prøven)	Hvordan opplevde dere de praktiske rammene rundt gjennomføring av prøven og oppfølging av resultatene?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan synes du den praktiske gjennomføringen var (melde elevene opp, finne veiledningen, finne resultatene, finne selve prøven til gjennomgang)? - Hvordan synes du det var å forstå resultatene? I hvilken informasjon ga de deg? - Hvor tilgjengelig er veiledningen? For eksempel de ulike delene i veiledningen, de generelle rådene i starten, selve eksemplene, videre arbeide/bearbeiding. - Hva gjorde dere etter at dere hadde fått resultatene (hvilke resultatvisninger forholdt dere dere til, diskuterte dere dem med noen?)? - Fant dere prøven i PAS (til gjennomgang etter prøven)? - Har dere innspill til forbedring av veiledningen? Er dette en prøve som oppleves som nyttig i egen undervisning (vil du anbefale kollegaer å ta den i deres klasser?)?

9.10 Vedlegg 10 - Intervjuguide studie II

Vedlegg

Intervjuguide: Studie II dybdeintervjustudie

Tema	Hovedspørsmål	Nokkelspørsmål/oppfølgingsspørsmål
Introduksjon	<ul style="list-style-type: none"> - Fortell litt om deg selv. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du jobbet som lærer? - Er du kontaktlærer/faglærer? - Hvor mange elever er det i klassen din? - Hvor mange elever har enkeltvedtak etter § 2.8? - Hvilke fag underviser du i? Trinn?
Syn på lærerrollen	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan trives du som lærer? - Hva synes du er lærerjobbens viktigste oppgave (også faglig)? - Hva synes du er det mest utfordrende med læreryrket (også faglig)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Får du praktisert det du mener er viktig i lærerjobben? Hvordan?
Undervisning av minoritetsspråklige elever	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du et flerkulturelt klassemiljø? - Hvordan vil du beskrive den typiske minoritetsspråklige eleven? - Har du tid/mulighet til å oppdatere deg/få informasjon om minoritetsspråklige elevers opplæringsbehov? 	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du tenker at minoritetsspråklige elever trenger spesielt støtte til i undervisningen? Ev. hvordan tilpasser du undervisningen? - Hva synes du er mest utfordrende (faglig) i undervisningen av minoritetsspråklige elever? - Hvordan vurderer du om elevene skal/skal ikke ha enkeltvedtak etter § 2.8? - Hvem tenker du har hovedansvaret for minoritetsspråklige elever? - Er dette noe du diskuterer med kollegaer?
Arbeid med tekst	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke typer tekster bruker du i undervisningen i samfunnsfag? - Hva synes du om læreboktekstene? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortell hvordan du arbeider med en tekst – fra planleggingsfasen til slutt. Konkretiser gjerne med eksempelteksten du leste gjennom i går. - Hva i de ulike fasene i leseprosessen synes du er viktig/nødvendig for minoritetsspråklige elever? Kan du beskrive en episode som illustrerer dette? - Hvor lenge bruker dere arbeide med en tekst/tema? - Vil du karakterisere eksempelteksten som en krevende tekst? Hva gjør den ev. krevende? - Hva tror du vil være vanskelig i denne teksten for minoritetsspråklige elever? - Hva tenker du er viktig for at minoritetsspråklige elever skal ha mulighet til å lære noe fra tekstene?
Klassesamtalen	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte snakker dere om tekster i hel klasse? 	<ul style="list-style-type: none"> - Når i leseprosessen bruker du klassesamtalen (hensikt)? Lengde på samtalen/organisering? - Hva synes du er viktige prinsipper i klassesamtalen? - Hva ønsker du spørsmålene du stiller eleven skal bidra til? - Har du eksempler på hvilke spørsmål du ville stilt elevene med utgangspunkt i eksempelteksten? - Hvordan opplever du at minoritetsspråklige elever er deltakende /engasjerte i samtalen? - Opplever du noen utfordringer i klassesamtalen for å inkludere alle elevene?

Vedlegg

Elevstyrte gruppesamtaler/lærevenn	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte lar du elevene snakke om tekster i elevstyrte grupper? - Hva er dine erfaringer med elevstyrte grupper? 	<ul style="list-style-type: none"> - Når bruker du gruppesamtaler (hensikt)? - Fortell hvordan du organiserer gruppene (sammensetning, tidsbruk, tidspunkt, antall, plassering og hyppighet). - Hvilke oppgave(r) gir du i gruppearbeidet? - Hvordan opplever du at minoritetsspråklige elever deltar i gruppesamtalene? - Opplever du at minoritetsspråklige elever har noen utfordringer i gruppesamtalene?
Elevens utviklingsmuligheter	<ul style="list-style-type: none"> - Noen minoritetsspråklige elever kan streve med å forstå tekstene i lærebøkene. Hvilke muligheter tenker du minoritetsspråklige elever har på sikt for å forstå tekster/utvikle leseferdigheter? - Hvilke forventninger har du til minoritetsspråklige elever? - Hvilke typer tilbakemeldinger gir du elevene i daglig undervisning? - Hvordan tenker du at minoritetsspråklige elever lærer norsk best? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du må til for at elevene skal ha utviklingsmuligheter? - I hvilken grad tenker du at din undervisning kan påvirke elevenes utviklingsmuligheter? - Hvordan formidler du dine forventninger til minoritetsspråklige elever? - Hva vektlegger du? - Hvilke sider av språkutviklingen til minoritetsspråklige elever synes du det er viktig å gi tilbakemelding på?
Leseforståelse	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du at minoritetsspråklige elever forstår tekstene dere jobber med i samfunnsfag? 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at minoritetsspråklige elever har andre utfordringer enn elever med norsk som morsmål? - Hvilke utfordringer opplever du at elevene har i møte med tekster? Fortell om en slik episode. - Du har nevnt/vi har snakket om at det er mange ord minoritetsspråklige elever ikke forstår. Ev. hvilke ord tror du er vanskelige i eksempelteksten? Hvordan ville du gjennomgått ordene i undervisningen? Når i leseprosessen? - Hvordan synes du at elevene mestrer å se sammenhenger i tekster? - Hender det at du viser for elevene hvordan de kan finne sammenhengen i tekst? Ev. hvordan? Eksempler fra eksempelteksten?
Bruk av prøver	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke prøver gjennomfører du i undervisningen? - Hva er din erfaring med prøver? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken informasjon gir prøveresultatene deg? - Hva tenker du om veiledningen som følger med prøven?

9.11 Vedlegg 11 - Tekst brukt i studie II

Hvem fant opp demokratiet? - Nysgjerrigper

Page 1 of 29

Hvem fant opp demokratiet?

04. sep 2013 06:00

Av: Kjetil Johansen, frilansjournalist

Det første demokratiet så dagens lys for 2500 år siden.

I høst er det er stortingsvalg i Norge. Alle nordmenn over 18 år kan stemme på det partiet de er mest enig med, og dermed være med på å velge hvem som skal styre Norge de neste 4 årene.

Sånn gjør vi det i et moderne demokrati.

Men demokratiet har ikke alltid vært for alle. For bare litt over 100 år siden manglet store deler av befolkningen stemmerett. Ikke minst gjaldt dette kvinnene.

Går vi enda 100 år tilbake i tid fantes det nesten ikke demokratier i verden.

Samtidig er selve demokratitanken veldig gammel. Faktisk flere tusen år gammel.

En gresk oppfinnelse

Det er gjerne den gamle greske bystaten Athen som får æren av å ha funnet opp demokratiet. Det skjedde i flere etapper.

For cirka 2600 år siden, rundt år 600 f.Kr., klarte statsmannen Solon å få innført noen viktige reformer. Athen var styrt av en liten gruppe rike adelsmenn, men nå fikk en folkeforsamling mer å si.

Omtrent hundre år senere, i årene 508-507 f.Kr., fikk vanlige athenere enda større innflytelse på styre og stell, mens adelslektenes makt ble ytterligere begrenset. Retten til å stemme ble også utvidet til å gjelde flere.

Det var faktisk en adelsmann, Kleisthenes, som tok initiativet til dette. Han blir ofte kalt for "demokratiets far".

Kleisthenes sørget også for å opprette en ny politisk institusjon: De fem hundredes råd. Her satt representanter fra alle deler av Athen.

Ikke perfekt

Men det athenske demokratiet var ikke perfekt. Det var nemlig bare et lite mindretall som fikk delta i det.



I det athenske demokratiet hadde ikke kvinner stemmerett. Denne jenta ville derfor ikke få stemmerett som voksen. Foto: Shutterstock

Det bodde kanskje 200.000 mennesker i Athen, og de som hadde stemmerett var ikke flere enn omtrent 20.000-30.000.

Selv om både fattige og rike kunne stemme på allmøtene i folkeforsamlingen, var det fremdeles mange som sto utenfor.

Ingen kvinner hadde stemmerett. Heller ingen av slaverne. Og om du var innflytter til byen, eller etterkommer av innflyttere, fikk du heller ikke være med å bestemme.

Så selv om athenerne fant opp demokratiet, er nok vårt eget demokrati mye mer demokratisk.

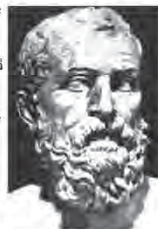
Sist endret: 04.09.2013



Stortinget er Norges nasjonalforsamling. I år er det stortingsvalg. Foto: Shutterstock

Demokrati = folkestyre

Demokrati er satt sammen av to greske ord. Demos som betyr "folk", og kratos som betyr "makt" eller "styring".



Solon, som innførte de første demokratiske reformene i Athen. Foto: Wikimedia Commons

<https://nysgjerrigper.no/Artikler/2013/september/demokrati>

19.05.2017