

Sjangerpedagogikk som metode for å fremme demokratisk medborgerskap

En studie av opplæring i innføringsklasser på ungdomstrinn

Kristin Fagerheim

VID vitenskapelige høyskole

Stavanger

Masteroppgave i interkulturelt arbeid

MIKA- 316

Antall ord: 29371

12. desember 2019

Sammendrag

Norge er blitt et flerspråklig og flerkulturelt samfunn. En sentral utfordring er å finne frem til måter å leve i sameksistens, uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn for å videreutvikle og opprettholde et demokratisk samfunn. Skolen skal forberede nye generasjoner til deltakelse i demokratiske prosesser. Videre skal skolen fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Blant elever som innvandrer i ungdomsskolealder, har bare halvparten fullført og bestått videregående opplæring i slutten av tjueårene. For å hindre at elever faller ut av skolen må skolen gi god utdanning fra første dag. Bare på denne måten kan vi fremme demokratisk medborgerskap for alle medlemmer av det norske samfunnet. I denne masteroppgaven undersøker jeg om opplæring gitt etter sjangerpedagogikkens prinsipper kan fremme demokratisk medborgerskap. Problemstillingen min er som følger: Hvordan kan en undervisning basert på sjangerpedagogiske prinsipper i innføringsklasser på ungdomstrinn fremme demokratisk medborgerskap?

For å få en bredere innsikt, har jeg i tillegg til problemstillingen, to forskningsspørsmål. Disse handler om hvordan sjangerpedagogikken kan støtte lese- og skriveopplæringen og hvilke muligheter og utfordringer å jobbe med en sjangerpedagogisk tilnærming i innføringsklasser på ungdomstrinn gir.

I oppgavens teoridel gjennomgår jeg teori om demokratisk medborgerskap, teori om andrespråksopplæring generelt og teorien bak sjangerpedagogikken samt didaktiske modeller utviklet for bruk av sjangerpedagogikken.

Forskningstilnærmingen i denne kvalitative studien ligner et såkalt pedagogisk designeksperiment i tre faser: Først ble det utformet et undervisningsopplegg, med utgangspunkt i sjangerpedagogikkens teorier og metodikk. I den neste fasen ble dette prøvd ut, observert og justert. Til sist blir datamaterialet analysert.

De kvalitative metodene som ble brukt i denne intervjuingen, var intervju og observasjon.

Datamaterialet som ble lagt til grunn for drøftingene mine er som følger: Et undervisningsopplegg om demokrati, åtte lærerintervju, observasjon og logg.

De ulike delene av datamaterialet ble drøftet opp mot hverandre, og opp mot teori og relevant forskning. Resultatet av drøftingen gav svar på forskningsspørsmålene og ble som følger: Lærerne oppgav at strukturen i sjangerpedagogikken gav en mer systematisk opplæring i grunnleggende ferdigheter og dermed fikk elevene tid og mulighet til å gå dypere inn i læringen. Hindringene for bruk av sjangerpedagogikken var organisering og tidsbruk.

Som følge av sammenfall både innad i datamaterialet og i henhold til teori, med forbehold om studiens begrensede utvalg, datamateriale og tidsaspekt, kan en slutte at en opplæring som sjangerpedagogikkens prinsipper kan bedre læringsutbytte for elever i innføringsklasse på ungdomstrinn og derfor på sikt kan fremme demokratisk medborgerskap.

Stikkord: medborgerskap, sjangerpedagogikk, andrespråklæring, innføringsklasse, sosiokulturell læring.

Abstract

Norway has become a multilingual and multicultural society. A key challenge is to find ways to live in coexistence, regardless of religious or cultural background and to further develop and maintain a democratic society. Schools should prepare new generations for participation in democratic processes. Furthermore, schools should promote democratic values and attitudes that counterbalance prejudice and discrimination. Among pupils who immigrate during secondary school age, only half have completed and passed upper secondary education by the end of their twenties. To prevent students from dropping out of school, schools must provide a good and relevant education from day one. Only this way can we promote democratic citizenship for all members of the Norwegian society. In this master's thesis, I examine whether education provided by the principle of genre pedagogy can promote democratic citizenship. My question is as follows: How can education based on genre pedagogical principles in introductory classes at the youth level promote democratic citizenship?

In order to gain a broader understanding, I have defined two further research questions in addition to the main research question. These are about how the genre pedagogy can support reading and writing education and what opportunities and challenges occur when working with a genre pedagogical approach in introductory classes at youth level.

In the thesis I discuss the theory of democratic citizenship, the theory of second language education in general and the theory behind genre pedagogy as well as didactic models developed for the use of genre pedagogy.

The research approach in this qualitative study is similar to a so-called Educational Design Research in three stages: First, a teaching program was designed, based on genre pedagogy theories and methodology. In the next phase, this was tested, observed and adjusted. Finally, the data material was analyzed.

The qualitative methods used in this intervention were interview and observation.

The data that formed the basis of my discussions are as follows: A teaching assignment on democracy, eight teacher interviews, observation and log.

The different parts of the data were compared to each other, and against theory and relevant research. The results of the discussion answered the research questions and were as follows: The teachers stated that the structure of genre pedagogy provided a more systematic training in basic skills and thus gave the students time and opportunity to go deeper into the learning. The barriers to using genre pedagogy were organization and time spent.

As a result of concurrence both within the data material and according to theory, subject to the study's limited selection, data material and time aspect, one may conclude that a training with applies the principle of genre pedagogy can improve learning outcomes for students in the introductory classes at the youth level and therefore can promote democratic citizenship in the long term.

Keywords: citizenship, genre pedagogy, second language learning, introductory class, sociocultural learning

Forord

Tenk at jeg er ferdig med masteroppgaven min!

Arbeidet med masteroppgaven har vært en frustrerende, tidkrevende, givende og ikke minst lærerik prosess. Etter to og et halvt år i "master-boble" er endelig punktum satt og jeg vil benytte anledningen til å takke de som har bidratt med gjennomføringen av denne oppgaven.

En stor takk til lærene som var positive til deltakelse i utprøvingen, og villige til å prøve ut undervisningsopplegget i intervensjon og som delte av sine erfaringer.

Tusen takk veileder til Ellen Vea Rosnes for kyndig og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen.

Jeg vil rette en spesiell takk til Andrienne og Irmelin, uten deres støtte og hjelp ville ikke det blitt noe masteroppgave.

Sist, men ikke minst, fortjener min mann, Eirik, og mine barn, Tarjei og Hermine, en stor takk for tålmodighet og motivasjon underveis i arbeidet. Nå ser jeg frem til å bruke mer tid sammen med dere.

Bergen, 12.12.19, Kristin Fagerheim

FORKORTELSER

EU- Den europeiske union

FN- De forente nasjoner

NOU- Noregs offentlege utgreiingar

SSB- Statistisk sentralbyrå

Udir - Utdanningsdirektoratet

UNESCO- FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon

Innhold

1	Innledning	9
1.1	Bakgrunn for valg av tema	9
1.2	Begrepsavklaring	12
1.3	Oppgavens problemstilling	14
1.4	Oppgavens oppbygning.....	16
2	Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	17
2.1	Minoritetsspråklige elever i norsk skole - policy og praksis	18
2.2	Utdanning til demokratisk medborgerskap	20
2.3	Språk og språkinnlæring.....	23
2.3.1	Hvordan læres et andrespråk?.....	24
2.3.2	Hvordan undervise elever som lærer på et andrespråk?	26
2.3.3	Hverdagsspråk og skolespråk.....	26
2.4	Sjangerpedagogikkens teoretiske grunnlag.....	27
2.4.1	En sosiokulturell teori om læring	28
2.4.2	Systemisk- funksjonell grammatikk - en språkteori.....	32
2.4.3	Sirkelen for undervisning og læring – en pedagogisk modell.....	32
2.5	Viktige faktorer for fremgang i skolen	34
2.5.1	Morsmålets viktighet	34
2.5.2	Ressursperspektiv på eleven og utviklende samtaler.....	35
2.5.3	Kognitivt utfordrende opplæring.....	38
2.5.4	Integrert språk- og fagopplæring.....	40
2.6	Oppsummering	41
3	Vitenskapsteoretiske og metodiske valg	43
3.1	Kvalitativ metode	43
3.2	Forskeren som fortolker	44
3.3	Pedagogisk designforskning som metodisk tilnærming	45
3.3.1	Mitt forskningsdesign	46
3.4	Bearbeiding og innsamling av materiale.....	49
3.4.1	Utvalg og presentasjon av kommune og klasser	49
3.4.2	Observasjon	52

3.4.3	Individuelle forskningsintervju og fokusgruppeintervju	52
3.4.4	Transkripsjon og gjengivelse av intervjuutdrag	54
3.4.5	Koding og kategorisering som grunnlag for analyse	54
3.5	Forskerrollen og etikk	56
3.6	Relabilitet og validitet	57
3.7	Oppsummering	58
4	Presentasjon av funn og analyse	59
4.1	Presentasjon av undervisningsopplegget	60
4.2	Arbeid med lesing og skriving	65
4.2.1	Arbeid med lesing	66
4.2.2	Arbeid med skriving	75
4.3	Drøfting av første forskningsspørsmål	77
4.4	Muligheter og hindringer i arbeid med sjangerpedagogikken	82
4.4.1	Læringsutbytte av undervisningen	82
4.4.2	Klargjørende undervisning?	83
4.4.3	Motiverende undervisning?	84
4.4.4	Elever uten lese- og skrivekompetanse	85
4.4.5	Organisering	86
4.4.6	Morsmålets viktighet	87
4.4.7	Tid	88
4.5	Drøfting av forskningsspørsmål to	89
5	Diskusjon og avsluttende refleksjoner	92
5.1	Undersøkelsens resultater	92
5.2	Tendenser i mitt materiale, sjangerpedagogikk og demokratisk medborgerskap	93
5.3	Didaktiske implikasjoner	97
5.4	Et kritisk blikk	98
5.5	Veien videre	99
6	Litteraturliste	101
7	Vedlegg	108
	Intervjuguide; før designprosjektet	108
	<i>Om undervisningen:</i>	108
	<i>Om lekser:</i>	109

Intervjuguide; etter designprosjektet	109
<i>Om fagundervisningen:</i>	109
<i>Om lekser:</i>	110

1 Innledning

I verdenserklæringen om menneskerettigheter fra 1948 settes det søkelys på skolens ansvar for å styrke respekten for menneskerettigheter, frihet og toleranse på tvers av nasjoner, etnisiteter og religioner:

Utdanning skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personligheten og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap blant alle nasjoner, rasegrupper eller religiøse grupper, og den skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred. (FNs generalforsamling, 1948, art. 26,2)

Siden Verdenserklæringen har mye skjedd, både i verden og i utdanningsdiskursen, men tematikken er fortsatt høyaktuell. I 2014 meldte UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, forskning og kultur at det overordnede målet for FNs utdanningsprogram fra 2014-2022 er å fremme grunnleggende demokratiske verdier og prinsipper som investering i å bygge demokratiske, fredelige, tolerante og inkluderende samfunn hvor styrket medborgerskap er et viktig mål (UNESCO, 2014).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som et resultat av globalisering er samfunnet blitt pluralistisk og flerkulturelt. Mennesker med ulik bakgrunn og kulturelle tradisjoner lever tett på hverandre og en sentral utfordring er å finne frem til måter å leve i sameksistens, uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn (Stray, 2011, s. 11-12). Denne oppgaven skal handle om sammenhengen mellom opplæring og demokratisk medborgerskap. Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som «Å lære å leve sammen i et demokrati» (2011, s. 45). Det er sterk sammenheng mellom demokratisk styrke og utdanningsnivået i samfunnet og skolen står i en særstilling hva angår muligheten til å sikre demokratisk opplæring i samfunnet. Utdanning og utdanningsnivå er en av faktorene som i sterkeste grad påvirker demokratisk deltagelse. Demokratisk medborgerskap må læres. For å bli demokratiske medborgere er det en forutsetning å opparbeide kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for at ulike mennesker skal leve sammen i politiske og sosiale fellesskap. Demokratisk medborgerskap har et klart normativt

fokus, og må forstås ut fra samfunnets politiske, kulturelle og sosiale forventinger til menneskers verdigrunnlag, og hvordan vi skal oppføre oss og samhandle som demokratiske deltagere (Banks, 2016, s. 35). For å få muligheten til å bli demokratiske medborgere trenger vi kunnskaper og ferdigheter i grunnleggende ferdigheter som samtale, lesing og skriving samt politisk kunnskap (Banks 2016, s. 35;Tveitereid, 2018).

Gjennom hele opplæringsløpet plikter skolen å legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene. Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: Lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Udir, 2019). Å utvikle grunnleggende ferdigheter er dermed av avgjørende betydning for å delta i samfunnet som demokratiske medborgere.

I følge Stray (2018) har skolen et samfunnsmandat, hvilket betyr at samfunnet har gitt skolen et oppdrag. Det starter med individet, eleven, som skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Dette skal legge grunnlaget for at eleven senere i livet skal kunne utføre et arbeid. I tillegg til kunnskaper, ferdigheter og kompetanser skal skolen bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier. Disse er artikulert i formålsparagrafen og uttrykker hvilken type borgere nasjonen ønsker at skolen skal bidra til å danne. På denne måten kan skolens samfunnsmandat forstås både som et individuelt prosjekt og et samfunnsprosjekt. Felles for begge er at skolen skal utdanne og danne personer som støtter opp om og viderefører samfunnet som politisk prosjekt, med andre ord demokratiet.

Norge opplevde en høy befolkningsvekst på 2000-tallet. Hovedårsaken var den store innvandringen fra Øst-Europa etter utvidelsene av Den europeiske union (EU). I følge Statistisk sentralbyrå (SSB) bodde det om lag 917 000 personer med innvandrerbakgrunn i Norge ved inngangen til 2018. De utgjorde 17,3 prosent av befolkningen. Innvandrere som bor i Norge har kommet hit av ulike grunner. Basert på registrering av oppholdsgrunnlag, kan en skille mellom flukt, arbeid, utdanning og familiegjenforening/familieetablering.

Den økte innvandringen har gitt flere elever med andre morsmål i den norske skolen. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2018) viser at det er 42 633 elever i norsk grunnskole som mottar

særskilt norskopplæring. Av disse får 4 642 elever opplæringen sin gjennom et innføringstilbud som kan vare i inntil to år. Ikke alle nyankomne elever får opplæringen sin gjennom innføringstilbud, så tallet på nyankomne elever er i realiteten noe høyere. Den norske skolen må være forberedt på å ta imot og tilpasse undervisningen til en mangfoldig gruppe, med ulike forutsetninger for å lykkes i skolen og i samfunnet. Hvordan skolen legger til rette for å gi elevene likeverdige muligheter for læring og utvikling, spiller en sentral rolle både for den individuelle eleven og for samfunnet som helhet.

Den norske fellesskolen er i slutfasen av en stor endringsprosess med fornyelse av læreplanverket. Både ny overordnet del og nye fagplaner er vedtatt. Fagfornyelsen fører frem mot Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og målet med nye læreplaner er å ruste elevene best mulig for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019). I lys av den store endringsprosessen som nå finner sted i den norske fellesskolen er det på tide å sette fokus på de minoritetsspråklige elevene som har svakere utbytte av opplæringen enn majoritets elevene (Bakken & Hyggen, 2018, s. 10 ;SSB, 2017). Målet må være å gi alle våre elever, uavhengig av bakgrunn, en likeverdig opplæring med bedre mulighet til å nå skolens mål. Jeg ser implementeringen av det nye læreplanverket som en «ny start» for norsk skole og har et håp om at vi gjennom målrettet arbeid kan utjevne forskjellene mellom minoritets- og majoritets elever. Jeg tror at det i den sammenhengen kan være nyttig å diskutere helt konkret hvordan undervisningen bør gjennomføres for å fremme et mer likeverdig utbytte av undervisningen for alle elever i skolen.

Mitt valg av tema for denne masteroppgaven er preget av mine tidligere erfaringer. Jeg har arbeidet med opplæring av minoritetsspråklige elever i over 20 år. Jeg har vært lærer, rådgiver og avdelingsleder for minoritetsspråklige elever. Jeg er nå ansatt som pedagogisk veileder i en stor kommune der jeg driver med kompetanseheving for lærere og ledere som arbeider med minoritetsspråklige. Jeg underviser også litt i en innføringsklasse. Jeg har vært med å skrive ny fagplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i fagfornyelsen. Sammen med min kollega, Andrienne Skjold, har jeg i tillegg utgitt en lærebok for språk- og fagopplæring for minoritetsspråklige elever, som heter *På høyden* (Fagerheim & Skjold, 2018).

Denne studien er en intervenserende studie i tre faser inspirert av pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). De tre fasene består av en forberedende fase, en utprøvende fase og en retrospektiv analyse. I den forberedende fasen utviklet jeg, i samarbeid med Skjold, et undervisningsopplegg for fem innføringsklasser på ungdomstrinnet, som ble gjennomført i fase i to. Analyse, beskrivelse og drøfting utgjør til sammen den tredje fasen og det som innen designforskning kalles retrospektiv analyse og blir presentert i kapittel 4 og 5.

Mitt fokus for studien har vært å undersøke om undervisning basert på sjangerpedagogiske prinsipper kan benyttes for å heve læringsutbyttet for nyankomne elever i innføringsklasser. Sjangerpedagogikk er ikke én enkel modell for undervisning, men heller et sett med synspunkt på undervisning. Kort oppsummert tar sjangerpedagogikken utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsyn, som baserer seg på en kognitivt utfordrende undervisning og stor grad av støtte i klasserommet.

Jeg er nysgjerrig på og interessert i å undersøke om en slik undervisning kan gi flere elever tilgang til skolens språk slik at de kan oppnå læreplanens mål og på sikt skaffe seg forutsetninger for å bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn. Oppgaven er formet ut fra tanken om at skolen og lærere kan gjøre en forskjell.

1.2 Begrepsavklaring

Denne oppgaven handler om *minoritetsspråklige* elever i *innføringstilbud*. Minoritetsspråklig brukes om barn, unge og voksne elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Udir, 2012). I tillegg til minoritetsspråklige, brukes ofte begrepene tospråklige og flerspråklige elever. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke minoritetsspråklige elever. Dette er for å betone at elevene har et eller flere andre språk enn norsk som sitt førstespråk. Det betyr at de lærer norsk som sitt andrespråk. Minoritetsspråklige elever er også den termen som benyttes i lovverk og styringsdokumenter.

Et innføringstilbud er en organisering av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever. Målet for denne opplæringen er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og følge den ordinære opplæringen i norsk skole (Udir, 2012). I Opplæringslova § 2-8 kommer det frem at elevene tilbys et slikt innføringstilbud i inntil to år, derav *innføring* som viser til det midlertidige ved tilbudet. Det midlertidige innebærer også at elevene kun skal tilhøre innføringstilbudet frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen. Innføringstilbudet er frivilling, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak om innføringstilbud (Udir, 2012).

I denne studien vil jeg fokusere på *nyankomne* minoritetsspråklige elever. Etter en gjennomgang av eksisterende forskning og litteratur om «nyankomne elever i klasseromskontekst» finner jeg at det er lite forskning på dette temaet i en norsk sammenheng. Nihad Bunar (2015) har forsket på nyankomne elever i den svenske skolen og definerer begrepet på følgende måte: «Med nyankomne mener vi studenter som har innvandret til Sverige, uavhengig av innvandringsårsaken. De mangler grunnleggende kunnskaper om det svenske språket, uavhengig av skolebakgrunn generelt og kommer til skolen rett før skolestart eller i skoletiden» (s. 9, min oversettelse).

Inkluderingsbegrepet er et komplekst begrep knyttet til en normativt, korrigerende beskrivelse av avstand mellom grupper i samfunnet (Gitz-Johanesen, 2006, s. 25). Mitt ønske er ikke å forsterke denne avstanden og jeg bruker derfor Jortveits (2017) forståelse av inkludering; «...Likeverdig og rettfærdig tilgang til kunnskap, altså læringsutbytte i skolen, i en skole der alle er aktivt deltagende» (s.15).

Kulturbegrepet brukes på mange ulike måter og med mange ulike betydninger. I denne oppgaven legger jeg Øyvind Dahl (2013) sitt kulturbegrep til grunn som er en dynamisk kulturforståelse som beskriver kultur som et omskiftelig fenomen, i stadig utvikling og uten tydelige grenser. En slik forståelse innbefatter at alle mennesker tilhører mange ulike sosiale fellesskap og at vi handler ulikt innenfor de ulike fellesskapet. Hele tiden er kunnskaper, meninger og verdier i forhandling med andre innenfor de ulike fellesskapene (s. 44).

1.3 Oppgavens problemstilling

På bakgrunn av min arbeidserfaring med minoritetsspråklige elever og som medforfatter av læreverket *På høyden* (Fagerheim & Skjold, 2018), startet den forberedende fasen med en utarbeidelse av et undervisningsopplegg. Målet med denne fasen var å utvikle et undervisningsopplegg som gir elevene god og strukturert undervisning basert på sjangerpedagogikken. Spørsmålet jeg ønsket svar på i denne fasen, utgjør studiens problemstilling:

Hvordan kan en undervisning basert på sjangerpedagogiske prinsipper i innføringsklasser på ungdomstrinn fremme demokratisk medborgerskap?

Neste fase i designeksperimentet handlet om utprøvingen av undervisningsopplegget i fem innføringsklasser, inkludert min egen, på ungdomstrinn.

For å finne svar i siste fase med retrospektive analyser valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervju med lærerne i de fire innføringsklassene samt å observere undervisningen gjennomført av Skjold og med selv i egen klasse.

Problemstillingen er åpen og vidtfaende. For å besvare denne vide problemstillingen har jeg følgende to forskningsspørsmål:

Hvordan kan sjangerpedagogikken støtte lese- og skriveopplæringen i innføringsklasser på ungdomstrinn?

Hvilke muligheter og hindringer finnes med å jobbe med en sjangerpedagogisk tilnærming i innføringsklasser på ungdomstrinn?

Med utgangspunkt i undervisningsopplegget brukt i intervusjonen ønsker jeg å analysere mine intervjupersoners erfaringer. Hvilke erfaringer gjorde mine intervjupersoner seg? Gir denne metodikken et godt læringsutbytte, både språklig og faglig? Kan en slik metodikk på sikt utjevne læringsutbytte for elevene?

Slik kan oppgaven min bidra på et område der det finnes begrenset forskning, og samtidig sette fokus på gode undervisningsmetoder som fremmer læring hos nyankomne minoritetsspråklige elever.

I denne oppgaven ønsket jeg å høre pedagogens stemme og har derfor ikke intervjuet elever om deres erfaringer og opplevelser med sjangerpedagogikken. Noen av elevenes erfaringer fremkommer likevel indirekte gjennom pedagogenes svar på intervju spørsmålene.

For å svare på problemstillingen min har jeg tatt utgangspunkt i James A. Banks teori og hans kategorisering og systematisering av den flerkulturelle pedagogikken. Banks plasserer flerkulturell pedagogikk inn i et samfunnsperspektiv der globalisering, flyt av mennesker og en sammensatt befolkning er en del av virkeligheten. Ifølge Banks er identitet og verdier i bevegelse og samfunnet blir mer pluralistisk. Dette får innvirkning på sammensetningen av elever og burde dermed få innvirkning på mål, læreplaner, læremidler og formidling i skolen. Målet må være reduksjon av diskriminering og økt deltagelse og demokrati. For å realisere en demokratisk skole i samfunn preget av diversitet, må skolen legge en flerkulturell tenkning til grunn for all sin virksomhet, samt en pedagogikk som er flerkulturell og forpliktende. James A. Banks hevder at i implementeringen av en gjennomgripende flerkulturell pedagogikk må skolen, både ledere og lærere, ta hensyn til fem grunnleggende komponenter: For det første hevder han at de flerkulturelle perspektivene må gjelde alle fag og i alle sammenhenger og være tydelig for alle i skolemiljøet. For det andre må kunnskapen som minoritetene har med seg gjøres gjeldende og relevant i en flerkulturell skole. For det tredje må skolen hjelpe elevene til å redusere fordommer mot andre. For det fjerde må en flerkulturell pedagogikk bli en likhetspedagogikk som tilpasser undervisningen på en slik måte at alle elever får like muligheter til læring i skolen. Den femte komponenten er at skolen må utvikle en sterk og positiv skolekultur som bygger på myndiggjøring og inkluderende sosiale praksiser (2004, s.30). Jeg vil i denne oppgaven primært fokusere på Banks fjerde komponent som må ligge til grunn for en flerkulturell, demokratisk skole: Hvordan kan undervisningen tilpasses på en slik måte at den gir alle elever likeverdig mulighet til å oppnå læreplanens mål? Fokuset mitt er på de nyankomne minoritetsspråklige elevene i et innføringstilbud.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem kapitler:

I kapittel 2 presenteres en oversikt over et utvalg av forskningen som tidligere er gjort på områdene jeg tar for meg i min undersøkelse. Deretter presenteres teoriene som er relevante. Jeg presenterer både teori som ligger til grunn for utviklingen av undervisningsopplegg brukt i intervensjonen og teori som er viktig for å belyse og drøfte oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 3 omhandler metoden. Her redegjør jeg for og diskuterer forskningstilnærming, design og metodevalg. I tillegg beskriver jeg utvalg og datagrunnlag.

I kapittel 4 presenteres og analyseres resultatene av det empiriske arbeidet og drøftinger av funn finner sted. Deretter drøfter jeg resultatet av mine empiriske funn i lys av tidligere omtalt teori, og konkluderer rundt forskningsspørsmålene.

Kapittel 5 er oppgavens avsluttende kapittel. Her vil jeg samle trådene og diskutere hovedfunnene i lys av den overordnede problemstillingen. Oppgaven avsluttes med didaktiske refleksjoner slik forskningstilnærmingen ved bruk av designforskning krever.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapittelet gjør jeg rede for teoretiske perspektiv og tidligere forskning som er relevant for studien min. Teorien som ligger til grunn for og brukes i denne oppgaven er i hovedsak delt mellom teori om demokratisk medborgerskap og teori om andrespråklæring. Forskere bak teoriene om demokratisk medborgerskap som vil prege denne teksten er James A. Banks og Janicke Heldal Stray. Banks har mottatt anerkjennelse internasjonalt for sitt arbeid. Stray er en av de fremste forskerne på demokratisk medborgerskap i Norge, og siden denne teksten handler om den norske skolen vil hennes arbeid være sentralt igjennom hele teksten.

Når det gjelder teorier om andrespråklæring er min største inspirasjonskilde den australske andrespråkforskeren Pauline Gibbons. Hun inspirerer meg med sin praktiske tilnærming til klasserommet og jeg finner at Gibbons teoretiske tilnærming til andrespråkfeltet setter mine egne erfaringer fra klasserommet inn i en faglig kontekst (Gibbons 2010 og 2012). Gjennom sin forskning viser hun på konkret og tydelig måte hvordan lærere kan jobbe for at andrespråkelever skal øke sin måloppnåelse. Hun både presenterer og drøfter forskning om å lære på andrespråket og gir modeller for en integrert språk- og kunnskapsutvikling i skolens ulike fag. På bakgrunn av dette har min medforfatter Andrienne Skjold og jeg lagt hennes forskning til grunn ved utarbeidelsen av læreverket *På høyden*. På samme måte er det Gibbons teoretiske perspektiver og forskning som ligger til grunn for undervisningsopplegget som ble utført i designet. Gibbons har vært med å utvikle sjangerpedagogikken (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring [NAFO], 2016). Pauline Gibbons har vært med på å åpne forskningsfeltet for meg og vært min viktigste kilde til teoritilfang og inspirasjon i analyseprosessen. Jeg vil også belyse teori fra andre internasjonale andrespråkforskere som Jim Cummins og grunnlagsteoretikere som Lev Vygotskij, i tillegg til norske andrespråkforskere som Elisabeth Selj, Lars Andreas Kullbrandstad og Else Ryen.

Dette kapittelet består av fire delkapitler: det første presenterer minoritetspråklige elever i norsk skole, det andre har fokus på teori om demokratisk medborgerskap, det tredje

presenterer teori som ligger til grunn for sjangerpedagogikken og det fjerde er teori som belyser andre aspekter forankret i Gibbons forskning og som bør ligge til grunn for å gi andrespråkselever et godt læringsutbytte.

2.1 Minoritetsspråklige elever i norsk skole - policy og praksis

Den overordnede delen av læreplanen gir føringer for opplæringen i fagene og tydeliggjør opplæringens ansvar for danning og utvikling av elevenes helhetlige kompetanse (Udir, 2019). Det henvises sjelden til minoritetselever generelt og aldri til nyankomne minoritetselever i overordnet del av læreplanverket. Som lærer for nyankomne minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, antar jeg at minoritetselevne ikke er «glemt», men innlemmet i det generelle elevbegrepet. I så fall sammenfaller dette med min oppfatning av den nyankomne minoritetseleven. Hun må lære norsk, men som det står i Opplæringslova, overordnet del, §3-2, skal hun ikke fratas retten til «(...) å utforske dybden i ulike fagområder» med utgangspunkt i egne språklige forutsetninger. Videre står det det:

Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene lærer på forskjellige måter, i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. (Opplæringslova, overordnet del, § 3-2)

Elevbegrepet i sitatet inkluderer definitivt også den nyankomne minoritetseleven. Mitt grunnsyn er at nyankomne minoritetselever først og fremst må ses på som fullverdige elever med behov for tilpassing og med krav på en språk- og fagopplæring av høy kvalitet.

Bakken & Hyggen (2018, s.10; SSB, 2017) viser til at elever med minoritetsbakgrunn gjennomgående oppnår svakere skoleresultater enn elever med majoritetsbakgrunn, og at elever som kommer sent i utdanningsløpet skårer svakest. For at minoritetsspråklige elever skal utvikle kunnskaper og ferdigheter på lik linje med majoriteten er tilrettelegging en sentral oppgave både for lærere, skoleledere og utdanningsmyndigheter.

I Stortingsmelding 18 (2010–2011), *Læring og fellesskap*, drøftes det hvordan uegnete tiltak for minoritetsspråklige elever faktisk kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). For å forhindre dette er det derfor avgjørende at organisering, læringsmiljø, undervisningsmateriell og undervisningsmetoder prioriteres i undervisningspraksisen av den nyankomne eleven.

I 2019 publiserte Kunnskapsdepartementet Regjeringens integreringsstrategi 2019-2020, *Integrering gjennom kunnskap*. Strategien legger frem fire innsatsområder: Utdanning og kvalifisering, arbeid, hverdagsintegrering og retten til å leve et fritt liv. Målsettingen med strategien er høyere deltakelse for innvandrere i arbeids- og samfunnsliv gjennom en bærekraftig innvandrings- og integreringspolitikk. I strategien skisseres en rekke tiltak som skal gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse gjennom likeverdige utdanningsløp.

I integreringsmeldingen påpekes det at elever som innvandrer i ungdomsskolealder har store utfordringer. Mange som innvandrer sent i skoleløpet har dårlige forutsetninger for å gjennomføre videregående skole og har et bekymringsfullt høyt frafall. Blant dem som innvandrer i ungdomsskolealder, har bare halvparten fullført og bestått videregående opplæring i slutten av tjuårene. Disse ungdommene har hatt liten tid til å lære norsk, og for lite tid i grunnskolen til å opparbeide seg tilstrekkelig grunnskolekompetanse. Elevene kan også ha andre typer utfordringer, for eksempel som følge av opplevelser fra krig og flukt. Selv om elevene har rett til tilpasset opplæring, får ikke alle den tilpasningen de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-31).

Integreringsstrategien viser ikke til noen konkrete tiltak for å sikre ungdom som innvandrer i ungdomsskolealder et likeverdig opplæringstilbud. De presiserer derimot at for å muliggjøre et likeverdig tilbud til alle gjennom tilpasset opplæring, må lærerne ha god kompetanse, blant annet i andrespråksdidaktikk. I *Mangfold og mestring* fra Kunnskapsdepartementet (NOU 2010:7, s. 12) viser imidlertid at det er mangel på lærere med andrespråksdidaktikk, noe som vanskeliggjør kravet om tilpasset opplæring.

I Norge har vi lite kunnskap om hvilket opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever som gir best utbytte og det er store kostnader med mangelfull opplæring av

minoritetsspråklige barn og unge (NOU 2010:7, s. 327). Dette støttes også av Anne Golden og Rita Hvistendahl (2013, s. 70-71) som påpeker at det er mangel på forskning om andrespråksundervisning i Skandinavia, og da spesielt i Norge. Regjeringen ønsker gjennom forskning å styrke kunnskapsgrunnlaget om hvilken opplæring som gir best læringsutbytte for nyankomne elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15-16).

2.2 Utdanning til demokratisk medborgerskap

Skolens demokratiske samfunnsoppdrag er stadfestet i Opplæringsloven:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. (overordnet del, § 1-6)

Loven tydeliggjøre at skolen skal forberede nye generasjoner til deltakelse i demokratiske prosesser gjennom hele opplæringsløpet. Videre skal skolen fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Det er derfor av stor betydning at demokratiopplæringen for nyankomne elever igangsettes umiddelbart og ikke settes på vent til elevene behersker «godt nok» norsk.

Demokratisk medborgerskap har fått økt oppmerksomhet i internasjonal utdanningsforskning og overnasjonale institusjoner som for eksempel EU, Organisation for European Economic Co- operation (OECD) og Europarådet. En årsak er globaliseringen og at samfunnet i dag er blitt pluralistisk og flerkulturelt. Mennesker med ulik bakgrunn og kulturelle tradisjoner lever tett på hverandre og en sentral utfordring er å finne frem til måter å leve i sameksistens, uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn. En annen sentral årsak er at et demokratisk samfunn er avhengig av deltagelse fra borgerne. Ikke bare er det viktig for mennesker selv at de har medborgerkompetanse, det er like viktig for samfunnet i sin helhet at alle har det (Stray, 2011, s.11).

Demokratisk medborgerskap er den norske oversettelsen av det engelske ordet democratic citizenship. Begrepet kan ha en rekke betydninger og kan dermed defineres på ulike måter. For å kunne fullt ut utøve sitt medborgerskap forutsettes statsborgerskap, det vil si formell inkludering og tilgang til alle statlige rettigheter i en stat. Det er mange medlemmer av det norske samfunnet som ikke har norsk statsborgerskap, de må likefullt regnes som medborgere (Stray, 2011, s.12). Dette gjelder i stor grad den gruppen jeg fokuserer på i denne oppgaven, nyankomne minoritetsspråklige elever.

Store norske leksikon definerer medborgerskap som en tilstand der en person blir regnet, og med rette kan regne seg som et fullverdig medlem av samfunnet (Thorsen, 2018, avsnitt 1). I lys av denne definisjonen blir mennesker som av ulike grunner ikke har mulighet til å delta i samfunnslivet fratatt sitt medborgerskap. Immigranter er en gruppe som i enkelte sammenhenger er sosialt og økonomisk marginaliserte. På grunn av manglende språkkompetanse og kompetanse om hvordan det norske demokratiet fungerer kan de, selv om de innehar alle formelle rettigheter som norske statsborgere, likevel ha vanskeligheter med å fungere som fullverdige medlemmer eller demokratiske medborgere i det norske samfunnet.

Medborgerskap kan i stor grad knyttes til læring (Stray, 2011, s.48). Stray (2012, s. 17) argumenterer for at en av skolens oppgaver er å styrke demokratiet og at utvikling og opprettholdelse av demokratiet er viktige politiske målsetninger for skolen. Elevene skal tilegne seg ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser. I og med at skolen er felles for alle, står den i en særstilling som samfunnsinstitusjon. Skolen er videre den offentlige institusjonen der unge mennesker tilbringer mest tid og lærere har derfor en unik mulighet til å påvirke unge mennesker og deres demokratiske kunnskap, verdier, holdninger og oppførsel. Målet bør være at utdanningsløpet skal påvirke både demokratiske holdninger og verdier, kunnskaper og atferd på tvers av ulike samfunnsgrupper. Det finnes flere grunner til at skolene tillegges en så sentral rolle i medborgerutdanningsprosjektet. Et av de sterkeste argumentene ligger i viktigheten av kompetanse. Dagens samfunn og demokratier er så komplekse at det er behov for opplæring for å tilegne seg forståelse av, og oppslutning om, demokratiske prosesser (Stray, 2011, s.11). I tillegg utvikles deltakeraspektet ved

medborgerens rolle gjennom pedagogiske prosesser, læring, erfaringer og kunnskapstilegnelse (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 30-31).

En forutsetning for demokratisk deltakelse er å kunne samtale, lese, skrive og regne. Grunnleggende ferdigheter er imidlertid ikke tilstrekkelig for å utøve rollen som demokratisk medborger. I tillegg må man ha kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse. For å mestre demokratisk deltakelse må man kunne forholde seg til ulikhet, se ting fra ulike sider, stå for egne meninger, tenke kritisk og reflektere og diskutere. Dette er kompetanser som skal læres i skolen. Elever i skolen må også få mulighet til å øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis (Banks, 2016; Tveitereid, 2018).

I følge Stray (2011, s.107-108) er det viktig at demokratiutdanningen omfatter læring *om, for og gjennom* (min kursivering) demokrati. Opplæring om demokrati er kunnskaper om demokratiets historie, hvordan demokratiet er organisert og hvordan politiske prosesser foregår. Dette er kunnskaper elevene kan testes i. Slike kunnskaper om demokratiet er et viktig grunnlag for å forstå samfunnet vi lever i og hvordan rettsvesen og politiske prosesser foregår. Denne kunnskapen kan relateres til statusdimensjonen ved medborgerbegrepet da den legger et grunnlag for forberedelse i et demokratisk samfunn. Å mestre grunnleggende ferdigheter som å samtale, lese og skrive står sentralt når det gjelder opplæring *for* demokratiet. I tillegg skal elevene utvikle ferdigheter i kritisk tenkning, slik at de lærer å undersøke problemstillinger fra flere sider, samt å kunne skille mellom fakta og vurderinger. Elevene skal utvikle en vitenskapelig tenkemåte slik at de evner å ta stilling på grunnlag av vitenskapelig funderte sammenhenger og ikke alene på grunnlag av kulturelle, religiøse eller personlige referanser. Opplæring *gjennom* demokrati betyr at elevene får erfaring med reell deltagelse. Reell demokratisk deltagelse kan være deltagelse i elevråd, klasseråd, skrive leserinnlegg eller få delta i en spørretime på Stortinget, by- eller kommunestyret.

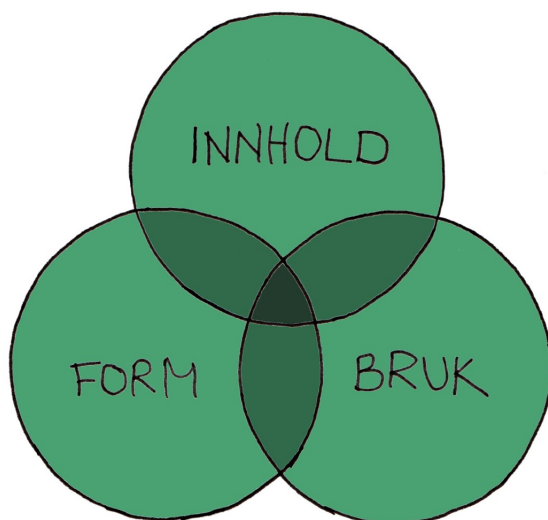
Undervisningsopplegget som er beskrevet i denne oppgaven og prøvd i fem innføringsklasser omhandler demokrati. Det hadde til hensikt å gi elevene en strukturert opplæring av de grunnleggende språkferdighetene: Samtale, lesing og skriving. De faglige målene retter seg mot ulike sider ved demokratisk deltagelse og inkluderer både *hva* et demokrati er og *hvordan* elevene best mulig kan utføre sine demokratiske plikter og rettigheter. Det første

dekkes gjennom en generell opplæring i demokratiets historie, valg og andre institusjonelle ordninger og hvordan ulike politiske prosesser foregår. Det andre dekkes ved at elevene stimuleres og læres opp til kritisk tenkning og refleksjon gjennom å forholde seg til ulikhet, se ting fra ulike perspektiver og bli trygg på egne meninger.

2.3 Språk og språkinnlæring

Innenfor forskning er det ulike syn på hva språk er. Språk som konsept kan beskrives på mange måter, med ulike innfallsvinkler (Monsen & Randen, 2017, s. 18).

I språkdidaktisk sammenheng er det vanlig å beskrive elevers språkferdigheter som bestående av tre komponenter: Form, innhold og bruk (Bloom, 1980, s. 123). De tre komponentene overlapper hverandre og henger naturlig sammen, og er like viktige for å få en funksjonell språkkompetanse. Språkkompetanse fungerer optimalt når alle tre komponentene er på plass og når et andrespråk skal læreres, må undervisningen inneholde de tre elementene.



Figur 1: De tre språkkomponentene, fritt etter Bloom og Laheys språkmodell

Språkets *formside* handler om hvordan språket er bygget opp, grammatiske prinsipper og uttale. Her inngår fonologi, morfologi og syntaks. Språkets fonologi er språkets lydsystem og må læres for at ord og setninger skal kunne uttrykkes og oppfattes (Monsen

& Randen, 2017, s. 20). Ulike språk har ulike lydsystem, de fleste språk har mellom 30 og 40 ulike fonem (Berggren, Sørland & Alver 2014, s. 63). Andrespråksinnlærere må lære lydsystemet i det nye språket. Språkets morfologiske system bestemmer hvordan ord lages og bøyes noe som naturligvis varierer fra språk til språk. Det syntaktiske systemet bestemmer hvordan ord blir satt sammen til setninger. Dette er også ulikt i ulike språk og må læres på det nye språket (Monsen & Randen, 2017, s. 20).

Språkets *innholdsside* handler om semantikk, det vil si læren om betydning (Monsen & Randen, 2017, s. 21). Språk skal formidle en betydning. For å få tak i betydningen av språket må vi få tak i forholdet mellom det som blir uttrykt og det som blir forstått. Semantisk kunnskap er derfor knyttet til både erfaringsbakgrunn og livserfaring, noe som er nært knyttet til den kulturen man vokser opp i. Semantikken er et samspill mellom språkbrukere, bakgrunnskunnskap, assosiasjoner og kontekst. Vi tar med oss bakgrunnskunnskap og erfaringer inn i en ny kontekst der vi tolker det som blir sagt. Språk blir altså ikke til i et tomrom, men i en sammenheng (2017, s. 21-22).

Språkets *bruksside* handler om pragmatikk, det vil si hvordan bruk og tolkning av språk i samspill bidrar til meningsinnholdet i en ytring eller tekst. Brukssiden viser til ferdigheter i å bruke språket ut fra situasjon og sammenheng (Monsen & Randen, 2017, s.22). Innenfor en gruppe finnes det en lang rekke regler for språklig adferd som bestemmes av kulturelle og sosiale normer; for eksempel hva som oppfattes som høflig og uhøflig. Det er av avgjørende betydning både hvordan språket *brukes* og hvordan det *tolkes* i sosiale kontekster. «Når barn lærer sitt morsmål, lærer de ikke bare språkets syntaks eller grammatikk, men også hvordan de kan variere språket de bruker i henhold til konteksten de befinner seg i» (Gibbons, 2012, s. 6, min oversettelse).

For at elever skal kunne bruke språket hensiktsmessig, må de altså beherske språkets formside, innholdsside og bruksside. Det er derfor av avgjørende betydning at det i et andrespråksklasserom legges til rette for opplæring av språkets tre ulike komponenter: Form, innhold og bruk.

2.3.1 Hvordan læres et andrespråk?

For di språket er det sentrale arbeidsredskapet i skolen, står mye på spill for elever med et annet morsmål enn skolespråket. Skolespråket brukes overalt i skolen, av lærere, elever, i lærebøkene og i tester som tentamener og eksamener. Før elevene har tilegnet seg skolespråket begrenses andrespråksinnlæringen fra klasseromsinteraksjon og både tekstforståelse og tekstproduksjon blir negativt påvirket (Selj, 2008, s 11).

Andrespråklæring er et svært komplekst fenomen, og vi har ingen teorier som inkorporerer alle sider ved den. De enkelte teoriene må ses på som hovedretninger og betoner visse aspekter og toner ned eller ser bort fra andre aspekter (Kullbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Det kan derfor være hensiktsmessig å inndele teoriene etter hva de vektlegger som primærområder for andrespråklæringen. Sett på denne måten kan vi dele de inn i tre hovedretninger: *Behavioristisk læringsteori* ser på språkinnlæringen som en tilegnelse av et nytt sett av vaner for adferd, *kognitiv læringspsykologi* ser på språkinnlæringen som tilegnelsen av nye mentale ferdigheter og *sosiokulturell læringsteori* ser på språkinnlæringen som deltagelse i et nytt og kulturelt fellesskap (2018, s. 28). Den behavioristiske tilnærmingen har få tilhengere i dag, så det sentrale skillet i moderne andrespråksforskning går mellom kognitiv læringspsykologi og sosiokulturell læringsteori. Kognitiv læringspsykologi har fokus på andrespråklæring som en kognitiv prosess, det vil si mentale prosesser som er resultatet av kontakt med et nytt språk. Det er ulikt syn innenfor de ulike kognitive retningene på hva disse prosessene innebærer (2018, s. 28). Kognitive teorier fokuserer på *tilegnelse* av språket, mens sosiokulturell læringsteori har fokus på *deltagelse* i språklige fellesskap. Her søker man å kaste lys over språkinnlæringen og forhold knyttet til denne gjennom sosialt orienterte forklaringer snarere enn psykologiske orienterte forklaringer (Ortega, 2011, s. 168-169). Å lære et nytt språk forstås som at man gjennom språket blir delaktig i en ny kultur og nye sosiale fellesskap. Språkkunnskaper ses ikke som abstrakte størrelser i sinnet til enkeltindividet, uavhengig av situasjon og kontekst. Tvert imot er innlæring av et andrespråk nært forbundet med den aktuelle og kulturelle sammenhengen (Kullbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Sosiokulturelt orienterte forskere ser ikke bort fra at andrespråklæring også dreier seg om kognisjon. Ortega (2011) mener at den sosiokulturelle tilnærmingens rekonseptualisering av andrespråklæringen, kan hjelpe fremtidig forskning bort fra den enten eller tenkningen som hittil har preget feltet (s. 170).

2.3.2 Hvordan undervise elever som lærer på et andrespråk?

Cummins (2017, s.13-37) mener at det er fundamentalt at undervisningen av minoritetsspråklige elever baseres på forskningsevidens, slik at alle elever får mulighet til fremgang i skolen. Han mener at lærere som underviser minoritetsspråklige elever har et ansvar for å støtte elevers inkludering i skole- og nærmiljø. Dette er en sentral del av en effektiv undervisning. Dette er fordi sammenhengen mellom effektiv undervisning og positive menneskelige relasjoner er grunnlaget for fremgang i skolen. Dette gjelder for alle elever, men særlig for elever der hjemmets kultur skiller seg fra den dominerende kulturen i skolen. Dersom elever føler at deres erfaringer og identiteter verdsettes og bekreftes vil de investere mye mer i skolearbeidet. Lykkes skolen og lærere med å gi anerkjennelse og bygge videre på elevenes språk, kultur og identitet og tilpasse undervisningsstrategier vil elevene utvikle identitet som kompetente. Slike undervisningsstrategier er å sette krav og forventninger til at elevene skal lykkes kunnskapsmessig og gi dem den støtten som er nødvendig for å nå skolens mål. Dersom elever føler at deres erfaringer og identitet verdsettes og bekreftes vil de investere mye mer i skolearbeidet. Elever som veksler mellom et hjemmespråk og et skolespråk må ta til seg kunnskapsinnholdet som formidles i skolen på et andrespråk. Cummins peker på at det finnes mye internasjonal forskning som sier noe om hvordan undervisningen bør legges opp for elever som lærer på et andrespråk og oppsummerer det på slik: Undervisningen skal støtte forståelse og språkproduksjon i alle fag, samt styrke det kunnskapsrelaterte språket i alle fag og samtidig ta vare på elevens flerspråklighet, noe som innebærer en tospråklig opplæring. I tillegg trekker Cummins frem at lærere som ønsker likestilling mellom alle grupper i samfunnet har større mulighet til å lykkes med en effektiv undervisning. Dette er fordi menneskelige relasjoner er like viktig for elevenes engasjement som undervisningsmetodene i seg selv.

2.3.3 Hverdagsspråk og skolespråk

Det språket som gir fremgang i skolen skiller seg mye fra språket vi bruker i hverdagen. Cummins har utviklet en teori for å illustrere forskjellen mellom hverdagsspråket, *Basic Interpersonal Communication Skills* [BICS], og kunnskapsspråket, som gir fremgang i skolen,

Cognitive Academic Language Proficiency [CALP]. BICS kan litt forenklet oversettes med hverdagspråk og betegner de språkferdighetene vi trenger for å kunne delta i hverdagslig muntlig kommunikasjon. En god beherskelse av hverdagspråket fordrer et ordforråd på rundt 2000 ord. Tilegning av et hverdagspråk på andrespråket vil ifølge Cummins ta cirka to år (Cummins, 2017, s.41-53). Elever som kommer til Norge i sen ungdomsskolealder har allerede et godt utviklet hverdagspråk på sitt morsmål. Både minoritetsspråklige og norskspråklige ungdomsskoleelever utvikler i denne perioden et stadig mer avansert kunnskapsspråk i tråd med hva skolen og den faglige utviklingen fordrer. Cummins trekker frem at skolegangen for flerspråklige elever kan være veldig vanskelig. I tillegg til å lære seg nye ord som jevngamle majoritetslevene kan fra før, må minoritets elever også holde tritt med majoritetslevers utvikling. Cummins kaller dette for «...å ta igjen et bevegelig mål» (s. 41).

I følge Cummins (2017) tar det mellom fem og syv år før minoritetsspråklige elever «tar igjen» det kunnskapsmessige forspranget elever med skolens språk som sitt førstespråk allerede har (s. 41). CALP blir ofte omtalt som «det akademiske språket». Gibbons (2010) beskriver dette språkregisteret som mer eksplisitt, abstrakt og mindre personlig. Gibbons vektlegger at minoritetsspråklige elever ofte trenger et større kunnskapsrelatert ordforråd, samt mer kunnskap om tekster og sjangre enn de faktisk innehar, for å kunne mestre skolegangen på lik linje med majoritetslevere. Derfor er det av avgjørende betydning at de får tilgang til en undervisning der språket settes i fokus i alle fag (s. 24).

Både Gibbons (2012, s. 26) og Cummins (2017, s. 113) tar til orde for at andrespråkselevene raskt skal utvikle *skolespråket*, det vil si det mer akademiske språk- og stilregisteret som kjennetegner og kreves for å lykkes i opplæringen.

2.4 Sjangerpedagogikkens teoretiske grunnlag

Sjangerpedagogikk er ikke én enkel modell for undervisning, men et sett med synspunkter på undervisning. Sjangerpedagogikken er utviklet i Australia på bakgrunn av forskning som

fant at barn som leser lite, mangler forståelse for hvordan tekster bygges opp og derfor trenger *eksplisitt undervisning* i kravene til ulike tekster i skolens fag og emner (Rose & Martin 2012, s. 54). Eksplisitt undervisning handler om å gi elever muligheter til å kunne anvende sine kunnskaper i det virkelige livet. Språkforståelsen utvikles altså samtidig som språket brukes i en naturlig sammenheng. Eksplisitt undervisning oppmuntrer til aktiv deltagelse i læringen, til å skrive selvstendig og skal gi muligheter til å diskutere måter språk brukes i autentiske sammenhenger. I en eksplisitt undervisning vektlegges elevenes behov for støtte fra lærer og læringskontekst. Sjangerpedagogikkens mål er å hjelpe elever til å mestre de sjangere som dominerer diskurser i skole og samfunn. På den måten får elevene større mulighet til å delta i samfunnet på lik linje med andre. Derfor kan vi si at sjangerpedagogikken har et sterkt politisk og sosialt mål (Gibbons, 2012, s. 127).

Sjangerpedagogikken består av tre komponenter (Gibbons, 2012, s. 17-38; Johansson & Ring, 2019, s. 28). Den første komponenten bygger på Lev S. Vygotskijs sosiokulturelle læringssyn: Fokus på læring i den nærmeste utviklingssonen og støtting eller stillasbygging (scaffolding). Den andre komponenten bygger på Michael Hallidays teori om språk: Den systematisk-funksjonelle grammatikken der utviklingen av språket i et sosialt og kulturelt perspektiv vektlegges. Den siste komponenten er sirkelen for undervisning og læring, en undervisningsmodell som fokuserer på eksplisitt og stegvis undervisning for å bevisstgjøre elever på at ulike sjangre eller emner krever ulike litterære tilnærminger.

2.4.1 En sosiokulturell teori om læring

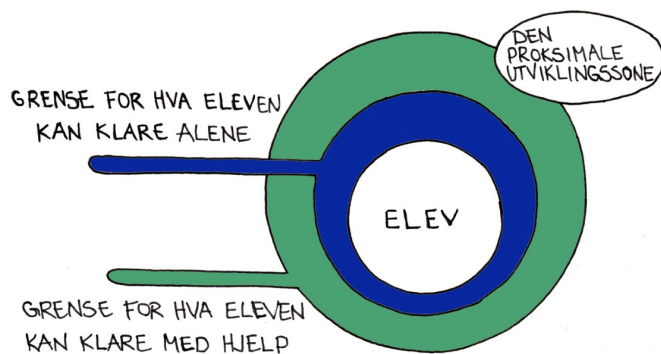
Lev S. Vygotskijs (1896-1934) sosiokulturelle læringsteori danner grunnlaget for sjangerpedagogikken. I følge Vygotskij skjer læring i to «steg». Det første steget foregår *mellom* mennesker. Det andre steget skjer *inne i* individet. Altså, den sosiale prosessen transformeres og omdannes til en prosess som tar plass inne i det enkelte individet før læringen er komplett. Vygotskij selv uttrykker det på denne måten:

An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on

the individual level: first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). (Vygotskij, 1978, s.57)

I følge Vygotskij er læring en sosial prosess med vekt på samspill, der kultur og språk er viktige redskap (Imsen, 2014, s. 183). Med et slikt syn på læring kan vi si at mennesker lærer gjennom sosial interaksjon med andre. Språket er det fremste kulturelle og psykologiske verktøyet for kognitiv utvikling og interaksjoner er kjernen i læringsprosessen. På denne måten blir språket forbindelseslinjen mellom individuell tenking og de kunnskapsressursene som finnes i klasseromsfellesskapet. Språket som brukes i samhandling med andre blir det viktigste redskapet for tilegnelse av kunnskap, kultur og sosialisering (Myklebust, 2019, s. 90). Dette gir viktige perspektiver i opplæring på andrespråket. Vi bruker språket til å kommunisere med andre, og dermed utvikles barnets tenking gjennom språklig samhandling.

Den nærmeste utviklingszone



Figur 2: Den nærmeste utviklingszone, fritt etter Vygotskij

Vygotskij var også opptatt av elevens *proksimale utviklingszone*, eller *den nærmeste utviklingszone*. Barnet lærer ikke på egenhånd, men har behov for støtte og hjelp fra en person med mer kompetanse inn i deres læringsprosess. Utviklingen går fra det sosiale til

det individuelle. Først kan eleven klare å gjøre noe sammen med andre før hun mestrer alene. Vygotskij (1978) uttrykker det på denne måten: «Sonen for proksimal utvikling: Det er avstanden mellom problemløsning på egen hånd og nivået av potensiell utvikling ved voksenveiledning eller i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende som bestemmer det faktiske utviklingspotensialet» (s. 86, min oversettelse). Sett på denne måten avhenger en elevs utviklingspotensial av veiledning fra lærer eller andre jevnaldrende som er mer kompetente. Vygotskij hevder at den nyttige læringen ligger i «neste steg», altså i den neste utviklingssonen. Dette betyr selvsagt ikke at undervisningen skal ligge over elevenes kapasitet, men at lærere har ansvar for å føre undervisningen fremover og bygge videre på elevenes eksisterende kunnskaper og erfaringer.

Det stilles dermed krav til at lærere må ha høye forventninger til alle sine elever, samtidig som de må sørge for en undervisning og et læringsmiljø som tilbyr tilstrekkelig støtte (Gibbons, 2012, s.33-36). Både læreren og andre som inngår i elevens kontekst er avgjørende for at eleven skal lykkes i faglig og språklig utvikling. I de sosiale læringsteoriene fremheves skolen som en læringsarena der elev og lærer inngår som aktive deltagere i et samarbeidsprosjekt, med lærer som veiviser og prosessleder. Dermed flyttes fokuset vekk fra debatten om lærer- eller elevkonsentrert undervisning. Med rett støtte gis elevene mulighet til å arbeide på et høyere nivå enn det som ellers ville ha vært mulig (Johansson & Ring, 2019, s. 30; Gibbons, 2012, s. 127). I lys av dette samarbeidsprinsippet er det viktig at vi ikke bare ser andrespråkseleven som et resultat av bakgrunn, evner og motivasjon. Elevens resultater er i høy grad også påvirket av opplæringens sosiale og språklige rammer. Hvordan læreren møter eleven, strukturerer undervisningen og hvilken støtte elevene mottar er altså avgjørende for elevens pedagogiske fremgang (Gibbons, 2012, s.31).

Stillasbygging

Begrepet som på norsk kalles *stillasbygging* eller *støtting* er hentet fra byggebransjen og viser til hvordan man bygger stillaser rundt en bygning under arbeid. Disse støtteanordningene fjernes litt etter litt ettersom bygget stadig blir mer ferdig og kan stå selv (Johansson & Ring, 2019, s.29). Støtten lærere tilbyr sine elever skal være av en slik grad

at den leder elevene mot nye ferdigheter, nye begreper og nye nivåer av forståelse (2019, s.29). Målet er at eleven senere skal klare samme oppgave uten hjelp. Som Vygotskij selv uttrykker det: «Det et barn kan gjøre med hjelp i dag, kan hun gjøre uten hjelp på egenhånd i morgen» (Vygotskij, 2001, s. 15).

Gibbons (2010) skiller mellom stillasbygging på mikronivå og stillasbygging på makronivå. Stillasbygging på mikronivå, også kalt spontan støtte, er knyttet til selve interaksjonen mellom lærer og elev. Stillasbygging på makronivå, også kalt planlagt støtte, er knyttet til måten å organisere undervisningen på. Arbeid etter sjangerpedagogiske prinsipper kan en forstå som stillasbygging på både makro- og mikronivå. Didaktikken er en måte å organisere undervisningen på (makronivå) der samtaler og interaksjoner mellom lærer og elever inngår (mikronivå). Planlegging på makronivå bygger på elevenes tidligere kunnskap og språkbeherskelse på morsmål og andrespråket. Samtidig rommer den nye mål fag- og språk. Videre inneholder den utvelgelse av faglige mål, i hvilken rekkefølge læringsoppgavene gjennomføres og bruk av ulik organisering av elevene for å tilby ulik støtte gjennom samarbeid og oppmerksomhet mot språkutvikling, tekstkompetanse og metaspråk (s. 220). I tillegg er det viktig med støtte gjennom såkalt *formidlingsoverflod*: Bruk av visuelle kilder som bilder, video, film (Selj 2019, s. 26). I undervisningsopplegget Skjold og undertegnede utviklet ligger det mye støtte på makronivå, både med tanke på språk- og kunnskapslæring. Dette presenteres i analysedelen av oppgaven.

I sum vektlegger altså Vygotskij den sosiale konteksten, samhandling, språk og stillasbygging som avgjørende for utvikling og læring. Dette har viktige konsekvenser for andrespråksdidaktikken. Særlig viktig er flytting av fokus fra den individuelle eleven til den sosiale og pedagogiske rammen for og i opplæringen. Framfor å se læring og kompetanse som et resultat av elevens bakgrunn, evner og motivasjon, forstås det som et resultat av hvilke muligheter for samhandling, aktiviteter og språkbruk læreren legger til rette for og hvilke former for stillaser hun bygger rundt eleven (Gibbons, 2010, s. 33; Cummins, 2017, s. 29).

2.4.2 Systemisk- funksjonell grammatikk - en språketeori

Det andre teoretiske grunnlaget som sjangerpedagogikken hviler på, er den systemisk-funksjonelle grammatikken utviklet av Michael Halliday. Den systemisk-funksjonelle grammatikken er en teori om språk og hvordan språk læres i en sosial kontekst (Johansson & Ring, 2019, s.30, 224). Teoriens fokus er først og fremst språkets betydning og funksjon, og det sentrale er at grammatikk ikke bare *gir uttrykk* for betydning, men at grammatikk også *skaper* betydning. Den tradisjonelle grammatikken har hatt fokus på læring av regler for å oppnå et «korrekt» språk og har ikke fokus på sosial praksis. Dette kan ha ført til at det sosiale fokuset på språk har fått mindre fokus i ulike diskusjoner om språk i skolen. I Hallidays sosiosemitoiske språkmodell ser han språket som en sosial konstruksjon skapt ut fra menneskers behov for å kommunisere. Hallidays teori viser at selv om det er en biologisk evne at mennesker lærer språk, er det den sosiale sammenhengen vi kommer i kontakt med som avgjør *hvordan* språket utvikles (Halliday, 1998, s. 69). I følge Maagerø (2005) er språket i den systemisk-funksjonelle tilnærmingen semantisk basert og ses som en ressurs for å skape mening. Denne meningen skapes når mennesker samhandler (s. 98).

Den systemisk-funksjonelle grammatikken er en svært kompleks og omfattende språketeori og det er derfor umulig å gi et fullverdig bilde av den innenfor rammene av denne masteroppgaven. Johansson & Ring (2019) mener dessuten at man fint kan jobbe med sjangerpedagogikken i klasserommet uten å ha grep om alle teoriens deler (s. 223).

Selv om jeg ikke utdyper Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk er det av avgjørende betydning at lærere besitter god interkulturell kompetanse og er bevisste på at språklæring har flere aspekt og at kultur i stor grad påvirker både det verbale og det non-verbale språket.

2.4.3 Sirkelen for undervisning og læring – en pedagogisk modell

Den tredje komponenten i sjangerpedagogikken, *sirkelen for undervisning og læring*, vokste frem i Sydney på 1980-tallet som et resultat av et samarbeid mellom lærere og lingvister om den systemisk-funksjonelle grammatikken. Dette samarbeidet blir ofte omtalt som *Sydney-*

skolen. Sydney-skolen ønsket å demokratisere den australske skolen ved å skape likeverdige muligheter for alle elever. Bakgrunnen var ujevne prestasjoner mellom elevene, da særlig i disfavør av andrespråkelever. De ujevne prestasjonene mellom elevene kom særlig til uttrykk i elevenes skriving. Sydney-skolen ønsket å utvikle en pedagogikk som skulle hjelpe elevene å fremme sine prestasjoner, da særlig skriftlig (Gibbons, 2012, s. 127).

Sydney-skolen fant ut at elevene til en viss grad kunne skrive innenfor den narrative sjangeren, men lite innenfor andre sjangere man må beherske innenfor skolen og i samfunnet ellers. Dermed hadde lærere behov for en undervisningsmodell som, uavhengig av elevens bakgrunn, kunne være med på å bygge opp deres identitet som suksessfulle elever som mestrer skolens ulike krav. «Etter vår oppfatning opprettholdes ulikhet av utfall ved å ikke eksplisitt undervise alle elevene i de ferdighetene de trenger for selvstendig å kunne lese og skrive etter kompetansemålene på hvert trinn i skolen» (Rose & Martin, 2012, s. 305, min oversettelse). De mente at elevene trengte eksplisitt lese- og skriveundervisning for å kunne bli trygge og aktive språkbrukere i det moderne samfunnet der mennesker omgis av tekster hele tiden, både i arbeid og fritid (Maagerø, 2005, s. 35).

Sirkelen for undervisning og læring består av en trinnvis metodikk i fire faser. I første fase bygger elever opp kunnskap og ordforråd om emnet. Dette gjøres gjennom ulike læringsaktiviteter som øver språkområdene lytte, tale og lese. I fase to møter elevene en eller flere modelltekster som skal studeres i fellesskap. Målet med fase to er å bygge opp elevenes forståelse av *formålet*, den *overgripende strukturen* og *de språklige særtrekkene* i teksten og i fellesskap utvikle et *metaspråk* for å beskrive dette. I tredje fase skal elever og lærere i fellesskap skape en tekst og gjennom lærerens ledelse fortsetter arbeidet fra fase to. I fjerde og siste fase skal elevene skrive en individuell tekst, i en bestemt sjanger, med større eller mindre grad av støtte fra læreren eller andre (Johansson & Ring, 2019, s.31).

På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke anledning til å gå mer i dybden av de ulike fasene. Undervisningsprosjektet som ble utviklet av Skjold og undertegnede og gjennomført i intervensjonen følger de fire fasene i sirkelen for læring og undervisning. I første fase opparbeider elevene seg kompetanse ved å lytte, samtale og lese om emnet. I de tre neste fasene sikres overgangen til å skrive om emnet.

2.5 Viktige faktorer for fremgang i skolen

Sjangerpedagogikken bygger på et lærings syn som forutsetter en del nøkkelfaktorer: At lærere legger til grunn de erfaringene, kunnskapene og ferdighetene elevene kommer til skolen med, at lærere har høye forventninger til sine elever, at opplæringen er kognitiv utfordrende, at undervisningen bygges opp rundt utviklende samtaler og at språk- og fagopplæringa er integrert (Gibbons 2012, s. 17-36; Johansson & Ring, 2019, s. 43).

2.5.1 Morsmålets viktighet

Elever som immigrerer til Norge i ungdomsskolealder har dårlige forutsetninger for å gjennomføre videregående skole og har et bekymringsfullt høyt frafall. Blant dem som immigrerer i ungdomsskolealder har bare halvparten fullført og bestått videregående opplæring i slutten av tjueårene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.15-16).

Cummins (2017, s. 30-35) fremhever at den sosioøkonomiske bakgrunnens bidrag til minoritetselvenes underprestering minsker dramatisk når skoletilbudet tilpasses elevens språklige og kulturelle forutsetning. Ved å dra veksler på de språkene elevene kan, øker læringsutbyttet og vi kan forebygge underprestering. Gjennom bruk av morsmålet kan elevene lettere koble sine tidligere erfaringer og kunnskaper til det nye lærestoffet (2017, s.30; Palm, 2019, s. 134).

Tidligere betraktet man språk som atskilte systemer, og at styrking i det ene språket gikk på bekostning av det andre. Dette påvirket andrespråksdidaktikken, der det var fokus på å holde språk adskilt for å ikke forstyrre andrespråksopplæringen (Selj, 2019, s. 168). Nå vet vi at barns språk- og begrepsutvikling skjer parallelt, det vil si at to språk som utvikles samtidig kan støtte hverandre. Samtidig som barn tilegner seg kunnskap om forskjellige fenomener i verden, vil de også lære seg «språklige merkelapper for disse fenomenene» (2019, s. 189). Cummins forklarer dette med at det er en slags underliggende kognitiv og/eller akademisk ferdighet som knytter språk sammen, selv om de er forskjellig på overflaten (2017, s. 140). På norsk er dette kjent som *isfjellmetaforen*.

Å øke begrepsforståelsen er en måte å øke læringsutbyttet på. En effektiv måte å gjøre dette på, er å videreutvikle begrepene elevene allerede mestrer på morsmålet. Mange barn som kommer til Norge har et aldersadekvat begrepsapparat på morsmålet sitt og vil derfor kjenne til forskjellige abstrakte begrep (Engen & Kullbrandstad, 2012, s. 189).

En annen måte å øke læringsutbytte på er å øke elevens kompetanse i lesing og skriving på sitt morsmål. Lesing og skriving på morsmålet støtter på flere vis lese- og skriveferdigheter på andrespråket. Særlig viktig er det at lese- og skrivestrategier kan overføres (Selj, 2019, s. 28). En ungdom som kan lese, tenke og skrive akademisk på arabisk, vil kunne overføre dette når det skal lære seg å lese, tenke og skrive akademisk på et andrespråk dersom hun får tilstrekkelig med eksponering for det nye språket, og det finnes motivasjon for å lære det (Cummins, 2017, s. 30). Oppmerksomhet overfor elevenes morsmål kan også heve elevens selvspekt når læreren viser at hun respekter og anerkjenner elevens språk, noe som kan øke elevens motivasjon for læring (Palm, 2019, s. 134; Cummins, 2017, s. 17).

Det er viktig å huske at et godt utviklet morsmål ikke automatisk vil føre til gode språkkunnskaper på norsk. Å stanse morsmålsutviklingen kan derimot føre til at språkutviklingen forsinkes, og at kunnskapen som trengs for å delta i skolens kommunikasjon svekkes (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189).

I vår intervensjon hadde alle elevene tilgang til tospråklig fagopplæring på sitt morsmål.

2.5.2 Ressursperspektiv på eleven og utviklende samtaler

I sjangerpedagogikken må både opplæringen og lærerens tilnærming til elevene være ressursorientert. En ressursorientert tilnærming innebærer at en legger til grunn at elevene og dere bakgrunn, erfaring, kunnskap og ferdigheter representerer en ressurs for eleven selv, i opplæringen i språk og fag, for skolefelleskapet (Gibbons, 2012, s.17-19; Cummins, 2017, s. 13). Et første skritt kan være at læreren innstiller seg på at alle elever har gyldige erfaringer som bør aktiveres når et nytt tema introduseres. Å ha et ressursperspektiv innebærer både å legge til rette for eksplisitt anerkjennelse, synliggjøring og faktisk bruk av det kulturelle og språklige mangfoldet i selve opplæringen i tillegg til en

mer implisitt og gjennomgående holdning og tilnærming til elevene som ressurssterke og kompetente individer.

I samtaler med elever har lærere en gylden mulighet til å fremme sitt ressursperspektiv på eleven. Ifølge Gibbons (2010, s.190) har klasseromssamtalen to funksjoner: Å gjøre ny kunnskap forståelig og bygge bro til skriftspråket. Ved å bygge videre på elevers forkunnskaper gjennom samtaler øker elevenes forståelse av emnet. I samtalen får elevene prøve ut nye ideer, forklare det de har forstått, stille oppfølgings spørsmål og resonnerer sammen med sine medelever. Samtalen fremmer en gjensidig forståelse for hverandres synspunkt. Til forskjell fra tradisjonell undervisning er kommunikasjonen i en utviklende samtale toveis og dyptgående (2010. s. 55). Gibbons beskriver en utviklende samtale som en samtale der språkutvikling og språkinnlæring skjer. I utviklende samtaler er det av avgjørende betydning at læreren har et ressursperspektiv på eleven.

Hvordan vi samtaler med elevene gjør noe med hvordan vi får elevene til å føle seg. Dersom vi bare bruker samtalen til å rette på grammatiske strukturer i stedet for å lytte til innholdet, påvirker det både elevenes selvbilde og hva de lærer. Ved å lytte til elevene som likeverdige samtalepartnere og fremgangsrrike elever, så blir de det! For å øke elevers måloppnåelse må lærere skape en klasseromskultur som bekrefter alle elevers identitet og ressurser.



Figur 3: Identitetsutvikling, fritt etter Gibbons

Dessverre vet vi at lærere ofte har fokus på det elevene *ikke kan* fremfor på det de *kan* (Cummins, 2017, s. 17). Spesielt overfor elvene denne oppgaven omhandler, sent ankomne og med til dels liten skolebakgrunn, er det stor risiko for en slik mangelorientering. Fordi disse elevene skal tilegne seg så mye, kanskje både lese- og skriveferdigheter, norskferdigheter og faglige ferdigheter på kort tid, er det lett å bli overveldet og miste ressursene og læringspotensialet deres av syne.

For å ha en ressursorientering på nyankomne minoritetsspråklige elever er det av avgjørende betydning at lærere har god interkulturell kompetanse. Liisa Salo-Lee

problematiserer innholdet i begrepet interkulturell kompetanse. Hun gir ingen entydig svar, men hun hevder at lærerens holdning til eleven, dens fleksibilitet og kulturelle sensitivitet er viktige ingredienser i god interkulturell kompetanse. Hun legger også vekt på at det må være et gjensidig ønske om og vilje til å lære av hverandre gjennom dialog (2006, s. 138). I følge Rosnes og Rossland (2018) er det å være klar over stereotyper, maktdynamikk og forskjellige kulturelle perspektiver viktig for lærere i arbeid med flerspråklige elever.

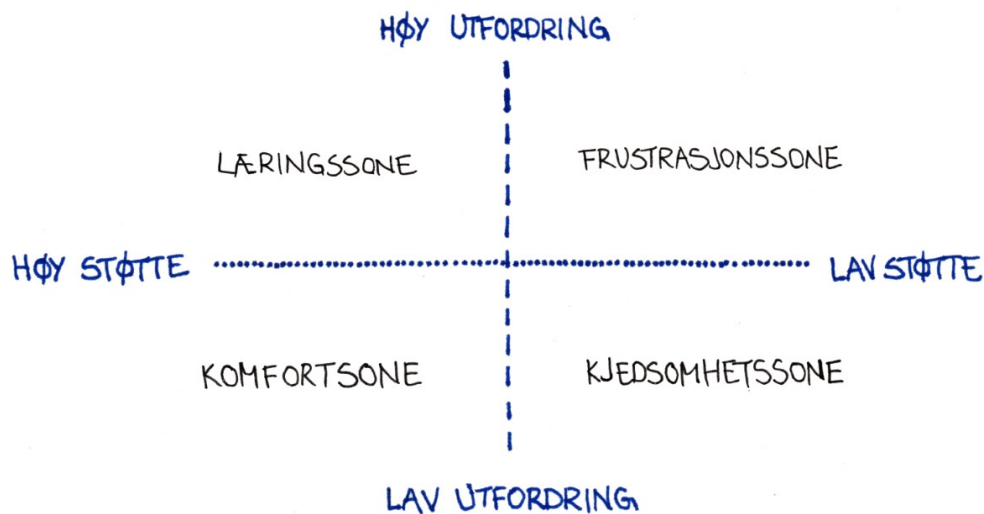
2.5.3 Kognitivt utfordrende opplæring

Ressursperspektivet i sjangerpedagogikken innebærer at lærere må ha høye forventninger til elevene og gi en opplæring som er *kognitivt utfordrende*. Kognitivt utfordrende oppgaver er oppgaver som vi ikke klarer alene, uten støtte (Gibbons, 2012, s.6). Både Cummins (2017, s. 59) og Gibbons (2010, s. 24) presiser at kognitive prosesser på høyere nivå, som å analysere, sammenfatte og vurdere, gjør at elevene lærer betydelig mer av den enkle grunn at en mye større del av den kognitive kapasiteten utnyttes i læringsprosessen. Deres forskning viser at en kognitivt utfordrende undervisning har flere positive aspekter: Ikke bare oppnår alle elever, uavhengig av bakgrunn, høyere måloppnåelse, forskjellen mellom elevgruppene utjevnes og undervisningen og skolearbeidet i seg selv fremstår som mer interessant og givende. Ved å integrere en kognitivt krevende språk- og fagundervisning utvikler elevene evnen til kritisk tenkning, noe andrespråksundervisningen tradisjonelt ikke har vektlagt, da den i stor grad har vært preget av reduksjonistiske læringsoppgaver, med fokus på «fyll inn» oppgaver og grunnleggende grammatiske oppgaver.

Gibbons (2010, s. 39) løfter frem sammenhengen mellom læring og elevenes identitetsutvikling gjennom å peke på at arbeid i læringssonen med støtte gjør at elever blir betraktet som de personer de *kan* bli. Undervisning i læringssonen fokuserer på elevens potensielle prestasjoner med hjelp av god støtte, i stedet for å fokusere på deres nåværende nivå i norsk. Når nyankomne elever behandles som de personene de kan bli, får de en ny identitet: Istedenfor at de defineres ut fra sine språkbegrensninger, blir de definert ut fra hva de allerede kan og kan klare i fremtiden. Gibbons fremhever at alle innlærere, inkludert andrespråksinnlærere, må få en autentiske og kognitivt utfordrende undervisning

som bygger på kunnskap. Først bør eleven få mulighet til å tilegne seg *tradisjonell* kunnskap, som årstall, definisjoner osv, som deretter utvikles videre til *dybdekunnskap*. Dette innebærer å kunne bruke kunnskapen i en større sammenheng der emnet for eksempel knyttes opp mot eget liv, også utenfor skolen, gjennom lengre dialoger, redegjørelser og forklaringer, både i muntlig og skriftlig form. Lærere må også sørge for å utnytte potensialet i oppgavene som gis ved å følge dem grundig opp. Istedenfor å forenkle oppgavene og dermed risikere et reduksjonistisk innhold, må lærerne heller fokusere på stillasbyggingens potensiale.

En tilnærming til analysen av læringsaktivitetens vanskegrad og læreres stillasbygging finner vi hos Luciano Mariani (1997, s.5). Han skisserer en modell med fire kvadranter:



Figur 4: «Marianis kvadrant», fritt etter Mariani

Her deles forholdet mellom høy og lav støtte og høye og lave utfordringer inn i akser. For lave utfordringer kombinert med lav støtte vil føre til at elevene blir værende i en kjedsomhetssone. For høye utfordringer kombinert med lav støtte vil videre kunne føre til elevfrustrasjoner. Dersom elevene befinner seg i et klasserom med høy støtte, men lave

utfordringer, vil de bli værende i en komfortsone og det vil ikke skje ny læring. Det ønskelige er å ha et klasserom der elever tilbys høy støtte kombinert med høye utfordringer. Da vil elevene befinne seg i en lærende sone, jf Vygotskijs nærmeste utviklingszone. Forskning gjort over flere år slår fast at et klasserom med store utfordringer og høy støtte vil være fordelaktig for alle elever (Gibbons, 2015, s. 17-18).

For at elever skal kunne nyttiggjøre seg en kognitivt utfordrende opplæring må læreren tilrettelegge for at de språklige strukturene og det faglige innholdet blir tydelig. Elevene må få forklaringer både i forkant og underveis, videre må de få hjelp til å overføre tidligere erfaringer til det nye som skal læres samtidig som det må være gjentakelse og konsolidering av forståelsen (Selj, 2019, s. 90).

2.5.4 Integrert språk- og fagopplæring

I følge Cummins (2017) må alle elever, også nyankomne minoritetsspråklige elever, eksponeres for språkrike og faglige klasseromsdiskurser og tekster dersom de skal lære å forstå og bruke slike former for kunnskapsrelatert språk (s.114). Derfor er målet i et andrespråkklasserom at språk- og fagopplæringen må være integrert, elevene skal ikke først lære det norske språket for deretter tilegne seg kunnskap (Gibbons, 2012, s. 33). Framfor å tenke lineært – at de grunnleggende norskferdighetene må være på plass først, før faglig innhold introduseres, må en tenke sirkulært – at språk- og faglæring skjer samtidig.

I følge Gibbons (2012, s. 218-219) er det flere argumenter for en integrert språk- og fagopplæring. For det første læres språk best i et språkopplæring fungerer best om den foregår i naturlige, *meningsfulle sammenhenger*. Gjennom en skoledag befinner elever seg i mange ulike situasjoner der språket er helt nødvendig. Ved å ta utgangspunkt i de faglige målene i læreplanen, tilbyr vi elevene *autentiske* situasjoner der de får øve seg på emnespesifikke sjangre. For det andre tar det mellom fem til syv år før andrespråkelever er på nivå med førstespråkelever når det gjelder å tilegne seg skolens kunnskapsrelaterte språk (Cummins, 2017, s. 41) og for at denne tiden skal være både så produktiv som mulig må ikke fagopplæringen "settes på vent". For det tredje vil en ikke- integrert opplæring ofte

være utilstrekkelig for at elever skal lykkes med skolegangen. For det fjerde vil utbytte av både språk- og fagopplæringen styrkes, når den er integrert. For det femte er det viktig å innse hvilke fordeler alle elever har av et kulturelt og språklig mangfold i klasserommet. Det å gi tilgang til et kunnskapsspråk for minoritetsspråklige elever kan være nyttig for alle elever i klassen. Dagens globaliserte samfunn gir alle elever et stort behov for "å navigere mellom ulikheter". Behovet for interkulturell kompetanse strekker seg langt utenfor klasserommet.

2.6 Oppsummering

Forskning viser at minoritetsspråklige elever i den norske skolen presterer lavere enn majoritets elever. Blant dem som immigrerer i ungdomsskolealder, har bare halvparten fullført og bestått videregående opplæring i slutten av tjueårene. Dette er en utfordring både for den enkelte og for samfunnet. Skolen står i en særstilling når det gjelder å utvikle samfunnsmedlemmenes kompetanse og mulighet til å utføre et arbeid. Skolen har i tillegg et demokratisk samfunnsoppdrag: For at det norske demokratiet skal opprettholdes, må alle landets innbyggere få kompetanse til å delta i de demokratiske prosessene. Det er av avgjørende betydning, både for den enkelte og for samfunnet at innbyggerne utvikler demokratisk medborgerskap. Demokratisk medborgerskap kan defineres som en tilstand der en person blir regnet, og med rette kan regne seg som et fullverdig medlem av samfunnet. Demokratisk medborgerskap kan i stor grad knyttes til læring. Demokratiutdanningen omfatter læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. For å fungere som en demokratisk medborger må man ha kunnskaper *om* demokratiet: Hvordan virker de politiske systemene? Man må ha kompetanser *for* å kunne delta i demokratiet, det er viktig å kunne, lese, skrive, samtale, argumentere og tenke kritisk. Dette krever at skolen allerede fra første skoledag, gir alle elever, også nyankomne minoritetsspråklige, solid opplæring.

Opplæring på andrespråket er et relativt nytt fagfelt og har vært preget av usikkerhet. Nyere forskning anerkjenner at å lære et nytt språk er å bli delaktig i nye, sosiale fellesskap og en ny kultur. Tidligere ble språkkunnskaper sett som abstrakte størrelser i sinnet til enkeltindividet, uavhengig av situasjon og kontekst. Dette påvirker synet på andrespråksopplæringen. I lys av dette nye samarbeidsprinsippet er det viktig at vi ikke bare ser andrespråkseleven som et resultat av bakgrunn, evner og motivasjon. Elevens resultater

er i høy grad også påvirket av de sosiale og språklige rammene som opplæringen skjer innenfor og dette flytter fokus fra den individuelle eleven til den sosiale og pedagogiske rammen. Som er resultat av nyere forskning er sjangerpedagogikken utviklet for å fremme en mer demokratisk og utjevnende opplæring. Sjangerpedagogikk er et sett med ulike synspunkt på undervisning og tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn en kognitivt utfordrende undervisning som baserer seg på stor grad av støtte i klasserommet. For at lærere skal få redskap til planlegging og gjennomføring av en slik undervisning er det utformet didaktiske sjangerpedagogiske modeller til en eksplisitt lese- og skriveundervisning.

3 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg

I dette kapitlet redegjør jeg for vitenskapsteoretisk forankring og metodiske valg. Jeg er opptatt av å få innsikt i og beskrive hvordan vi kan gi alle elever tilgang til skolens språk slik at de kan oppnå læreplanens mål og på sikt skaffe seg forutsetninger for å bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn. I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsmetode, mitt forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder, analyse og kvalitet og etikk i studien.

3.1 Kvalitativ metode

Studiens problemstilling: *Hvordan kan en undervisning basert på sjangerpedagogiske prinsipper i innføringsklasser på ungdomstrinn fremme demokratisk medborgerskap?* har vært styrende for studiens metode, hvor hensikten med studien har vært å få innsikt i lærernes erfaring med opplæringen elevene fikk gjennom et designprosjekt (se 3.4).

Både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder blir brukt i samfunnsforskning. Jeg har valgt å benytte kvalitativ metode. Gjennom den kvalitative metoden fikk jeg mulighet til både å fordype meg i lærernes virkelighet og analysere hvordan de selv oppfatter den – et viktig prinsipp i kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2018, s.11-12).

Gjennom kvalitativ tilnærming er målet å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen. Kvalitativ metode passer godt når forskeren ønsker å oppnå kunnskap om opplevelser og oppfatninger det er vanskelig å måle eller tallfeste. Den innebærer få informanter og hensikten er å tilegne seg ulike «bilder» på hvordan man forstår samfunnet rundt seg. Kvalitative metoder gir forskeren mulighet for nærhet til forskningsfeltet. Som forsker er man opptatt av å forstå og beskrive et fenomen, samtidig som man prøver å få frem nyanser og detaljer (Repstad, 2018, s.16-20).

Valget av kvalitativ metode indikerer at jeg ser på kunnskap som noe som oppstår i møte mellom forsker og forskningsdeltakere, og at resultatet av studien ikke er entydig, men må ses i sammenheng med den konteksten undersøkelsen er utført i. Min relasjon til

forskningsdeltakerne har dermed vært viktig for studien (Hammersly & Atkinson 2010, s. 158).

3.2 Forskeren som fortolker

Kvalitative studier baserer seg gjerne på hermeneutiske analyser, hvor datamaterialet på mange måter er avhengig av forskeren som samler inn og tolker dataene (Fangen, 2010, s. 13). I min studie er hermeneutikken av avgjørende betydning. Den hermeneutiske sirkel binder sammen det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det skjer i.

Fortolkningen foregår i stadige bevegelser mellom helhet og del. Hans-Georg Gadamer uttrykker dette på følgende måte: «Forståelsens bevegelse går dermed alltid fra helhet til delene og tilbake til helheten» (2010, s. 329).

Før denne undersøkelsen hadde jeg opparbeidet meg en forforståelse av feltet gjennom mitt arbeid som andrespråklærer og som medforfatter av læreverket *På høyden*. I undersøkelsen valgte jeg å utarbeide et undervisningsopplegg som bygger på mine tidligere erfaringer, samt mine teoretiske kunnskaper om opplæring på et andrespråk. Undervisningsopplegget ble gjennomført i fem innføringsklasser, inkludert min egen. Etter gjennomføringen intervjuet jeg lærerne og hensikten var å få innsikt i deres erfaringer. Mine tidligere erfaringer vil igjen inngå i tolkningen av intervjuobjektene fortellinger.

I tråd med den hermeneutiske tankegangen gikk jeg inn i studien med en forforståelse som suksessivt ble korrigert i møte med nye erfaringer. Dermed har det vært en kontinuerlig utvikling både av min egen og informantens forståelse av hva god andrespråksopplæring innebærer, som igjen, forhåpentligvis, gir en mer optimal undervisning for elever i innføringsklasse på ungdomstrinnet.

Både styrken og svakheten i metodevalget mitt ligger i hermeneutikken og de tolkningene jeg har gjort underveis.

3.3 Pedagogisk designforskning som metodisk tilnærming

Som veileder for lærere som arbeider med nyankomne minoritetsspråklige elever opplever jeg mye usikkerhet rundt opplæringen og undervisningen av dem. Plomp (2007) sier at når en ønsker å finne forskningsbaserte løsninger på praktiske problemer innen utdanningsfeltet, er «Educational Design Research» eller pedagogisk designforskning en passende metode (s. 9). Pedagogisk designforskning gav meg også mulighet til å bygge en god dialog med mine informanter. Ved å gjennomføre en (tilnærmet) lik undervisning i tre uker, kunne mine intervjupersoner og jeg opparbeide oss en felles forståelseshorisont som i større grad gjør det mulig for oss å diskutere hva som er faktorene i en god undervisning av nyankomne minoritetsspråklige elever.

Designeksperimentet ble gjennomført sammen med min kollega og medstudent, Andriane Skjold. Vi utformet et undervisningsopplegg som ble gjennomført i fem ulike innføringsklasser på ungdomstrinn, inkludert vår egen klasse. Selv om Skjold og jeg samarbeidet tett om selve designet, har vi valgt ulike innfallsvinkler som vil lede fram til to adskilte mastergradsavhandlinger.

Bjørndal (2013) sier at metoden bidrar både til utvikling av pedagogisk praksisuttrykk og til å gi et bidrag til vitenskapelig forskning innen pedagogikk (s. 246). Hun har følgende definisjon på pedagogisk designforskning:

Pedagogisk designforskning er systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring. (2013, s. 245)

Pedagogisk designforskning er en fellesbetegnelse for ulike forskningstilnærmelser som kan relateres til hverandre og har følgende fellestrekk:

- Forskningen tar sikte på å intervensere og å utforme et inngrep i den virkelige verden.
- Forskningen har en syklisk tilnærming til utforming, evaluering og omarbeiding.

- Forskningen er prosessorientert. Målinger unngås og fokuset er rettet mot forståelse, forbedringer og intervensjoner.
- Forskningen er nytteorientert fordi designet har teoretisk forankring og utprøving av designet i praksisfeltet bidrar til å bygge eller validere teori. (Bjørndal, 2013, s. 246).

Min studie kan sies å være intervenserende fordi Skjold og jeg utformet et intervenserende undervisningsopplegg med en teoretisk forankring der målsetningen var å prøve teorien ut i praksis. Deretter delte lærerne sine erfaringer med oss. Samhandlingen mellom oss og lærerne kan føre til forbedringer i elevenes undervisning og generere ny kunnskap direkte fra praksisfeltet. Slik kan ny innsikt og forståelse utvikles og dermed forbedre pedagogisk praksis.

På bakgrunn av den type kvalitativ klasseromsforskning jeg har gjennomført, og med en mer langsiktig tanke om mulig endring av undervisningspraksis, vil jeg karakterisere studien min som en form for pedagogisk designforskning.

3.3.1 Mitt forskningsdesign

I denne delen beskriver jeg forskningsdesignet som er brukt i studien. Bjørndal (2013) identifiserer tre faser i pedagogisk designforskning som jeg har valgt å bruke i min beskrivelse av undersøkelsen (s. 248): 1. Forberedelse av designeksperimentet. 2. Gjennomføring av designeksperimentet. 3. Retrospektive analyser. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan fasene forløp i mitt prosjekt.

Forberedelse av designeksperimentet

I forberedelsesfasen til eksperimentet etableres hensikten med forskningen og det utvikles en såkalt lokal teori for undervisningen. Teorien kalles lokal fordi den referer til et spesifikt emne som bygger på antagelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling hos eleven (Bjørndal, 2013, s. 248).

Studien startet med at jeg intervjuet fire lærere i innføringsklasser på ungdomstrinnet. Hensikten var å få kjennskap til hvordan de gjennomførte opplæring i sine respektive klasser. Deretter ble alle lærerne som arbeider i de fire ulike innføringsklassene involvert i designet, invitert til en felles samling der undervisningsopplegget som skulle gjennomføres ble presentert. Skjold og jeg hadde forberedt undervisningsmateriellet som skulle benyttes og lærerne fikk dette utdelt på samlingen. Både bruk og hensikt med undervisningsopplegget ble gjennomgått og forklart for å sikre så lik undervisning som mulig i alle klassene. Vi gav en kort fremstilling av sjangerpedagogikken som er det teoretiske grunnlaget undervisningsopplegget hviler på. Innholdet i undervisningsopplegget blir presentert i 4.1.

Ifølge Bjørndal (2013) er forskeren fri til å bruke ideer fra hvilken som helst kilde når hun skal utvikle undervisningsopplegget, men det må være tilpasset bruk og bygge på (valgt) teori (s. 249). Undervisningsopplegget vi valgte å bruke i intervensjonen er hentet fra læreverket *På høyden*. Læreverket er i sin helhet forankret i sjangerpedagogisk teori. Det er det niende temaet i læreverket, "Demokratiet blir innført", som er tema for undervisningsopplegget (Fagerheim & Skjold, 2018, s. 304-318). Temaet om demokrati ble valgt for å besvare oppgavens problemstilling om medborgerskap.

Gjennomføring av designeksperimentet

Formålet med denne fasen er i hovedsak å prøve ut undervisningsopplegget gjennom gjennomførelse i de nevnte klassene. Utprøvingen foregikk som en syklisk prosess med design, evaluering og revisjon (Bjørndal, 2013, s. 246). Skjold og jeg gjennomførte undervisningen før de andre innføringsklassene og fikk dermed mulighet til å diskutere og evaluere undervisningsøkten umiddelbart. Vi kunne også gjøre hensiktsmessige justeringer i forhold til læringsoppgavene og rekkefølgen de ble gitt i.

Under hele gjennomføringen har Skjold og jeg vært tilgjengelig for spørsmål og innspill. Vi har i tillegg skrevet et blogginnlegg hver dag der vi har beskrevet og reflektert over undervisningen underveis. Denne bloggen er offentlig, slik at alle våre informanter har kunnet følge den. Jeg har inntrykk av at noen informanter fulgte bloggen tett, mens andre

ikke leste bloggen. Det vil si at noen av våre informanter var mer påvirket av våre tanker og refleksjoner enn andre.



Kristin Fagerheim har delt en lenke.

Administrator · 15. mai



Blogginlegg: Dag 17

15. mai

Tema 9, Demokratiet blir innført, nærmer seg slutten. Elevene har jobbet hardt og har virkelig fått grep om fagstoffet. Nå diskuterer vi fordeler og ulemper med monarkiet, om høyresiden eller venstresiden vil gi oss det beste samfunnet og om alle i et samfunn bør ha stemmerett. Elevene har utviklet ny kompetanse. "Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning" (nytt kompetansebegrep i overordnet del av ny læreplan). Elevene har "anvendt" seg kunnskaper og ferdigheter i både norsk og fag som de vil ha behov for både i skolesammenheng og i samfunnet for øvrig. De viser evne til både refleksjon og kritisk tenkning. Ikke minst, de viser hverandre respekt når de i er uenige!

Vi startet dagen i samtalesirkelen. Der fortsatte vi arbeidet med skriving av tekst etter sjangerpedagogikk-prinsippet. Målet med økten var at alle elever skulle gjennomføre fjerde og siste fase; skrive en individuell tekst til arbeidet vi startet på mandag om demokratiet i Norge. Elevene fikk utlevert både modell-teksten og fellesteksten vi skrev sammen. Vi leste begge tekstene og sammenlignet dem. Vi fokuserte på at begge tekstene var bygd opp med et fakta-avsnitt, så kom det et avsnitt med forfatterens mening og en påfølgende argumentasjon for meningene. Vi fokuserte også på at avslutningen var en oppsummering av meningen til forfatteren. Alle elevene gikk i gang med å skrive og dagens høydepunkt var en elev som trengte mye støtte sist gang, nå skrev tekst nesten uten støtte; "What a pupil(child) can do today with assistance, she will be able to do by herself tomorrow." Jeg legger ved tekst skrevet av en gutt på 9. trinn.

Etter tekstskriving gjennomførte vi en lytteøving om valg og partier som tok utgangspunkt i Zmekk: <https://zmek.no/.../politikk-og-d.../valg-og-politiske-partier/>. Dere kan lese om hvordan vi gjennomfører dette i blogg fra dag 16. Arbeidet med disse videoene med tilhørende lytteoppgaver går lett som en lek for elevene våre nå. Med det mener jeg at språket ikke hindrer elevene å få tak i det faglige innholdet!

Til sist i dag, arbeidet vi med bilder. Elevene fikk to oppgaver. De fikk bilder av de ulike partilogoene. Disse skulle plasseres på en akse fra venstre til høyre. Elevene fikk også et sett med bilder som skulle illustrere regjeringen, Stortinget og domstolene. Disse skulle elevene klippe ut og lime inn i arbeidsbøkene sine etter maktfordelingsprinsippet.

I morgen har elevene studiedag, dette er på grunn av eksamen. På mandag blir det prøve. Vi er veldig spente på resultatet!

Bilde 1 : Utdrag fra læreboken "På høyden" s. 316 som ble brukt i intervusjonen.

Retrospektive analyser

I følge Bjørndal (2013) er formålet med retrospektive analyser av eksperimentet å kunne bidra til å utvikle en lokal undervisningsteori (s. 252). Analyse, beskrivelse og drøfting utgjør til sammen det som innen designforskning kalles retrospektiv analyse. Alt datamaterialet som ble samlet inn, både utviklingen av undervisningsdesignet, eksperimenteringen i klasserommet og lærerintervjuene, danner grunnlaget for den retrospektive analysen. I denne fasen jobber forskeren med datamaterialet og prøver å systematisere og kategorisere materialet ved å sammenligne data fra ulike kilder (2013, s. 253).

3.4 Bearbeiding og innsamling av materiale

En metode hjelper oss å samle inn data, det er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Det viktigste kriteriet for valg av metode er om den kan besvare forskningsspørsmålene. En må altså finne frem til det verktøyet som er best egnet til dette formålet (Everett & Furseth 2012, s.128).

For å samle inn data har jeg brukt deltagende observasjon i egen klasse, refleksjonsnotat i form av blogg, enkeltintervju og fokusgruppeintervju. Målet med datainnsamlingen var å finne mønstre eller mangel på mønstre som kunne gi innsikt i fenomenet jeg ønsket å undersøke (Jacobsen, 2015, s. 197).

Jeg håper at disse datakildene supplerer hverandre og belyser interessante fenomener som jeg kanskje ikke hadde lagt merke til hvis jeg bare hadde fokusert på én fremgangsmåte.

3.4.1 Utvalg og presentasjon av kommune og klasser

Data til studien min ble samlet inn i kommunen der jeg jobber. Jeg arbeider i en kommune der det er fem innføringskoler om tilbyr innføringsklasser på ungdomstrinnet. Jeg arbeider selv i en innføringsklasse. I tillegg er jeg ansatt av skoleeier som pedagogisk veileder for lærere med innføringsklasser, noe som innebærer at jeg omtrent en gang i måneden planlegger og gjennomfører kurs for kommunens lærere. I tillegg har flere av dem benyttet seg av muligheten for direkte veiledning, enten i form av veiledningssamtaler eller hospitering med observasjon i min undervisning.

Gjennom arbeidsavtalen har lærere i innføringsklassene fått avsatt fem dager til samarbeid. Målet er erfaringsdeling for en likere undervisningspraksis i kommunen. Selv om vi samarbeider og deler erfaringer har jeg ofte undret meg over hvor ulikt vi velger å legge opp undervisningen. Dette trigget tanken om at dersom vi gjennomførte en tilnærmet lik undervisning, med utgangspunkt i de samme tekstene, de samme læringsoppgavene og den samme støtten, ville vi kanskje kunne nærme oss hverandre i en felles forståelse. Dermed ville vi også få mulighet til å opparbeide oss et grunnlag for videre diskusjoner rundt best mulig gjennomføring av opplæringen, til det beste for elevene våre.

Kommunen har utarbeidet en innføringsplan som legger føringer for hvilke tema elevene skal arbeide med i innføringsklassen, men har ingen anbefalinger om læreverk eller undervisningsmetoder som muliggjør en slik undervisning.

For å få tilgang til forskningsfeltet kontaktet jeg en representant for skoleeier. Hun informerte de respektive lederne på de ulike innføringskolene om at de ville bli kontaktet av meg for muligheten av å gjennomføre en intervensjon i deres innføringsklasser, i nært samarbeid med lærerne i disse klassene. Det ble også gjort en avtale om at lærerne skulle få delta i deler av prosjektet i fellestiden. Jeg kontaktet deretter lederne på skolene som utelukkende var positive og uttrykte at de så forskningsverdien i et slikt samarbeid. Deretter kontaktet jeg lærerne i innføringsklassene som på samme måte uttrykte at de var positive og ønsket å bidra og delta i prosjektet.

I ettertid har jeg imidlertid reflektert over om fremgangsmåten min i forhold til informantene gjorde det vanskelig for lærerne å si nei til deltagelse, i og med at både skoleeiere og ledere var så positive til intervensjonen. Jeg har ikke inntrykk av at

lærerne ikke ønsket å delta, likevel tror jeg en del synes det var anstrengende å forberede seg til og gjennomføre en undervisning som var lagt opp annerledes enn det de var vant til. En positiv effekt av fremgangsmåten min var at lærerne fikk støtte og tid av sine ledere til å delta i et omfattende prosjekt. En negativ effekt kan ha vært at informantene følte seg forpliktet til å være positive til en utprøving de egentlig ikke ønsket å være med på.

Her er vi inne på diskusjonen om nærhet og distanse som er særlig aktuell i kvalitativ forskning. Argumentet for distanse handler, ifølge Jacobsen (2005), om at forskeren kan studere fenomener upåvirket av dem selv (s. 39). I mitt tilfelle påvirker jeg studien i aller høyeste grad. Jeg ber informantene om å gjennomføre et undervisningsopplegg som jeg har utarbeidet uten at de får påvirke innholdet. Imidlertid vil det aldri være mulig å oppnå fullstendig distanse så lenge man har som mål å undersøke et fenomen. Nærhet blir ofte vektlagt som et positivt element i kvalitative metoder for bedre å oppnå forståelse for andre menneskers oppfatning av virkeligheten. I min sammenheng hadde jeg god nærhet til mine informanter og deres virke som lærere i innføringsklasser. Jeg kjente dem og de kjente meg, noe som gav gjensidig tillit. Samtidig kjenner jeg på kroppen både gleden og utfordringene som ligger i undervisning av nyankomne minoritetsspråklige elever i innføringsklasse. Det gjorde det mulig for meg å fornemme og tolke også underkonteksten, ikke bare det som syntes mest fremtredende. I kvalitativ forskning er det ikke snakk om *enten* nærhet *eller* distanse, men heller kunsten å bevege seg mellom disse to idealene (Repstad, 2003, s. 66). Jacobsen (2005) sier at nærheten er nødvendig for å forstå virkelighet slik den oppfattes av den som blir undersøkt, mens avstand er viktig for å sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv (s. 40).

Elevene som fikk undervisning etter undervisningsopplegget i intervensjonen, hadde en botid i Norge som varierte fra noen få uker og opp til mer enn et år. Elevene gikk i innføringsklasser og alle hadde vedtak om særskilt norskopplæring etter Opplæringsloven §2-8. Alle elevene fikk tospråklig undervisning fire timer (à 60 minutter) i uken. De resterende 19 timene mottok elevene særskilt norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter sammen med resten av innføringsklassen. Noen av elevene fulgte også enkelte fag med sin baseklasse.

3.4.2 Observasjon

Den kvalitative forskeren benytter ofte deltakende observasjon hvor hun følger med fra sidelinjen, samtidig må det påpekes at det er umulig å rømme fra den sosiale verden for å studere den (Hammersley og Atkinson, 2010, s. 47). Ved å "...observere, lytte, stille spørsmål, formulere hypotese og gjøre feil" (2010, s. 128) oppnår forskeren gjennom observasjon innsikt i miljøet. Dette fikk jeg mulighet til i egen klasse under gjennomføringen av intervensjonen. Siden vi gjennomførte intervensjonen før våre informanter, fikk vi mulighet til å optimalisere undervisningsopplegget før gjennomføring i de andre klassene. Observasjonen ble dermed brukt som grunnlag for egne refleksjoner rundt tilnærmingen av utforming, omarbeiding og evaluering av undervisningsopplegget for å fremme forståelse og forbedringer. Vi var alltid to lærere i klassen og dermed fikk jeg mulighet til både observere når Skjold ledet klassen, samtidig som jeg fikk mulighet til å lede klassen selv og dermed «føle på kroppen» hvordan undervisningen virket.

3.4.3 Individuelle forskningsintervju og fokusgruppeintervju

For å samle inn data baserer den kvalitative metoden seg i stor grad på intervjumetoden. Intervjuene som datainnsamlingsmetode gav meg muligheten til å få innblikk i hva lærerne synes om undervisningsopplegget i intervensjonen. Et intervju kan gi forskeren informasjon som ville være vanskelig, om ikke umulig, å innhente på andre måter (Hammersley og Atkinson 2010, s. 158). I tillegg gir intervjuene forskeren og informanten mulighet til å ha en åpen dialog, hvor forskeren samler inn opplysninger. Det hevdes at intervju ikke egner seg som datainnsamlingsmetode fordi den er subjektiv, personavhengig, ikke generaliserbar og åpner for en subjektiv tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197). I min studie var jeg interessert i forskningsobjektene subjektive oppfatning, både lærerne som enkeltindivider og gruppe.

Opplysningene som fremkommer i intervjuet kan enten skrives ned under intervjuet eller transkriberes fra en båndopptaker i ettertid (Repstad, 2007, s. 84). Jeg valgte å bruke

båndopptaker slik at jeg kunne konsentrere meg om det informantene sa og stille gode oppfølgings spørsmål, uten å bruke energi på å notere underveis.

En viktig del av forberedelsene til datasamlingen var å utforme en fleksibel intervjuguide der jeg utformet spørsmål som kunne brukes som veiledning under intervjuene (Repstad, 2007, s. 78). I de fire førstegangsintervjuene intervjuet jeg en av lærerne i hver av de fire innføringsklassene. Intervjuene hadde mellom 20-45 minutters varighet. Jeg vil betegne dem som semistrukturerte. Spørsmålene var formulert forut for intervjuet og hadde en klar disposisjon. Alle informantene fikk omtrent de samme spørsmålene, men jeg fulgte ikke alltid intervjuguiden fordi intervjuguiden hadde åpne spørsmål der det var lagt opp til at informantene fikk snakke mest mulig fritt og hadde rom for oppfølgings spørsmål basert på hva informantene selv la vekt på. Et intervju ble gjennomført og deretter henlagt fordi vedkommende lærer sluttet og dermed ikke fikk gjennomført undervisningsopplegget i intervjuet.

De neste fire intervjuene ble gjennomført som fokusgruppeintervju sammen med Skjold. Dette ble gjort fordi det var lærernes samlede opplevelser og tanker som var mest interessante noe som korrelerer med Jacobsen (2005, s.154) betegnelse på fokusgruppeintervju. Metoden kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om temaet. Moderatorens oppgave er å skape en velvillig og åpen atmosfære, formålet er å få frem forskjellige synspunkter på saken. (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 162). Vi intervjuet lærerne som hadde undervist i de ulike klassene sammen. Det gav fire grupper på mellom tre og fire personer. Ønsket var at dette skulle gi oss et rikt datamateriale og mulighet til å utforske i dybden hvordan informantene selv fritt reflekterte og tenkte. Gruppeintervjuene hadde en varighet på mellom 60-90 minutters.

I ettertid har jeg reflektert mye over hvilke spørsmål jeg stilte og hvordan de ble stilt. Måten spørsmålene stilles og hva det blir samtalt om får jo konsekvenser for hele oppgaven Et tilbakevendende spørsmål er hvilken informasjon jeg ikke fikk fra informantene mine fordi jeg gjennom spørsmålene mine utelukket noen perspektiver og refleksjoner. Var det andre sider av praksisen deres som også burde belyses? Burde jeg ha spurt informantene om hvordan de tenker at demokratisk medborgerskap og undervisning henger sammen?

3.4.4 Transkripsjon og gjengivelse av intervjuutdrag

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.187, 206) er intervjusamtalen bedre egnet for analyse fordi den transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Å transkribere betyr å transformere, det vil si å oversette fra talespråk til skriftspråk. Gjennom transkripsjonen skjer det en form for lagring og strukturering av intervjuet som er en begynnelse på analysearbeidet. Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert fortløpende. Intervjuene ble først transkribert på dialekt, etter hvert ble de imidlertid omgjort til normalisert bokmål for å ivareta informantenes anonymitet i størst mulig grad.

Førstegangsintervjuene er transkribert av meg. Andregangsintervjuene ble fordelt mellom Skjold og meg selv for transkribering siden vi begge var med på gjennomføring. At jeg transkriberte umiddelbart etter gjennomføring gav meg mulighet til å bli mer bevisst på hvordan jeg gjennomførte og ledet intervjuet. Jeg la for eksempel merke til at ga få tilbakemeldinger på det informantene sa. Tanken min var å påvirke minst mulig, men samtidig ble jeg redd for at informantene dermed følte seg usikre og lite bekreftet. Jeg ble dermed bevisst på å imøtekomme intervjupersonene med smil og oppmuntrende replikker. I starten noterte jeg litt underveis, men opplevde at jeg mistet fokus og ikke helt klarte å konsentrere meg samt at jeg tok øynene bort fra informanten som da ville føle seg mindre bekreftet. Heller enn å notere underveis, reflekterte, oppsummerte og beskrev jeg umiddelbart konteksten for intervjuet.

3.4.5 Koding og kategorisering som grunnlag for analyse

Etter at jeg hadde transkribert lydopptakene begynte jeg å lete etter sammenhenger og motsetninger i intervjuene. Jeg følte at jeg hadde god kjennskap til deltagerens erfaringer på dette tidspunktet. Samtidig ønsket jeg å ha et åpent sinn til hva materiale kunne fortelle meg og prøvde å være bevisst min egen forforståelse. Jeg hadde nå behov for å dele opp teksten i sammenlignbare deler. Ifølge Thagaard (2018) innebærer koding at vi deler opp teksten i ulike deler eller utsnitt som gis (ulike) kodebetegnelser. Dermed får vi konsentrerte uttrykk som er enklere å sammenligne (s. 153). Det var mange spennende tanker og refleksjoner i intervjuene, men jeg valgte å kun ta med de som var essensielle for min problemstilling og forskningsspørsmål. På denne måten ble det lettere å skille ut det sentrale i datamaterialet. I

analyseprosessen kodet jeg det jeg fant interessant i ulike farger. Fargene representerte mønstrene som gikk igjen i intervjuene, fellestrekk og ulikheter. Deretter identifiserte jeg sammenhengene i kodene og kategoriserte dem i overskrifter. Jeg var særlig på utkikk etter hvordan lærerne la opp sin undervisning og hvordan de mente elevene lærte av intervensjonen.

Jeg hadde store mengder data og gjorde gjentatte gjennomlesninger for å sortere materialet i riktige kategorier. Med tanke på omfanget har jeg konsentrert meg om noen funn for å sette dem opp mot hverandre og forskningen fra teoridelen. Ut fra analysen av datamaterialet har jeg benyttet en tematisk inndeling av det empiriske materialet. I den innledende analysefasen utviklet jeg to hovedkategorier og flere underkategorier. Hovedkategoriene er:

- Lesing og skriving
- Muligheter og hindringer

Alle analysekategoriene er koblet til teori. De fleste kategoriene ble også drevet fram av teori, men noen oppstod gjennom å studere datamaterialet. Til første hovedkategori laget jeg fem underkategorier: Avkoding, leseforståelse, begrepslæring, grammatikk og tekstskriving. Til den andre hovedkategorien laget jeg fem underkategorier: Læringsutbytte, klargjørende undervisning, motiverende undervisning, tilpasning til svakere elever og morsmål. Disse oppstod naturlig da jeg studerte datamaterialet, men kobles også opp mot ulik teori. Analysekapittelet presenterer de ulike kategoriernes kobling til teori og datamateriale mer inngående.

Disse kategoriene gjenspeiler informantenes erfaringer med arbeidet i innføringsklasserommet før og etter intervensjonen slik disse er formidlet i intervjuene og tolket av meg. For leserens oversikt blir kategoriene organisert i en tabell:

Lesing og skriving	Muligheter og hindringer
Avkoding	Læringsutbytte

Leseforståelse	Klargjørende undervisning?
Begrepslæring	Motiverende undervisning?
Grammatikk	Tilpassing til svakere elever
Tekstskrivning	Morsmål

Tabell 1: Koder fordelt på tema

3.5 Forskerrollen og etikk

I følge Hammersly og Atkinson (2004, s. 293) er sannhet den eneste sentrale verdi for forskningen (s. 293). På bakgrunn av dette målet oppstår det etiske problemer i tilknytning til samfunnsforskning akkurat som ved all annen menneskelig aktivitet.

Det første og største etiske problemet med min forskerrolle er at jeg har valgt å legge til grunn et undervisningsopplegg som bygger på et læreverk der jeg selv er medforfatter. Dette kan selvfølgelig kritiseres. Dersom jeg gjennom denne studien kan trekke konklusjoner i retning av at undervisningen har vært vellykket og elevene har lært, vil kanskje læreverket selge mer? Bevisst på dette valgte jeg likevel å bruke et undervisningsopplegg fra *På høyden*. Dette er fordi jeg gjennom år har reflektert over, samtalt om, prøvd ut og lest teori for å gi nyankomne elever en god undervisning som er utgitt i med bakgrunn i dette læreverket. Jeg har derfor inngående kjennskap til tankene bak undervisningsopplegget. Dette eierskapet gjør meg kanskje mer kompetent til å dele ideene med lærerne som deltok i intervensjonen.

Min rolle under intervjusituasjonen har vært ganske lik i alle intervjuene. I alle intervjusituasjonene har jeg vært forsker. Jeg har ikke delt arbeidssted med noen av informantene mine, likevel vil jeg si vi er kollegaer fordi vi kjenner hverandre godt gjennom kommunens nettverk. I alle intervjuene har jeg likevel tilstrebet å ha en distanse til mine informanter, slik at forskerrollen ble opprettholdt. Min rolle som kollega, men også som veileder i kommunen kan ha påvirket intervjuene i både positiv og negativ retning. På den

ene siden er det mulig at informantene deler mer av seg selv og slapper av fordi de kjenner meg som kollega. På den andre siden kan min veilederrolle indikere at jeg fremstår med makt og kompetanse som får informantene til å tenke seg grundig om eller holde tilbake følelser og tanker. Jeg kan si at jeg har følt på begge deler gjennom mine intervjuer. Noen av mine informanter har hatt lyst å svare «riktig», kanskje for å fremstå som faglig kompetent, andre har sluppet godt av og delt av sine erfaringer på en raus måte. Jeg har etter beste evne prøvd å få lærerne til å dele sine erfaringer mest mulig objektivt.

3.6 Relabilitet og validitet

Forskeren er opptatt av informantenes perspektiver og opplevelser. Forskeren er på sett og vis sitt eget redskap. Både datainnsamling og analyser avhenger av forskerens egenskaper og relasjonen mellom forsker og informant (Hammersly og Atkinson 2010, s. 158). En relevant innvending i forhold til kvalitative metoder er om subjektiviteten kan gjøre det vanskelig å snakke om reliabilitet og validitet i kvalitative studier. Det blir derfor viktig at forskeren legger fram sine perspektiver og synspunkter, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet og forskningen blir etterprøvable (2010 s. 47-49).

En viktig del av forskningsprosessen består i kritisk å vurdere kvaliteten på forskningen man har utført (Repstad, 2007, s. 134). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over hvordan mitt eget ståsted og rolle har påvirket ulike situasjoner, hvilke konsekvenser det kan ha hatt for empirien som er samlet inn og valgene jeg har tatt.

Gyldige resultater i kvalitativ forskning må være fornuftige, velbegrunnede, forsvarlige og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s 276). Validitet er en utfordring i kvalitativ forskning, men for å styrke oppgavens gyldighet har jeg innledningsvis beskrevet eget teoretisk ståsted, for å gi innsikt i hva som ligger til grunn for resultatene jeg presenter. Om mine funn kan være gyldig for andre enn intervjupersonene, er et sentralt spørsmål. Gyldigheten vil derfor henge sammen med mine funn, forklaringer og teori og om hvorvidt det gir mening for andre. Likevel er ikke resultater fra undersøkelser i fire klasser nok til å generalisere til hele populasjonen av elever og lærere i norsk skole.

3.7 Oppsummering

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å gjennomføre min forskning. Fordi jeg ønsket å finne forskningsbaserte løsninger på utfordringen ved å gi nyankomne minoritetsspråklige elever god undervisning, brukte jeg pedagogisk designforskning som metodisk tilnærming. Sammen med min kollega og medstudent, Andrienne Skjold, utviklet jeg et undervisningsopplegg som ble gjennomført i fem innføringsklasser på ungdomstrinnet. Mitt kvalitative datamateriale består av et undervisningsopplegg om demokrati forankret i sjangerpedagogikkens teori og metodikk, observasjon i egen klasse, feltnotater, blogg skrevet underveis og ni ulike intervjuer med til sammen ti ulike lærere. Mitt datamateriale danner sammen med teorikapittelet grunnlaget for min analyse og drøfting.

4 Presentasjon av funn og analyse

I pedagogisk designforskning er presentasjon og beskrivelse av datamaterialet en del av den retrospektive analysen. Beskrivelse og tolkning av innsamlet materiale er som nevnt tidligere to sider av samme sak, og beskrivelsen av mine funn er blitt til i vekselvirkningen mellom beskrivelse, tolkning og drøftelse. I dette kapitlet presenterer jeg de funnene jeg mener belyser forskningsspørsmålene mine, basert på lærernes egne opplevelser.

Kapitlet er todelt, og strukturert rundt temaene jeg presenterte i kapittel 1.3. Den første delen av analysen omhandler lesing og skriving og tar sikte på å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan sjangerpedagogikken støtte lese- og skriveopplæringen i innføringsklasser på ungdomstrinn?* Den andre delen av analysen omhandler muligheter og hindringer og tar sikte på å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke muligheter og hindringer finnes med å jobbe med en sjangerpedagogisk tilnærming i innføringsklasser på ungdomstrinn?*

For å anonymisere lærerne i størst mulig grad har jeg kalt skolene A, B, C og D. Lærerne har fått nummer 1, 2, 3, 4, 5, og 6.

Skolenavn:	Lærere som jobber her:
Skole A	Lærer 1 og Lærer 2
Skole B	Lærer 3 og Lærer 4
Skole C	Lærer 5
Skole D	Lærer 6

Tabell 2: Fiktive skolenavn med fiktive lærernavn

Videre vil jeg presentere datamaterialet der informantenes sitater vil bli trukket inn som eksempler knyttet til de ulike kategoriene. Tolkningene av datamaterialet har som mål å belyse pedagogenes erfaringer og meninger.

I analysen vil jeg vise til flere intervjuutdrag. Her refererer jeg til intervjupersonene med nummer eller bokstav for å vise hvilken skole hun jobber på, dermed kan jeg få frem deres meninger og refleksjoner samtidig som anonymiteten deres ivaretas. I denne oppgaven blir alle intervjupersoner omtalt som «hun».

Jeg vil først presentere undervisningsopplegget som er utgangspunktet for analysen. Formålet er å beskrive hvilke læringsaktiviteter som inngår i undervisningsopplegget, slik at det blir enklere å lese og forstå analysene som presenteres. Deretter undersøkes hvert av forskningsspørsmålene. De starter med en forklaring av utvalgte analysekategorier, og struktureres videre etter kategoriene. Til slutt vil jeg drøfte funnene jeg har gjort.

4.1 Presentasjon av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i og bygger på læreverket *På høydens* kapittel 9: «Demokratiet blir innført» (Fagerheim & Skjold, 2018, s. 304-318). Demokratitemaet ble valgt for å belyse oppgavens problemstilling: *Hvordan kan en undervisning basert på sjangerpedagogiske prinsipper i innføringsklasser på ungdomstrinn fremme demokratisk medborgerskap?* Kompetansemålene i undervisningsopplegget er hentet fra læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, nivå 2, og læreplan i samfunnsfag etter 10.trinn:

- lære begreper knyttet til utviklingen av demokratiet i Norge
- lese, skrive og samtale om utviklingen av demokratiet i Norge
- lære om politiske hendelser på 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet som har formet dagens Norge
- gjøre greie for fremveksten av det norske demokratiet

- lære om politiske institusjoner og deres rollefordeling
- lære om ulike politiske parti i Norge
- drøfte hvordan vi kan påvirke og delta i samfunnet
- bøye og bruke verb i fortid

Jeg vil nå presenterer undervisningsopplegget og læringsoppgavene vi brukte. Det som blir presentert i det følgende er støtten som ble planlagt på makronivå. Presentasjonen inneholder utvelgelse av faglige mål og i hvilken rekkefølge læringsoppgavene ble gjennomført. Arbeid etter sjangerpedagogiske prinsipper kan en forstå som stillasbygging på både makro- og mikronivå. Dette er ikke en fullstendig beskrivelse, men en grov oversikt over hvilke læringsoppgaver som inngikk, rekkefølgen av disse og hvorfor de var valgt. Undervisningsopplegget inneholdt lesetekster, ulike læringsaktiviteter for ord og begrepslæring, skriveopplæring, bruk av bilder og filmer og tospråklig fagopplæring.

Det finnes mange politiske partier i Norge. Når vi stemmer ved stortingsvalgvalg, gir vi stemmen vår til et politisk parti. Alle politiske partier har et mål om å skape et best mulig samfunn, men partiene er uenige om hva et godt samfunn er.

- Hvilket mål har alle politiske partier felles?

Ofte plasserer vi de politiske partiene på en akse med en «venstreside», et «sentrum» og en «høyreside». Å skille de ulike politiske partiene fra hverandre, er ikke alltid lett. På venstresiden finner vi sosialistiske partier. På høyresiden finner vi konservative og økonomisk liberalistiske partier. Mellom venstresiden og høyresiden finner vi sentrumpartiene.

- Hvordan kan vi plassere de politiske partiene?

Partiene på venstresiden ønsker ofte at folk skal betale ganske høye skatter og avgifter. For skattepengene skal staten sørge for velferdsgoder som sykehus, utdanning og kulturtilbud til alle som bor i Norge. De ønsker å utjevne økonomiske forskjeller mellom grupper i samfunnet. For å utjevne økonomiske forskjeller, er partiene på venstresiden villige til å skattlegge personer med høyst inntekt mest.

- Ønsker partiene på venstresiden høye eller lave skatter?
- Hva vil partiene på venstresiden bruke skattepengene på?
- Hvordan kan vi utjevne økonomiske forskjeller mellom grupper i samfunnet?

Partiene på høyresiden ønsker lavere skatter. De mener at private bedrifter kan levere mange velferdstjenester på en mer effektiv måte enn staten. De snakker mindre om sosial utjevning, og de er i større grad villig til å akseptere økonomiske forskjeller mellom grupper i samfunnet.

- Ønsker partiene på høyresiden høye eller lave skatter?

Bilde 2 : Blogg etter dag 17, skrevet av meg og publisert i gruppen På høyden, på Facebook

Undervisningsopplegget bygger på lesetekster. Tekstene er utgangspunktet for arbeid med ordlæring, samtale, lesing, skriving og grammatikk. Den fremste hensikten med lesetekstene er å bygge et felles kontekstuel grunnlag. Målet med tekstene er at de legger et grunnlag for å hjelpe elevene fra et hverdagspråk og over i et fagspråk. Det faglige innholdet i lesetekstene i intervensjonen omhandlet demokrati. Elevene fikk åtte tekster. Tekstene dannet utgangspunkt for arbeid med det språklige innholdet, den språklige formen og den

språklige bruken i undervisningen. Elevene fikk tekstene på papir, i tillegg til at de fikk tilgang til tekstene i en digital unibok, <https://les.unibok.no>.

Tekstene er ganske lange, hver av de åtte deltekstene går over to sider. Grunnen til at vi valgte å la elevene lese mye, er at målet med å lese er å forstå. For å forstå må en rekke ferdigheter være på plass, blant annet må elevene ha et sterkt ordforråd og gode avkodingsferdigheter. Når elever leser mye, øver de på avkodingsferdigheter som er en forutsetning for god leseforståelse.

For å gi elever som befinner seg på nivå to i norskkompetanse tilgang til så kognitivt krevende fagstoff som tekster med kompetansemål fra 10.trinn gjorde vi en rekke språklige tilpasninger i tekstene: De ble brutt opp med spørsmål underveis som hjelper elevene å forstå og reflektere over innholdet. Dette gir elevene god trening i leseforståelse, i tillegg til at det øver læringsstrategier som å holde fokus på innholdet.

Tekstene skulle primært leses som hjemmelekser. Først ble de imidlertid gjennomgått og presentert på skolen. Ord, begreper og fraser som eleven vil møte i teksten, ble gjennomgått ved hjelp av ulike metoder. Deretter ble teksten lest høyt sammen med elevene i en samtalesirkel. Læreren leste setning for setning høyt, som elevene deretter gjentok. Korlesing øver uttale, intonasjon og leseflyt. Eventuelt kunne teksten spilles av på digital tavle. Etter hvert avsnitt spurte læreren om elevene trengte hjelp til å forstå begrepene. Fortrinnsvis ble forklaringene gitt av andre elever, men læreren kunne også steppe inn. Elever som behersker felles språk, kan være ressurser for hverandre. Målet er å arbeide med innholdet på skolen slik at elevene har førforståelse nok til å arbeide med tekstene hjemme.

Alle tekstene er innlest på norsk i uniboka. Eleven skulle lytte til teksten hjemme. Det vil støtte innlæring av norske lyder, norsk setningsmelodi og intonasjon. For svake lesere vil lytting til opplest tekst gi god støtte. Etter at eleven hadde lyttet til den oppleste teksten på norsk, skulle eleven lese teksten selv. Det er en fordel at eleven leser teksten flere ganger, gjerne høyt for noen andre. Dette er lesebestillingen.

Tekstene er brutt opp med spørsmål etter hvert avsnitt. Elevene svarte skriftlig på alle spørsmålene hjemme. Elevene skrev både spørsmål og svar. Dette er fordi elevene skulle reflektere over innholdet underveis. Når spørsmålene kommer etter hvert avsnitt, blir det

enkler for både lærer og elev å se hva som er utfordrende i teksten. Å bryte opp teksten på denne måten er dessuten en øvelse i læringsstrategier: En god leser stiller alltid kontrollspørsmål til innholdet av det hun har lest. Spørsmål og svar ble skrevet inn i en skrivebok som brukes til lekser eller ble innlevert digitalt på en læringsplattform.

Leseleksen ble gjennomgått neste dag i samtalesirkelen. En elev leste ett avsnitt og stilte eleven til venstre for seg de påfølgende kulespørsmålene osv. Halvparten av elevene leste, den andre halvparten svarte på spørsmålene. Læreren gav tilbakemelding på uttale og leseflyt.

Fordi en av de viktigste faktorene som gjør seg gjeldende i språklig utvikling og leseutvikling, samt innholdsforståelse av fagtekster, er ordforråd (Wold, 2019) har vi valgt en rekke didaktiske metoder for å lære nye ord/begreper:

- **Oversettelse av nye ord til morsmål:** Elevene som har engelsk, arabisk, somali, tigrinja, pashto eller dari som morsmål, kan finne oversettelsene ved å klikke på ordene direkte i teksten i unboken. Elever som ikke behersker noen av disse språkene kan skrive ned en norsk ordforklaring som de også får tilgang til i unboken. Elevene kan også be tospråklig lærer om hjelp.
- **Quizlet:** Et digitalt verktøy som gir mulighet til repetisjon og overøving av ord og begreper.
- **Arbeid med bilder:** Vi brukte en god del bilder som elevene fikk lime inn i arbeidsbøkene sine og skrive en tilhørende kort tekst til. Bildene viste til begreper, hendelser, definisjoner og annet som lar seg illustrere med bilder.
- **Kryssord:** Elevene fikk kryssord med ordene og begrepene hentet fra lesetekstene.

I undervisningsopplegget var det lagt opp til bruk av utviklende samtaler. Utviklende samtaler har en rekke pedagogiske fordeler. De skaper forståelse for emnet samtidig som elevene får mulighet til å prøve ut nye ideer, forklare det de har forstått, stille oppfølgingsspørsmål og resonere sammen med sine medelever. Samtalen fremmer dessuten en gjensidig forståelse for den andres synspunkt. Vi la opp til slike utviklende samtaler fordi

det er forutsetning i opplæringen *for* demokratiet. Læreren leder og samtalen blir gjennomført i en *samtalesirkel*, det vil si en sluttet sirkel der alle er plassert som jevnbyrdige parter.

For å skrive tekster benyttet vi metodikken fra sirkelen for læring og undervisning. Til arbeid i fase to med modelltekster hadde vi utarbeidet tekster som lærerne kunne ta utgangspunkt i. Det ble i intervensjonen lagt opp til at klassen skulle skrive to ulike tekster etter modell fra sirkelen for undervisning og læring.

Alle elevene ble undervist av tospråklig lærer på sitt morsmål fire timer (á 60 minutter) i uken. Ved å ta utgangspunkt i elevens førstespråk blir det lettere å bygge nye tanker og kunnskaper.

For å støtte innlæringen på et andrespråk er det viktig å vektlegge visuell støtte. Vi hadde mange læringsaktiviteter som inneholdt bilder og film. Filmene er hentet fra Zmekk.no. Bildene ble hentet fra læreverket På høyden.

4.2 Arbeid med lesing og skriving

Lærerne var både i første- og andregangsintervjuet særlig opptatt av de to grunnleggende ferdighetene lesing og skriving. Arbeid med lesing og skriving er derfor den første analysekategorien. Lærerne var opptatt av avkodingsferdigheter, leseforståelse og begrepsinnlæring når det gjelder lesing. I forhold til skriving var fokuset hvordan de kunne hjelpe elevene til å gå fra å skrive enkeltord og setninger til å produsere hele tekster. I tillegg var de opptatt av grammatikkundervisning. Derfor er det disse dimensjonene ved lesing og skriving jeg vil ta for meg.

I førstegangsintervjuet fant jeg at det var ulike praksiser i de ulike klassene når det gjaldt lese- og skriveopplæringen. I førstegangsintervjuet fant jeg at det var stor forskjell i hvilke tekster lærerne valgte å ta utgangspunkt i og i hvilken grad de brukte skriving som læringsaktivitet med elevene. Etter intervensjonen, i andregangsintervjuet, fortalte lærerne at elevene lærte flere ord og begreper, leste mer og skrev mer ved bruk av

sjangerpedagogikken. I tillegg beskrev flere av lærerne at de hadde fått nye tanker om hvordan lese- og skriveopplæringen kunne gjennomføres.

4.2.1 Arbeid med lesing

Lærerne fortalte at de opplevde at leseprosessen kunne være vanskelig for mange andrespråkselever. De var særlig opptatt av avkodingsferdigheter, leseforståelse og begrepslæring. For å beskrive hvordan de velger å jobbe med dette, vil jeg først sette fokus på hvilke type tekster lærerne valgte å legge til grunn for sin undervisning før intervensjonen og deretter hvilke tanker de gjorde seg under leseopplæringen i selve intervensjonen.

Lærere må velge om de ønsker å ta utgangspunkt i tekster som er beregnet for elever med norsk som førstespråk eller elever med norsk som andrespråk. De må også velge om de vil ta utgangspunkt tekster som er aldersmessig tilpasset eller tekster beregnet for en annen aldersgruppe. Det tredje valget de må ta er om de vil utgangspunkt i tekster som gir mulighet for en integrert språk- og fagopplæring.

I førstegansintervjuene spurte jeg lærerne hvilke tekster og lærestoff de tok utgangspunkt i for å legge opp undervisningen. Svarene på dette var ulike. Lærerne på skole A valgte tekster beregnet på minoritetsspråklige elever med kompetansemål fra barneskolen. Skole B valgte tekster utarbeidet for elever med norsk som førstespråk på barnetrinn uten faglige mål, i tillegg til noen tekster beregnet for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinn med fag. Lærer på skole D valgte tekster både med og uten faglige mål, beregnet på minoritetsspråklige elever på ungdomstrinn. Lærer på skole C gav elevene ulike tekster. Hun valgte tekster beregnet for minoritetsspråklige elever, hun hadde en rekke tekster av ulik vanskelighetsgrad som dekket kompetansemålene innenfor et gitt emne og elevene fikk de tekstene hun vurderte som mest hensiktsmessig for eleven.

	Tekster beregnet på elever med norsk som førstespråk,	Tekster beregnet på elever med norsk som andrespråk,	Tekster beregnet på elever med norsk som andrespråk, ungdomstrinn,	Tekster beregnet på elever med norsk som andrespråk,
--	---	--	--	--

	barnetrinn, uten fag	barnetrinn, med fag	uten fag	ungdomstrinn, med fag
Skole A		X	X	
Skole B	X			X
Skole C		X	X	X
Skole D			X	X

Tabell 2: Oversikt over hvilke tekster lærerne brukte

I det følgende vil jeg beskrive hvilke arbeidsformer i lesing lærerne sa de brukte i førstegangsintervjuet og hvilke tanker de hadde om innholdet i tekstene i intervensjonen. På skole B jobbet lærerne strukturert med leseopplæring ved hjelp av metoden *repetert lesing*. De brukte tekster beregnet på norskspråklige elever på barnetrinnet og mellomtrinnet. Repetert lesing innebærer at eleven leser samme tekst flere ganger. Metoden kan ha effekt for å styrke elevers avkodingsferdigheter og leseflyt, men har blitt kritisert for å være kjedelig og lite motiverende (Lesesenteret 2018). På skole B bruker de tekster som er utarbeidet for norske elever i småskolen og læreren påpeker at de kan oppleves som «barnslige». Lærer 4 forteller at under intervensjonen ble tekstene i undervisningsopplegget brukt til repetert lesing:

Jeg har brukt disse tekstene [lesetekstene i intervensjonen] til repetert lesing. Det er jo klart, vi har jo ikke fått så mye tid til å sjekke hvor mange ganger de faktisk leste. For med Tuba Luba [lesebok for norskspråklige elever] spør vi jo veldig konkret: Hvor mange ganger leste du? Men, når vi har lest individuelt så gir vi tilbakemeldinger, hva de har forbedret seg på, hva de må jobbe videre med. For eksempel: I dag leste du de fleste ordene riktig, du korrigerer deg sjøl et par ganger, men du må øve mer på flyt. De vanskelige ordene må du øve flere ganger på, slik at du får litt bedre flyt i teksten. Det gikk like fint med disse tekstene som Tuba Luba, det spiller jo ingen rolle hvilke tekster du leser, det er jo metoden som teller! (L4)

Lærer 4 forteller at de jobber direkte med leseopplæringen. Jeg tolker at læreren velger å jobbe direkte med leseopplæringen fordi hun mener at elevene enda ikke har gode nok

avkodningsferdigheter til å fokusere på kunnskapsinnholdet i tekstene. Hun mener at det faglige innholdet i tekstene ikke er av avgjørende betydning: Selv om innholdet verken er alderstilpasset eller har et faglig innhold, får eleven øvd på avkodning og leseflyt. Jeg tolker dette som at hun først og fremst forstår lesing som en teknisk ferdighet og/eller som at det å lære norsk betyr at elevene må lære «alt» og at det dermed ikke er av avgjørende betydning hva innholdet i tekstene er. Lærer 4 mener det lar seg gjøre å bruke de alderstilpassede tekstene med faglig innhold fra intervensjonen til repetert lesing. Hun mener dermed at det er mulig å øve avkodningsferdigheter, leseflyt og leseforståelse samtidig som elevene utvikler sine fagkunnskaper.

Det kan virke som det skjedde noe med lærernes syn på lærestoff og hvilke læringsmål som kunne nås etter arbeidet med undervisningsopplegget i intervensjonen. Her forteller lærer 3 om innholdet i undervisningen i førstegangsintervjuet: «Det vi gjorde var at vi har hatt et nytt tema hver uke, natur eller trafikk eller noe sånt. Og; det de gjorde var at vi hadde en liten test i natur om fugler og fisker og alt dette her». Etter intervensjonen kunne det virke som lærerne hadde fått nye tanker om hva elevene faktisk kunne klare med støtte, jf Vygotskijs teorier om stillasbygning, i 2.4.1. Dette er lærer 4, som deler klasse med lærer 3, refleksjoner om det faglige innholdet i over det faglige innholdet i undervisningen etter intervensjonen:

K: Demokrati er jo et viktig tema som kommer igjen både i ungdomsskolen og på videregående. Dersom elevene ikke skal få opplæring i demokratiet, men heller om tema som fugler og fisker, hva da?

L4: nei, nei, nei, det vil jeg aldri ha. Jeg vil ha demokrati og alle de andre vanskelig temaene, det handler ikke om det, men vi må gjøre det praktisk for elevene, vi må gjøre det håndgripelig for elevene, vi må finne metoden, gjerne sjangerpedagogikk, for at alle skal fatte. Noen forstår av tekst og av forklaring på begreper, andre gjør ikke det, da må du forklare på en annen måte. Du må benytte ulike metoder for å få elevene til å forstå det, det er jo det. (L4)

Jeg tolker det som at hun ønsker at elevene skal få tilgang til faglige tekster på et aldersadekvat nivå, og med varierte og gode metoder kan elevene få utbytte av tekster med aldersadekvat vanskelighetsgrad.

Lærer 5 oppgav at elevene fikk ulikt lærestoff knyttet til det samme temaet. Dette tolker jeg som at hun vurderte at elevene befinner seg på ulike faglige- og/eller språklige nivå. En utilsiktet hensikt kan bli at de lave forventningene hun har til de elevene hun vurderer som lavest presterende, kan fungere som selvoppfyllende profetier (Gibbons, 2010, s. 25).

Jeg vil nå presentere hvordan lærerne jobbet med å forberedelse tekstene på skolene før elevene arbeider med dem hjemme. Lærer 3 og 4 på skole B forteller at det første de gjorde når de skulle forberede lesetekstene på skolen, var at de leste tekstene i kor sammen med elevene:

L4: Vi drev jo med korlesing. Det var det første vi gjorde med teksten, vi korleste den...Det er helt klart at den korlesingen har jeg stor tro på, for det hjelper veldig. Da hører de hvordan vi uttaler det og så etterligner de.

L3: Og, så blir du ikke så alene. Du ser at alle leser, som regel er alle med på det. (L3 og L4)

Her forteller lærer 3 og 4 at ved å lese høyt sammen med elevene får elevene øve på leseflyt og norsk uttale. Lesestøtten gis gjennom felles øving som føles «ufarlig» fordi fokuset ikke rettes mot den enkelte elevs ferdigheter.

Deretter gikk lærer 3 og 4 over til å jobbe med nye begreper. Lærer 4: «Så jobbet vi med quizlet og elevene jobbet mer hjemme med å oversette til morsmål, de som ikke har eget skriftspråk oversatte til norsk. De jobbet med det hos morsmåslærerne, så de jobbet med det på mange ulike måter». Lærer 4 fremhever at det å jobbe med nye begreper er vanskelig og det må gjøres over tid, på flere måter og på flere arenaer.

Tekstene i intervensjonen inneholdt mange fagord (jf. viktigheten av å jobbe med en integrert språk- og fagopplæring i 2.5.4). For noen av lærerne var det nytt å jobbe med tekster som inneholdt så mange aldersadekvate fagord. Jeg vil nå presentere hvordan lærerne opplevde å jobbe med tekstene i intervensjonen med tanke på at de inneholdt mange fagord og fagbegreper. Lærerne var opptatt av ord- og begrepslæring fordi ordforrådet er helt sentralt for leseforståelsen. Lærer 2 på skole A forteller at det kunne

være vanskelig for elevene i intervensjonen å lese med forståelse fordi mange av begrepene var nye og ukjente:

Det var vanskelig å lese og forstå hvordan sammenhengen må være for at det skal bli mening. Mye fordi det er vanskelige begreper. Det er ordinnlæringen som er vanskelig, det er klart at når de har skjønt ordene, begrepene, er det mye lettere å se sammenhenger. Men det er helt klart at det er noen som har slitt med å følge med på alle begrepene. (L2)

Lærer 2 forteller at for noen elever har det vært vanskelig å lære alle de nye begrepene. Lærer 1 på skole A forteller at selv om elevene synes det var vanskelig, likte de å jobbe med begreper: «De [elevene] syns det var spennende, og de syns det var et ordentlig arbeid med jobbing på forhånd, jobbe mye med ord, quizleten. Alle likte quizlet». Slik jeg tolker dette synes elevene det var kjekt å lære nye ord og begreper, men for enkelte elever var det ikke tilstrekkelig med begrepslæring for å kunne lese med god forståelse. At de ikke klarte å lese med god forståelse kan skyldes at opplæringen lå for langt fra elevens nærmeste utviklingszone, se 2.4.1, eller inneholdt for lite støtte slik at elevene ikke lærte begrepene. En annen mulighet er at elevene ikke har gode nok avkodingsferdigheter og leseflyt slik at de bruker for lang tid og for mye energi på kompliserende detaljer i teksten og mister det overordnede budskapet.

Alle lærerne hadde et ønske om å drive en leseopplæring der elevene gjennom egeninnsats hjemme (lekser) kunne få den mengdetreningen som er nødvendig for å bli en god leser. I intervensjonen la vi opp til at elevene måtte lese og arbeide med forståelsen av lesetekstene hjemme. I andregangsintervjuet fortalte lærerne på skole A, B og D at elevene i stor grad la ned den egeninnsatsen som krevdes. Her svarer lærer 1 og 2 på skole B i kor: «A: Gjorde de [elevene] mer lekser [i intervensjonen] enn før? L1 og L2: Ja!». En mulig forklaring på at elevene gjorde mer lekser er at undervisningsopplegget krever så mye av elevene at de ser hensikten med å stille forberedt på skolen. En annen mulig forklaring er at det legges opp til en systematikk der leksene blir gjennomgått både i forkant og etterkant på skolen. En tredje forklaring kan være at innholdet i tekstene trigget ønsket om å arbeide hardt for å lære. Lærer 5 synes det var en utfordring å få elevene til å gjøre lekser både til vanlig og under intervensjonen: «Har prøvd det, [å få elevene til å gjøre lekser] men vi har veldig mange

[elever uten skolebakgrunn], og det fungerer ikke, men kanskje til neste år, når jeg får nye elever som kanskje har skolebakgrunn, så...». Hun fortalte at dette var en utfordring i forhold til å følge progresjonen som intervensjonen la opp til.

I det følgende vil jeg snakke om hvordan lærere og elever arbeidet med lesing på skolen, da med fokus på samtale for å fremme forståelse. Lærer 2 synes at det ble mindre tid til småprat og kos i intervensjonen:

L2: Det ble jo mindre småprat, tenker jeg.

A: Nå, når dere jobbet med dette [intervensjonen]?

L2: Ja, med sånne faste rammer.

K: Litt mindre kos?

L2: ja, litt mindre kos.

L1: Jeg tenker kanskje at den kosen, er jo ikke så bra. Fordi de aktive elevene koser seg, men de passive elevene faller jo helt av. Det er jo ikke så bra når elevene er passive uansett hvor koselig det er, på en måte. Det er noen få som er veldig aktive hele tiden, og får alt med seg hele tiden... De kan kose seg. Men, de trenger jo også dette.

K: Så nå følte du at du fikk de svake mer med?

L1: Ja absolutt!

Jeg tolker lærer 2 som at arbeidet ble mer strukturert under intervensjonen og at læringstrykket økte og dermed mindre tid til kos og småprat. Jeg synes det er interessant er at hun mener dette gir et bedre resultat for de svake elevene. Jeg tolker det som at det er lettere for svake elever å jobbe i et klasserom der de vet hva som er forventet av dem, eller som lærer 1 selv uttrykker det: «det er et mønster i selve teksten, men det er mønster i det vi gjør, det er mønster på flere plan. Det er veldig oversiktlig for dem, men det er også fantastisk for oss». Jeg tolker at lærer 1 her beskriver et klasserom der alle, både elever og lærere, vet hva som forventetes av dem. Ser vi dette i relasjon til sitatet ovenfor gir denne

undervisningen en struktur der alle elevene, også de svakeste, vet hva som skjer og kan bruke energien sin på selve læringen.

I andregangsintervjuet var flere av lærerne opptatt av at undervisningen i intervensjonen stilte høye krav til elevenes evne til å uttrykke seg nyansert, jeg vil i det følgende snakke om lærernes synspunkt på de høye faglige utfordringene og da særlig i samtale. I intervensjonen var målet å forholde seg til ulikhet, se ting fra ulike sider, stå for egne meninger, tenke kritisk og reflektere (jf. viktigheten av en kognitivt utfordrende undervisning, 2.5.3). Her forteller lærer 6 at selv om hun mener det er vanskelig for elevene å sammenligne og reflektere på norsk, er det likevel nødvendig allerede i en innføringsklasse:

L6: Det er jo mye mer krevende enn å bare gjengi, fortelle fortellingen om Norgeshistorien.

K: Syns du da det er greit at vi drar det så langt selv i innføringsklasser, sånn faglig sett?

L6: Jeg syns det. Jeg syns vi skal gjøre det fordi de gjør det i de andre klassene, og så drar vi den veien, selv om vi ikke kommer helt i mål med alle alltid. Så har de en viss forståelse av at vi skal dit. Og så er det noe med, det som våre elever er flinke til er jo faktisk sammenlikning. De har jo det beste sammenlikningsgrunnlaget av alle! Og det er så kult. Og så hadde det vært så kult da hvis de ble bevisst på at dette her er deres ressurs. Det er 6-eren i alle fagene. Jeg får vist til elevene at det er dette som er forventet av dere. (L6)

Jeg tolker at lærer 6 mener at å stille krav utover å gjengi fagstoff, å sammenligne og å tenke kritisk er viktig av minst to grunner. For det første vil dette være klargjørende for den ordinære undervisningen. For det andre tolker jeg henne som at denne typen undervisningsopplegg gir henne mulighet til å understreke og vise frem elevenes *potensialer* (Gibbons, 2010, s. 39). Læreren vektlegger det eleven kan fra før, og fremhever det som verdifullt både for eleven selv og for norsk skole.

Selv om lærer 6 mener at det er viktig å jobbe med samtaler som krever sammenlikning og refleksjon, mener hun at det er ekstra vanskelig å få til i innføringsklasser.

L6: Det var ganske mange hos oss som også synes det [undervisningsopplegget] var interessant. Men, det som jeg generelt tror er vanskelig for denne elevgruppen, er å ha begrunnede meninger. Å uttrykke grunnene for hvorfor de mener det de mener, og så stå for det.

K. Hva tror du er grunnen til at det er vanskelig å ha begrunnede meninger?

L6: Jeg forestiller meg at det er skolekulturelle greier, at vi i Norge krever mye selvstendighet av elevene, og at høy måloppnåelse hos oss er refleksjon og sammenlikning. Veldig ofte er det sånn at du mener noe, du skal begrunne det, og du skal kunne sammenlikne det med noe annet, og det er topp. (L6)

Her sier lærer 6 at samtaleundervisningen i intervensjonen er vanskelig for «denne elevgruppen», altså nyankomne minoritetsspråklige elever, fordi undervisningen krever at elevene sammenligner og reflekterer. Dette mener hun kan ha sammenheng med skolekulturen i flere av elevenes hjemland. Her viser lærer 6 til viktigheten av at lærere har god interkulturell kompetanse, hun påpeker viktigheten av at lærere som arbeider med minoritetsspråklige elever må ha god kjennskap til den norske (skole)kulturen, samtidig som hun har kjennskap til andre kulturer. For å få frem ulikheter på en måte som hjelper elever å bygge positive identiteter må det være et gjensidig ønske og vilje til å lære av hverandre gjennom dialog. Dette sammenfaller i stor grad med det Lisa Salo-Lee (2006, s. 138) legger i begrepet interkulturell kompetanse.

Lærer 5 var også opptatt av at de høye kravene som ble stilt til refleksjon i intervensjonen, men i motsetning til lærer 6, synes hun at kravene var for høye. Begrunnelsen er at elevene verken er vant til så høye krav eller føler seg komfortabel med det:

L5: Elevene er vant til at vi har en prøve og så får vi spørsmål om datoer og gjerne sånn at elevene leser tekstene på forhånd hjemme, puffer dem, og så får de spørsmål, for eksempel: når startet Napoleonskrigene?

K: Så da går det på gjengivelse av detaljkunnskap?

L5: Ja, og det sa elevene at det hadde de hatt mer lyst til og følt at det hadde gått bedre i ettertid. (L5)

Jeg tolker at lærer 5 er kritisk til de høye kravene i intervensjonen fordi hun er redd for at elevene ikke vil få den nødvendige mestringsfølelsen. Dette er et godt poeng. Elever som ikke opplever mestringsfølelse kan miste motivasjon for skolearbeidet. Like fullt kan elever miste motivasjon dersom de ikke føler at de blir behandlet som kompetente (Cummins 2017, s. 114).

Lærer 6 forteller at undervisningen gitt i intervensjonen minner henne om undervisningen hun tidligere har gitt elever i ordinær klasse. Det jeg finner interessant er at hun drar paralleller mellom elevgruppen i innføringsklasser og ordinære klasser. Det er vanskelig å lære nytt fagstoff for begge grupper; i begge grupper har du elever som mestrer og elever som synes det er vanskelig. Utfordringen ved at opplæringen skjer på et andrespråk mener lærer 4 at det er mulig å overkomme med den rette tilpasningen og støtten:

Det er ikke så stor forskjell på denne klassen [en innføringsklasse] og en vanlig klasse, det [opplæring om demokratiet] er nesten like nytt og gresk for elever i vanlig klasse, fordi dette er jo et system som ikke så lett å forstå, da må man lære litt om det. Jeg vil tro at dersom en elev er normalt utrustet, vil den eleven i en innføringsklasse forstå dette tema like godt som den norske elever i en ordinær klasse.

K: Selv om dette [undervisningen] er på et andrespråk? Gjelder dette dersom det tilrettelegges språklig for andrespråkelevne?

L4: Ja, du må tilrettelegges språklig, men innholdsmessig trenger ikke å være noe annerledes. (L4)

Etter intervensjonen gir altså lærer 4 uttrykk for at med den rette støtten kan elever som går i innføringsklasse klare å få tilgang til Så kognitivt krevende læringsstoff som undervisningsopplegget om demokrati. Hun gir uttrykk for at hun kan bruke metoder som repetert lesing for å sikre godt avkodingsferdigheter og leseflyt, samtidig som elevene tilegner seg et fagspråk.

4.2.2 Arbeid med skriving

Lærerne hadde særlig fokus på hvordan de kunne gå fra å skrive enkeltord og setninger til å få elevene til å skrive hele tekster. De opplevde at det var vanskelig å få struktur på skriveopplæringen og det kunne være vanskelig å få til overgangen mellom å bare skrive enkle ord og setninger til å skrive hele tekster.

I førstegangsintervjuene kom det frem at var ulikt hvor mye og hva elevene skrev i de fire innføringsklassene. På skole B skrev elevene mest enkeltord og i liten grad tekster. På skole A, C og D skrev elevene tekster, gjerne med bruk av modelltekster, men ikke med samme systematikk som i sirkelen for læring og undervisning (se 2.4.3). I intervensjonen var det lagt opp til at elevene skulle skrive to tekster etter sirkelen for læring og undervisning. Lærerne på skole B fikk ikke tid til å skrive tekster sammen med elevene. På skole C leste de og dekonstruerte de fellestekst, men bare en elev leverte individuell tekst. På skole A og D gjennomførte de tekstskriving etter intensjonen.

Lærerne var opptatt av alle ordene og begrepene elevene lærte i intervensjonen. Jeg vil nå har fokus på lærernes opplevelse av begrepslæring i intervensjonen. Lærer 6 forteller her om hvordan de jobbet systematisk med å gå fra muntlig til skriftlig når de arbeidet med ord og begreper:

Og vi brukte jo liksom smart boarden til å sitte og snakke om ordene, og vokabular og sånn først, og så hadde vi en lekse til dagen etterpå, og så hadde vi jo kryssordene. De var kjempevanskelige, for våre elever var ikke vant til det, men det er en god idé, for de elevene som sliter med bokstavrekkefølgen må forholde seg til den rette rekkefølgen i ordene, så jeg har tenkt at det egentlig er en ganske god pedagogisk metode. (L6)

Hun trekker frem at å arbeide med bokstavrekkefølge på ord er nødvendig i en innføringsklasse. Å bruke kryssord som støtte til et slikt arbeid synes hun fungerer godt. Jeg tolker det som hun mener at det å jobbe skriftlig med alt fra bokstavering til å skrive hele tekster er viktig i et innføringsklasserom. Jeg tolker også at hun mener at det skriftlige må henge sammen med det muntlige: Først snakket de, deretter leste de og til slutt skrev de ordene ned.

Lærerne ble spurt i førstegangsintervjuet om hvordan og i hvilken grad de vektla grammatikkopplæring. Alle oppgav at de var opptatt av å undervise i grammatikk. Det var nytt for lærerne at grammatikkopplæringen foregikk med utgangspunkt i et kjent innhold. Lærer 5 hadde ikke knyttet grammatikkopplæringen til det faglige innholdet før: «Jeg ser dere har jo knyttet det [grammatikkopplæring] veldig tett opptil selve temaet, det har ikke jeg gjort, jeg har holdt på med grammatikken litt for seg selv. Det er jo mye smartere for da får vi jo jobbet oss igjennom vokabularet og det faglige innholdet en gang til». Lærer 6 fortalte at heller ikke har knyttet grammatikkopplæringen til temaet før: «Nei, det var faktisk nytt for meg. Når vi jobber med grammatikk, skriver vi liksom enkle grammatiske setninger». Hun synes at å knytte det sammen gav et ekstra utbytte for elevene ved at lærestoffet ble bearbeidet enda bedre: «Det er jo glimrende, for det er jo enda en måte å få inn det stoffet på. Jeg synes de oppgavene var veldig gode». Lærer 6 fremhever at ved å knytte språkområdene, form, bruk og innhold sammen i opplæringen får elevene mulighet til å gå dypere inn i læringen. Heller ikke lærer 1 på skole A har knyttet grammatikkopplæringen opp mot det faglige innholdet før og liker godt at det er knyttet sammen i intervensjonen. L1: «Ja, for når du får det i en sånn kontekst, sånn i en tekst,...i stedet for sånn out of the blue. Ja, altså du kan jo gjøre det også... øve på å bøye verb og sånn. Men det kommer mer naturlig inn». (L1).

Jeg vil i det følgende gjengi og analysere lærernes tanker om form og innhold i tekstene elevene skrev i intervensjonen, samt deres meninger om å jobbe med sirkelen for læring og undervisning. Lærerne var opptatt av hvor gode tekster elevene skrev i intervensjonen.

Lærer 6 var veldig imponert over hvor gode tekster også de svake elevene hennes hadde produsert:

Jeg syns i hvert fall at det er helt vanvittig hva de har fått til her [hun ser på tekstene som elevene har skrevet], og de som sliter litt har også lært skrive fullstendige setninger med en struktur. De skriver overskrift. (L6)

Her er hun særlig opptatt av hvor god form det er på elevenes tekster. Selv svake elever skriver fullstendige setninger og lager overskrift!

Lærerne 1 på skole A synes de individuelle tekstene elevene skrev i intervensjonen ble gode: "De [tekstene] ble veldig bra, veldig bra!". Hun presiserer ikke om det er innhold eller form hun synes ble bra. Lærer 1 forteller at elevene ikke likte så godt at de måtte skrive individuelle tekster:

De var ikke så begeistret, spesielt første gangen, når de skulle skrive individuell tekst. De synes de var ferdig med det da. Vi hadde jo gjort det i fellesskap. Skal vi en gang til? Ja, en gang til, nå skal du skrive! Det ble bedre den andre gangen. Den første gangen var de ikke motivert. (L1)

Lærer 1 tenkte at den manglende motivasjonen hadde sammenheng med at de tidligere pleide å skrive fellestekster pleide å skrive fellestekster – ikke individuelle tekster. Den andre gangen gikk det bedre, kanskje fordi elevene da visste hva som var forventet av dem?

I andregangsintervjuet var lærer 4 opptatt av at de ikke hadde fått skrevet nok med elevene ikke før intervensjon, men at de ville ha mer fokus på skriving neste skoleår og da ville de benytte sirkelen for læring og undervisning for å nå målene sine: "Det [skriving] har vi tenkt til å gjøre neste år, vi skal bruke modelltekster til neste år" .

Lærerne likte at undervisningen i intervensjonen var systematisk, og trekker spesielt frem systematikken i skrivingen. L1: «Vi har ikke jobbet SÅ systematisk som det her. Sånn som å skrive disse modelltekstene, det har vi ikke gjort på den måten, så systematisk. Vi har gjort avarter». Jeg tolker det som at hun liker systematikken, men ikke har kjent til metoden før.

4.3 Drøfting av første forskningsspørsmål

I det følgende vil jeg drøfte første forskningsspørsmål: Hvordan kan sjangerpedagogikken støtte lese- og skriveopplæringen i innføringsklasser på ungdomstrinn?

I førstegangsintervjuet oppgav lærerne på tre av skolene jeg intervjuet at de valgte å bruke tekster til lesing som er beregnet på yngre elever. Nyankomne elever på ungdomstrinnet skal lese for å lære, men de må også lære seg å lese på et andrespråk. Det innebærer å øve

på avkoding, leseflyt og lære ord og begreper. Hvilke tekster lærerne velger blir da av avgjørende betydning. Å lese aldersadekvate tekster kan gi utfordringer for mange elever, men utfordringene er ekstra store for nyankomne minoritetsspråklige elever. De kan være enda mer fremmede overfor tekstens innhold og kan i tillegg ha problemer med tekstspråk – selv på sitt eget morsmål. (Alver, 2007). I empirien min ser vi at lærere velger tekster for yngre elever eller tekster som ikke inneholder fag for å gjøre det enklere for elevene. Dette er forståelig, men det finnes et problem. Med stadig forenkling vil ikke elevene få tilgang til alle de registre de behøver for å utvikle seg i ulike emner og fag (Cummins, 2017, s. 114).

Lærerne på skole B valgte lesetekster fra norskfaget beregnet på norskspråklige barn. I tekster utviklet for norske barn kan det være mye bakgrunnskunnskap som er forventet at leseren har i møte med teksten. For minoritetsspråklige elever kan dette være nye sosiale og kulturelle kontekster (Alver 2007). Da er det ekstra viktig at læreren hjelper elevene inn i teksten ved å sette fokus på det som kan være ukjent for elevene. Gjennom å lese tekster beregnet for norske barn vil elevene få kjennskap til norsk (barne)kultur. Det kan være et argument at det er viktig kunnskap for alle som bor i Norge, men denne kunnskapen vil da gå på bekostning av faglig kunnskap. Å ta bort faglig kunnskap er et forsøk på å tilrettelegge og eleven får øve på leseferdigheter og «slipper» å forholde seg til faglige ferdigheter. Utfordringen er at eleven forholder seg til ukjent emne og innhold. Det vil derfor kunne avgjørende for elevens læringsutbytte hva slags tekster læreren velger.

Flere av lærerne brukte tekster som ikke hadde fokus på faglige, bare språklige mål. For å benytte lesing på andrespråket som et redskap for skolefaglig kunnskapstilegnelse må vi sikre at elevene har gode avkodingsferdigheter, leseflyt og leseforståelse. Spørsmålet er om dette trenger å skje som isolert aktivitet, eller om vi kan øve på kunnskapstilegnelse samtidig som vi øver avkodingsferdigheter, leseflyt og leseforståelse? Dersom vi ikke øver på at lesingen fører til kunnskapstilegnelse er det ikke sikkert at vi når målet. I andregangsintervjuet oppgav lærerne at de synes det gikk bra å øve på språklige og faglige mål ut fra de samme tekstene når støtten i form av førforståelse, arbeid med nye ord og egeninnsats var tilstrekkelig.

Cummins (2017, s. 59) og Gibbons (2010, s. 24) hevder at kognitive prosesser på høyere nivå, som å analysere, sammenfatte og vurdere, gjør at elevene lærer betydelig mer, av den enkle

grunn at en mye større del av den kognitive kapasiteten utnyttes i læringsprosessen. Ved å velge tekster beregnet på yngre elever kan det føre til at elevene bruker for lite av sin kognitive kapasitet. Dette vil føre til at elevene lærer mindre. Resultatet blir det motsatte av det vi ønsket å oppnå. Vi vil tilpasse undervisningen slik at elevene lærer best mulig, men vi risikerer at vi reduserer så mye at vi kommer inn i «kjedsomhetssonen» som Mariani (1997, s. 5) beskriver det som.

Cummins og Gibbons hevder videre at en kognitiv utfordrende undervisning gjør alle elever, uansett bakgrunn, mer interessert i skolearbeidet og at alle elever, uansett bakgrunn, har høyere måloppnåelse når undervisningen som tilbys er kognitiv utfordrende. I tillegg utjevnes forskjellen mellom elevgrupper som et resultat av kognitiv utfordrende undervisning. For å kunne arbeide kognitiv utfordrende, hevder Gibbons (2010, s. 59), at lærere bør benytte *rike oppgaver*. Med rike oppgaver mener hun læringsaktiviteter som fokuserer på sentrale ideer innenfor et emne og som krever at elevene opparbeider og får bruke *dyp kunnskap* og ikke bare får kjennskap til isolerte fakta. I andregangintervjuene med lærerne trakk de frem at det var lagt opp til mer samtale, sammenligning og refleksjon enn det lærerne hadde erfaring med fra tidligere. Ikke alle lærerne fikk til å gjennomføre den siden av intervensjonen, men for de elevene som fikk anledning til det kan det bety at elevene gikk dypere inn i læringen. Å jobbe på denne måten kan relateres til *dybdelæring*, et viktig begrep i forbindelse med fagfornyelsen. Udir beskriver dybdelæring som å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. For å få til dette må vi øve evnen til refleksjon og kritisk tenkning (Udir, 2019).

Gibbons (2012, s.3) og Cummins (2017, s. 17) understreker at vi som lærere ikke bare formidler et faglig og språklig innhold i undervisningen, men at vi samtidig og alltid bidrar til å konstruere elever som kompetente innlærere det er verdt å lytte til. Lærere bidrar altså positivt eller negativt til elevenes identitetsutvikling. Gjennom likeverdige, dype samtaler vil læringen utvikle seg dypere kunnskaper. Samtidig vil elever som får bekræftelse på at de er verdt å lytte til, (mest sannsynlig) utvikle en positiv identitet. Lærer 6 påpekte at undervisning som krever refleksjon og kritisk tenkning kan skille seg fra undervisningen i andre skolekulturer. Et slikt perspektiv krever god interkulturell kompetanse. Liisa Salo-Lee (2006) hevder at for å kunne utøve god interkulturell kompetanse, må det finne sted et

gjensidig ønske og en vilje til å lære av hverandre gjennom dialog. Det krever fleksibilitet og kulturell sensitivitet (s. 138). Dette er funn som tyder på at dersom elever i et innføringsklasserom få adekvat undervisning, må læreren inneha både andrespråkspedagogisk kompetanse og interkulturell kompetanse.

Selv om avkodingsferdigheter øves uansett hva innholdet i tekstene er, kan det svekke elevenes motivasjon å arbeide med tekster som er beregnet på yngre elever (Gibbons 2010, s. 61). Derfor er det av betydning hvilke tekster lærerne velger å legge til grunn for sin undervisning. I tillegg er det av avgjørende betydning hvilken støtte lærere tilbyr elevene for å sikre best mulig utbytte av opplæringen. I intervensjonen brukte vi tekster som var tilrettelagt språklig med faglige mål beregnet for elever på ungdomstrinnet. For at elevene skulle få tilgang til innholdet i teksten samtidig som de øvde på avkoding, leseflyt og ordlæring var det lagt inn planlagt støtte. Elevene fikk tekster som skulle forberedes på skolen slik at de kunne arbeide videre med teksten hjemme. Lærerne fortalte at de forberedte elevene ved å (kor)lese og fokusere på nye ord. Det var utarbeidet mange ulike læringsaktiviteter tilknyttet ord- og begrepslæringen. Det ble særlig trukket frem at elevene likte å lære nye ord. På tre av skolene jobbet elevene godt og strukturert. Dette førte til at elevene fikk øvd på avkoding, leseflyt og leseforståelse. Dermed var det mulig å legge undervisningen på et høyere nivå neste skoledag og elevene maktet å gå dypere inn i teksten. På en skole gjorde ikke elevene leksene; læreren mente at det kunne ha med tidligere manglende skolegang å gjøre. Utfallet ble at hun ikke kunne holde samme progresjon som de tre andre skolene og elevene lærte mindre. Dette mener jeg kan tyde på at dersom lærere bruker lekser på en god og strukturert måte til å øve avkoding og leseflyt, blir det mer tid til fordypning på skolen, da særlig med fokus på samtale.

I intervensjonen var det lagt opp til samtaler der elevene skulle sammenligne det norske demokratiet med styreformene i deres respektive hjemland. De fikk reflektere og tenke kritisk, både på det norske og eget hjemlands styresett. Det var uenighet mellom lærerne om dette var å legge undervisningen for høyt i en innføringsklasse. En lærer mente at nivået ble for høyt, det var samme læreren som ikke hadde fått elevene til å gjøre lekser. Dette tolker jeg som at elevene ikke klarte å sammenligne og tenke kritisk fordi de ikke hadde de grunnleggende ferdighetene på plass. Sagt på en annen måte, elevene som ikke gjorde

lekser hadde ikke opparbeidet seg de forutsetninger som måtte til for å gå dypere inn i språk- og faglæringen. Min konklusjon basert på intervensjonen er dermed at de elevene som gjorde en egeninnsats hjemme, hadde større forutsetninger for å lære mer på skolen fordi lærerne kunne arbeide med andre sider av språket og gå mer i dybden.

I andregangsintervjuet fortalte lærerne at de ble imponert over hvordan grammatikkopplæringen var integrert i språkopplæringen. De trakk frem at på denne måten fungerte grammatikkopplæringen som en forsterking av fagopplæringen. Samtidig som grammatikkopplæringen ikke kom «sånn out of the blue». I førstegangsintervjuet fortalte alle lærerne at de jobbet med integrert språk- og fagopplæring. I følge Gibbons (2012, s. 127) betyr en integrert språk- og fagopplæring at de ulike språkområdene jobbes med i en meningsfull sammenheng; altså at elevene ikke skifter innhold for å jobbe med språkets form eller bruk. Hun sier at en integrert språk- og fagopplæring er det *motsatte* av en opplæring der grammatikken jobbes med separat. Jeg er derfor usikker på om at lærerne jobbet med integrert språk- og fagopplæring når de separerte arbeid med språkets form fra arbeid med språkets innhold.

I førstegangsintervjuet kom det frem at ikke alle lærerne skrev tekster med elevene. Etter intervensjonen ble lærerne overrasket over hvor gode elevenes tekster ble. De ble særlig imponert over hvor gode tekster svakere elever skrev. Undervisning i norsk skole er ofte preget av at læreren snakker/underviser ut fra en lærebok, så kommer det en skriftlig prøve der elevene får vise hva de har lært. I mange tilfeller hjelper ikke lærerne elevene fra tale/samtale og lesing over til det skriftlige språket. Dette har vist seg å slå dårlig ut, særlig for elever som kommer fra familier der skriftspråket ikke står sterkt og for elever som får opplæringen sin på et andrespråk (Gibbons, 2012, s. 126; Cummins, 2017, s. 41).

Sjangerpedagogikken tilbyr en eksplisitt skriveopplæring som skal gi alle elever likere tilgang til skriftspråket. Her sammenfaller funn i min studie med teorien bak sjangerpedagogikken: Å vektlegge eksplisitt skriveundervisning tyder på at alle elever, også de svakere, presterer bedre. Jeg mener det i denne sammenhengen er viktig å presisere at elevene allerede forut for skriveøkten hadde hatt en tre ukers opplæring i demokrati, der fokuset lå på sammenligning, refleksjon og kritisk tenkning noe jeg anser som en nødvendig forutsetning for denne type tekstproduksjon.

Det viser seg at undervisningen som er rettet mot de minoritetsspråklige elevene ofte er tilfeldig og av varierende kvalitet (Alver, 2009 s.86, Hvistendahl, 2009, s. 76). Når jeg tolker materialet mitt kan det virke som om lærerne strever med å finne en struktur på undervisningen. Lærerne gav uttrykk for at lese- og skriveopplæringen ble mer strukturert både for dem og elevene ved bruk av sjangerpedagogikken i intervusjonen. Jeg tenker at det er en viktig faktor som taler for å bruke en "metode", som sjangerpedagogikk, i lese- og skriveopplæringen for andrespråksopplæringen. Det kan hjelpe lærerne til å få en struktur på planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Å undervise nyankomne minoritetsspråklige elever er didaktisk krevende og krever ofte mye forberedelse og hjemmearbeid for læreren. Elevene er nye i Norge og mye må utredes. Er det noen som må meldes til PPT? Noen har kanskje krigstraumer og trenger henvisning til psykolog. Dette tar tid. Å få hjelp til å strukturere undervisningen gjennom pedagogiske modeller, kan bidra til en struktur der lærer minimaliserer arbeidsmengde og eleven maksimaliserer læringsutbyttet. Mine funn viser at også elevene likte å jobbe etter en slik struktur fordi de hele tiden visste hva som var forventet av dem. Eller som lærer 1 uttrykker det: «det er et mønster i selve teksten, men det er mønster i det vi gjør, det er mønster på flere plan. Det er veldig oversiktlig for dem, men det er også fantastisk for oss».

4.4 Muligheter og hindringer i arbeid med sjangerpedagogikken

Nå vil jeg presentere muligheter og hindringer lærerne opplevde da de jobbet med sjangerpedagogikken i intervusjonen. Lærerne er særlig opptatt av elevenes læringsutbytte, om undervisningen virket klargjørende for den ordinære undervisningen, om elevene synes den var motiverende eller ikke, hvordan undervisningen kunne tilpasses svakere elever og morsmålets viktighet. Det er disse dimensjonene ved undervisningsopplegget jeg nå vil ta for meg.

4.4.1 Læringsutbytte av undervisningen

Lærerne var enige om at læringsutbytte etter intervensjonen var godt og kanskje bedre enn forventet. Lærer 1 synes elevene hadde lært mye om demokrati og mer enn hun forventet: «Jeg synes at de har lært veldig mye om demokrati, mye mer enn vi trodde at de kunne ha lært i utgangspunktet». Dette tolker jeg som at hun hadde lavere forventinger til hva elevene kunne lære, enn det det viste seg at de kunne oppnå.

Som vi har sett tidligere er også lærer 6 imponert over at de svakere elevene har hatt et godt utbytte av i undervisningen. Jeg tolker det som om hun synes elevene, da særlig de svakere, hadde et høyere utbytte av undervisningen enn det hun hadde forventet i forkant. Også lærer 3 synes elevene hadde et godt utbytte av undervisningsopplegget om demokrati. Her forteller lærer 3 om to elever som ikke kan lese og skrive og hun anser at de har behov for en helt egen og annerledes undervisning, men likevel viser elevene god fagkunnskap på prøven etter intervensjonen:

Det som var gøy med disse to som ikke kan lese og skrive, de fikk en enda enklere prøve. Og det var nesten det gøyeste, det var at disse guttene, og da satte jeg meg ned med dem – de skulle jo egentlig hatt helt egne timer, og det har de ikke fått og det er jeg så lei meg for – da satte jeg meg ned med dem: «Hva er demokrati?» Så har de svart: «Folket bestemmer». (L3).

Læreren har lave forventninger til elevenes faglige mestring. Hun vil egentlig ha dem ut av fellesskapet, slik at opplæringen kan tilpasses deres forutsetninger. Det har ikke latt seg organisere, og har hun dårlig samvittighet. Likevel har elevene lært! Hva dette skyldes vet vi selvfølgelig ikke: Har de vært motivert fordi lærestoffet var spennende og de følte at deres tidligere kunnskaper ble verdsatt av læreren? Lærte de mer fordi de fikk «lov» å delta i fellesskapet? Eller har strukturen på dette undervisningsopplegget gitt bedre resultater enn læreren vanligvis oppnår i sin ordinære undervisning?

4.4.2 Klargjørende undervisning?

Lærerne gav uttrykk for at de mente at innholdet i intervensjonen om demokrati kunne være klargjørende for den ordinære undervisningen. Det ble trukket frem at kunnskap om demokrati som styresett generelt, og norsk demokrati spesielt, er viktig kunnskap for

elevene å ha kompetanse i. Det ble trukket frem at dette var et emne elevene til stadighet kom til å møte gjennom skoleløpet, samtidig som det danner et grunnlag å delta i det norske demokratiet.

Lærer 1 mener at ordforrådet de lærer er viktig og vil danne et grunnlag for videre læring: «Disse ordene er veldig alminnelige i samfunnsfag, og de skal ha samfunnsfag i mange år, og dette er basisen på det som de skal lære videre». Lærer 3 forteller at elevene selv uttrykker at det er viktig å ha kunnskap om landets lover, regler og plikter:

Jeg så på prøven rett før dere kom, der har alle skrevet at de synes det var interessant med demokrati. De har litt ymse svar på hvorfor, men det er en del som er skrevet at dette er landet vi skal bo i og derfor trenger vi å lære lover og regler og pliktene her. (L2)

Dette tolker jeg som at elevene skjønner de selv har en rolle i inkluderingsprosessen gjennom å tilpasse seg norske lover og regler. Denne kunnskapen kan relateres til statusdimensjonen ved medborgerbegrepet, da den legger et grunnlag for forberedelse i et demokratisk samfunn. Dette vitner om god demokratisk kunnskap. Det må imidlertid påpekes at elevenes forkunnskaper om det norske demokratiet ikke ble målt forut for dette undervisningsopplegget.

4.4.3 Motiverende undervisning?

Lærerne var opptatte av hvorvidt elevene likte undervisningen og fant den motiverende. Lærerne på skole A og D mente at elevene var mest motivert i starten, men at de ble mindre motivert utover i intervusjonen.

Lærer 6 forteller at elevene synes det ble tyngre etter hvert som undervisningen skred frem: «Det jeg kanskje merket på dette opplegget her var at elevene ble litt mett etter hvert. Det er litt tungt og det er litt krevende» (L6). Lærer 6 mener at opplæringen var krevende for elevene. Det kan bety at undervisningen, eller deler av den, lå utenfor elevenes nærmeste utviklingssone eller hadde for lite støtte (jf. 2.4.1) og dermed ble

opplevd som frustrerende. Det kan også være at elevene opplevde undervisningen som er krevende enn den undervisningen de var vant til. Det er tungt å hele tiden strekke seg.

Lærer 5 spurte elevene både underveis og etter intervensjonen om de var motivert og fikk frem at de var veldig motiverte i starten, men mot slutten ble de mindre motiverte:

Noen var veldig begeistret. Det var noe nytt, sa de... De var aktive, de likte det. De synes det var spennende, og de synes det var et ordentlig arbeid med jobbing på forhånd, jobbe mye med ord, quizleten. Så de likte det. (L5)

Lærer 5 fortalte noen av elevene endret mening mot slutten at: «Mange var fortsatt begeistret, mens noen sa, nei, vi likte det i begynnelsen, men så ble det for mye». Lærer 5 gir ingen forklaring på hvorfor det ble «for mye». Det kan tenkes det er et uttrykk for at undervisningen inneholder for lite støtte, jf Vygotskjis nærmeste utviklingszone. Eller at elevene finner undervisningen uinteressant eller lite relevant. Det kan også tenkes det er krevende å jobbe så hardt over lengre tid jf. Kognitiv krevende undervisning 2.5.3, særlig dersom elevene ikke er vant til det fra tidligere.

4.4.4 Elever uten lese- og skrivekompetanse

Elevene i et innføringsklasserom er en svært heterogen gruppe. Når vi laget undervisningsopplegget tenkte vi i utgangspunktet at det ikke skulle inkludere elever med kortere botid enn tre måneder eller elever som ikke kan avkode. Likevel ble elever som nettopp hadde kommet og ikke hadde lesekompetanse på noe språk deltakere i intervensjonen. Hvordan fungerte undervisningen for denne gruppen elever? Lærer 6 forteller her om en elev som er kommet etter de andre og er uten lese- og skrivekompetanse på sitt språk, men likevel har noe utbytte av undervisningen:

K: Kan du si noe om for eksempel X [elev uten lese- og skrivekompetanse på sitt språk], har hun hatt noe utbytte av å jobbe med dette?

L6: Jeg tenker at hun har hatt utbytte av det. Vokabularmessig får hun jo med seg en del ord som er knyttet til demokratiet, og så vet jeg ikke hvor mye hun får med seg ut over det. (L6)

Lærer 6 utdyper senere i intervjuet at hun mener at eleven har hatt utbytte på flere plan. Hun fikk med seg en del dagligdagse begreper knyttet til norsk kultur, samtidig som hun fikk tilhørighet til klassen:

Hun var en av de som ikke fikk følge det forkurset [dette er den delen av læreverket *På høyden* som fokuserer på hverdagspråket] først, så hun bare hoppet jo litt inn i det... Men, det som var bra med det da, var jo, nå forstår hun jo konsepter som 17. mai, for det går an å flette inn, vi lærte om Norges flagg og Norges bursdag, og sløyfer og litt sånne ting. Så jeg tenker kanskje litt sånn at hvis du får en tilhørighet i klassen og får et tema som kan knyttes til aktuelle ting rundt deg, så er det jo relevant. (L6)

Dette tolker jeg som at hun mener at framfor å tenke lineært - før det faglige innholdet kan introduseres, må de grunnleggende norskferdighetene være på plass - tenker hun nå at det er mulig å innlære hverdagspråk og fagkunnskap parallelt. Likevel fastholder lærer 6 at elevene burde jobbe med hverdagspråket først: «Jeg tror faktisk det er best for de å lære hverdagslige ord først». Jeg tolker at denne uttalelsen beror på den kunnskapen lærer 6 allerede har, det har vært vanlig å tenke linjert, at hverdagspråket må på plass først i andrespråklæring, og det kan være vanskelig å tro på ny kunnskap, selv når de bekreftes med egne erfaringer.

4.4.5 Organisering

Jeg fant store variasjoner i hvordan undervisningen var organisert. Alle lærerne fortalte at de hadde en timeplan der de delte opplæringen inn i fag. På skole C hadde de timeplanfestet norsk, engelsk, naturfag, samfunnsfag, matematikk, KRLE, gymnastikk og praktiske- estetiske fag. Det var alt i alt åtte lærere som underviste i de ulike fagene. På skole A, B og D hadde de også en timeplan med ulike fag, men der var det i hovedsak bare to lærere som delte på undervisningen. I og med at det ikke kom inn andre lærere, trengte de ikke å skifte mellom fag. I intervusjonen jobbet elevene med språkets form, bruk og innhold ut fra temaet om demokrati. Det gav elevene mulighet til å gå i dybden av ulike sider av fag- og språklæringen. Dette forutsatte at temaet ble jobbet med over et lengre tidsrom om gangen, gjerne tre timer sammenhengende. Å jobbe på denne måten kunne bli en utfordring fordi

organiseringen krevde skifte mellom fagene flere ganger om dagen. Skole A, B og D valgte å løse opp timeplanen og dermed gjennomføre etter intensjonen. Etter intervensjonen, i andregangsintervjuet, fremhevet lærerne at det var godt for både lærere og elever å ikke oppstykke opplæringen i så mange fag, men heller holde seg til et tema og gå i dybden av det. Lærer 5 fortalte at de beholdt den opprinnelige måten å dele inn opplæringen på, også under gjennomføringen av intervensjonen. Dette var fordi opplæringen var organisert rundt flere lærere med ulike fag og det var bare ledelsen som kunne å endre denne organiseringen.

Dette førte til at gjennomføringen tok veldig lag tid og ble vanskelig:

Jeg syns at det var litt for vanskelig. Noen [elever] klarte det fint, men det er kanskje tre elever som er så pass flinke og strukturerte at dette klarte de. De andre elevene trengte veldig, veldig mye hjelp. Det gikk litt over hodet på de. Og vi måtte jo gjøre dette ganske lenge, og det er jo fordi vi er ganske mange lærere. Og da valgte vi å gjøre det sånn at jeg og lærer X, det var vi som gjorde dette, og vi holdt jo på i seks uker kanskje, og det ble for lenge for elevene. (L5)

På skole C var det åtte lærere som underviste i innføringsklassen. Ingen av lærerne var tilstede hver dag og samarbeidet mellom de lærerne som skulle undervise i klassen var vanskelig å få til. Undervisningen ble på bakgrunn av dette fragmentert. Dermed kan det tolkes som organiseringen kan ha vært en medvirkende årsak til at læreren opplevde gjennomføringen som vanskelig.

4.4.6 Morsmålets viktighet

Både i første- og andregangsintervjuet var lærerne opptatte av å utnytte elevenes morsmål som en ressurs i opplæringen. Lærerne så det som en nødvendighet for et godt læringsutbytte at elevene fikk tospråklig opplæring og fikk samarbeide på sitt morsmål i undervisningen. Her forteller lærer 3 hvordan hun benytter elevenes morsmål som støtte og ressurs i undervisningen:

Vi bruker jo også morsmålet som resurs, for hvis du har to stykker som sitter ved siden av hverandre, og en kom i november og en kom i fjor, og de snakker samme

språk, så kan de hjelpe hverandre, og da kan jeg gjerne si: Hva heter profet på arabisk? Kan du hjelpe meg å oversette? Eller jeg kan oversette til engelsk for de som kan engelsk, og de som kan thai, det er jo alltid noen som har vært lenger enn andre, så vi hjelper hverandre mye, vi må bruke elevene som resurser. (L3)

Hvordan samarbeidet med de tospråklige lærerne fungerer er det litt ulikt syn på hos lærerne. Felles er at de var enige om at dersom opplæringen skal være så krevende som den var i intervensjonen, er det en forutsetning at tospråklige lærerne støtter både den språklige og den faglige utviklingen på elevens morsmål. På skole A og B syntes lærerne at samarbeidet var bedre under intervensjonen enn det var tidligere. Dette begrunnet de med at de tydeligere enn før så behovet for samarbeid når innholdet er kognitivt krevende. Lærer 5 forteller at hun strevde med samarbeidet med de tospråklige lærerne under intervensjonen:

Jeg ser jo om igjen og om igjen at dette også gir morsmållærerne et lite oppdrag. Altså at jeg forventer at dere jobber med dette [demokrati]. Og det gjør de ikke. Noen gjør det kanskje... Det ødelegger jo det hele, når vi går ut ifra at elevene skal gjøre et visst arbeid hjemme og i tospråklig undervisning, når det ikke blir gjort, da faller hele greien litt fra hverandre, da krever det at ok, da er det bare jeg som kan undervise, og det er bare jeg som kan følge dette opp. (L3)

Lærer 5 ser bruk av morsmål som en ressurs og en forutsetning for å gi elever støtte til en kognitivt utfordrende undervisning, men blir veldig frustrert når det ikke lar seg gjøre å samarbeide til elevens beste. Hvorfor tospråklige lærere ikke velger å støtte opplæringen om demokrati kommer ikke frem. Kanskje de tospråklige lærerne ikke visste hvordan de kunne gi en god støtte? Eller kanskje de var uenige i måten undervisningen var lagt opp og derfor valgte det bort?

4.4.7 Tid

Lærerne var særlig opptatt at det var tidskrevende å jobbe på den måten de gjorde i intervensjonen. Lærer 2 sier at å jobbe på denne måten ut fra sammen tema, men med ulike sider av språket tar mye tid: «Tre uker det var for lang tid. Vi gjorde mye. Det var omfattende

arbeid, og minst tre timer de dagene vi gjorde det, men jeg ser jo, det var ikke alt vi jobbet med like mye». Altså, hun finner arbeidet svært omfattende selv om de har jobbet mye har de likevel ikke fått jobbet med alt. Samtidig forteller hun at de jobbet hardt med et høyere læringstrykk enn vanlig fordi: «Jeg tror vi i større grad drev og stresset med å bli ferdig i tide». Så lærerne på skole A syntes de jobbet hardt og mye, kanskje for mye? Lærer 2 gir uttrykk for det var krevende både for elever og lærere å jobbe så hardt og mye. Dette understøttes av en av elevenes utsagt som lærer 2 gjenforteller: «Nei, nå blir det litt vanskelig, Kan vi ikke bare lære norsk?». Dette tolker jeg som at elevene ikke er vant til et slikt læringstrykk og ønsker seg tilbake til undervisningen slik den var før. Om det var fordi om det er krevende å arbeide så hardt eller om undervisningen faktisk ligger utenfor den nærmeste utviklingssonen, det vet jeg ikke.

4.5 Drøfting av forskningsspørsmål to

I det følgende vil jeg drøfte andre forskningsspørsmål: Hvilke muligheter og hindringer finnes med å jobbe med en sjangerpedagogisk tilnærming i innføringsklasser på ungdomstrinnet? Lærernes erfaring er at elevene fikk et godt læringsutbytte av undervisningsopplegget gjennomført i intervensjonen – både sterke og svake elever. Lærerne oppgav flere årsaker de mente kunne være utslagsgivende for det gode læringsutbyttet. Lærer 1 mente at elevene fikk jobbe mye og selvstendig med et undervisningsopplegg der det var tydelige «mønstre». Jeg tolker at hun med «mønstre» mener at det var tydelige strukturer i undervisningsopplegget. Strukturen ligger i en fast og repetitiv undervisning, arbeid med førforståelse, ordlæring, gjennomgang av tekstlesing på skolen, arbeid med forståelse av tekst på skolen, samtale. Dette skjer etter samme mønster hver dag og skal sørge for at elevene opparbeider seg kunnskap om et gitt tema. Lærer 1 og 6 mente at elevene ble litt lei etter hvert. Dette kan skyldes den repetitive strukturen. Utfordringen blir derfor å variere innenfor strukturen. Alle lærerne mente at det var stor variasjon i læringsaktivitetene og at elevene likte å arbeide med dem. Lærer 2 synes at variasjonen i læringsoppgaver var bra: «Jeg liker at det er så mye variasjon. For de bruker jo mye tid på å sitte og lese, og svare på spørsmål og sånn, men her har du jo kryssord, litt

nettoppgaver, du har noe som passer for alle». Hun trekker frem at det er «noe som passer for alle». Jeg tolker det som at hun mener at det både gjelder svake og sterke elever og elever med ulike læringsstrategier.

Jeg fant motstridene funn i empirien når det gjaldt lærernes erfaringer med det høye kognitive innholdet i undervisningsopplegget. Selv om læringsutbyttet var godt mente en av lærerne at nivået på det kognitive innholdet ikke burde legges så høyt. Jeg er usikker på hvorfor hun mente det. Kan det tenkes at tidligere erfaringer og lærens syn på andrespråklæring er motstridende med erfaringene? I andrespråksteorien har det tradisjonelt vært et lineært syn på språkutviklingen. Flere offentlige grunnlagsdokumenter, som gjeldende læreplan i grunnleggende norsk og tilhørende veileder (Udir, 2009) kan tolkes som at de fremmer et lineært syn på andrespråkutvikling. Da kan det være vanskelig å frigjøre seg fra et slikt syn, selv om ny forskning og egne erfaringer tilsier annet.

En vanlig antakelse er at organisering av elevene etter faglig nivå (organisatorisk nivåddifferensiering) har positive effekter på elevenes læringsutbytte fordi læreren lettere kan tilpasse opplæringen til elevenes faglige nivå, den såkalte *lærereffekten*. Mot dette kan det innvendes at elevene også lærer av hverandre gjennom interaksjon i klassen, den såkalte *medeleveeffekten*. Sjangerpedagogikk er fundert i sosiokulturell læring. Tre av lærerne forteller at elever med lite skolegang og svake norskkunnskaper lærte mye av å delta i undervisningen sammen med de andre elevene selv om undervisningen ikke var tilpasset deres språklige og faglige ståsted. Dette kan indikere at tanken om at alle elever må ha en undervisning som treffer akkurat i utviklingssonen ikke nødvendigvis er riktig. I et læringsfelleskap kan svakere elever lære selv om undervisningen ikke hele tiden treffer deres nivå. Dette kan hjelpe oss lærere til å frigjøre oss fra tanken om 20 elever utgjør 20 nivå der vi må planlegge egne opplegg for den enkelte elev for at læring skal finne sted. Vi kan kanskje nå flere elever gjennom samarbeidslæring og ulike læringsaktiviteter ut fra samme undervisningsopplegg. Elever i en innføringsklasse er en svært heterogen gruppe. Elever uten skolebakgrunn får opplæring sammen med elever med veldig god skolebakgrunn. Siden andrespråkutviklingen er en individuell prosess (Gujord, 2017, s. 28) er det ikke alltid elever med god skolebakgrunn er de som har best progresjon i alle ferdigheter så i et innføringsklasserom har alle mye å bidra med i læringsfelleskapet.

Lærerne mente at undervisning etter sjangerpedagogiske prinsipper om demokrati, som i intervensjonen, kunne virke klargjørende for den ordinære undervisningen. De påpekte at den inneholdt begreper som er sentrale både i ungdomsskolen og i videregående skole. For å få til en slik undervisning mente alle lærerne at de var avhengige av at elevene fikk undervisning på sitt morsmål av tospråklige lærere som et fundament og en støtte. Det er stadig færre elever i norsk grunnskole som får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. I følge SSB fikk bare 2 prosent av elevene i norsk grunnskole morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i 2016 (SSB, 2017). Dette betyr at vi i Norge på et strukturelt grunnlag bryter med prinsippene om å anerkjenne den kompetansen elevene møter skolen med, samtidig som vi trosser forskningen som sier at morsmålet er en støtte i innlæringen av et andrespråk (Cummins, 2017, s.30). Følgene kan bli at elever som ikke får en slik støtte tidlig i sin opplæring kan få en langsommere og dårligere progresjon enn elever som mottar tospråklig undervisning. Dermed mister elevene en av de få mulighetene de har til å få en likeverdig undervisning med prinsippet om tidlig innsats. For elevene det gjelder og for samfunnet som helhet er dette et enormt tap.

Flere av lærerne mente at det var svært tidskrevende å arbeide slik vi gjorde i intervensjonen. Da blir spørsmålet om det er et lønnsomt arbeid? Er det slik at om noe tar lengre tid, må noe annet utgå fra undervisningen? Lærerne på en av skolene var særlig opptatt at de brukte mindre tid på «kos» i intervensjonen. Slik jeg tolker det, var læringstrykket høyere under intervensjonen enn det vanligvis var. Dette relaterer jeg til at lærere skal ha høye forventninger til sine elever. Dersom lærerne forventer at elevene både kan og vil jobbe hardt, så gjør de det. Og som Cummins sier; andrespråkselever «løper etter bevegelige mål» (2017, s. 41). De må jobbe hardt for å ta igjen forspranget majoritetsspråklige elever allerede har. Dersom vi har høye forventninger til våre elever om å ta igjen forspranget og skaffe seg en utdanning, har vi ikke tid til «kos». Det må være fullt fokus på læringsarbeidet. På bakgrunn av elevenes læringsutbytte kan det også være grunn til hevde at det var et lønnsomt arbeid. Lærerne fremhevet at undervisningsopplegget var strukturert og gav elevene mulighet til å være aktive i læringen gjennom samarbeid og mange ulike læringsaktiviteter. De påpekte også at den strukturerte lese- og skriveundervisningen ville gi et godt grunnlag for videre opplæring etter innføringsklassen.

5 Diskusjon og avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet skal jeg oppsummere og konkludere hvilke empiriske funn jeg har gjort i denne studien. Også de foregående kapitlene inngår i svaret på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan en undervisning basert på sjangerpedagogiske prinsipper i innføringsklasser på ungdomstrinn fremme demokratisk medborgerskap?* Problemstillingen besvares gjennom empirisk materiale som jeg har analysert i lys av forskningsspørsmålene jeg skisserte i kapittel 1.3. Mine empiriske funn suppleres og underbygges av relevant teori fra kapittel 2.

5.1 Undersøkelsens resultater

Innledningsvis vil jeg oppsummere de empiriske hovedfunnene mine i relasjon til forskningsspørsmålene i kapittel 1.3: *Hvordan kan sjangerpedagogikken støtte lese- og skriveopplæringen i innføringsklasser på ungdomstrinn? Hvilke muligheter og hindringer finnes med å jobbe med en sjangerpedagogisk tilnærming i innføringsklasser på ungdomstrinn?*

I førstegangsintervjuene fant jeg at det var store didaktiske variasjoner i hvordan de fire skolene utformet undervisningen og formidlet det faglige innholdet. I førstegangsintervjuet kom det frem at lærerne valgte ulike former for tekster som utgangspunkt for opplæringen. Tre av skolene brukte tekster beregnet på yngre barn. Det varierte hvorvidt tekstene lærerne valgte var beregnet på elever med norsk som første- eller andrespråk. Det varierte også om de valgte å bruke tekster som la til rette for en integrert språk- og fagopplæring. Alle skolene brukte forskjellige tekster for å arbeide med de språkferdigheter form, bruk og innhold. Dermed mener jeg at ingen av lærerne jeg intervjuet med en *integrert* språk- og fagopplæring før intervensjonen, se 2.5.4.

I intervensjonen brukte lærerne tekster som var skrevet for alderssegmentet. Den didaktiske tanken var at disse kunne fungere som utgangspunkt både i arbeidet med form, innhold og bruk og dermed være utgangspunkt for en integrert språk- og fagopplæring. Lærerne hadde ulike synspunkt på hvordan de synes det fungerte. Felles for alle var at de synes elevene

hadde et godt læringsutbytte og de var imponert over hvor godt både sterke og svake elever utviklet seg, både språklig og faglig. Lærerne trakk også frem at de likte både strukturen og variasjonen i undervisningsopplegget. Det var imidlertid litt delte erfaringer og meninger om de delene av undervisningsopplegget som la opp til at elevene skulle sammenligne, drøfte og tenke kritisk. En lærer mente for eksempel at elevene behersket for lite norsk og ville derfor utelukkende ha basert underundervisningen på ren faktakunnskap, ikke drøftelse.

Empirien viste imidlertid at det ikke bare var fordeler ved å jobbe etter det sjangerpedagogiske prinsipp: Det største hindringen er at det er tidkrevende. To av skolene rakk ikke å skrive tekster, selv om de strakk intervensjonen over flere uker. Gjennomføringen ble særlig vanskelig på en av skolene der mange lærere delte på undervisningen. Siden det var mye å sette seg inn i for å lede undervisningen i intervensjonen, ble det på den skolen bestemt at den skulle gjennomføres av bare to av lærerne. Dette førte til at opplegget ble fragmentert og elevene lærte mindre. To av lærerne formidlet at elevene synes det var hardt å jobbe med så høyt læringstrykk over tid.

5.2 Tendenser i mitt materiale, sjangerpedagogikk og demokratisk medborgerskap

Jeg vil i det følgende dra linjer mellom tendenser i mitt materiale, sjangerpedagogikken og demokratisk medborgerskap for å svare på oppgavens problemstillingen fra kapittel 1.3.

Et overordnet mål for utdanning er å bidra til livslang læring for alle, slik at alle blir aktive medborgere i et demokratisk samfunn. For å oppnå dette blir evnen til å samtale, lese og skrive spesielt fremhevet (Banks, 2016; Tveitereid, 2018). Sjangerpedagogikkens mål er å hjelpe alle elever å mestre de de sjangrene som er dominerende i skole- og samfunnsdiskursen. På den måten skal alle elever få like muligheter til å delta i samfunnet. Dermed får sjangerpedagogikken et sterkt politisk og sosialt mål (Gibbons, 2012, s. 127) og kan være et nyttig didaktisk redskap i forhold til skolens samfunnsoppdrag om at alle elever skal få mulighet til å bli aktive medborgere. Tendenser i mitt materiale viste at elevene gjennom arbeidet i intervensjonen hadde en utvikling i de grunnleggende ferdighetene

samtale, lesing og skriving. Disse tendensene kan tyde på at sjangerpedagogikken gir økt mulighet til demokratisk medborgerskap fordi de grunnleggende ferdighetene samtale, lese og skriving blir bedre.

I dagens Norge lever mennesker med ulik bakgrunn og kulturelle tradisjoner tett på hverandre. En sentral utfordring er å finne frem til måter å leve i sameksistens, uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn. For å fremme grunnleggende demokratiske verdier og prinsipper er det viktig å investere i arbeidet med å bygge demokratiske, fredelige, tolerante og inkluderende samfunn. Å styrke medborgerskapet blant alle samfunnets grupper, også de nyankomne elevene i ungdomsskolealder, er viktig fordi demokratisk medborgerskap fordrer refleksjon, kritisk tenkning, evnen til å se ting fra flere sider og å kunne forholde seg til ulikhet og stå for egne meninger. Dette er kompetanser som skal læres i skolen.

(Banks, 2016; Tveitereid, 2018). Denne kompetansen er viktig både for enkeltindividet og for samfunnet som helhet. (Stray, 2011, s.11). Sjangerpedagogikken innebærer at læreren har høye forventninger til elevene og gir en *kognitivt utfordrende* opplæring. Blant annet legger sjangerpedagogikken til grunn reflekterende samtaler både om språkets innhold og form. I slike reflekterende samtaler får elevene mulighet til å stå for egne meninger, tenke kritisk, reflektere og diskutere. I følge Gibbons (2017), må alle elever, også nyankomne minoritetsspråklige elever, eksponeres for språkrike og faglige klasseromsdiskurser (s. 114). Lærerne fikk gjennom intervensjonen prøve ut en undervisning som la opp til reflekterende samtaler. En lærer synes det var strålende at elevene fikk brukt sine ressurser i undervisningen på å sammenligne, tenke kritisk og diskutere:

”De (elevene) har jo det beste sammenlikningsgrunnlaget av alle! Og det er så kult. Og så hadde det vært så kult da hvis de ble bevisst på at dette her er deres ressurs. Det er 6-eren i alle fagene. Jeg får vist til elevene at det er dette som er forventet av dere”. (L6)

Læreren sier altså at ikke bare er det mulig for elevene å sammenligne og tenke kritisk dersom undervisningen legger opp til det, det er i seg selv en fordel fordi disse elevene allerede bærer med seg flere kulturer og dermed kompetansen som kreves. Gibbons (2012, s.2019) fremhever at det ikke bare er de minoritetsspråklige elevene som øker sin kompetanse ved å lære seg å reflektere, det vil komme alle elever i den norske skolen til

gode. Det å lære å manøvrere i multikulturelle samfunnet er av avgjørende betydning for alle elever. Ved å få tilgang til ulike perspektiver gjennom skolen og klasseromsamfunn, øker alle elevers kompetanse. Det var en lærer som ikke fikk elevene til å reflektere og sammenligne. Hun opplevde en del hinder i organisering og elevenes egeninnsats, noe som kan tyde på at elevene hennes ikke fikk de grunnleggende språkkompetansene på plass som gjorde dem i stand til å nå et så høyt nivå. Selv om det er vanskelig viser mitt datamateriale tendenser til at det gjennom strukturert opplæring er mulig å starte prosessen med å sette ord på egne meninger, samtidig som en lytter til andres meninger allerede i et innføringstilbud. Å oppøve kompetanser for å uttrykke sine meninger allerede i innføringsklasser kan gi elever mulighet til å bli hørt. Dette er en styrke både for den enkelte eleven og samfunnet og gjøre det lettere leve i demokratisk sameksistens.

Å være demokratisk medborger kan defineres som en tilstand der en person blir regnet, og med rette kan regne seg som et fullverdig medlem av samfunnet (Thorsen, 2018, avsnitt 1). I sjangerpedagogikken må både opplæringen og lærerens tilnærming til elevene være *ressursorientert*. En ressursorientert tilnærming innebærer at en legger til grunn at elevenes bakgrunn, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter representerer en ressurs i og for eleven selv, både i språk- og fagopplæringen og for skolefellesskapet. (Gibbons, 2012, s.17-19; Cummins, 2017, s. 13). Gibbons (2010, s. 39) løfter frem sammenhengen mellom læring og elevenes identitetsutvikling ved å peke på at arbeid i læringssonen gjør at elever blir betraktet som de personene de *kan* bli. Heller enn å fokusere på elevenes nåværende norsknivå, vil en undervisning i læringssonen støtte og arbeide opp mot elevenes potensielle prestasjoner og dermed kontinuerlig utvide hans eller hennes proksimale utviklingszone. Når nyankomne elever behandles som de personene de kan bli, får de en ny identitet: De defineres ut fra hva de klarer nå og hva de kan klare i fremtiden og ikke ut fra sine språkbegrensinger. Eller sagt på en annen måte: Den raskeste måten å få elever til å miste interessen for skolearbeidet er å nedvurdere ungdommens identitet som elev og individ. I førstegangsintervjuet valgte flere lærere lærestoff beregnet på yngre elever. Dette kan påvirke elevens identitet negativt fordi hun føler seg mindre kompetent enn sine jevnaldrende. Flerspråklige elever både er opptatt av å følge progresjon og få læringstoff og aktiviteter tilpasset sin alder og sitt nivå, og av å være som de «andre» elevene, i den forstand at de har lyst til å lære det samme, på samme tidspunkt og samme nivå. Å få

lærestoff beregnet på barn kan få ungdommer til å føle seg andreledes og slett ikke som fullverdig medlemmer av (skole)samfunnet. Samtidig er det ikke sikkert at lærestoff utviklet for yngre elever er klargjørende nok for overgangen til ordinær klasse. Dersom vi setter fagopplæringen på vent vil elevenes generelle læringsutbytte bli svakere (Cummins, 2017, s.218). Cummins forskning viser at det tar mellom fem og syv år før minoritetsspråklige elever har «tatt igjen» elever som har skolespråket som sitt førstespråk (s. 41). Lærere må da legge til rette for at elevene holder tritt faglig, parallelt med at de lærer norsk, hvis ikke risikerer de å bli hengende etter og få utfordringer i ordinær undervisning og videre i skoleløpet. Da kan vi risikere at de ikke opparbeider seg nok språk- og fagkunnskaper til å få seg utdanning og jobb. Å stå utenfor arbeidslivet er absolutt en trussel mot å føle seg som fullverdige medlemmer av samfunnet.

Jeg vil på bakgrunn av det jeg har funnet i min empiri forsiktig konkludere med at sjangerpedagogikken kan gi lærere et verktøy som strukturerer undervisningen på en slik måte at elevene får en god, systematisert opplæring i de grunnleggende ferdighetene samtale, lesing og skriving. På bakgrunn av tendenser i mitt materiale kan det tyde på at de høye kognitive kravene og støtten som bruk av sjangerpedagogikken fordrer, gjør at elevene får et høyere læringsutbytte enn om den ikke stilte aldersadekvate krav. Tendenser i mitt materiale peker også mot at sjangerpedagogikken gir elevene mulighet til å utvikle seg både språklig og faglig, noe som indikerer at elevene ikke setter fagutviklingen på vent til fordel for språkopplæringen. Dette kan føre til at de ikke mister mer enn nødvendig av det faglige forspranget til sine majoritetsspråklige klassekamerater. Dermed åpner sjangerpedagogikken for at nyankomne minoritetsspråklige elever raskt kan gå i gang med å tilegne seg den nødvendige kunnskapsmengden som en høyere utdanning krever. Sjangerpedagogikken skal, gjennom samtale, refleksjon og kritisk tenkning, både *på* og *om* språket, bygge opp elevens evne til å bruke skolens språk i alle fag. Dette fordrer jevn øving av kritisk tenkning, krav til argumentasjon og bruk av relevant kunnskap. Noen av lærerne fikk til dette i intervusjonen, men det var vanskelig. Tendensene i mitt materiale var at for å lykkes med en opplæring som legger opp til samtale, refleksjon og kritisk tenkning behøves det mye tid og innsats for å bygge språket i felleskap, og det kreves en god organisering som legger til rette for at elevene får jobbe i dybden med både språk og fag. Dersom vi lykkes kan god opplæring bidra til at elevene så tidlig som mulig utvikler et språk for deltagelse i

demokratiet, og at de ser at deres bidrag inn i demokratiske prosesser har konkret betydning. Dette kan stimulerer til en positiv identitet, karakterisert av engasjement, rasjonalitet og selvstendighet. Dersom vi lykkes med opplæringen i skolen er grunnlaget for at elevene føler seg som fullverdige medlemmer av det norske samfunnet godt. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at sjangerpedagogikken *kan* bidra til at minoritets elever i innføringsklasser får et godt verktøy for å tilegne seg skolens språk – noe som er en forutsetning for å oppnå læreplanens mål og på sikt kunne bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn.

Ingen av lærerne hadde kjennskap til sjangerpedagogikken i førstegangsintervjuet. Etter intervusjonen uttrykte lærerne at de ville bruke sjangerpedagogikken eller deler av den i sitt videre arbeid med elevene. Sjangerpedagogikken har både et teoretisk fundament og flere didaktiske modeller. Dersom lærerne gjør bruk av de didaktiske modellene uten å ha grundig kjennskap til teoriene bak, er jeg redd gjennomføringen kan bli instrumentell. Dersom sjangerpedagogikken skal brukes vil det kreve at lærere leser seg opp, reflekter over hva det vil si for dem og deres elever og deretter bruke kunnskapen i sin didaktiske utførelsen.

Er sjangerpedagogikken den eneste undervisningsmetoden som bør brukes i innføringsklasser? En risiko som alltid oppstår når en modell for undervisning med stor «M» lanseres, er at læreren mister det brede perspektivet og går ukritisk inn i modellen. På denne måten risikerer vi at modellen blir sterkt instrumentalisert. De didaktiske spørsmålene om innhold og undervisningsformer går i glemmeboken. Mitt håp er at lærerne vil bruke sjangerpedagogikken mer som et utgangspunkt for struktur og refleksjon rundt egen undervisning, enn som tvangstrøye for seg selv og elevene.

5.3 Didaktiske implikasjoner

Elever som kommer til et nytt land som tenåringer kan få store utfordringer med å ta igjen forspranget som majoritets elevene har. Dette er fordi de faglige kravene som stilles er komplekse og de har kort tid på å lykkes med å opparbeide de kunnskapene som kreves for å

fullføre videregående skole. I takt med at det blir stadig flere nyankomne minoritetsspråklige elever i den norske skolen er det fundamentalt at skolene kan tilby en undervisning som bygger på forskningsevidens slik at alle elever får mulighet til å få fremgang i skolen. Selv om denne undersøkelsen, med støtte av teorien i kapittel 2, har vist at sjangerpedagogikkens bakenforliggende teori og didaktikk kan egne seg til opplæringen av minoritetsspråklige elever i innføringsklasser, og derfor på sikt kan fremme demokratisk medborgerskap, kan vi ikke vite med sikkerhet om elevene på et senere tidspunkt vil klare å omsette det de har ervervet seg av språklige og faglige kompetanser i andre kontekster. Likevel vil jeg på bakgrunn av mitt datamateriale hevde at det kan være grunn til å forske mer på bruk av sjangerpedagogikk i innføringsklasser.

Avslutningsvis er det viktig å trekke inn studiens design. I designforskning skal en på bakgrunn av undersøkelsens mange faser bidra til at ny innsikt og forståelse for læringsprosessene oppstår og dermed forbedre det didaktiske innholdet. Jeg vil trekke fram et punkt som jeg mener kan forbedre sjangerpedagogikken og dermed gi bedre pedagogisk praksis. Jeg opplever at pedagogikken som ble utviklet i Australia ofte blir omtalt som en skrivepedagogikk, noe jeg mener er en for snever benevnelse av pedagogikken. Dette begrunner jeg med at for å kunne bruke skriving som både formidling og meningsskapende prosess, kreves det en kompetanse om emnet som må opparbeides på andre måter og over lang tid, ikke bare gjennom skriving. En forutsetning for å bli funksjonelle språkbrukere er at elevene opparbeider avkodningsferdigheter, leseflyt, leseforståelse, begrepskompetanse, samtalekompetanse med evne til refleksjon og kritisk tenking i tillegg til skrivekompetanse. Alle lærere må derfor sørge for eksplisitt skriveundervisning i sine fag, og som en forutsetning for skriveopplæringen må de sørge for en god og strukturert lese- begreps- og samtaleopplæring. Av denne grunn mener jeg sjangerpedagogikkens pedagogiske modeller bør videreutvikles med tanke på det første steget i sirkelen for læring og undervisning jf. kapittel 2, s. 31, slik at opparbeidelsen av kompetansen som ligger til grunn for å skape tekst kommer tydeligere frem.

5.4 Et kritisk blikk

Selv om resultatene knyttet til både problemstilling og forskningsspørsmål taler i sjangerpedagogikkens favør, er det viktig å merke seg at denne studien er svært begrenset.

Intervensjonen ble gjennomført over et relativt kort tidsrom, det var bare fire klasser og ti lærere involvert. I min undersøkelse ble bare lærerne spurt om deres opplevelser av undervisningen i intervensjonen. Det hadde vært spennende å høre hvordan elevene opplevde undervisningen. Kan man generalisere funnene i undersøkelsen til en større del av befolkningen, eller gjelder de positive konklusjonene mine ene og alene lærerne og elevene i disse innføringsklassene og ingen andre? Ifølge teorien, kan man ikke slutte til en større populasjon på bakgrunn av et så lite utvalg (Kleven, 2014). På tross av et lite utvalg, men siden funnene er sammenfallende og de støttes av teori i annen forskning, mener jeg sjangerpedagogikkens tilnærming til opplæring inneholder så mange momenter en vet har positiv effekt på elevens faglige og sosiale utvikling, at jeg mener det er grunnlag for å planlegge og gjennomføre undervisningen med forankring av sjangerpedagogiske prinsipper for flere minoritetsspråklige elever i innføringstilbud. Om det er hold i min påstand, vil mer forskning på området kunne gi svar på.

5.5 Veien videre

En overordna implikasjon av studien er behovet for mer forskning på hvilken undervisning som kan gi et godt læringsutbytte for elever i innføringstilbud. Særlig ville det vært interessant å få frem elevenes erfaringer med ulike typer opplæring.

For oss som deltok i intervensjonen var dette bare begynnelsen. Jeg mener vi har lyktes i å opparbeide oss en bedre felles forståelse for opplæringen vi gir og er positiv til at videre samarbeid vil komme elevene til gode.

Den norske fellesskolen er i slutfasen av en stor endringsprosess med fornyelse av læreplanverket. Jeg ser på dette som en mulighet til å innføre ny praksis. I forbindelse med implementeringen av det nye læreplanverk skal det produseres veiledningsmateriell og kurspakker. Slike veiledninger er med å avgjøre hvordan tolkningen av det nye læreplanverket blir og vil påvirke retningen opplæringen tar. Det er mangel på lærere med andrespråksdidaktikk i den norske skolen og dette svekker muligheten til likeverdige

undervisning for andrespråkselever (NOU 2010:7). Dersom veiledningsmateriell og kurspakker som utarbeides blir gode, kan dette kompensere (litt) for mangelen på kvalifiserte lærere innen norsk som andrespråk. Slike kurspakker må ha fokus på gode tekster og læremiddel, anerkjenne at vi må få tid til å fordype oss i ulike emner og tilby didaktiske metoder som støtter læringens ulike delprosesser og gi minoritetsspråklige elever mulighet til dybdekunnskap slik at alle føler seg som og får muligheter til å bli fullverdige medlemmer i det norske samfunnet.

God undervisning fra elever starter i norsk skole kan bidra til at elevene så tidlig som mulig utvikler et språk for deltagelse i demokratiet og at de ser at deres bidrag inn i demokratiske prosesser har konkret betydning som på sikt kan fremme demokratisk medborgerskap. For å lykkes med dette krever en involverende pedagogikk som stimulerer til en positiv identitet karakterisert av engasjement, rasjonalitet og selvstendighet. Jeg vil avslutte denne oppgaven med å sitere Cummins (2017) kloke råd om hvordan vi bør utføre vår lærergjerning:

Om vi vil at elevene skal gå ut av skolen etter tolv år som intelligente, fantasirike, og språklig begavede mennesker, må vi behandle dem som intelligente, fantasirike og språklig begavede mennesker fra første dagen i skolen. (s. 264, min oversettelse).

6 Litteraturliste

Alver, Vigdis (2007) *Å lese tekster på andrespråket*. Hentet fra:

<https://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271486>

Bakken, A. (2007). *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt* (NOVA rapport 10/2007). Hentet fra: <https://docplayer.me/12204718-Virkninger-av-tilpasset-sprakopplaering-for-minoritetsspraklige-elever.html>

Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritets elever-i-videregaende>

Banks, J.A. (2004) *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice*. I: J.A. Banks og C.A. McGee Banks (red): *Handbook of Research on Multicultural Education*, Second Edition (s. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2016). *Civic Education in the Age of Global Migration*. I Banks, J.A.; Suarez-Orozco, M. M. og Ben-Peretz, M. (red) *Global Migration, Diversity, and Civic Education. Improving Policy and Practice*. New York: Teachers' College Press.

Berggren, H, Sørland, K & Alver, V. *God nok i norsk?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, K. E. (2013). *Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring*. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-260). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bloom, L. (1980). *Bulletin of the Orton Society*. Hentet fra:

https://www.academia.edu/22933834/Language_development_language_disorders_and_le

[arning_disabilities_LD3?fbclid=IwAR10dv4QyrMlb69ztNmQlq6YAucHWNYOZo4t9XpvPQdO4y6tPvsc60RnRo0](https://www.facebook.com/arning_disabilities_LD3?fbclid=IwAR10dv4QyrMlb69ztNmQlq6YAucHWNYOZo4t9XpvPQdO4y6tPvsc60RnRo0)

Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Børhaug, K & Solhaug, T (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning I en utmanande tid*. Stocholm: Natur & Kultur.

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring I interkulturell kommunikasjon (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Everett E. L & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre. (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fagerheim, K. og Skjold, A. (2018). *På høyden: Grunnleggende norsk med fagundervisning*. India: Aschehoug & Co (W. Nygaard).

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Akademia.

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. (2019). Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Gadamer, H. (2012). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tankandet: Språk och larande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Gibbons, P. (2012), *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Gitz- Johanesen. (2006). *Den multikulturelle skole: Integrasjon og sortering*. København: Roskilde universitetsforlag.

Golden, A. og Hvistendahl, R. (2013). «Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket?» I *NOA Norsk som andrespråk nr. 1* (2013) Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/index>

Hammersley, Martyn. og Atkinson, Paul. (2004), *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Halliday, M.A.K (1998). Språkets funksjoner og Registervariasjon i Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red) (1998) *Å skape mening med språk (s. 80-118)*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

IMDI., (2019). *Innvandrerbefolkningen i Norge*. Hentet fra: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/>

IMDI. (2016). *Integrering i Skandinavia*. Hentet fra: <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/arsrapporter-og-styrende-dokumenter/arsrapport-2015/imdi-rapport-2016-integrering-i-skandinavia.pdf>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Oslo: Portal akademisk

Kullbrandstad, L & Ryen, E. (2019). Hvordan læres et andrespråk? I Gujord, A-K & Randen, G Norsk som andrespråk (red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-47). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Integrering gjennom kunnskap*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010). *Læring og fellesskap* (Meld. St 18)(2010-2011)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Mariani, Luciano. (1997). *Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy*. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy

Monsen, Marte og Gunhild Tveit Randen 2017. *Andrespråksdidaktikk en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Myklebust, R. (2019). Muntlighet I det flerspråklige klasserommet. I Selj, E & Ryen, E (Red.) *Med språklige minoriteter I klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. Utg. s. 78-106). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i systemisk funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret.no) (2016). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

NOU 2010: 7, Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ortega, Lourdes 2011. *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.

Palm, K (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andresspråket. I Selj, E & Ryen, E (Red.) *Med språklige minoriteter I klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg. s. 132-148). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Plomp, T. (2007). Educational Design Research: an Introduction. I T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede. SLO. Hentet fra: http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf

Repstad, Pål. (2007), *Mellom nærhet og distanse*. Oslo:Universitetsforlaget.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Rosnes og Rosland (2017). *Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting*. Hentet fra:

<https://www.tandfonline.com/eprint/XM6p7sNu4K2Qj3spWj96/full>

Salo-Lee, L. 2015. Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. Dahl, I. Jensen, P. Nynäs (eds.). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 129-140). Bergen: Fagbokforlaget.

Selj, Elisabeth. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I Selj, E. og Ryen, E. (red) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg. s. 11-33) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Selj, Elisabeth. (2019). Skrivning på andrespråket. I Selj, E & Ryen, E. (Red.) *Med språklige minoriteter I klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg. s. 152-175). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J. H. (2018). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

Thagaard, Tove. (2009), *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.

Thorsen, D. (2018, 25). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/medborgerskap>

Tveitereid, Kirsti (2018). *Medborgarskap*. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/blogg/medborgerskap-article126926-21353.html>

Vygotskij, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2012). Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever.

Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf

Utdanningsdirektoratet (2018), *Statistikk om grunnskolen 2018/19*, Hentet 22.10.19 fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra:
http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global_citizenship_education_report..pdf

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/pdf/GCEDTopicsandLearningObjectives_01.pdf

Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I Selj, E & Ryen, E (Red.) *Med språklige minoriteter I klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg. s. 54-73). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

7 Vedlegg

Liste over vedlegg:

1. Liste over intervjuer
2. Intervjuguide; før designprosjektet
3. Intervjuguide; etter designprosjektet

Liste over intervjuer

20.03.2019: Intervju med Lærer 3 (gjennomført alene)

23.03.2019: Intervju med Lærer 1 (gjennomført alene)

27.03.2019: Intervju med Lærer 5 (gjennomført sammen med Andrianne Skjold)

27.03.2019: Intervju med Lærer 6 (gjennomført alene)

27.05.2019: Intervju med Lærer 6 (gjennomført sammen med Andrianne Skjold)

27.05.2019: Fokusgruppeintervju med Lærer 1 og Lærer 2 (gjennomført sammen med Andrianne Skjold)

06.06.2019: Fokusgruppeintervju med Lærer 3 og Lærer 4 (gjennomført sammen med Andrianne Skjold)

16.06.2019: Intervju med Lærer 5 (gjennomført sammen med Andrianne Skjold)

Intervjuguide; før designprosjektet

Om undervisningen:

- **Målet for undervisningen er at elevene får «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (jf. Opplæringslova §2-8)?**

- Hvordan legger du opp undervisningen, da særlig med tanke på lese- og skriveundervisningen? Bruker du noen modeller/strukturer for å gjennomføre lese- og skriveundervisningen?
- Kjenner du til sjangerpedagogikken eller sirkelen for læring og undervisning? Fortell.
- Bruker du lærebøker? Hvilke?
- Gjennomfører du en integrert fag- og språkundervisning? Fortell.
- Hvordan er timeplanen til elevene?

Om lekser:

- **Gir du elever lekser?**
 - Hva gir du elevene i lekser?
 - Hvordan forbereder du og gjennomgår lekser?
 - Gjør elevene leksene?

Intervjuguide; etter designprosjektet

Om fagundervisningen:

- **Tenker du at undervisning etter mønster fra demokrati-designet kan legge til rette for at elevene får «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (jf. Opplæringslova §2-8)?**
 - Begrunn; hva likte du? Hva likte du ikke, hvorfor?
 - Er det noe som du vil trekke fram som overraskende eller særlig lærerikt?
 - Har du fått noen nye tanker om fagundervisning i innføringsklassen og eventuelt «dybdelæring»?
- **Hvilke utfordringer oppsto når du underviste i språk og fag parallelt på denne måten (demokrati-designet)?**
 - Synes du at du klarte å integrere norskopplæringen (lytte, lese, skrive og snakke, samt begrepslæring og grammatikk) i løpet av denne læringsøkten? Begrunn.

- Deltok alle elevene i fagundervisningen eller ble klassen delt? (Begrunnelse)

Om lekser:

- **Gjorde elevene lekser når dere jobbet med demokrati?**
 - Har du noen tanker om hvorfor eller hvorfor ikke?
 - Var det de samme elevene som nå gjorde eller ikke gjorde lekser?
- **Har du noen tanker om demokratileksene økte elevenes læringsutbytte? Begrunn.**
- **Har du fått noen nye tanker om lekser? Begrunn.**