

Andrespråksopplæring i et literacy-perspektiv

Integrert språk- og fagopplæring i innføringsklasser på ungdomstrinn

Andrienne Skjold

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i MIKA

Antall ord: 30 710

12. desember 2019

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Forord

Det har vært gøy, vanskelig, frustrerende, altoppslukende og veldig, veldig lærerikt å skrive denne avhandlingen om literacy, språkopplæring og det sosiokulturelle læringssynet.

Da jeg begynte skriveprosessen, så jeg for meg en bred motorvei fram mot innlevering. Med mye skriveerfaring og mange studiepoeng med meg i bagasjen, var jeg godt forberedt til en behagelig «road trip». Trodde jeg. Dessuten skulle jeg skrive om et emne som jeg hadde både teoretisk og praktisk kunnskap og erfaring fra. Hva kunne vel gå galt?

Jeg liker å skrive for å tenke, så jeg begynte med innledningen. Vel vitende om at innledningen etter hvert ville forandre seg, bestemte jeg meg likevel for å begynne ved startstreken. For min egen del ville det være fint, helt innledningsvis, å dvele litt ved det jeg skulle gjøre i denne teksten. Det var imidlertid lettere sagt enn gjort. Det var som å skrive om noe jeg ikke visste noe om – ennå. Følelsen av å stå uten sikt i skoddeheimen. Da jeg kom dithen i innledningen at jeg skulle skrive om analysekapittelet, slapp jeg den halvferdige innledningen, og begynte på teorikapittelet.

Teorikapittelet lignet i alle fall på tekster jeg hadde skrevet før. Likevel var det ikke likt. For alt jeg skulle skrive i teorikapittelet, skulle ha relevans for det jeg senere skulle analysere. Men, analysen hadde jeg ennå ikke skrevet. Jeg hadde heldigvis gjort unna feltarbeidet. Og jeg hadde transkribert intervjuene. Derfor hadde jeg noen gryende tanker om aktuell litteratur. Jeg var en tur i Danmark med familien i sommer. Da valgte jeg å ta med én bok. Om transspråking. Tiden i Danmark var den eneste tiden i løpet av sommeren jeg ikke skrev på avhandlingen, men jeg leste denne ene boken. Jeg noterte i marginen. Jeg markerte med gul tusj. Men, om transspråking skrev jeg ikke ett eneste ord i avhandlingen. Likevel var teorikapittelet det letteste kapittelet å skrive. Når jeg virkelig begynte å få dreisen på det, var det imidlertid over – og alt for langt!

Så var det metoden. Jeg leste i den blå boken om hvordan begynne og fullføre masteroppgaven (Everett og Furseth, 2016), og fant ut hva jeg nå skulle til med. Jeg hadde tidligere skrevet en helt grei feltrapport fra studien. Så også dette kapittelet gikk noen lunde bra. Men, aldri følte det som å kjøre på en tysk motorvei. Tvert imot gikk jeg i fjellheimen, og tenkte på diktet *Ingen har varda den vegen du skal gå* (Olav H. Hauge, 2004, s. 75).

Så var det analysen. Det første forsøket mitt lignet små noveller. Praksisfortellinger. Jeg leste meg opp på narrativ analyse, og håpet å komme meg unna med å skrive korte lærerfortellinger. Veilederen min, Ellen Vea Rosnes, syntes det var en dårlig idé, og sendte meg andre masteravhandlinger som jeg kunne kikke på. På nytt leste jeg i den blå boken. Men jeg forsto ikke hvordan *min* analyse skulle se ut. Andre studenter gjorde ikke pedagogiske designeksperimenter, i alle fall ikke så kompliserte som mitt. Andre studenter intervjuet ikke informantene to ganger. Andre

studenter hadde ingen designundervisning som skulle beskrives. Eller skulle den beskrives? Jeg fikk det ikke til. Jeg fant ingen logisk struktur for kapittelet. Jeg hadde lest metodebøker. Jeg hadde dekonstruert «modelltekster» – andre masteroppgaver – men jeg fikk det ikke til.

Nå forsto jeg at jeg leste om fagspesifikk literacy. Jeg skrev om fagspesifikk literacy. Og, jeg «levde» fagspesifikk literacy. Jeg utviklet min egen literacy-kompetanse mens jeg skrev om hvordan lærere kunne fremme literacy-kompetanse hos elevene. Jeg hadde gått til denne oppgaven med en formening om at jeg kunne lese og skrive. Jeg kunne lese og skrive akademiske tekster. Men, jeg kunne ikke skrive en masteravhandling. For jeg hadde aldri gjort det før. Jeg kunne ikke sjangeren. Jeg sto med kart og kompass, men uten å vite hvordan det skulle brukes.

Jeg trengte hjelp. Nå forsto jeg at jeg leste om det sosiokulturelle læringssynet. Jeg skrev om det sosiokulturelle læringssynet. Og jeg «levde» det sosiokulturelle læringssynet. Jeg klarte omsider å ferdigstille teksten min fordi veilederen min, Ellen, og min kloke venninne, Irmelin Kjelsås, veiledet og støttet meg slik at jeg kom meg videre i skrivingen av analysen. Og så hadde jeg en venn og en ledsager i Kristin Fagerheim. Hun hadde heller ikke skrevet noen masteravhandling før, men hun kunne støtte. Hun kunne tenke uferdige tanker med meg. Og hun kunne oppmuntre.

Da jeg begynte denne reisen, orienterte jeg meg mot prestasjonsmål. Jeg tenkte at jeg skulle jobbe for en best mulig karakter. Jeg trodde jo som sagt at jeg kjørte på en motorvei. I fjellheimen fant jeg en ny vei. Jeg reorienterte meg mot mestringsmål. Uansett hvordan jeg blir vurdert, har jeg lest, lært og erfart langt mer enn jeg i utgangspunktet hadde forestilt meg at jeg ville lese, lære og erfare. Og kanskje har jeg blitt en bedre lærer. Jeg har i alle fall blitt mer bevisst på hvordan læring skjer.

Tusen takk til Ellen, Irmelin og Kristin! Uten dere hadde det ikke blitt noen tekst. Uten Kristin hadde det ikke blitt noe masterstudie i det hele tatt. For det var hun som lokket meg med på denne reisen. Og tusen, tusen takk til de modige og flinke lærerne som sa seg villige til å delta i studien. Dere er fantastiske! Uten dere hadde jeg ikke kunnet gjøre denne studien overhodet. Tusen takk!

Helt til slutt, men ikke minst, vil jeg takke mine barn, Balder og Frøya, for tålmodigheten. Jeg lover at det i tiden fremover skal bli flere og bedre middager og reinere gulv. Og jeg vil takke min gamle mor, hun som helt fra jeg var liten, har lært meg å sette pris på bøker og læring. Hun skal nå få litt oftere besøk. Tusen takk!

Andrienne Skjold, 12. desember 2019

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag	7
Abstract	9
Forkortelser som forekommer i avhandlingen.....	11
1 Innledning.....	12
1.1 Viktigheten av god opplæring for nyankomne elever.....	12
1.2 Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmålene	14
1.3 Mitt forskningsprosjekt	16
1.4 Teoretisk tilnærming	17
1.5 Andrespråksfeltet og sentrale begreper	18
1.6 Kart over videre lesing.....	19
2 Teorier om literacy, språk- og fagopplæring og tilrettelagt støtte	20
2.1 Literacy i et andrespråksperspektiv.....	20
2.2 Integrert språk- og fagopplæring	24
2.2.1 Muntlige ferdigheter	28
2.2.2 Å kunne lese	29
2.2.3 Å kunne skrive	30
2.3 Læring og tilrettelagt støtte	31
2.4 Oppsummering.....	38
3 Forskningsdesign og metoder	40
3.1 Den innledende prosessen og forskningsspørsmålene.....	40
3.2 Hva er pedagogisk designforskning?	41
3.3 Hva inneholder dette designeksperimentet?.....	43
3.3.1 Den første forberedende fasen	44
3.3.2 Den andre eksperimenterende fasen.....	49
3.3.3 Den tredje retrospektive fasen.....	52
3.4 Oppsummering.....	55
4 En analyse av språk- og fagopplæring i fire innføringsklasser	57
4.1 Kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring forut for designeksperimentet.....	59
4.1.1 Resirkulering av språklige og faglige opplæringsmål	59
4.1.2 Kognitivt krevende opplæring og elevers motivasjon.....	61
4.1.3 Faglig eller språklig klargjøring – eller begge deler samtidig?.....	62
4.1.4 For høyt læringstrykk?.....	64
4.2 Kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring som designeksperiment.....	65

4.2.1 Før elevene leser	66
4.2.2 Elevene leser.....	68
4.2.3 Etter at elevene har lest	70
4.2.4 Fokus på språkets form	73
4.2.5 Elevene skriver	75
4.2.6 Elevene har prøve.....	77
4.3 Støtte fra lærere og medelever	78
4.3.1 Språklig tilrettelegging.....	78
4.3.2 Flere former for støtte	79
4.3.3 Interkulturell støtte	80
4.3.4 Høyt læringstrykk og elevers motivasjon, investering og mestring	81
4.4 Oppsummering.....	83
5 Verdien av kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring	84
5.1 Forutsetninger for kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring	84
5.2 Min begrunnelse for kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring	86
5.2.1 Den systemisk-funksjonelle lingvistikken relatert til læring i innføringsklasser	87
5.2.2 Tilpassing av situasjonskonteksten	88
5.2.3 Tilpassing av kulturkonteksten?	89
5.2.4 Fagspesifikk literacy-opplæring i innføringsklasser	91
5.3 Oppsummering	93
6 Ved veis ende	94
Kilder.....	98
Liste over intervjuer	104
Vedlegg: Intervjuguide	105

Sammendrag

Studien svarer på ønsket til andrespråksforsker, Jim Cummins (2018, s. 18) om mer kvalitativ forskning på innovativ undervisning av flerspråklige elever. Videre relaterer studien til årets PISA-rapport (Schleicher, 2019, s. 29) som oppfordrer til integrert språk- og fagopplæring med fokus på kunnskapsspråk og kompetansemål fra ordinære læreplaner.

Gjennom klasseromsforskning har jeg ønsket å frembringe kunnskap om **hvordan kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring kan fremme literacy-kompetanse hos ungdomsskoleelever i innføringsklasser, hva en slik opplæring bør inneholde og hvordan elevene kan støttes i læringsprosessen**. Forhåpentligvis vil studiens innsikt i disse spørsmålene være av interesse for lærere i innføringsklasser, lærere som underviser i klasser med stor andel flerspråklige elever, og andre som er involvert i skoleutviklingsarbeid.

Studien, et pedagogisk design eksperiment (Bjørndal, 2013), ble utviklet i samarbeid med Kristin Fagerheim. Sammen planla vi et undervisningsopplegg i demokrati med kompetansemål hentet fra tiende trinn (Udir, 2013). Deretter ble designundervisningen, som fulgte sirkelen for undervisning og læring (Gibbons, 2015, s. 109-121), utprøvd i fire innføringsklasser på ungdomstrinn. Datamaterialet ble samlet inn gjennom intervjuer med syv norsklærere og to tospråklige lærere.

Elevene utviklet både muntlig ferdigheter, og lese- og skriveferdigheter gjennom å bruke språket for å lære og reflektere omkring demokrati. Opplæringen pågikk over flere uker, og som en av de siste læringsaktivitetene, skrev elevene to faglige essay. Det var utfordrende for elevene å skulle lære og praktisere kunnskapsspråket samtidig som de tilegnet seg aldersadekvate faglige kunnskaper. Like fullt virket det kognitivt krevende nivået på opplæringen antakeligvis positivt på elevenes læring. Ifølge sosiokulturell læringsteori lærer elever mer når opplæringen er så utfordrende at elevene har behov for støtte fra lærere og medelever som kan mer enn dem selv (Gibbons, 2015, s. 11-19; Mariani, 1997; Vygotsky, 1978, s. 86).

Samtlige lærere underviste også før designeksperimentet i språk og fag. Likevel ser jeg tendenser i mitt empiriske materiale til at språk- og fagopplæring ikke av seg selv opptrer integrert. Lærere som ønsker å tilby elevene kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring, vil antakeligvis ha behov for kjennskap til pedagogikken. Dersom integrert

språk- og fagopplæring klargjør flerspråklige elever for en fremtidig utdanning i større grad enn generell, grunnleggende språkopplæring, vil de pedagogiske valgene den enkelte lærer tar, ha så stor betydning for elevenes fremtid at vi kan knytte lærerens valg til demokratisk medborgerskap. Således har studien en forbindelse til både funksjonelle og kritiske literacy-perspektiver (Banks, 2016; Blikstad-Balas, 2016; Freire, 2018; Papen, 2016).

Nøkkelord: flerspråklige elever, andrespråksopplæring, språkopplæring, fagopplæring, kunnskapsspråk, sjangerpedagogikk, skrivesirkelen, sirkelen for undervisning og læring, integrert språk- og fagopplæring, tilpasset opplæring, sociolingvistikk, sosiokulturell læringsteori, systemisk funksjonell lingvistikk, tospråklig fagopplæring, literacy, fagspesifikk literacy, funksjonell literacy, kritisk literacy, interkulturell pedagogikk, integrering, demokratisk medborgerskap, pedagogisk designforskning

Abstract

This paper can be read as an answer to Professor¹ Jim Cummins' demand for more "classroom- and school-based research that documents the outcomes of innovative instructional approaches to the education of multilingual students" (2018, p. 18). Furthermore, this study is related to this year's PISA-report, which encourages "a focus on academic language, and integrating language and content learning" (Schleicher, 2019, p. 29).

Through classroom-based research, I wanted to accumulate knowledge of **how to advance literacy skills amongst newly arrived secondary school students, through intellectually challenging, integrated language and content learning in special language classes**. In addition, I have questioned **what an integrated language and content learning programme could contain, and how the students could be supported in their learning process**. I believe my research may be of some interest to teachers in special language programmes, teachers in classes with a high concentration of multilingual students, and others who are engaged in school development.

This research, an educational design experiment (Bjørndal, 2013), is a collaboration between Kristin Fagerheim and myself. Together we developed an integrated programme on democracy focusing on the regular curriculum in social science for secondary school students (Udir, 2013). The designed programme, which followed the teaching and learning cycle (Gibbons, 2015, p. 109-121), was tested out in four special language classes. The empirical material was obtained through interviews with seven special language teachers and two bilingual language- and subject teachers.

The students learned and reflected on issues relating to democracy at the same time as using and developing their communicative, reading and writing skills. This particular unit of work went on for several weeks. As a final step, the students wrote two subject-related essays on democracy. It was challenging for the students, to learn and to practice the academic language at the same time as they were acquiring new knowledge about democracy. Nevertheless the challenging level of the programme seems to have had positive effects on the student's learning process. From a socio-cultural perspective on learning, students will learn more when engaged with "authentic and cognitively challenging learning

¹ Professor in literacy development amongst learners of English as an additional language.

tasks” (Gibbons, 2015, p. 18), and “through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86).

The teachers who took part in the design experiment were already teaching language and subject classes before taking part in the experiment. But my empirical material shows that the integration of language and content teaching is not a straightforward task. Academic language will not simply be picked up by the students because they are learning a subject. Therefore teachers who wish to implement a language and subject content programme will probably have to develop some understanding of the pedagogical and didactic registers behind this teaching approach. If integrated language and content learning does make the students more efficient in learning the academic registers needed to fulfil an educational programme, the pedagogical choices that teachers make will have a considerable impact on the student’s future lives. In such case, the choices we as teachers make will be linked to citizenship education. Consequently, my research connects special language and subject content programmes to functional and critical perspectives on literacy (Banks, 2016; Blikstad-Balas, 2016; Freire, 2018; Papen, 2016).

Key words: multilingual students, second language learning, language learning, subject learning, academic language, genre movement, the teaching and learning cycle, integrated language and content learning, sociolinguistics, systemic functional linguistics, sociocultural teaching theory, bilingual subject learning, literacy, school literacy practices, situated literacy practices, functional literacy, critical literacy, intercultural pedagogy, citizenship education, pedagogical design research

Forkortelser som forekommer i avhandlingen

BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins, 2017, s. 47, 52)

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 2017, s. 47, 52)

KRLE: Kristendom, religion, livssyn og etikk (skolefag)

NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

NIFU: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

NSD: Norsk senter for forskningsdata

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment.

Udir: Utdanningsdirektoratet

1 Innledning

1.1 Viktigheten av god opplæring for nyankomne elever

En måned før jeg skulle levere denne avhandlingen, leste jeg i avisen et debattinnlegg om elever med kort botid i Norge. Da jeg satt og leste, slo det meg at hele teksten min kunne forstås som ett svar på det lektor Anne Beate Eide (2019) beskriver i debattinnlegget som «en umulig oppgave» (Ibid.), nemlig å klargjøre nyankomne ungdommer for videregående opplæring. Eide viser til en avisartikkel (Hansen, 2019) om en undersøkelse utført av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) hvor forskere har fulgt over 2000 elever i videregående opplæring fra 2014 til 2018 (Markussen, 2019). Ifølge undersøkelsen fullførte bare seks av ti yrkesfaglige elever videregående skole (Ibid. s. 8). NIFU-rapporten forklarer først og fremst elevenes kompetanseoppnåelse i videregående skole ved å vise til karaktergrunnet elevene har med seg fra tiende klasse, men dette gjelder imidlertid bare når forskerne «sammenligner ellers like elever» (Ibid. s. 9). Ikke overraskende har førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn det laveste karaktergrunnet med seg fra grunnskolen (Ibid. s. 16). Likevel finner ikke forskerne «direkte betydning av sosial bakgrunn for kompetanseoppnåelse, verken på studieforberedende eller yrkesfag» (Ibid. s. 67). Likevel ser Eide ut til å mene at mange av elevene som ikke fullfører videregående, har ankommet Norge i sen skolealder. Eide etterspør strengere krav til norskferdigheter ved oppstart i videregående skole, som «bør være noe annet enn et oppbevaringssted, i påvente av nye nederlag» (Eide, 2019). I innlegget hennes blir to fiktive elever presentert; Fadumo, en jente med skolegang fra hjemlandet og utdannede foreldre, og Ibrahim, en enslig mindreårig gutt uten skolegang med foreldre som heller ikke kan lese og skrive. Fadumo jobber hardt og får fagbrev som helsefagarbeider. Ibrahim dropper derimot ut «etter å ha prøvd to ulike programfag på to ulike videregående skoler» (Ibid.).

Eides forklaringsmodell opplever jeg som problematisk på flere nivå (Skjold, 2019). Å tillegge elevers kjønn, familiebakgrunn og motivasjon for stor forklaringsverdi når skolen ikke lykkes, vil i liten grad hjelpe skolen i retning av forbedret kvalitet. I stedet må skolen og dens lærere utvikle en organisering og undervisningspraksis som klarer å utdanne motiverte og

arbeidsomme jenter med utdannede foreldre og nyankomne gutter uten utdannede foreldre med unngåelsesadferd og høyt fravær.

Jeg er selv lærer i en innføringsklasse, og har hatt mange elever med lite skolebakgrunn som har ankommet Norge i ungdomsskolealder. Likevel har flere av dem klart å fullføre videregående skole. Som lærer har jeg urokkelig tro på at undervisning virker. Teoretisk og empirisk finner jeg også belegg for lærerens betydningsfulle rolle hos blant annet John Hattie (2003) som hevder at det er ressursene elevene bringer med seg til skolen (50 %) som er mest avgjørende for hvordan de presterer. Samtidig har læreren stor innflytelse (30 %) når forskjellen mellom elevers skoleprestasjoner skal utjevnes: «Det lærere kan, gjør og bryr seg om, er avgjørende for om vi klarer å utjevne forskjellene mellom elevers læringsutbytte» (Ibid. s. 2, *min oversettelse*). Lærerens rolle når det gjelder å gjøre en forskjell for elevene med lavest måloppnåelse, er mer avgjørende enn hjemmet (5-10 %), skolen (5-10 %), skoleledelsen², og skolens elevgrunnlag (5-10 %). Lærerens kunnskaper, undervisningsstrategier, verdier og holdninger har stor betydning for om skolen vil være i stand til å utjevne avstanden mellom elevenes forutsetninger og de kravene skolen stiller.

Hattie skriver om alle elever, men når vi snakker om nyankomne elever, jobber tiden ofte *med oss*, i alle fall hvis elevene får tilpasset opplæring av høy kvalitet. Etter hvert som de utvikler et bedre kunnskapsspråk, vil de nemlig også prestere bedre i alle fag (Cummins, 2017, s. 52-56; Gibbons 2015, s. 59- 60, 207-210; Maagerø, 2005, s. 36). Jim Cummins er kjent for å skille mellom hverdagspråk³ og kunnskapsspråk⁴. Hverdagspråket refererer til språket som vi bruker i hverdagen, mens kunnskapsspråket er det muntlige og skriftlige skolerelaterte språket som elevene må tilegne seg dersom de skal oppleve mestring i ulike skolefag (Cummins, 2017, s. 52-56).

Når nyankomne elever tilbys tilrettelagt undervisning av høy kvalitet, vil elevene oppdage at de lærer, og dermed investere mer i læringsarbeidet. Fordi jeg vet at leseengasjement har vist seg å føre til gode skolefaglige resultater (bl.a. Cummins, 2017, s. 100; Cummins, 2018, s. 23; Engen, 2018, s. 185-187), legger jeg innsats i å overbevise

² Skoleledelsens innflytelse på skole- og læringsmiljøet, er av vesentlig betydning, men fordi skoleledelsens rolle inkluderes i uttellingen av de andre faktorene, måles den ikke i prosent (Hattie, 2003, s. 2).

³ BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins, 2017, s. 52).

⁴ CALP – Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 2017, s. 52).

elevene mine om betydningen av å gjøre leselekser. Videre har jeg både planlagte og mer spontane samtaler med elevene for å oppmuntre og støtte dem når de er i ferd med å miste motet. Jeg velger å se elevene mine, ikke med utgangspunkt i det de mangler, som i dette tilfellet er fullgode norskferdigheter, men som smarte elever som med god tilrettelegging på sikt vil kunne delta i opplæring på lik linje med sine norskspråklige medelever (Gibbons, 2015, s. 3). Dette elevsynet forsøker jeg å internalisere i elevenes selvbilde, samtidig som jeg forbereder dem på at de like etter overgangen til ordinær opplæring antakeligvis vil få toere i de fleste fag til tross for at de jobber og lærer mye. Det er dette Thor Ola Engen (2018) kaller for «å orientere seg mot mestringsmål» (s. 196), heller enn mot prestasjonsmål. Videre forklarer jeg elevene sammenhengen mellom språk og skolefaglige prestasjoner.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmålene

Nyankomne elever har den første tiden begrensede norskspråklige ferdigheter, som gjør det vanskelig for dem å følge ordinær undervisning. Dersom det tar for lang tid før elevene tilegner seg tilstrekkelige norskkompetanse til å få utbytte av undervisningen, vil de også sakke akterut i de ulike skolefagene. Forskning på undervisning for nyankomne elever og kompetanseheving av lærerne i innføringstilbud vil dermed være et viktig bidrag til utvikling av praksisfeltet (Udir, 2016a, s. 90-92; Udir, 2016b, s. 5).

De aller fleste nyankomne elever får sin første norskopplæring i et innføringstilbud. Elever med annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt språkopplæring inntil de behersker tilstrekkelig norsk til å følge den vanlige opplæringen (Opplæringslova, §2-8⁵, 1998). Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Begrepet særskilt norskopplæring referer til grunnleggende norskopplæring for språklige minoriteter (jf. Udir, 2007; Udir, 2019a), og tospråklig fagopplæring er opplæring i fag på norsk og et annet språk som elevene behersker. Innføringstilbud og særskilt språkopplæring er frivillig og krever enkeltvedtak med samtykke fra eleven og/eller foresatte. Innføringstilbud er tidsbegrenset til to år, mens

⁵ Opplæringslova §2-8 (1998) omhandler språklige minoriteter i grunnskolen. §3-12 omhandler elevene i videregående opplæring. Friskolelova §3-5 (2003) sikrer elever som går på privatskole, de samme rettighetene. Fordi denne avhandlingen handler om elever i grunnskolealder, henviser jeg til Opplæringslova §2-8.

det er elevens behov som vil avgjøre hvor lenge eleven kan motta særskilt språkopplæring (Opplæringslova, §2-8, 1998; Udir, 2012, s. 8).

Til tross for at flere lærere mener at nyankomne elever vil ha behov for særskilt språkopplæring i innføringsklasser (Eide, 2019; Udir, 2016b, s. 4), er flere andrespråksforskere skeptiske til segregerte opplæringstilbud (Cummins, 2017, s. 292; Gibbons, 2015, s. 207-210). Cummins vektlegger segregeringens negative virkning på elevenes selvfølelse, mens Pauline Gibbons er kritisk til segregerte språktilbud fordi språket som presenteres i slik klasser, ofte ikke samsvarer med språket som elevene trenger når de skal delta i ordinær opplæring. Det er problematisk å snakke om tilstrekkelige språkferdigheter adskilt fra domenet språket skal brukes i (Gibbons, 2015, s. 8). Gibbons hevder at skoleelever vil trenge opplæring i et skolerelatert, aldersadekvat fagspråk som relaterer til alle skolens faglige emner. Når læreren og elevene har et dobbelt fokus *både* på det faglige innholdet i opplæringen *og* på språket som formidler innholdet, vil det oppstå en «resirkulering» av konsepter, vokabular og grammatikk (Ibid. s. 209): «Oppsummert har integrert opplæring en funksjonell tilnærming til språk, fordi det fokuseres på språk som et læringsredskap heller enn som noe som eksisterer adskilt fra innhold» (Ibid. s. 208, *min oversettelse*).

Denne masterstudien omhandler integrert språk- og fagopplæring i innføringsklasser, og har til hensikt å forene teori og praksis for å undersøke hvordan kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring etter mønster fra pedagogikken til Gibbons, allerede i innføringstilbud kan klargjøre ungdomsskoleelever for vanlig undervisning. Dette har jeg formulert i et overordnet forskningsspørsmål: **Hvordan kan kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring fremme literacy-kompetanse hos ungdomsskoleelever i innføringsklasse?**

For bedre å kunne svare på dette, har jeg brutt forskningsspørsmålet ned i to underordnede spørsmål: **Hva bør kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring inneholde for å ivareta elevenes behov for å lære og praktisere grunnleggende språklige ferdigheter?** og **Hvordan kan elevene støttes slik at de mestrer kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring?**

Det at jeg i denne studien fokuserer på kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring med nødvendig tilrettelegging, betyr ikke at jeg underkjenner verdien av at

skoleeier og skoleledelse sørger for god organisering av opplæringstilbudet. Opplæringslova (1998), Overordnet del av læreplanverket (Udir, 2018) og Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter⁶ (Udir, 2007; 2019a) utgjør lovverket med forskrifter som undervisningen i innføringsklasser skal struktureres etter. Hvordan skoleeier og skoleledelse organiserer opplæringen, kan ha stor betydning for opplæringens kvalitet ved at den enten legger til rette for eller hemmer god, pedagogisk praksis (Holum, 2019, s. 255). Like fullt ligger det mye imellom det teoretisk forankrete lovverket og den praktiske gjennomføringen i det enkelte klasserommet (Øzerk, 2019, s. 287, 295). Det er den praktisk-pedagogiske gjennomføringen av kognitivt krevende opplæring og nyankomne elevers behov for tilrettelagt støtte denne studien handler om. Studiens omfang åpner ikke for en utførlig undersøkelse og drøfting av organiseringens betydning for opplæringen av nyankomne elever. Studien åpner heller ikke for å svare på enkeltelevers behov for ekstraordinær tilrettelegging. Den stafettpinnen fører jeg videre til andre framtidige mastergradsstudenter.

1.3 Mitt forskningsprosjekt

Denne studien er et samarbeidsprosjekt med Kristin Fagerheim.⁷ Vi er begge lærere i samme innføringsklasse på ungdomstrinn. Vi har lenge vært inspirert av Gibbons (2009; 2015) og hennes formidling av integrert språk- og fagopplæring. I forbindelse med mastergradsstudiet ønsket vi derfor å undersøke hvordan andre lærere i innføringsklasser på ungdomstrinn ville oppleve en undervisning basert på pedagogikken til Gibbons. Skoleeier i den aktuelle kommunen har de siste årene oppfordret til et innføringstilbud som vektlegger både språk- og fagopplæring. Likevel visste vi at innføringsklassene skilte seg fra hverandre med tanke på didaktikk, undervisningsmateriell og organisering av opplæringstilbudet. Vi antok dermed at det ville bli vanskelig å undersøke effekten av integrert språk- og fagopplæring uten på forhånd å definere hvordan dette skulle forstås. Pedagogisk designeksperiment (Bjørndal, 2013) tilbød en metodologisk ramme for en intervenserende

⁶ Denne studien forholder seg til Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Udir, 2007; 2019b) fordi den trolig er den mest brukte læreplanen i innføringsklasser (Udir, 2012, s. 23; Udir, 2016a, s. 26-30).

⁷ Fagerheim og jeg skriver imidlertid hver våre avhandlinger med ulike problemstillinger.

undersøkelse som i noen grad ville kunne sikre at det vi undersøkte, samsvarte med det vi ønsket å undersøke, nemlig kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring.

Først intervjuet Fagerheim og jeg fire lærere hver, som alle underviste i innføringsklasser på ungdomstrinn. Deretter presenterte vi lærerne for et undervisningsopplegg om demokrati, som de gjennomførte i egne klasser. Etter undervisningsperioden intervjuet vi de samme norsklærerne, og jeg intervjuet to tospråklige lærere om hvordan de hadde opplevd å undervise i språk og fag integrert.

Analysen i denne studien bygger på datamaterialet som ble innhentet gjennom intervju, og én elevtekst. Verken hensikten med eller innholdet i første- og andregangsintervjuene var sammenfallende. I førstegangsintervjuene fikk jeg innsikt i hvordan lærerne beskrev språk- og fagopplæring forut for designundervisningen. I andregangsintervjuene fortalte lærerne om erfaringer fra designundervisningen. Denne innsikten brukte jeg til å drøfte hva som må til for at opplæring i innføringsklasser skal kunne utvikle både språklige og faglige kompetanser hos elevene. Jeg strukturere meningsinnholdet i datamaterialet etter to hovedtema *kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring* og *støtte fra lærere og medelever*. Begge temaene kan knyttes til studiens forskningsspørsmål. Selv om studien er en fortolkning av få læreres praksiserfaringer og representerer det spesifikke heller enn det generelle, ønsker jeg å bringe til bordet en dypere forståelse for hvilke forutsetninger som antakeligvis fremmer literacy-kompetanse hos elever i innføringstilbud, hva kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring kan inneholde og hvordan elevene kan støttes i læringsprosessen.

1.4 Teoretisk tilnærming

Studiens teoretiske tilnærming er tredelt og omhandler literacy, integrert språk- og faglæring, og generelle læringsteorier med fokus på hvordan elever kan støttes i læringsarbeidet.

En introduksjon av literacy-forskning har til hensikt å trekke linjer mellom formålet med all opplæring og integrert språk- og fagopplæring. Videre gir jeg en teoretisk innføring i hva det vil si å lære et språk med særlig fokus på språkbruk i skolesammenheng.

Pedagogikken til Gibbons (2009; 2015) vies stor plass fordi den knytter integrert språk- og fagopplæring til literacy. Hvordan lærere støtter elevene i deres faglige utvikling, knytter jeg til læringsteorier. Jo mer støtte læreren evner å mobilisere, jo mer kognitivt krevende kan opplæringen være, og fordi elevers selvfølelse og opplevelse av egen identitet også har betydning for læring, presenteres teori som argumenterer for betydningen av gode relasjoner.

1.5 Andrespråksfeltet og sentrale begreper

Elever i innføringsklasser er først og fremst elever som alle andre elever. De får opplæring som skal være i tråd med skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1). Derfor har det i avhandlingen vært ønskelig å benevne dem som *elever*. Studien omhandler imidlertid innføringsklasser. Noen ganger blir elevene derfor omtalt som *nyankomne elever* eller *elever med kort botid*. Til tross for at kategorien kan gi inntrykk av noe annet, er nyankomne elever minst like uensartet som skolens øvrige elever (bl.a. Holum, 2019, s. 257; Selj, 2019, s. 12-14).

Faglitteraturen referer ofte til *andrespråkspedagogikk*, *andrespråklærere* og *andrespråkselever* (Berggreen og Tenfjord, 2005). Andrespråkspedagogikk skiller seg fra fremmedspråkspedagogikk fordi andrespråket læres i en kontekst der målspråket er utbredt. Dette kan ha betydning for opplæringen. Fordi andrespråkselever «bades i norsk», vil elevene ha anledning til å praktisere og derav lære hverdagsspråket mer intuitivt enn norskspråklige elever som for eksempel lærer fransk som fremmedspråk i Norge (Ibid. s. 16-17). Andrespråksbegrepet kan imidlertid gi inntrykk av at norsk er det andre i rekken av språk som elevene lærer. Ofte er det ikke tilfellet. For mange elever kan norsk være både det tredje og fjerde språket de lærer. Således har *flerspråklige elever* etter hvert blitt mye brukt i faglitteraturen (bl.a. Egeberg, 2016, s. 14). I denne avhandlingen blir både *andrespråkselever* og *flerspråklige elever* benyttet om elever som vokser opp i hjem der et annet språk enn norsk dominerer (Selj, 2019, s. 12).

I dokumenter refereres det ofte til *minoritetsspråklige elever*. Begrepene *majoritet* og *minoritet* vil i denne avhandlingen bare forekomme når det refereres til dokumenter der

begrepene blir brukt, eller når det fokuseres på maktforhold som for eksempel skildrer forholdet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Selv om begrepene av noen forstås som nøytrale, får minoriteten nærmest sin betydning kun sett i forhold til majoriteten. De fleste elever i Norge har norsk som *morsmål*, eller *førstespråk* som det også blir kalt, mens minoriteten, som på sin side har mange ulike førstespråk, klumpes sammen til én kategori.

1.6 Kart over videre lesing

I det andre kapittelet gjør jeg rede for studiens teoretiske forankring. Den teoretiske presentasjonen av literacy relaterer til det overordnede forskningsspørsmålet. Gibbons knytter andrespråkforskning til literacy-teori, og er derfor denne studiens mest sentrale teoretiker. Pedagogikken hennes ligger også til grunn for utarbeidelsen av designundervisningen som lærerne gjennomførte i sine respektive klasser. Et utvalg av teorier om språklæring, og læring generelt som belyser hvordan lærere kan støtte elevene i deres kognitivt krevende læringsarbeid, relaterer til alle de tre forskningsspørsmålene. I det tredje kapittelet gjør jeg rede for de metodiske valgene som jeg tok, for å svare på forskningsspørsmålene. Pedagogisk designeksperiment, som utgjør metodologien i denne studien, har en syklisk tilnærming ved at designundervisningen planlegges og forankres i pedagogisk teori, testes ut i praksis og blir gjenstand for retrospektiv analyse. I det fjerde kapittelet analyserer jeg lærernes refleksjoner omkring hva kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring i innføringstilbud på ungdomstrinn bør inneholde, og hvordan elevene best kan støttes i læringsprosessen. I det femte kapittelet drøfter jeg på bakgrunn av teori og funn i mitt datamateriale noen forutsetninger som antakeligvis må oppfylles for at lærere skal kunne tilby elevene aldersadekvat, integrert språk- og fagopplæring. Jeg drøfter også hvordan undervisningen antakeligvis bør tilpasses for at opplæringen skal virke klargjørende for ordinær undervisning. I det sjette kapittelet oppsummerer jeg studien.

2 Teorier om literacy, språk- og fagopplæring og tilrettelagt støtte

I dette kapittelet redegjør jeg for teoretiske perspektiver på literacy, integrert språk- og fagopplæring, og ulike læringsteorier som fokuserer på tilrettelagt støtte. Til sammen vil disse teoretiske perspektivene og analysen av datamaterialet utgjøre grunnlaget for å svare på studiens forskningsspørsmål.

2.1 Literacy i et andrespråksperspektiv

Det vil ikke være *helt* feil å oversette *literacy* til lese- og skrivekyndighet, men oversettelsen rommer ikke alt vi forstår med begrepet. Det å kunne lese, er en kompleks ferdighet som blant annet innebærer avkoding, leseflyt, leseforståelse i stadig utvikling, samt tekstforståelse, lesestrategier, holdninger til lesing og evnen til å lese i ulike sammenhenger (Roe, 2014, s. 20). Literacy handler om tekniske leseferdigheter, men også om å skape mening av andres tekster når vi leser, og formidle mening ved hjelp av skrift når vi skriver (Blikstad-Balas, 2016, s. 15-17; Selj, 2015, s. 15). Det å skape mening av skriftlige og/eller multimodale tekster⁸, fordrer refleksjon og en tekstkritisk kompetanse hos leseren. Dessuten handler literacy om kommunikasjon med andre (Blikstad-Balas, 2016, s. 15; Papen, 2016, s. 2-4; Selj, 2015, s. 15, 24).

Når vi leser eller skriver, leser og skriver vi om *noe*. Således kan lese- og skriveferdigheter knyttes til det å lære, men forståelsen av kunnskapstilegnelse er i stadig forandring (Papen, 2016, s. 9). Fordi vi tidligere oppfattet kunnskap som relativt stabil, var det viktig å lese for å huske. I dag har vi en mer dialektisk forståelse av kunnskap, og fordi fakta og informasjon er lettere tilgjengelig enn før, har det utviklet seg en forståelse av literacy som handler om evnen til å finne og tolke informasjon, vurdere gyldigheten av den og bruke den på relevante måter (Blikstad-Balas, 2016, s. 23). PISA⁹ definerer lese-literacy som «det å forstå, bruke, reflektere omkring og engasjere seg i skrevne tekster for å oppnå ens mål, utvikle ens

⁸ Multimodale tekster kombinerer ulike ressurser som blant annet skrift, bilde, lyd og animasjon (Roe, 2014, s. 66).

⁹ PISA (*Programme for International Student Assessment*) er et internasjonalt prosjekt, som i regi av OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) tester 15-åringers kompetanser i ulike fagområder (Lundbo og Knudsen, 2019; Udir, 2019b).

kunnskaper og ens potensiale, og for å delta i samfunnet» (OECD, 2016, *min oversettelse*). Det er denne definisjonen av literacy som ligger til grunn for utarbeidelsen av leseprøvene til PISA, og definisjonen har derfor fått betydning for hvordan literacy forstås i norsk og internasjonal skolepolitikk (Blikstad-Balas, 2016, s. 22). Leseprøvene kunne ha vært utformet slik at de målte lesehastighet eller evnen til å gjengi informasjon. I stedet har PISA-undersøkelsene til hensikt å måle funksjonell leseforståelse og kritisk lesekompetanse. I tillegg gjøres det språklige og kulturelle tilpasninger ved utarbeidelse av prøvene.

Literacy er et komplekst fenomen. Derfor bør vi kanskje snakke om flere literacy-praksiser heller enn én literacy-praksis (Papen, 2016, s. 4). I skolen er kunnskap organisert i forskjellige fag som inviterer til ulik bruk av språket. Språket i matematikkfaget er annerledes enn språket i for eksempel samfunnsfaget. Derfor er forskere som studerer fagspesifikk literacy, slik som Gibbons, opptatt av at elevene må få eksplisitt opplæring i hvordan man tenker, leser og skriver i de ulike skolefagene (Blikstad-Balas, 2016, s. 26-27). Forbindelsen mellom tenking og språk kommer til uttrykk i definisjonen av literacy, som Gibbons her benytter: «[L]iteracy handler om å integrere det å lytte, snakke, lese og skrive med kritisk tenking som krever at personen som snakker, skriver eller leser har en kulturell kunnskap som muliggjør det å gjenkjenne og bruke et språk, tilpasset den aktuelle sosiale situasjonen personen befinner seg i» (2009, s. 7, *min oversettelse*). Marte Blikstad-Balas (2016) skriver at den fagspesifikke tilnærmingen til literacy fordrer at vi fjerner oss fra forestillingen om at elever blir i stand til å lese ulike fagtekster bare vi lærer dem grunnleggende, tverrfaglige måter å lese på (s. 27). Den fagspesifikke literacy-tradisjonen tydeliggjør hvordan literacy tar ulike former og vurderes ulikt fra situasjon til situasjon (Papen, 2016, s. 5). Kompleksiteten fanges opp av literacy-definisjonen til Ruth Schoenbach og Cynthia Greenleaf (2009): «Literacy kan forstås som sosiale, kulturelle og kognitive aktiviteter som formes av det aktuelle miljøet og i den aktuelle situasjonen og konteksten der lesing og skriving foregår» (s. 99, *min oversettelse*). I denne definisjonen blir kultur nevnt spesifikt. Shirley Heath og Brian V. Street (2008, s. 3-7), vektlegger også sammenhengen mellom språk, kultur og læring. Kultur, slik Heath og Street forstår det, er *noe vi gjør* heller enn *noe vi er*, og er således både kaleidoskopisk og dynamisk. Kultur henger sammen med språket på den måten at kulturelle mønstre både støtter, motsier og endrer språklige strukturer, språk i bruk og multimodale literacy-praksiser. Multimodale literacy-praksiser definerer Heath og Street (2008) som

«systemer for representasjon som inkluderer skrift i kombinasjon med muntlige og visuelle tegn, og gestikulering»¹⁰ (s. 4, *min oversettelse*).

De ulike tilnærmingene til literacy kan kategoriseres i funksjonelle og kritiske perspektiver på literacy. De funksjonelle perspektivene fokuserer på det økonomiske og sosiale utviklingspotensialet som ligger i literacy-kompetanse for den enkelte og for samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Literacy blir utfra dette perspektivet ansett som en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse. Disse perspektivene sammenfaller i stor grad med ambisjonene skolen har for sine elever: «Elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, §1-1, 1998). De kritiske perspektivene på literacy fokuserer på det frigjørende potensialet som finnes i det å tilegne seg literacy-kompetanse. Innenfor kritisk literacy-forskning blir språk, tekster og dominerende diskurser i samfunnet ansett for å være av vesentlig betydning for hvordan virkelighetsbilder blir konstruert og vedlikeholdt. Derfor innebærer kritisk literacy evnen til å lese tekster med et kritisk blikk og forholde seg spørrende til hvilke versjoner av kulturelle, historiske og nåtidige samfunnsforhold som fremstilles som offisielle sannheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30).

I en skolekontekst blir ofte kritisk literacy sporet tilbake til Paulo Freire (Blikstad-Balas, 2016, s. 30; Papen 2016, s. 8). På 60-tallet utviklet han sin *frigjørende pedagogikk* som oppfordret elever til å handle som subjekter i egne liv (Freire, 2018, s. 53). Selv om pedagogikken ble utviklet for å lære undertrykte bønder og arbeidere i Brasil og Chile å lese og skrive, inneholdt den også mentale og politiske dimensjoner. For at skriftkompetanse skulle bidra til bedre liv for bøndene og arbeiderne, måtte pedagogikken til Freire inneholde mer enn bare grunnleggende lese- og skriveopplæring (Ibid. s. 18-23). Freire definerte arbeiderne og bøndene som undertrykte fordi de ble hindret i «å nå et rikere menneskeverd» (Ibid. s. 39). For at de undertrykte skulle gjenerobre sin frihet, måtte de forstå at årsaken til deres ufrihet lå i samfunnsforholdene og relasjonen til deres undertrykkere. De undertrykte hadde så ofte fått høre at de ikke dugde til noe, ikke visste noe og ikke var i stand til å lære noe, at de trodde det selv (Ibid. 46). De undertryktes egen

¹⁰ Heath og Street (2008) har også en smalere literacy-definisjon: «[V]i bruker begrepet literacy i entall bare for å referere til den skrevne representasjonen av muntlig språk (eller gestikulering) gjengitt i et skriftsystem med egne konvensjoner og regler for bruk» (s. 4, *min oversettelse*).

bevisstgjøring var helt nødvendig for å sette dem i stand til å kjempe for sin egen frigjøring. Freire vektla derfor betydningen av det dialektiske forholdet mellom indre og ytre undertrykkende krefter: «Det betyr at ingen kan frigjøre seg ved egne krefter alene, men man kan heller ikke frigjøres av andre» (Ibid. 50). Metoden for den frigjørende pedagogikken lå i en likeverdig dialog mellom undertrykkeren og den undertrykte¹¹ (Ibid. s. 49).

Freires begrepsbruk levner liten tvil om at *Pedagogia do oprimodo* tilhører en annen tid og en annen kultur.¹² Likevel peker Freire på dagsaktuelle problemstillinger. Mange minoritetsspråklige elever presterer lavt i skolesammenheng (Cummins, 2018, s. 20), noe som kan skyldes asymmetriske relasjoner (Cummins, 2017, s. 159-181). Når elever føler seg mindreverdige, synker motivasjonen (Ibid. s. 33-36), og elevene ledes inn i en negativ læringssirkel som hindrer dem i å tilegne seg språklige og faglige ferdigheter og kunnskaper (Engen, 2018, s. 192-193). For å heve de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner, bør lærere bevisstgjøre elevene på verdien av deres unike ressurser (Cummins, 2017, 159-181; Holum, 2019, s. 255).

Slik Freire gjorde på 60-tallet, tar James A. Banks (2016, s. 29-30, 38) i dag til orde for en gjensidig endringsprosess. Han hevder at samfunnet og skolens enhetsideologi, må redefineres dersom minoritetsspråklige elever skal inkluderes. Ifølge Banks har moderne utdanningsinstitusjoner tradisjonelt hatt til hensikt å skape sosialt samhold gjennom homogeniserende prosesser. Skolen har ofte ignorert og fremmedgjort minoritetsspråklige elever fra deres førstespråk, og forklart lave skoleprestasjoner med språklige og kulturelle mangler hos elevene. Økende migrasjon og et uttalt ønske fra minoritetsspråklige familier om å få beholde språklige og kulturelle tradisjoner samtidig som de inkluderes, krever endring. I stedet for et mangelperspektiv på minoritetsspråklige elever og en kompensierende tilnærming overfor elevene som ikke mestrer skolens krav, foreslår Banks at skolen anerkjenner elevenes rike språklige og kulturelle kapital.

Banks (2016, s. 35-38, 44) vil erstatte tradisjonell opplæring med opplæring i medborgerskap¹³ som tar mål av seg å gi alle elever opplæring i lese- og skriveferdigheter,

¹¹ Undertrykkeren kan i vår sammenheng forstås som skolesystemet og/eller læreren med bevisste og/eller ubevisste undertrykkende holdninger til elevene. Den undertrykte blir da den marginaliserte eleven.

¹² Originaltittelen til «De undertryktes pedagogikk» (først utgitt i 1968).

¹³ Oversettelse av "citizenship education".

matematikk og politisk manøvrering. Kritisk tenkning, beslutningstaking og handling er også viktige komponenter i opplæring i medborgerskap og må inkorporeres i skolens læreplaner¹⁴. Opplæring i medborgerskap retter elevenes oppmerksomhet mot deres mange og komplekse identiteter og lærer dem hvordan deres liv påvirkes av globalisering. I den forlengelse oppfordres elevene til å stille seg kritisk til alle former for diskriminering på bakgrunn av klasse, etnisitet og kjønn.

I en global tidsalder har flerspråklige elever verdifulle språklige og kulturelle kompetanser som mange norskspråklige elever kan lære av. Alle skolens elever vil ha behov for interkulturell kompetanse og inkluderende holdninger for effektivt å kunne delta som aktive demokratiske medborgere i og på tvers av lokalsamfunn og nasjonalstater (Banks, 2016, s. 45). Selv om integreringsprosesser alltid innebærer gjensidige bevisstgjøringsprosesser, er det skolesystemet og lærerne som besitter størst makt til å endre vilkårene for opplæringen og dermed også elevenes livsbetingelser.

Med denne korte innføringen i literacy har jeg villet vise sammenfall mellom skolens planer og literacy. Literacy-forskningen tydeliggjør sammenhengen mellom gode språkferdigheter og læring av andre skolefag. Tilgang til utdanning har avgjørende betydning for elevers fremtidige livsmestring, men har også samfunnsmessig betydning. Et samfunn som ekskluderer minoritetspråklige elever fra muligheten til utdanning, kan ikke sies å være et demokratisk samfunn. I det følgende presenterer jeg hva det vil si å lære et språk, og hva jeg legger i integrert språk- og fagopplæring.

2.2 Integrert språk- og fagopplæring

Den systemisk-funksjonelle lingvistikken fokuserer på kommunikasjonssituasjoner (Maagerø, 2005, s. 19-20). Språk er et system av tegn, og en ressurs strukturert for å formidle mening. Den sosiale aktiviteten elevene deltar i, om det er å spille kort eller å diskutere en

¹⁴ I Overordnet del av læreplanverket (Udir, 2018) nevnes kritisk tenkning og etisk bevissthet som et opplæringsmål (s. 7), og demokrati og medborgerskap er ett av tre tverrfaglige tema (s. 14).

samfunnsfagstekst, har betydning for hva slags språk elevene velger å produsere. Også relasjonen mellom personene som samhandler, påvirker det som blir sagt og hvordan det blir sagt. Språket spiller ulik rolle i ulike situasjoner. Noen ganger uttrykker vi oss skriftlig, andre ganger muntlig (Ibid. s. 45-56). Den sosiale aktiviteten, relasjonen og rollen språket spiller i situasjonen, utgjør til sammen situasjonskonteksten der teksten¹⁵ blir til. Enhver språklig samhandling er også et kulturelt uttrykk (Ibid. s. 60-69). Her må vi forstå kultur som en hvilken som helst tradisjonell konvensjon. Den kulturelle konteksten som påvirker den språklige samhandlingen, utgjør en sjanger: «Når vi kommuniserer med andre mennesker, har vi [...] mønstre for hvordan denne kommunikasjonen skal være. Slike mønstre kan vi kalle sjangrer» (Ibid. s.64). Det lar seg ikke gjøre å lage en avgrenset liste over konvensjonene eller sjangrene vi forholder oss til. Sjangre forandrer seg dessuten over tid.

Det systemisk-funksjonelle perspektivet på språk passer godt med det fagspesifikke literacy-perspektivet: «Literacy kommer ikke bare i ulike former og oppfyller ulike funksjoner, men tillegges også ulik verdi med utgangspunkt i situasjonen og konteksten som den opptrer i» (Papen, 2016, s. 5, *min oversettelse*). En andrespråklærer med en tilnærming til språk som bygger på den systemisk-funksjonelle lingvistikken, vil ikke ha et ensidig fokus på generelt vokabular og grunnleggende språkstrukturer, men også gi elevene eksplisitt undervisning i språklige sjangre som elevene vil møte i ulike skolefag (Maagerø, 2005, s. 81-86). En elev som skriver en samfunnsfagstekst uten å bruke relevante fagtermer, vil neppe bli vurdert til høy måloppnåelse. I stedet bør eleven bruke et samfunnsfaglig vokabular og være forsiktig med å generalisere. For det som skiller en samfunnsfaglig framføring fra en samtale rundt middagsbordet om et samfunnsfaglig tema, er hvordan vi uttrykker oss og bygger opp argumenter. Det stilles andre krav til hverdagspråk enn til kunnskapsspråk. Elever som ikke lykkes i skolesammenheng, har gjerne ikke lært å beherske språket i fagene (Ibid. s. 36).

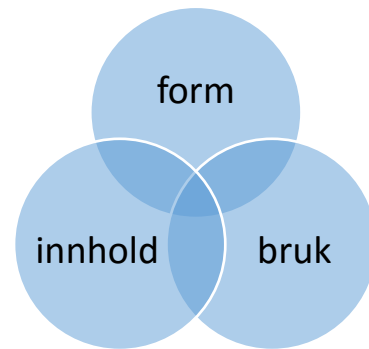
¹⁵ Tekst forstås her som lange eller korte muntlige og skriftlige ytringer (Maagerø, 2005, s. 21).

Den noe enklere språkmodellen til Luis Bloom og Margaret Lahey (1978, s. 11-23) deler språket i tre dimensjoner; form, innhold og bruk. Når en andrespråkselev lærer å snakke, lese og skrive norsk, må eleven gjenkjenne språkets lydsystem, bestående av blant annet vokaler, konsonanter, intonasjon, trykk og pauser. Eleven lærer nye ord som bøyes i samsvar med konteksten og plasseres på rett plass i setningen. Dette viser til språkets *form* (Bloom, 1980, s. 117).

Språkets *innhold* viser til ord¹⁶ og setningers betydning.

Om dette sier Bloom: «Å lære innholdet i et språk, er ikke lett fordi språklig innhold ikke uten videre lar seg oppfatte ved hjelp av hørselen. For å forstå betydningen av en beskjed, må man vite noe om objektenes, hendelsenes og relasjonenes verden» (Ibid. s. 120, *min oversettelse*). Hvorfor vi ytrer oss, har også betydning for hvordan vi uttrykker oss. Vi snakker, leser og skriver for å løse problemer, kommentere, sosialisere, få informasjon og tjenester. Når vi snakker eller skriver, tilpasser vi språkets form og innhold etter vår samtalepartners alder og den kontekstuelle støtten som finnes i omgivelsene. Språk har således en sosial funksjon som gir seg utslag i hvordan vi *bruker* og tolker språk i samspill med andre (Ibid. s. 120-122).

De tre dimensjonene ved språket eksisterer i et vedvarende påvirkningsforhold til hverandre (Bloom, 1980, s. 123). For eksempel vil bøyning av ord og ordenes plassering i setninger relatere til språkets formside, men samtidig formidler de morfologiske og syntaktiske elementene også mening. *Jeg skriver* betyr noe annet enn *jeg skrev*, og *gutten drepte isbjørnen* betyr noe annet enn *isbjørnen drepte gutten*. Alle språklige ytringer har en form og et innhold, som relaterer til omgivelsene. Slik kommer språkets sosiale dimensjon til uttrykk. Mange elever som lærer et nytt språk opplever språkets tre dimensjoner som en integrert enhet av form, innhold og bruk (ibid. s. 122). Når elevenes forståelse bryter



Figur 1 Diagrammet, inspirert av Bloom (1980, s. 123), illustrerer hvordan språkets tre dimensjoner påvirker hverandre gjensidig.

¹⁶ Vi kan skille mellom ord og begreper. Vi kan si at ord er symboler som viser til «visse gjenstander eller referenter» (Golden, 2017, s. 17). Begreper er «ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av [...]» (Ibid. s. 17). For nyankomne ungdomsskoleelever vil det norske ordet *bok* være lettere å lære enn *folkesuverenitet*, fordi den mentale representasjonen for bok vil være kjent på morsmålet, mens elevene antakeligvis vil mangle et mentalt bilde av *folkesuverenitet*. Eleven må derfor lære både det norske ordet og innholdet i begrepet *folkesuverenitet*.

sammen, må læreren kunne gjenkjenne og separere språkets bestanddeler for slik å kunne forstå om den enkelte elev har behov for å øve mer på språkets form-, innhold- og/eller bruksside. Derav planlegger læreren god, tilpasset språkopplæring slik at eleven etter hvert mestrer alle språkets dimensjoner, både muntlig og skriftlig (Ibid. s. 116, 133).

Mens Bloom interesserer seg for språk- og lærevansker, er Cummins en sentral teoretiker innenfor andrespråksforskningen. Han er kjent for distinksjonen mellom hverdagspråk og kunnskapsspråk (Cummins, 2017, s. 52-62). Hverdagspråket inneholder gjerne et relativt begrenset vokabular og støttes av blikk, gester og kroppsspråk. Kunnskapsspråket kjennetegnes av flere lavfrekvente begreper og komplekse grammatiske strukturer, og speiler den type språk som trengs for å lykkes i skolen. Både hverdagspråket og kunnskapsspråket utvikles gjennom sosial samhandling fra fødselen, men utviklingen av kunnskapsspråket skyter fart etter de første skoleårene. Når elever kommer til Norge i ungdomsskolealder, begynner det krevende arbeidet med å utvikle et godt kunnskapsspråk på norsk. Dette innebærer for nyankomne elever at de løper etter bevegelige mål, for også deres jevnaldrende klassekamerater med norsk som førstespråk øker fortløpende ordforrådet og behersker kunnskapsspråket bedre for hvert år som går. Ifølge Cummins bør lærere legge til rette for læringsaktiviteter som både styrker elevenes kunnskapsspråk og øver separate språkferdigheter. Å utvikle et aldersadekvat kunnskapsspråk er komplisert, men nettopp fordi elevenes muligheter senere i livet henger direkte sammen med deres kunnskapsrelaterte språkkompetanse, er det viktig at elevene får opplæring som trener dem i å anvende kunnskapsspråket både muntlig og skriftlig.

Andrespråkspedagogikken til Gibbons (2015, s. 1-22) forener den systemisk-funksjonelle lingvistikkens forståelse av språk som forankret i en sosial og kulturell meningsbærende kontekst, med den sosiokulturelle læringsteorien til Lev Vygotsky (1978, s. 79-91). En av grunnpilarene til Gibbons er at språk- og fagopplæring ikke kan skilles. Integrert språk- og fagopplæring legger til rette for at språkets form og innhold introduseres fordi språk er en nødvendig forutsetning for å lære nye ting. Når elevene arbeider med fagstoff, øves også språket. Gibbons knyttes også ofte til *sjangerpedagogikken*, *skrivesirkelen* eller *sirkelen for undervisning og læring*, som den også kalles. Sjangerpedagogikken har fått navnet utfra hensikten om eksplisitt opplæring i hvordan ulike skolerelaterte tekster bygges opp (NAFO, 2019).

I det følgende presenterer jeg pedagogikken til Gibbons. Presentasjonen strukturerer jeg etter tre grunnleggende språklige ferdigheter som vi finner i den nye læreplanen for grunnleggende norsk (Udir, 2019a); *muntlige ferdigheter, å kunne lese og å kunne skrive*.

2.2.1 Muntlige ferdigheter

I enhver innføringsklasse snakker både læreren og elevene for at elevene skal lære, tenke og praktisere. Samtidig hevder Gibbons (2015, s. 23-24, 31-34) at mange lærere «glemmer» å planlegge undervisning som inkluderer muntlig aktivitet. I noen klasserom lytter elevene til læreren og gjør individuelt arbeid 90 % av tiden.

En forutsetning for å kunne delta i muntlig kommunikasjon, er å forstå det som blir sagt. Samtidig må elevene møte språk som ligger i deres nærmeste utviklingszone¹⁷, for at språket skal utvikles. Når læreren presenterer nytt fagstoff ved hjelp av konkrete og bilder og med et relativt enkelt språk før elevene møter det kompliserte kunnskapsspråket, blir elevene eksponert for de samme ideene på flere måter. Dette gir elevene bedre forutsetninger for å prosessere det som blir sagt. Når elevenes bakgrunnskunnskaper skal aktiveres, er det dessuten en fordel at dette skjer på elevenes morsmål. Ny kunnskap bør alltid knyttes til noe elevene vet fra før, og en tospråklig lærer har best tilgang til dette (Gibbons, 2015, s. 24, 25, 29, 43-47).

Elever som bruker språk som de ennå ikke mestrer, uttrykker seg gjerne grammatisk klønete og velger upresist vokabular. Slik oppdager de hva som gjenstår å lære. Ifølge Gibbons (2015, s. 26-27, 37) er *strukket språk* ikke resultatet av læring, men et uttrykk for at læring skjer. Læreren må støtte, modellere og strekke elevenes språk til et stadig høyere nivå, men alltid på en slik måte at elevene ikke mister selvtillit.

I tillegg til klassesamtalen og dialogen med lærer, inviterer elevsamarbeid til mye autentisk språkbruk. Når elever stiller spørsmål og forslår løsninger for hverandre, brukes språket. Ord repeteres, tanker reformuleres og det søkes etter mening. Forut for alt elevarbeid bør læreren gjøre elevene kjent med kriteriene for læringsarbeidet og

¹⁷ Begrepet *zone of proximal development* referer til den kognitive avstanden mellom det eleven mestrer ved hjelp av støtte fra andre og det eleven mestrer uten hjelp (Vygotsky, 1978, s. 86).

læringsmålene. Kanskje kan læreren gi instruksjonene på flere måter, skrive dem punktvis på tavlen, eller modellere. Læreren kan også be elevene gjenta instruksjonene (Gibbons, 2015, s. 50, 54).

2.2.2 Å kunne lese

Når elever skal lese kognitivt krevende tekster, er det flere grunner til at lesingen kan bryte sammen. For å unngå at det skjer, bør læreren støtte elevene før, underveis og etter lesingen (Gibbons, 2015, s. 135).

Når gode lesere leser på morsmålet, drar de veksler på det de har av kunnskaper om det fonetiske systemet; de avkoder. De drar veksler på kunnskaper om de morfologiske og syntaktiske systemene; de gjetter endelser i lange ord og de forstår hvilke ordklasser som nødvendigvis vil komme i den delen av setningen som de ennå ikke har lest. De drar veksler på bakgrunnskunnskap som de har om emnet de leser om, og de forstår vokabularet. Hvis teksten de leser, tilhører et faglig felt eller en kulturell kontekst som de ikke kjenner til, framstår lesingen som kognitivt krevende. Den sosiale og kulturelle konteksten påvirker både språkets form og innhold (Gibbons, 2015, s. 136-140). De fleste lærere er enige i at all opplæring bør bygge på det elevene allerede kan, men samtidig bør ikke lærere unngå alt som er ukjent for elevene: «[V]i gjør [barna] en bjørnetjeneste ved å presentere dem for et reduksjonistisk og begrensende pensum» (Ibid. s. 144, *min oversettelse*).

Før læreren setter elevene i gang med å lese, må hun selv gjøre seg kjent med vokabular, språklige strukturer og kulturelle barrierer som kan hindre elevenes forståelse av teksten. Deretter bestemmer læreren seg for hvordan broer mellom det kjente og det ukjente skal bygges. Den muntlige dialogen kan være én bro fra et kjent hverdagspråk til et ukjent kunnskapsspråk. Læreren kan i forkant av lesingen ta utgangspunkt i konkrete, overskrifter, bilder og bildetekster, for å gjøre elevene kjent med innholdet i teksten. Læreren bør imidlertid unngå «å gi» elevene nye ord i forkant av enhver leseøkt. I stedet bør elevene lære strategier som gjør dem i stand til å lese ukjent tekst. Elevene lærer dessuten mer ved å ta i bruk nytt vokabular og språkstrukturer (Gibbons, 2015, s. s. 143-152).

Elever kan ha nytte av at læreren modellerer. Læreren leser først korte sekvenser av teksten med intonasjon og pauser, og elevene gjentar. Slik øves både lesing, uttale og intonasjon (Gibbons, 2015, s. 152-171). Underveis i modelleringen av teksten kan læreren stoppe opp og spørre elevene hva de tror kommer til å skje. I etterkant av modelleringen kan klassen reflektere over innholdet eller eventuelle læringsstrategier som elevene kan bruke for å lette lesingen. Når elevene har lest teksten, bør de bruke språket både muntlig og skriftlig. Klassen kan samarbeide om å gjenfortelle teksten ved å lage tankekart, tidslinjer, skjematiske oversikter, eller elevene kan skrive faktasetninger. Elevene kan sette ord på rett plass i setninger, eller vurdere om påstander er fleip eller fakta. Med utgangspunkt i teksten som elevene har lest, kan språklige strukturer øves (Ibid. s. 224-228). I tillegg bør det legges til rette for rike oppgaver som inviterer elevene til å bruke språket for å reflekterer over det faglige innholdet i tekstene de har lest. En rik oppgave kan være å holde en muntlig presentasjon eller skrive en tekst (Ibid. s. 18, 159-160).

2.2.3 Å kunne skrive

Lærere bør planlegge muntlige og skriftlige aktiviteter som lar elevene ta i bruk hverdagspråk og eventuelt morsmål, mens de strekker seg mot det å beherske muntlig og skriftlig kunnskapsspråk på norsk (Gibbons, 2015, s. 79, 100).

Gode skrivere planlegger det de skriver. De strukturerer teksten, og de forstår at et godt resultat krever revidering underveis. De har god mottakerbevissthet, og de bruker setningsbindere som gjør at leseren forstår hvordan ulike tanker er forbundet til hverandre. Gode skrivere forstår hva som skiller muntlig fra skriftlig språk. De kjenner til formålet med ulike sjangre, og organiserer teksten sin etter sjangermessige prinsipper. En sjanger vil alltid være kulturspesifikk, ha et sosialt formål og en organisert struktur med spesialiserte lingvistiske trekk. Mindre gode skrivere reviderer sjelden teksten underveis, mangler mottakerbevissthet og skriver gjerne som de snakker (Ibid. s. 97-98).

For å heve skrivekompetansen til blant annet flerspråklige elever, utviklet pedagoger i Australia sjangerpedagogikken. Pedagogikken er en undervisningsstrategi med fire faser for å lære elevene å skrive ulike teksttyper (Gibbons, 2015, s. 109-121). I første fase lærer

elevene om et faglig emne gjennom blant annet å lytte, samtale, lese, ta notater, lage tankekart og søke informasjon på internett. Elevene kan med fordel ta i bruk morsmålet. I andre fase får elevene en modelltekst som klassen i fellesskap dekonstruerer. Slik oppdager elevene tekstens hensikt, oppbygning, lingvistiske trekk og vokabular. I tredje fase skriver klassen en fellestekst, gjerne på en digital tavle. Aktiviteten er lærerstyrt. Læreren inntar rollen som sekretær, men elevene er viktige bidragsyterne til innholdet i teksten. Læreren på sin side skriver ordene rett og sørger for at setningene får god struktur. Læreren foreslår kanskje å viske bort eller legge til ord og setninger. Slik ser elevene hvordan en tekst stadig revideres. I fjerde fase skriver elevene individuelle tekster med utgangspunkt i modellteksten og/eller fellesteksten.

Sjangerpedagogikk er ikke én arbeidsoppgave. I stedet kan alt som her er beskrevet om muntlig kommunikasjon og lese- og skriveopplæring forstås som en sirkel for undervisning og læring. Når sirkelen involverer fagopplæring, kan det ta mange uker å bygge opp nok kunnskap før elevene er klare til å skrive en tekst om emnet som de har jobbet med (Gibbons, 2015, s. 109-111, 125-126).

Denne teoretiske presentasjonen av hva det vil si å lære et språk, relaterer til literacy og den språklige dimensjonen i forskningsspørsmålene mine. Når elever får mulighet til å tenke kreativt, bearbeide faglig informasjon, delta i læringsaktiviteter som oppfordrer dem til å søke etter mening og konstruere egen forståelse, samtidig som de opplever å støttes nok i prosessen til at de opplever mestring, knyttes språklæringen til literacy-kompetanse. Det er dette kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring handler om (Gibbons 2009, s. 1).

2.3 Læring og tilrettelagt støtte

En lærers måte å organisere undervisning på, er refleksjoner av mer eller mindre bevisste teorier om læring (Dysthe, 1999, s. 1¹⁸). Derfor vil jeg her presentere tre perspektiver som

¹⁸ I artikkelen slik den foreligger på internettet, er sidetall ikke oppgitt. Jeg viser imidlertid til første side som side 1, andre side som side 2, osv. Jeg klarte ikke å skaffe til veie *Bedre Skole nr. 3, 1999*, men har vært i kontakt med ansvarlig redaktør, Tore Brøyn, som bekrefter at artikkelen sto på trykk i bladet (s. 1-10).

har innflytelse på det som skjer i klasserommet; det behavioristiske, det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Mange lærere bekjenner seg til én av teoriene, men er også påvirket av andre læringsteorier. Ingen klasserom er renskårne representasjoner av enkeltstående læringsteorier (Dysthe, 1999, s. 1; Shepard, 1991, s. 1).

De tre læringsteoriene spinger ut fra ulike forståelser av kunnskap. Innenfor behavioristisk læringsteori er lærerens rolle å overføre objektiv kunnskap til elevene ved å bryte ned kompleks informasjon i enkle sekvenser for slik å sikre at elevene lærer, steg for steg på veien mot fullstendig forståelse. I et slikt perspektiv på kunnskap vil elevsvarene kunne evalueres som riktige eller gale (Dysthe, 1999, s. 1; Shepard, 1991, s. 6). Det er få lærere som i dag bekjenner seg til dette lineære læringssynet¹⁹. Likevel ligger behavioristisk læringsteori til grunn når lærere forbereder drill-oppgaver, eller tenker at elevene først må lære grunnleggende fakta før de blir «i stand til å tenkje, reflektere og bruke det dei lærer» (Dysthe, 1999, s. 1).

Det konstruktivistiske læringssynet er det viktigste synet innen kognitiv læringsteori. Her vektlegges elevenes rasjonelle evne til å fortolke ny kunnskap og sette den sammen med det de vet fra før. Elevene er selv aktive i læringsprosessen, og lærere med dette læringssynet inviterer elevene til å reflektere over egen kunnskapstilegnelse gjennom eksempelvis loggskrivning, refleksjonsnotater og egenvurderinger (Dysthe, 1999, s. 2).

Vygotsky regnes som en av grunnleggerne av det sosiokulturelle læringsperspektivet, som vektlegger betydningen av samarbeid (Dysthe, 1999, s. 2-4; Vygotsky, 1978, s. 86-87). Mens samarbeid i et konstruktivistisk perspektiv blir ansett som et positivt bidrag til læringsmiljøet, blir samarbeid i et sosiokulturelt perspektiv oppfattet som en nødvendig forutsetning for læring (Vygotsky, 1978, s. 88). Elevene har ulike kunnskaper og ferdigheter som alle er nødvendige for å etablere en helhetlig forståelse. Videre er kunnskaper forankret i en sosial og kulturell kontekst, som omfatter materielle ting og kulturelle redskaper som for eksempel bøker og datamaskiner. Fordi det er så tett forbindelse mellom språket og tanken, er språket også et nødvendig læringsredskap (Dysthe, 1999, s. 2-4; Vygotskij²⁰, 2014, s. 190).

¹⁹ Enkelte lingvister anser imidlertid språk som en objektiv størrelse bestående av system og grammatiske regler. I et lingvistisk perspektiv, vil elevene ha lært språket når de forstår og mestrer dette systemet. I et sociolingvistisk perspektiv er det mer fokus på språkbruk enn språkssystem, og språkutvikling anses som et sosialt og kulturelt fenomen (Øzker, 2016, s. 70-72).

²⁰ Etternavnet til Lev Vygotsky/Vygotskij skrives på ulike måter.

Sentralt i læringsteorien til Vygotsky (1978, s. 86-89) står begrepet *den nærmeste utviklingssonen* som innebærer at enhver elev i enhver læringsprosess vil befinne seg i en utviklingszone. Når elever får støtte av en lærer eller en medelev som kan mer enn dem selv, befinner elevene seg i nærmeste utviklingszone og lærer mer enn de ville ha lært på egenhånd. Dette betyr at lærere må tilrettelegge undervisningen slik at elevene ikke bare får arbeidsoppgaver som er tilpasset det nivået de allerede har nådd, men oppgaver som utfordrer elevene til å «strekke seg for å mobilisere læringsressursane maksimalt» (Dysthe, 1999, s. 4; Mariani, 1997).

Forståelsen av motivasjon og engasjement henger også sammen med læringsssyn (Dysthe, 1999, s. 3). Innenfor et sosiokulturelt læringsparadigme er et godt læringsmiljø en forutsetning for at elevene skal ønske å delta som aktive læringspartnere for hverandre. Elevene må oppleve aksept og verdsettelse, ikke bare av læreren men av alle elevene, for selv å tro at de kan bidra med utvikling av kunnskap til klassefelleskapet. I et sosiokulturelt læringsperspektiv vil ønsket om å lære være avhengig av om elevene opplever det de lærer som viktig i det felleskapet som de er en del av.

Når Gibbons (2015, s. 15-17, 37) hevder at elevenes læringsamtaler ikke er resultat av læring, men selve læringsprosessen, er dette i tråd med sosiokulturelle læringsteorier. Gibbons bruker stillasmetaforen når hun snakker om læringsstøtte. Et læringsstillas referer til det læreren gjør for å støtte elevene i deres utvikling av nye ferdigheter. Når elevene mestrer ferdighetene uten støtte, tas «stillaset» bort. Så initierer læreren et nytt steg i elevenes læringsprosess, som fordrer at nye stillas bygges.

For å illustrere betydningen av slik støtte, viser Gibbons (2015, s. 17-19) til Luciano Mariani (1997²¹) som hevder at utfordringer og støtte er nødvendige forutsetninger for at læring skal skje. I hvilken grad elever oppfatter en oppgave som krevende og hvor mye støtte elevene vil trenge, avhenger av omstendighetene og vil endre seg over tid. Mariani skiller mellom to typer støtte. Det læreren gjør for at elevene skal forstå og utføre ulike arbeidsoppgaver, beskriver Mariani som oppgaverelatert støtte. Slik støtte utvikler elevenes kompetanse og tro på egne ferdigheter. Samarbeidsstøtte er den støtten som læreren tilbyr

²¹ Artikkelen slik den foreligger på Internett, mangler sidetall.

når det legges opp til samarbeid mellom elever. Gjennom samarbeid utvikler elevene trygge og oppbyggende forhold med andre.

Lekser kan forstås som oppgaverelatert støtte, fordi leselekser kan bidra til at elever automatiserer tekniske leseferdigheter, repeterer vokabular og dermed også trener leseforståelse. Når leksene fører til læring, kan dette også virke positivt på motivasjonen for det generelle læringsarbeidet som skjer på skolen. Slik kan leksene påvirke både elevenes identitet og faglige status, og være med på å fremme samarbeidsevner. I hvilken grad leksene vil ha positiv effekt på elevenes faglige og personlige utvikling, avhenger imidlertid av lærerens forhold til elevene og hvorvidt undervisningen og leksene oppleves som meningsfulle (Hansen, 2009, s. 10, 26-27, 111; Udir, 2016c).

For å illustrere hvordan faglige utfordringer og støtte henger sammen, viser Mariani (1997) til fire klasserom som representerer ulike undervisningsstrategier. I det ene klasserommet er elevene for det meste engasjert i læringsaktiviteter som er så lite kognitivt krevende at de ikke har behov for støtte. Disse elevene kan fort begynne å kjede seg. I det andre klasserommet er også elevene engasjert i lite kognitivt krevende læringsaktiviteter. Likevel mottar de støtte fra lærer. I tillegg til å kjede seg, kan disse elevene bli fornærmet. I det tredje klasserommet er elevene engasjert i kognitivt krevende læringsaktiviteter. Elevene tenker og reflekterer, men de mottar lite støtte. Disse elevene kan bli frustrerte, usikre og utvikle lav selvtillit. For selv om de jobber hardt, kan de ikke være sikre på om de lærer. I alle disse tre klasserommene foregår det lite ny læring. I det fjerde klasserommet er elevene engasjert i kognitivt krevende læringsaktiviteter samtidig som de mottar nødvendig støtte fra lærer og medelever. Elevene i slike klasserom lærer mest. Mye tyder også på at forskjellen mellom skoleprestasjonene til elevene i slike klasser blir mindre (Gibbons, 2015, s. 18). Forventningen til elevene og den støtten elevene mottar, har avgjørende betydning for elevenes personlige og faglige utvikling. Mariani tar utgangspunkt i egen opplevelse for å illustrere resultatet av en krevende læringsaktivitet med høy grad av støtte:

Ved å vektlegge det jeg mestret framfor det jeg ikke mestret, ga læreren meg høy grad av støtte som sto i samsvar til oppgaven. Jeg husker fremdeles den fornøyelige mestringsfølelsen

på slutten av dagen. Selvfølelsen min hadde vokst og jeg hadde lært at jeg kunne mestre selv i et skolefag som jeg ikke likte spesielt godt (1997²², *min oversettelse*).

Ifølge Mariani (1997) er det altså i spenningsfeltet mellom utfordringer og støtte at læring skjer. Det er også i dette spenningsfeltet elevene motiveres eller demotiveres. Også Espen Egeberg (2012) skriver om spenningsfeltet mellom utfordringer og motivasjon. Han hevder at de fleste elever, også elever som har behov for tilrettelegging, ønsker å «være deltakere på lik linje med andre» og «ha mulighet til å være opptatt av de samme temaene» (Ibid. s. 31). For å kunne oppfylle disse elevenes ønske, må graden av støtte økes.

Cummins (2017, s. 159-179) er opptatt av hvordan forholdet mellom lærere og elever påvirker elevenes læring. I klasser med et språklig, kulturelt og religiøst mangfold, vil enhver lærer bevisst eller ubevisst posisjonere seg i forhold til mangfoldet. Undervisningen og samspillet med elevene vil alltid være speilinger av lærerens egendefinerte identitet og de identitetene læreren tillegger elevene. Samspillet mellom lærer og elev, og samspillet mellom elevene, henger således sammen med både identitet og makt. Identitet utvikles, slik Cummins ser det, i samspill med andre. Identitet er ikke statisk, men alltid i bevegelse, «flytande, mångefasetterade och föränderlige over tid och rum» (Ibid. s. 178), og makt definerer Cummins som «möjligheter» eller «inflytande över sin egen situation» (Ibid. s. 171).

Ifølge Cummins (2017, s. 166-169) har ujevne maktforhold i samfunnet innflytelse på skolen og relasjonene mellom lærere og elever. Dette illustrerer Cummins ved å vise til den historiske undertrykkelsen av urbefolkningen i Canada. Den kanadiske lærerens forståelse av seg selv, tvang fram en definisjon av elevene som hedninger uten gyldig kulturell kunnskap. Denne gjensidige prosessen mellom pedagoger og elever kaller Cummins for identitetsforhandlinger. Selv om identitetsforhandlingene fra denne historiske epoken framstår som ekstreme, illustrerer dette ifølge Cummins en ganske vanlig prosess. Også i dag fremmedgjøres elever fra sine språklige og kulturelle kompetanser, noe som kan få dramatiske følger for elevenes identitetsfølelse. Dersom elevene internaliserer ujevne maktstrukturer og selv begynner å tvile på at deres språklige og kulturelle bidrag fortjener en

²² Artikkelen mangler sidetall, men sitatet er hentet fra avsnittet; 4. *A teaching style framework*.

plass i skolen, vil dette kunne påvirke engasjementet for skolearbeidet. Uten engasjement og motivasjon vil elevene etter hvert få færre mestringsopplevelser. Ved tap av mestringsopplevelser synker gjerne viljen til innsats, og elevene trår inn i en ond læringssirkel (Engen, 2018, s. 191-192).

Lærere med et mangelperspektiv på elevenes språklige og kulturelle kompetanser, anser ofte elevenes tidligere erfaringer og ferdigheter på førstespråket som et hinder for kunnskapsutvikling. Når elever hindres fra å benytte sin samlede språklige og kulturelle kompetanse i læringsarbeidet, mister de sitt viktigste redskap for kunnskapstilegnelse. Videre kan lærere med et mangelperspektiv på elevenes kunnskaper, komme til å senke sine forventninger til elevenes læringsprogresjon. Når lærere slutter å tro på elevene, vil de gjerne legge opp til lite kognitivt krevende opplæring med eller uten støtte (Cummins, 2017, s. 167, 178; Schleicher, 2019, s. 37).

Cummins (2017, s. 171-173) har lite tro på at skolen vil lykkes med å heve marginaliserte elevers skoleprestasjoner uten at lærere viser større respekt for elevenes mange språklige og kulturelle kompetanser, oppretter en dypere dialog med elevene og bedrer sine holdninger til elevene og deres foreldre. Cummins foreslår en rekke tiltak for å støtte elevene i deres læringsprosess. For det første må opplæringen kobles til elevenes liv. For det andre må elevene oppmuntres til å anvende og utvikle sine flerspråklige kompetanser for slik å utvikle engasjement for lesing og skriving. For det tredje må språklæring vektlegges også når det arbeides med fag som matematikk og naturfag. For det fjerde må elevene utvikle metaspråklige kunnskaper, og for det femte må lærere gi elevene anledning til å anvende språk effektivt for å nå sine kunnskapsmessige og personlige mål (Ibid. s. 288-289). Ifølge Cummins vil skolen bare kunne heve skoleresultatene til sosialt marginaliserte elever dersom lærerne har et ressursperspektiv på elevene: «Om vi vill att eleverna ska gå ut skolan efter tolv år som intelligenta, fantasirika och språkligt begåvade personer, behandla dem då som intelligenta, fantasirika och språkligt begåvade personer från dag ett i skolan» (Ibid. s. 264).

Bonny Norton (2012, s. 2-4) er en annen andrespråksforsker som interesserer seg for identitet, motivasjon og makt. Hun har et poststrukturalistisk perspektiv på individet, som hun anser å bestå av motsetningsfulle og dynamiske identiteter som konstrueres *i og av* språk, og som stadig påvirkes av det som foregår i omgivelsene. Videre handler identitet om

hvordan en person forstår sitt forhold til verden, hvordan dette forholdet konstrueres på tvers av tid og rom, og hvordan personen forstår sine fremtidige muligheter. Norton bruker heller begrepet *investering* enn *motivasjon*, for også motivasjon er et sosialt konstruert relatert til makt, som kan være motsetningsfullt og manifestere seg på ulikt vis avhengig av det som foregår i tid og rom. For eksempel kan en elev være motivert for å lære et språk, men maktforhold²³ i samfunnet kan ha betydning for om eleven får tilgang til uformelle og formelle arenaer der språket kan praktiseres. En annen elev kan være både motivert og ha tilgang til opplæringsarenaer, men likevel komme til å investere lite i opplæringen dersom eksempelvis rasistiske, sexistiske, elitistiske eller homofobiske verdier uttrykkes i klasserommet og gjør at eleven føler seg fremmedgjort eller truet.

Vi har sett at Cummins oppfordrer lærere til å inkludere elevenes språklige og kulturelle erfaringer i opplæringssituasjonen for slik å anerkjenne elevenes identiteter og gi dem muligheter til å bygge kunnskap på det de allerede kan. Norton (2012, s. 9, 47, 50, 180) advarer imidlertid mot en essensialistisk forståelse av etnisk identitet på bekostning av andre faktorer som også påvirker våre identiteter, for eksempel kjønn, alder og klasse. Norton viser at elever som investerer i det å lære et nytt språk, ofte gjør det fordi denne kompetansen vil gi dem tilgang til symbolske og materielle ressurser. Med symbolske ressurser mener Norton for eksempel språk, utdanning og vennskap, mens materielle ressurser viser til kapital og eiendom. Fortellingen om Mai, en ung, vietnamesisk kvinne som nylig var kommet til Canada, illustrerer de viktigste poengene til Norton. På dagtid jobber Mai på en fabrikk, mens hun på kveldstid forsøker å lære mer engelsk slik at hun kanskje kan få en bedre jobb i fremtiden. Mai opplever kveldskurset som en krevende investering, og etter få uker slutter hun på kurset. Hun føler ikke at hun lærer nok. På bakgrunn av det Mai forteller, har Norton identifisert tre årsaker til at Mai forstummes heller enn oppmuntres til å være aktiv deltakende i sin språklæring.

Den ene årsaken er lærerens velmenende forsøk på å inkorporere elevenes etniske identiteter i undervisningen. Mai opplever på sin side at all hennes tid i klasserommet går med til å lytte til menns fortellinger fra hjemlandet: «*Og hele tiden lærte vi ingenting. Og i*

²³ Norton (2012) bruker begrepet *makt* om «symbolske og materielle ressurser i et samfunn som produseres, distribueres og gjøres gyldig gjennom sosialt konstruerte relasjoner mellom mennesker, institusjoner og lokalsamfunn» (Ibid. s. 47, *min oversettelse*).

morgen den andre indiske mannen skal snakke om noe fra der. Kanskje hele uken jeg skrev ingenting på min bok» (Norton, 2012, s. 180, *min oversettelse med original utheving*). Slik Norton ser det, verdsetter læreren på denne måten kun ett aspekt ved elevenes historier. Lærerens undervisningsmetode eksotifiserer multikulturalismen på bekostning av refleksjon og diskusjon omkring hvordan tidligere kulturelle erfaringer kommer til uttrykk og påvirkes av nye relasjoner i interkulturelle kontekster i hjemmet, på arbeidsplassen og i storsamfunnet.

Den andre årsaken er at Mai ikke ønsker å investere i sine medelevers fortellinger. Ifølge Norton (2012), oppfatter læreren til Mai antakeligvis sine undervisningsmetoder som elevsentrerte og elevene som aktive i egen læringsprosess, men den pedagogiske praksisen kan likevel ikke «forstås som annet enn kunnskapsoverføring i multikulturell forkledning» (s. 181, *min oversettelse*). Mai ønsker å praktisere språket, ikke å være en passiv mottaker av medelevers eksotiske fortellinger fra hjemlandet. Fortellingene blir ikke formidlet på en måte som inviterer til diskusjon og refleksjon som alle elevene kan ta del i.

Videre hevder Norton at læreren til Mai ikke oppfyller sin autoritative rolle som formidler av en frigjørende pedagogikk. Slik jeg forstår Norton (2012, s. 182), mener hun at lærere bør være sparringpartnere som inviterer elevene til kritisk refleksjon omkring relasjonene de har til hverandre, til skolefagene og til storsamfunnet. Den autoritative læreren konseptualiserer og fortolker, i stedet for å implementere pedagogiske praksiser. Intensjonen er ikke å kritisere elevsentrert undervisning og aktive elever, men å tale for en lærerrolle som ikke bare bekrefter elevenes erfaringer, men samtidig er i stand til både å anerkjenne *og* utfordre innholdet og formen på elevenes fortellinger.

2.4 Oppsummering

I Opplæringslova §2-8 (1998) står det at elevene kan motta særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Opplæring i innføringsklasse kan elevene imidlertid bare motta i inntil to år. Læreren må legge til rette for at elevene utvikler muntlige ferdigheter, og lese- og skriveferdigheter (jf. Udir, 2019a, s. 3-4). Samtidig må elevene øves i språkets form-, innholds- og bruksside (Bloom 1980). På

den korte tiden som elevene har til rådighet i et innføringstilbud, bør elevene presenteres for og øves i kunnskapsspråket, for det er dette språket elevene vil trenge i en skolekontekst. For at elevene skal få tilstrekkelig opplæring i aldersadekvat kunnskapsspråk, må læringstrykket i opplæringen være høyt. Literacy-definisjonen til Gibbons inviterer til kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring. Skal elevene lære å bruke kunnskapsspråket for å gi uttrykk for kritisk refleksjon, må språkopplæringen sentreres rundt faglige emner som inviterer elevene til å reflektere på norsk.

For å holde tritt med et høyt læringstrykk som klargjør elevene for ordinær undervisning, vil nyankomne elever trenge tilrettelagt støtte. Etter at jeg i neste kapittel har vist hvordan jeg gikk fram for å samle inn mitt empiriske datamateriale, vil jeg i det fjerde kapitlet vise hvordan kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring med høy grad av støtte kan se ut i praksis.

3 Forskningsdesign og metoder

I dette kapittelet synliggjør jeg de metodiske grepene som har blitt gjort for å svare på forskningsspørsmålene i denne kvalitative studien. Innledningsvis beskriver jeg prosessen som førte til valg av metoder. Deretter beskriver jeg forskningsdesignet og hvordan jeg gikk fram for å samle inn data. Til slutt gir jeg leseren innblikk i prosessen for å bearbeide og fortolke datamaterialet som utgjør studiens empiri.

3.1 Den innledende prosessen og forskningsspørsmålene

Å integrere språk- og fagopplæring i undervisningen av nyankomne elever, assosieres med gode resultater i en OECD-rapport fra 2015 (OECD, 2015, s. 10). Dette synet gjentas i den nyeste PISA-rapporten (Schleicher, 2019, s. 29). Selv har jeg funnet pedagogiske og didaktiske redskaper for å integrere språk- og fagopplæring i egen klasse hos Gibbons (2009; 2015) som kobler integrert språk- og fagopplæring til literacy.

Med denne studien ønsket jeg å undersøke om pedagogikken til Gibbons kunne være til nytte også for andre lærere i innføringsklasser. Derfor formulerte jeg et overordnet forskningsspørsmål: **Hvordan kan kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring fremme literacy-kompetanse hos ungdomsskoleelever i innføringsklasse?** For bedre å kunne svare på dette, brøt jeg forskningsspørsmålet ned i to underordnede forskningsspørsmål: **Hva bør kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring inneholde for å ivareta elevenes behov for å lære og praktisere grunnleggende språklige ferdigheter?** og **Hvordan kan elevene støttes slik at de mestrer kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring?**

Deretter vurderte jeg ulike metoder som kunne egne seg for å svare på forskningsspørsmålene. I samfunnsforskning er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Samfunnsforskere som ønsker informasjon fra mange informanter om et avgrenset tema, foretrekker gjerne kvantitative metoder (Kalleberg, 2012, s. 9). I mitt tilfelle ønsket jeg å undersøke hvordan en gitt pedagogikk lot seg implementere i praksis. Fordi jeg ønsket å fordype meg i læreres erfaringer, ble det naturlig å velge kvalitative forskningsmetoder.

Videre ønsket Fagerheim og jeg å samarbeide om studien. Vi bestemte oss imidlertid for å skrive hver våre avhandlinger, og alt datamaterialet som jeg referer til i denne avhandlingen, er intervjuer som jeg har utført alene eller sammen med Fagerheim.

Til dagen underviser Fagerheim og jeg i samme innføringsklasse på ungdomstrinn. Da vi satte oss fore å studere integrert språk- og fagopplæring, var vår egen kommune interessant fordi lærerne der allerede underviste i språk og fag. Lærerne i kommunen hadde imidlertid fått lite eller ingen formell opplæring i det pedagogiske og didaktiske grunnlaget for integrert språk- og fagopplæring. Derfor visste vi ikke hvordan opplæring i språk og fag foregikk i de ulike innføringsklassene, situert på ulike skoler. Verken Fagerheim eller jeg hadde anledning til å observere undervisningen på de ulike skolene. Når forskningsmetoden derfor måtte basere seg på intervju, ble en av de største utfordringene å sørge for at det vi undersøkte, faktisk var det vi trodde vi undersøkte, nemlig integrert språk- og fagopplæring. Det ble viktig å skape en felles referanseramme med våre informanter for slik å kunne anta at vi la sammenfallende meningsinnhold i kategoriene som vi benyttet, for eksempel i *integrert språk- og fagopplæring* (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 130-132). Som en løsning på denne utfordringen, bestemte vi oss for å gjøre et intervensjonsstudie med utgangspunkt i metodologien, pedagogisk designeksperiment (Bjørndal, 2013). Metodene vi brukte for å samle inn datamaterialet, var strukturerte og halvstrukturerte intervjuer av lærere. For å bearbeide intervjuene brukte jeg en temaanalytisk tilnærming (Thagaard, 2018 s. 171-180).

3.2 Hva er pedagogisk designforskning?

Kristin E.W. Bjørndal (2013, s. 246) beskriver pedagogisk designforskning som intervensjonsstudie fordi forskningen gjør inngrep i den virkelige verden. Pedagogisk designforskning er nytteorientert og har en gjentakende syklus idet forskningen på bakgrunn av forståelse av teori, foreslår en pedagogisk praksis som testes ut i feltet og forbedres for å bli utgangspunkt for ny teori og fremtidige design.

Således har pedagogisk designforskning mange likhetstrekk med aksjonsforskning. Begge er utgaver av intervensjonsstudie som tar mål av seg å bidra til innsikt og forståelse. Både design- og aksjonsforskeren fortrekker kvalitative metoder og forfekter

et sosiokulturelt læringssyn. Gjennom samarbeid med praktikerer i et sosialt felt der språket spiller en sentral rolle for refleksjon og læring, oppstår ny kunnskap hos forskeren og praktikerer. Fordi utvikling og læring skjer gjennom en syklisk prosess, kan funn og oppdagelser underveis i forskningen føre til justeringer i forskningsprosessen. Det er likevel noe som skiller pedagogisk design-forskning fra aksjonsforskning. Designforskning fokuserer på pedagogisk praksis, og vanligvis samarbeider aksjonsforskerer mer med praktikerer enn det som er vanlig i designforskning, der forskeren primært styrer forskningen (Bjørndal, 2013, s. 246-247).

Under paraplyen *pedagogisk designforskning*, ligger designeksperimentet. Designeksperimentet ligner ikke klassiske eksperimenter i den forstand at alle betingelsene i klasserommet skal kontrolleres. I stedet utvikler designforskerer nyskapende undervisningsopplegg som praktikerer prøver ut i feltet. Under utprøvingen av undervisningsopplegget kan forskerens opprinnelige antakelser motbevises, justeres eller avkrefte. Designet kan fortløpende forbedres og utvikles mens det fremdeles er under utprøving, ikke for å reparere slik at eksperimentet skal lykkes, men for å ivareta den prosessuelle utviklingen fram mot ny pedagogisk innsikt. Slik utvikles designeksperimentet på bakgrunn av hypoteser og revideres på bakgrunn av observasjoner og refleksjoner. Designeksperimentet består således av en syklisk prosess fra design til testing, via analyser til refleksjon, som igjen fører til nye design. Designeksperimentet tar utgangspunkt i elevenes læringsprosesser innen et spesifikt tema, mens forskningens overordnede hensikt er å generere ny pedagogisk innsikt i prosesser som fører til bedre læring hos elevene (Bjørndal, 2013, s. 248; Wæge, 2007, s. 80-81).

Intervenerende forskningsprosjekter faller inn under *anvendt samfunnsforskning* som har til hensikt å produsere ny kunnskap og innsikt gjennom å belyse og foreslå løsninger på samfunnsproblemer (Kalleberg, 2012, 19-21). Det er innenfor dette samfunnsfaglige forskningsparadigmet, denne studien søker tilhørighet, idet den forsøker å svare på følgende utfordring fra Cummins (2018):

Mitt argument [...] er at forskere, beslutningstakere, og pedagoger vil komme til å lære mer om skoleutvikling når kvantitativ forskning i stor skala (f.eks. PISA) suppleres av klasserom- og skoleforskning, som kan dokumentere resultater av innovative undervisningsrelaterede tilnærminger til utdanning av flerspråklige elever (s. 18, *min oversettelse*)

Intervenerende samfunnsforskning bryter med tradisjonell forskning der målet har vært å finne fram til «sannheter» som i størst mulig grad er fristilt og uavhengig verdiene forskerne selv representerer (Hammersley og Atkinson, 2012, s. 44). I et slikt lys er det betimelig å spørre om designforskning i det hele tatt kan kalles forskning. For det første vil forskere som igangsetter en studie med den hensikt å forbedre, kanskje ha ubevisste forventninger som de ønsker å få bekreftet (Kalleberg, 2012, s. 22). I tillegg påvirker intervenerende forskere feltet nokså bevisst gjennom sitt samarbeid med praktikere.

Like fullt vil det å tegne et objektivt bilde av verden, aldri være noe annet enn et uopnåelig ideal. Til tross for at forskere utvikler dypere innsikt og kunnskap gjennom innsamling og analyse av datamaterialer, vil forskernes vitenskapsteoretiske forankring ha betydning for hva de velger å studere (Thagaard, 2018, s. 33). Videre vil forskernes forståelse av datamaterialet farges av det teoretiske utgangspunktet som de har med seg inn i feltet. Når datamaterialet fortolkes og analyseres, står forskerne i fare for å fylle sine informanternes kategorier med mening på bakgrunn av egen forståelse (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 130-132). Ifølge Martyn Hammersley og Paul Atkinson (2012, s. 149-150) har det ingen hensikt å forsøke å eliminere denne virkningen. I stedet bør forskere anstrenge seg for å synliggjøre påvirkningen de har på forskningsresultatene. I samfunnsvitenskapen kalles dette refleksivitet. I intervenerende studier påvirker forskere forskningsfeltet i stor grad, og refleksivitet er dermed spesielt viktig i denne type forskning.

3.3 Hva inneholder dette designeksperimentet?

Et designeksperiment består av tre faser; forberedelse av designeksperimentet og utvikling av undervisningsopplegg, eksperimentering i klasserommet og retrospektive analyser. Disse tre fasene bruker jeg her som ramme for å beskrive denne spesifikke studien.

3.3.1 Den første forberedende fasen

I den forberedende fasen av designeksperimentet formulerer forskeren antakelser om hvilke læringsprosesser og undervisningsmidler som kan brukes for å støtte elevenes læring (Bjørndal, 2013, s. 248; Wæge, 2007, s. 81). I denne studien brukte Fagerheim og jeg pedagogikken til Gibbons som teoretisk bakteppe for våre antakelser om at elevene kunne utvikle både språk og kunnskap gjennom å lytte, snakke, lese og skrive om demokrati. Læringsprosessene kan defineres som utvikling av språklige ferdigheter og tilegnelse av ny kunnskap om demokrati. Undervisningsmidlene kan sies å være undervisningsopplegg, læremateriell, datamaskiner og klasseromskulturen, bestående av lærere og elevers evne og vilje til å støtte hverandre.

Som forberedelse til denne studien ble det skrevet en prosjektbeskrivelse, et informasjonsskriv etter retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og en intervjuguide som ble sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning. Samtidig ble skoleledelsen på de aktuelle skolene kontaktet med forespørsel om tillatelse til å invitere lærerne til et forskningsprosjekt om opplæring i innføringsklasser, gitt at lærerne selv ønsket å delta.

Både Fagerheim og jeg jobber fulltid. Ingen av oss hadde anledning til å gjennomføre forskning som innebar reising eller mye fravær fra eget arbeid. Det var et medvirkende argument for å rekrutterte informanter fra egen kommune. Et annet argument var at lærerne i vår kommune allerede var kjent med en opplæring som involverte språk og fagopplæring.

Alle lærerne i innføringsklassene på ungdomstrinn ble invitert til å delta. Lærerne fikk muntlig og skriftlig informasjon om forskningens formål. De ble informert om retten til å trekke seg fra deltakelse uten begrunnelse. I tilfelle lærerne skulle ønske å trekke seg underveis, ville all informasjon de hadde bidratt med, forkastes. Innsamlet data ville bli behandlet konfidensielt og lagret i tråd med retningslinjene til NESH. Åtte grunnleggende norsklærere som til sammen underviste i fire innføringsklasser samtykket, både muntlig og skriftlig, til deltakelse. I tillegg samtykket to tospråklige lærere til å bli intervjuet etter designundervisningen var gjennomført.

Som neste steg i prosessen reiste Fagerheim og jeg til skolene for å intervju fire lærere hver. En av lærerne intervjuet Fagerheim og jeg i fellesskap. Hensikten med førstegangsintervjuet var å få innblikk i lærernes undervisningsteorier og deres pedagogiske refleksjoner omkring elevenes læringsprosesser. Dette var viktig bakgrunnsinformasjon for å kunne utvikle et nyskapende undervisningsopplegg.

Førstegangsintervjuene var planlagt som strukturerte intervjuer, og de ble også gjennomført i tråd med intervjuguiden. Jeg fant det imidlertid vanskelig å forstille meg innholdet i undervisningen som lærerne fortalte om. Kanskje la vi forskjellig meningsinnhold i begreene vi brukte (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 130-132). Derfor stilte jeg flere spørsmål enn planlagt. Ofte uteble likevel forståelsen. Dette utdraget fra et av intervjuene kan tjene som eksempel:

Jeg: Kan du fortelle meg hvordan dere jobber med å nå elevene både språklig og med kunnskap; hvilke bøker dere bruker, annet materiell? Leser dere? Skriver dere? Snakker dere?

Lærer c: Det blir en god del lesing fordi elevene har sagt at de har lyst til å lese mer enn de har gjort tidligere. Og så har vi mye på tavle, går igjennom nye ord, ser om vi kommer fram til noen synonymer til de nye ordene, og hver mandag har vi et sett med de nye ordene som vi skal skrive ned, og snakke om, og bruke i løpet av uken.

Jeg: Hva leser dere da?

Lærer c: Vi har noen hefter, sånn som nå snakker vi om velferdsstaten og da har vi et hefte om velferdsstaten.

Jeg: Hvor kommer det heftet fra da? Er det noe dere har funnet i vanlige bøker, fra skolebøker dere bruker her på skolen?

Lærer c: Nei, det er mye enklere språk.

Her forteller læreren at klassen får integrert språk og samfunnskunnskap, men jeg får ikke vite hvor vanskelig tekstene er. Jeg får heller ikke dyp innsikt i hvordan klassen jobber med samfunnsfaglige tema. Dette frustrerte meg i løpet av den første intervjurunden. Like fullt fikk jeg bekreftet at lærerne (a, b, c, d)²⁴ var mer eller mindre positive til språk- og

²⁴ Se modell over informantene i metodekapittelet s. 52

fagopplæring, og forskningsdesignet skulle etter hvert vise seg å åpne dører til dypere forståelse gjennom trianguleringen av metoder (Repstad, 2007, s 29-30). Forståelsen sto og falt ikke på dette ene førstegangsintervjuet. Da jeg noen måneder senere intervjuet lærerne for andre gang, hadde deltakelse i designet bidratt til en felles referanseramme. Lærerne sammenliknet da tidligere praksis med det vi hadde gjort sammen. Læreren som fortalte hvordan hun underviste om velferdsstaten i avsnittet over, uttalte seg slik etter å ha deltatt i eksperimentet: «Ja, å lære norsk med fag, vi har jo gjort det hele tiden, men å jobbe så grundig vil gi elevene et bedre grunnlag for læring når de begynner på videregående» (c).

Etter at førstegangsintervjuene var gjennomført, utviklet Fagerheim og jeg undervisningsopplegget som skulle brukes i designeksperimentet. Det bygget på lesetekstene i kapittelet *Demokratiet blir innført fra På høyden, grunnleggende norsk med fagundervisning* (Fagerheim og Skjold, 2019, s. 304-319), og ble supplert med oppgaver som støttet tekstene og egenproduserte lytteoppgaver som baserte seg på emnet *Politikk og demokrati* fra det digitale nettstedet *www.zmekk.no* (Høgskulen på Vestlandet, u.å.). Fagerheim og jeg prøvde selv ut undervisningsopplegget i egen klasse. Dette dokumenterte vi i en logg som vi delte med lærerne.

Etter at vi hadde forberedt undervisningsopplegget, samlet vi en beskrivelse av alle læringsaktivitetene, henvisninger til nettsteder med digitale oppgaver og kopier av oppgaver i papirformat i fire permer, én perm til hver skole som skulle delta i forskningen. Lærerne ble så invitert til et to timers langt informasjonsmøte. På informasjonsmøtet beskrev vi samtlige læringsaktiviteter, både hensikten med dem og hvordan de skulle brukes. Ifølge Kjersti Wæge (2007) danner «elevene, læreren og klasserommet med all dens kompleksitet basisen både for utviklingen av oppleggene og den forskningen som foregår» (s. 79). Lærerne må derfor forstås som samarbeidspartnere i utviklingsarbeidet. For at lærerne skal ha de beste forutsetningene for å kunne ta materialet i bruk på en god og fleksibel måte, må de ikke bare være mottakere av resultatene (Ibid. s. 79). Loggen der vi både beskrev gode og mindre gode opplevelser med opplegget, var ett av våre bidrag til samarbeid. Vi gjorde også endringer i undervisningsmaterialet og laget ekstraoppgaver etter hvert som vi oppdaget at oppgavene trengte revidering og at elevene trengte mer støtte enn vi hadde trodd i forberedelsesfasen. I tillegg oppmuntret vi lærerne til å ta kontakt på mail eller Messenger ved behov.

Flere metodebøker problematiserer det å forske på hjemmebane, slik jeg gjør i denne studien, fordi forskeren vanskelig unnslipper egne forhåndsoppfatninger. Det blir umulig å innta en nøytral nybegynnerrolle, og når jeg forsker på kollegaer, vil jeg ifølge Pål Repstad (2007, s. 38-40), være tilbøyelig til å velge side. Det er fare for at jeg kan miste min akademiske distanse (Hammersley og Atkinson, 2012, s. 131). Jeg er lærer i den samme kommunen som jeg forsker i. I tillegg forsker jeg på mitt eget fagfelt. Når fagfeltet er så lite som mitt, blir mine informanter mer eller mindre kjente kollega. Dette mastergradsprogrammet er imidlertid erfaringsbasert, og jeg ønsker å lære mer om eget fagfelt. Videre antar jeg at det ville ha vært vanskelig å gjøre dette designeksperimentet uten kunnskap om både andrespråksteori og nyankomne ungdomsskoleelevers læringsprosesser. Her gir Tom Tiller (2013) uttrykk for nettopp lærerens fortrinn med tanke på skoleforskning:

Vi spør etter hvorfor en definert handling velges framfor noe annet, og hvorfor nettopp denne handlingen kan gi oss mulighet for å skape endring. For å kunne svare på slike spørsmål, må vi være tett på praksis. Lærerne er tett på egen praksis, og de kan, spesielt i nært samarbeid med forskere i samme felt, gi gode svar på denne typen spørsmål (s. 32-33).

Fagerheim og jeg valgte å bruke vår egen lærebok, *På høyden – grunnleggende norsk med fagundervisning* (Fagerheim og Skjold, 2019), som læremateriell. Dette begrunner vi pedagogisk. Vi har skrevet verket for å integrere språk- og fagopplæring, og pedagogikken til Gibbons har vært en inspirasjonskilde. Tekstene er kognitivt krevende idet kompetansemålene er hentet fra tiende trinn. For elever som trenger auditiv støtte, er tekstene innlest, og boken er rikt illustrert for å støtte forståelsen. For at elevene skal kunne ta i bruk sine førstespråk i læringsarbeidet, kan elever med kunnskaper i engelsk, arabisk, somali, tigrinja, pashto eller dari, klikke på nye ord i den digitale utgaven og få opp oversettelse og forklaring. Elever som ikke har ferdigheter i noen av disse språkene, kan bruke andre digitale oversettelsesverktøy. Fordi kontrollspørsmålene til innholdet i tekstene kommer fortløpende etter hvert avsnitt, er det lettere for læreren og eleven selv å lokalisere hvor lesingen bryter sammen. Når eleven ikke klarer å svare på spørsmålene, kan læreren peke både på teksten og spørsmålet og vise eleven hvor i teksten svaret finnes. Det var også praktiske årsaker til at vi valgte å benytte oss av *På høyden* (Fagerheim og Skjold, 2019). Den digitale versjonen av boken var på det aktuelle tidspunktet tilgjengelig for alle som ønsket å

bruke den. Dermed trengte ingen å kjøpe nye læremidler. I tillegg påpeker Gibbons (2015, s. 146) betydningen av at læreren gjør seg godt kjent med de språklige, konseptuelle og kulturelle barrierene i kognitivt krevende fagtekster før de presenteres for elevene. Fordi Fagerheim og jeg var godt kjent med disse barrierer, kunne vi på forhånd gjøre lærerne oppmerksomme på hvor i tekstene elevene ville trenge ekstra støtte, og vi laget arbeidsoppgaver som behandlet disse utfordringene. Vi var således bedre rustet til å støtte lærerne enn om vi hadde valgt et læreverk som vi ikke kjente like godt. I den retrospektive analysen av denne studien er det uansett ikke læreverket det forskes på, men på måten ulike læringsaktiviteter støtter opp under hverandre og gjør elevene i stand til å trenge gjennom kognitivt krevende fagtekster samtidig som de lærer å snakke, lese og skrive grunnleggende norsk.

Det at Fagerheim og jeg er forfattere av *På høyden* (Fagerheim og Skjold, 2019), og at vi i varierende grad kjente våre informanter som kollega, kan ha gjort at informantene tillat oss en ekspertrolle som påvirket hvordan informantene svarte under intervjuene. «Jeg er veldig fornøyd med å få lov til å jobbe med dere som er så flinke, og jeg koser meg» (1)²⁵, sa en av lærerne. Det kan være vanskeligere å fortelle om mindre gode undervisningsopplevelser til en kollega som oppfattes som «flink», enn til en kollega som oppfattes å ha gode og dårlige dager. En tillagt ekspertrolle kan også ha medvirket til at lærerne følte seg presset til å delta i eksperimentet selv om vi gjorde det klart at deltagelse var frivillig. Noen lærere frasto imidlertid fra å delta, noe som indikerer at presset ikke var større enn at det var mulig å takke nei. Mitt overordnede inntrykk er at lærerne som deltok, gjorde det frivillig, og mot slutten av andregangsintervjuene ga de fleste lærerne uttrykk for den samme hjertelige takknemligheten som denne læreren: «Dette har vært nyttig og lærerikt. Det har vært gull verdt for oss, og for elevene. Jeg er så glad for at vi fikk med oss dette. Tusen, tusen takk!» (C)

²⁵ Se modell over informantene i metodekapittelet s. 52

3.3.2 Den andre eksperimenterende fasen

I designeksperimentets andre fase skal opprinnelige antakelser motbevises og justeres i utprøvelsen av undervisningsopplegget, og nye antakelser utvikles og testes ut (Bjørndal, 2013 s. 250; Wæge, 2007, s. 83).

Ideelt sett burde Fagerheim og jeg ha vært tilstede for å observere undervisningen og reflektere sammen med lærerne omkring hendelser i klasserommet. Slik hadde vi vært tettere på prosessene rundt antagelser og revisjoner av faktorer på klassenivå, som blant annet omhandler hvem som samarbeider med hvem og hvordan elever plasseres i rommet, og på faktorer på undervisningsoppleggets nivå, som omhandler endringer som blir gjort i undervisningsplanene. Det kan innebære å lage flere oppgaver for å støtte elevene ytterligere i læringsprosessen. Det kan være endringer i tidsbruk eller aktivitetenes rekkefølge. Eventuelt kan aktiviteter forkastes. Vi måtte imidlertid stole på at lærerne reflekterte og tok pedagogiske beslutninger når fortløpende erfaring med undervisningsopplegget krevde det. For å få innsikt i lærernes refleksjoner, kunne vi be dem skrive logg, men magesfølelsen fortalte oss at vi allerede hadde bedt om for mye da vi ba lærerne om å delta i eksperimentet. Lærerne visste at de når som helst kunne kontakte oss, og at de etterpå ville bli intervjuet om deres opplevelser fra klasserommet. Dermed håpet vi at de ville «gjemme på» erfaringer til de fikk anledning til å fortelle om dem i andregangsintervjuet.

Vår løsning på manglende tilstedeværelse i klassene, ble å skrive logg fra egne erfaringer med undervisningsopplegget. Når Fagerheim underviste, observerte jeg. Når jeg underviste, observerte hun. Vi reflekterte fortløpende over elevenes læringsprosesser og motivasjon. Dette var nyttig med tanke på den felles referanserammen vi bygget med de andre lærerne, men våre erfaringer kunne ikke overføres direkte til det de andre lærerne opplevde. Forskjellen besto blant annet i at det var *vi* som hadde valgt innholdet i aktivitetene på bakgrunn av de ferdighetene som vi ønsket å øve elevene i. Dermed hadde vi bedre innsikt i hensikten med oppgavene enn de andre lærerne. Dessuten har vi erfaring med å jobbe på akkurat denne måten. Elevene våre var kjent med hvordan de ulike funksjonene i den digitale læreboken skulle brukes og formen på de fleste læringsaktivitetene. Elevene var også godt kjent med våre høye forventninger til egeninnsats. På foreldremøter, i utviklingssamtaler, i klassesamtaler og i uformelle samtaler

med enkeltelever hadde vi i løpet av skoleåret formidlet betydningen av leksearbeidet for elevenes læringsutbytte. Mange elever hadde antakeligvis selv erfart at leksearbeid ga læringsutbytte. Å være klar over at slik vi opplevde undervisningen i vårt klasserom, antakelig skilte seg fra hvordan de andre lærerne opplevde det, handler om å forholde seg refleksivt til sine data (Hammersley og Atkinson, 2012, s. 46-47). Elevene i de ulike klassene er forskjellige, elevsammensetningen er ulik, og lærernes erfaringer er ulike. Min observasjon fra eget klasserom, var én representasjon av virkeligheten i én klasse der lærerne var fortrolige med undervisningsmaterialet og undervisningsmetoden. Ikke desto mindre var det én representasjon like fullt. Erfaringen jeg fikk gjennom observasjon av egne elever, har jeg imidlertid ikke brukt direkte i analysen. Likevel bidro erfaringen til en følelse av fellesskap med de andre lærerne.

Andregangsintervjuet fikk en ustrukturert form for bedre å fange opp det som hadde inspirert lærerne mest. I tillegg ble Fagerheim og jeg enige om å gjennomføre andregangsintervjuet som gruppeintervju med to og to lærerne som delte klasse og hadde samarbeidet om undervisningen. Vi opplevde disse intervjuene som gode, og gruppeintervjuet bekreftet dessuten metodens vektlegging av samarbeid. I slike tilfeller, hevder Repstad (2007, s. 98-100) at gruppeintervjuer kan fungere godt. Det kan være den mest snakkesalige, eller læreren med lengst erfaring, fikk sagt mest, men stemningen var god og lærerne utfylte og bekreftet hverandre. En annen fordel med gruppeintervjuet, var at Fagerheim og jeg ble kjent med alle norsklærerne som hadde deltatt i designet. I tillegg kunne vi i ettertid reflektere sammen over fortolkninger vi gjorde oss av det informantene fortalte.

Jeg transkriberte både første- og andregangsintervjuene raskt etter at intervjuene var gjennomført²⁶. Det var lærerikt, både fordi jeg la merke til hvordan jeg utøvde min intervjurolle, og dermed kunne justere meg i neste intervju. En annen fordel var at transkriberingen satte i gang forberedende tanker om det kommende analysearbeidet. Jeg valgte å transkribere intervjuene mer eller mindre slik informantene snakket. Jeg ønsket å ivareta det muntlige preget, fordi dette kunne reflektere hvor sikker eller usikker

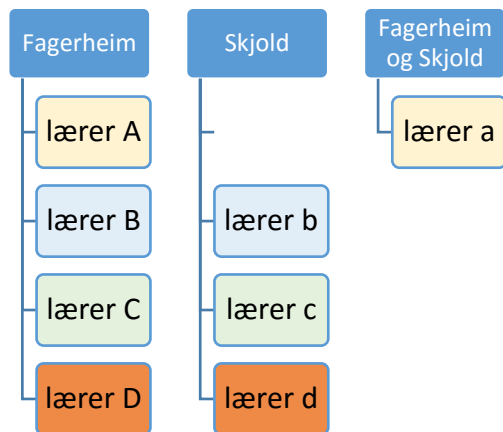
²⁶ Fagerheim og jeg brukte begge våre digitale opptakere under intervjuer som vi gjennomførte sammen. Jeg transkriberte alle mine intervjuer, både første- og andregangsintervjuene, bortsett fra ett av andregangsintervjuene som Fagerheim og jeg utførte sammen. Det transkriberte Fagerheim. I etterkant hørte jeg igjennom intervjuet mens jeg leste transkriberingen.

informantene framsto. Når jeg siterer lærerne i avhandlingen, har jeg imidlertid valgt «å fikse litt» på utsagnene. Det begrunner jeg i hvordan talt språk framstår når det blir nedskrevet ordrett. Talespråket kjennetegnes av ustrukturerte setninger fordi vi ikke har tid til å strukturere det vi sier. Vi må tenke og snakke mer eller mindre simultant. Når ustrukturert, muntlig tale blir nedskrevet, kan de som snakker, fremstå som ustrukturerte. Siden det ikke er et poeng i denne sammenhengen å analysere strukturen i informantenes språk, fant jeg det mest etisk overfor lærerne å rydde noe i språket. Jeg ønsket ikke at gode poenger skulle underkjennes av et «dårlig språk», som egentlig ikke var dårlig, bare representasjoner av talespråket.

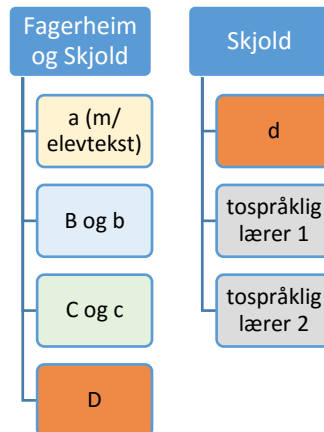
En av lærerne (a) snakket under andregangsintervjuet om en elevtekst, som jeg senere fikk skriftlig tillatelse av eleven selv og foresatte, til å bruke i avhandlingen. Dette ble meldt til NSD. Når jeg referer til elevteksten, rydder jeg ikke i språket.

Før jeg går over til å beskrive den tredje fasen av designeksperimentet, den retrospektive analysen, oppsummerer jeg kort hvordan jeg innhentet datamaterialet. Før designundervisningen gjennomførte jeg fire førstegangsintervjuer med fire grunnleggende norsklærere (a, b, c, d) som underviste i fire ulike innføringsklasser. Ett av disse intervjuene (a) gjennomførte Fagerheim og jeg i fellesskap. Fagerheim intervjuet fire andre lærere som delte klasse med mine lærerinformanter. Etter at vi hadde gitt disse åtte lærerne en innføring i designundervisningen, som de så gjennomførte i egne klasser, intervjuet Fagerheim og jeg lærerne for andre gang. Denne gangen gruppeintervjuet Fagerheim og jeg to og to lærere som hadde delt klasse. En av lærerne (A) hadde sluttet som lærer. Derfor intervjuet Fagerheim og jeg denne lærerens kollega (a) i fellesskap. I ett tilfelle klarte de to lærerne ikke å møte samtidig. Da intervjuet Fagerheim og jeg den ene læreren (D), og jeg den andre læreren (d) på et senere tidspunkt. I tillegg intervjuet jeg to tospråklige lærere (1, 2) som hadde støttet elevene i løpet av undervisningsperioden fire timer i uken på elevenes morsmål. For mitt vedkommende utgjorde dette fire førstegangsintervju og syv andregangsintervju. Fire av lærerne som jeg intervjuet etter designundervisningen, hadde jeg nå intervjuet to ganger. Til sammen intervjuet jeg ni lærere. Analysen baserer seg dermed på intervjuer som jeg har gjennomført alene eller sammen med Fagerheim, samt en beskrivelse av en elevtekst. Jeg viser også til én observasjon av veggaviser i et klasserom.

I følgende skjema blir kodene for lærerne presentert. Jeg refererer til lærerne med bokstav. De tospråklige lærerne refereres til med tall. Klasser refereres til med bokstavkombinasjonen til lærerne som deler klasse.



Figur 2 **Førstegangsintervjuene:** Jeg intervjuet fire grunnleggende norsklærere. Lærerne med samme fargekode delte klasse og samarbeidet om å gjennomføre designundervisningen i sine klasser.



Figur 3 **Andregangsintervjuene etter designundervisningen:** I løpet av designeksperimentet, sluttet den ene læreren (A). Derfor ble denne læreren ikke intervjuet for andre gang. Da vi skulle gjennomføre gruppeintervjuet med D og d, ble den ene læreren forhindret fra å møte. Derfor intervjuet jeg den ene læreren (d) på et senere tidspunkt.

3.3.3 Den tredje retrospektive fasen

I den andre fasen av designeksperimentet, når undervisningsopplegget prøves ut, er forskeren og lærernes mål først og fremst å støtte elevene i deres læringsprosess. I den tredje fasen, når eksperimentet skal analyseres, er det overordnede målet å utvikle en lokal undervisningsteori. Selv om denne undervisningsteorien begrunnes i intervjuer av få lærere og observasjoner fra et lite antall klasserom, er det den lokale undervisningsteorien som ifølge Wæge «gjør resultatene av en serie designeksperimenter potensielt generaliserbare» (2007, s. 84). Generaliseringer blir her forstått som en forklarende teoretisk ramme som utvikles gjennom den retrospektive analysen av eksperimentene. Hensikten med designeksperimenter er med andre ord å utvikle en teoretisk referanseramme som andre lærere kan bruke hvis de ønsker å gjennomføre lignende undervisning i sine klasser. Det er ønskelig at analysen i denne studien bidrar med refleksjoner omkring anvendeligheten av integrert språk- og fagopplæring i innføringsklasser, gir informasjon om hvordan integrert

språk- og fagopplæring kan planlegges for denne elevgruppen og hvilke avgjørelser lærere må ta for best å støtte elevenes læringsprosess.

Arbeidet med analysen begynte allerede før jeg var ferdig å intervjuer. Samtidig ble analysearbeidet mer komplisert da alle intervjuene var gjennomført, og jeg skulle bestemme meg for en metode for å organisere og systematisere datamaterialet til en sammenhengende tekst. Jeg leste intervjuene mange ganger. I marginen noterte jeg stikkord, for eksempel «fra det konkrete til det abstrakte», «KRLE og norsk. Integreert eller fagopplæring?», «begrepsfokus» og «sakte progresjon, repetisjon». Dette kan kalles koder (Thagaard, 2018, 151-154). Etter hvert ryddet jeg i kodene, og kategoriserte datamaterialet i to tema med undertema.

Jeg leste intervjuene både vertikalt og horisontalt. Med *vertikal lesing* mener jeg lesing av den samme lærerens første- og andregangsintervju i et forsøk på å finne mønstre. Jeg forsøkte å få innblikk i hvordan den enkelte lærer snakket om sin undervisningspraksis, om det i løpet av arbeidet med designet hadde skjedd en utvikling, og i så fall hva denne utviklingen gikk ut på. Når jeg leste på denne måten, minnet intervjuene av de fire lærerne om praksisfortellinger som både lignet og skilte seg fra hverandre. Jeg vurderte om en narrativ analysemodell kunne egne seg for å skape mening av omkring seks timer med lydfiler og åtti sider med transkriberte intervjuer. Fra et postmoderne perspektiv ville en eventuell narrative tilnærming til datamaterialet kunne tilby en innrømmelse av at lærernes fortellinger ikke nødvendigvis var korrekte gjengivelser av livet i klasserommet. Lærernes fortellinger inneholder i stedet mange sannheter, fordi fortellinger alltid vil være basert på et mer eller mindre fortolket utvalg, gjort av fortelleren selv. Forskeren på sin side, fortolker på nytt og omgjør fortellingene til tekst (Sørly, 2017, s. 39).

Med *horisontal lesing* mener jeg lesing av alle lærernes førstegangsintervjuer, og deretter alle lærernes andregangsintervjuer for å kunne sammenligne dem på tvers. Etter å ha lest intervjuene horisontalt en god del ganger, bestemte jeg meg for å forkaste den narrative analysemodellen. Jeg ønsket større fokus på *fenomenet*, integrert språk- og fagopplæring, på bekostning av fokuset på den enkelte lærer (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg sammenliknet det de ulike lærerne sa om designundervisningen og fant mønstre, som relaterte til forskningsspørsmålene, på kryss og tvers i datamaterialet. Underveis i nærlesingen av andregangsintervjuene ble jeg særlig oppmerksom på at det var lærernes

kollektive erfaringer med integrert språk- og fagopplæring som utgjorde de viktigste funnene i datamaterialet. Når jeg kunne studere lærerne som kollektiv, ville det også være enklere å anonymisere dem, og jeg bestemte meg for å beskrive alle lærerne som kvinner.

Videre reflekterte jeg mye over hvordan og hvor i avhandlingen jeg skulle presentere designundervisningen. For at den retrospektive analysen skulle kunne bidra med en lokal undervisningsteori, slik pedagogisk designeksperiment har til hensikt å gjøre, måtte designundervisningen synliggjøres. Av hensyn til avhandlingens omfang landet jeg til slutt på å synliggjøre kun et utvalg av læringsaktivitetene gjennom analysen av lærernes erfaringer med undervisningen. På et vis framsto designundervisningen som «forskningsobjektet» til lærerne, mens *mitt* fremste forskningsobjekt var lærernes erfaringer med undervisningen. Dette ga meg en hermeneutisk innfallsvinkel til datamaterialet. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes noen egentlig sannhet, utover de fortolkninger som gjøres på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37).

Jeg oppdaget videre at det var hensiktsmessig å fremstille innholdet i første- og andregangsintervjuene adskilt. Førstegangsintervjuene ga meg innblikk i hvordan den enkelte lærerinformanten begrunnet og beskrev fenomenet språk- og fagopplæring forut for designeksperimentet. I andregangsintervjuene søkte jeg etter innsikt i lærernes erfaringer med integrert språk- og fagopplæring, basert på designundervisningen som Fagerheim og jeg planla på bakgrunn av vår fortolkning av pedagogikken til Gibbons (2015). I tillegg ønsket jeg innsikt i hvordan lærerne hadde støttet elevene i deres læringsarbeid. Det var andregangsintervjuene som best besvarte forskningsspørsmålene i studien, og jeg var mer interessert i temaet enn i den enkelte lærer. Jeg valgte derfor en temaanalytisk tilnærming til datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171).

For å strukturere og finne mening i datamaterialet, utviklet jeg to hovedtema *kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring og støtte fra lærere og medelever*. Temaene hadde hver sine undertema. I tillegg opprettet jeg et arbeidsdokument; en matrise med kolonner for hver informant og rader for hvert tema med undertema. Hver rad var todelt med fargekodene gul for førstegangsintervjuet og grønn for andregangsintervjuet. Intervjuene delte jeg inn i nummererte avsnitt. Hvis for eksempel lærer c snakket om samarbeidsstøtte i avsnitt 15 i førstegangsintervjuet, fylte jeg inn tallet 15 i kolonnen for lærer c i det gule feltet i matrisen under *ulike former for støtte*. Hvis hun snakket om

oppgaverelatert støtte i avsnitt 11 i andregangsintervjuet, skrev jeg tallet 11 i det grønne feltet under *ulike former for støtte*. Selv om jeg ikke inkluderte *lærernes evaluering av designet* som tema i selve analysen, ryddet jeg plass til dette i matrisen. For min egen del kjente jeg behov for å skape en oversikt over hvordan lærerne evaluerte designundervisningen.

3.4 Oppsummering

Denne intervenerende studien bygger på et datamateriale fra et lite antall informanter. Det er derfor ikke mulig å generalisere utfra denne kvalitative forskningen. I stedet går studien i dybden og viser til flere læreres erfaringer fra et undervisningsopplegg, gjennomført i fire innføringsklasser på ungdomstrinn. Undervisningsopplegget som varte i flere uker, var ment å eksemplifisere integrert språk og fagopplæring.

Med hensyn til studiens pålitelighet (reliabilitet), vil jeg trekke fram designeksperimentet som et positivt bidrag. Dersom jeg hadde basert meg på førstegangsintervjuene alene, ville jeg hatt dårlige forutsetninger for å forstå hva lærerne la i begrepet (integrert) språk- og fagopplæring, eller språk- og kunnskapsutviklende opplæring som jeg også kalte det for i intervjuene. Informantene og jeg ville sannsynlig ha snakket forbi hverandre. Jeg skulle imidlertid ønske at jeg hadde hatt mulighet til å observere i klassene og intervjuer elevene. Det ville trolig ha hevet studiens pålitelighet fordi jeg bedre ville kunnet beskrive innholdet i undervisningen og hvordan lærerne støttet elevene. Slik ville jeg også fått førstehåndsinformasjon om elevenes motivasjon. Observasjon er imidlertid tidkrevende. Dersom jeg bare hadde observert sporadisk, kunne jeg ha gått glipp av betydningsfulle hendelser, risikert å feiltolke situasjoner og generalisert fordi hendelser som egentlig fant sted i en kontekst, kunne blitt oppfattet som tilfeldige og løsrevete hendelser.

Med tanke på studiens gyldighet (validitet), vil jeg vektlegge lærernes oppriktighet når de fortalte om det de hadde likt, og det som var mindre bra med designundervisningen. Dessuten vil jeg hevde at studiets teoretiske materiale og lærernes erfaringer fra designet svarer på forskningsspørsmålene. Med studiens metodologiske forankring i pedagogisk designforskning, er det ikke bare mulig, men også ønskelig at andre forskere og lærere

forbedrer den pedagogiske praksisen som formidles i denne studien, etterprøver den og selv vurderer om integrert språk- og fagopplæring vil kunne klargjøre nyankomne elever bedre for ordinær undervisning.

4 En analyse av språk- og fagopplæring i fire innføringsklasser

I dette kapittelet analyserer jeg datamaterialet som bygger på min fortolkning av refleksjonene til ni lærere om kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring. I tillegg vises det til én elevtekst.²⁷

Analysen sentreres rundt to

hovedtema, *kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring*, og

støtte fra lærere og medelever. Disse to temaene har direkte forbindelse til forskningsspørsmålene.



Figur 4 Modellen viser tema og undertema som analysen sentreres rundt.

Det første temaet *kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring* handler om hvordan lærerne kombinerer språklige og faglige opplæringsmål. Når fagopplæringen er aldersadekvat og dermed speiler kompetansemål fra gjeldende klassesertrinn, som i dette tilfelle er tiende trinn, definerer jeg fagopplæringen som *kognitivt krevende*. Når læreren i tillegg tar mål av seg å undervise i, og gi elevene anledning til å lære gjennom å praktisere et aldersadekvat kunnskapspråk, forankret i fagstoffet som elevene til enhver tid er engasjert, definerer jeg også språkopplæringen som kognitivt krevende. Begrepet *resirkulering* har jeg hentet fra Gibbons (2009, s. 11; 2015, s. 60, 209):

[F]agspesifikk språkopplæring innenfor et faglig emne har potensiale til å kunne støtte opplæring i både språk og fag på en gjensidig forsterkende måte. Med et dualistisk fokus på faglig innhold og språk, vil det antakeligvis oppstå en vedvarende *resirkulering* av begreper, grammatikk, eller vokabular knyttet til et gitt faglig emne (Gibbons, 2015, s. 209, *min oversettelse og min utheving*).

Resirkulering viser til prosessen som settes i gang når det faglige innholdet i opplæringen tilbyr elevene en faglig kontekst for opplæring i kunnskapspråket. Gjennom å praktisere

²⁷ Observasjon av undervisning i egen klasse og loggføring derfra, forstår jeg mer som et arbeidsredskap jeg brukte underveis i studien. Dette ble ikke brukt direkte i analysen. I analysen refererer jeg imidlertid til én observasjon av veggaviser i et klasserom (Dd) under gjennomføringen av et andregangsintervju.

språklige ferdigheter som kreves for å kunne lære og reflektere, utvikler elevene fagkunnskaper. Jeg har vært interessert i hvordan lærerne ivaretar elevenes behov for å lære og praktisere muntlige ferdigheter, og lese- og skriveferdigheter samtidig som det undervises i faglige emner.

Det andre temaet *støtte fra lærere og medelever* handler om hvordan lærerne reflekterer omkring forholdet mellom krevende opplæring som fører til økt læringstrykk og den støtten som lærere og medelever tilbyr elever som trenger det. Ifølge Mariani (1997) er det nemlig i skjæringspunktet mellom utfordringer og støtte læring skjer. Når læreren med vilje legger opp til en krevende opplæring, blir tilrettelegging og støtte nødvendig. Mariani (1997) skiller mellom *oppgaverelatert støtte* og *samarbeidsstøtte*. Disse begrepene sammenfaller i stor grad med *instrumentell støtte* og *emosjonell støtte*, som er begrepene Engen bruker (2018, s. 184). Oppgaverelatert støtte kan bestå av lærer og medelevers forklaringer og modelleringer for at elevene skal bli i stand til å forstå og mestre de aktuelle arbeidsoppgavene. Samarbeidsstøtte refererer blant annet til det læreren gjør for å fremme elevenes selvtilit slik at de utvikler trygge relasjoner og inngår i samarbeid med hverandre (Mariani, 1997). Jeg vil i tillegg konstruere et tredje begrep, *interkulturell støtte*, som referer til den frigjørende støtten lærerne tilbyr gjennom verdsettelse av elevenes språklige og kulturelle kompetanser (Cummins, 2017, s. 288-289), uten at disse eksotifiseres (Norton, 2012, s. 180-181). Samtidig kan ulike former for støtte overlappe hverandre og være vanskelig å definere som det ene eller det andre. I praksis kan støtten være integrert i opplæringen ved at læreren utvikler arbeidsoppgaver som legger opp til samarbeidslæring. Støtten kan også være integrert i organiseringen av opplæringen, ved for eksempel at skoleeier oppfylder elevenes rett til tospråklig fagopplæring.

Videre kan ikke elevenes motivasjon og investering i læringsarbeidet forstås adskilt fra undervisningen (Mariani, 1997), lærerens holdninger til elevene (Cummins, 2017), og støtten som elevene mottar (Gibbons, 2015; Mariani, 1997; Norton, 2012). Når elevene opplever mestring, vil de antakeligvis også ønske å investere mer i læringsarbeidet. Slik oppstår et høyere læringstrykk (Engen, 2018; Norton, 2012).

Fordi hensikten med og innholdet i første- og andregangsintervjuene ikke er sammenfallende, har jeg her valgt å holde fra hverandre det lærerne sier i de to intervjuene.

Når jeg beskriver lærernes erfaringer og refleksjoner, slik jeg fortolker dem, formulerer jeg meg i fortid. Når jeg analyserer, formulerer jeg meg i presens.

4.1 Kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring forut for designeksperimentet

Her vil jeg med utgangspunkt i analyse av førstegangsintervjuene, undersøke om lærerne forut for deltakelse i designeksperimentet, tilbyr elevene en kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring. Noen ganger gir lærerne uttrykk for en forståelse for det å integrere språk- og fagopplæring, mens jeg andre ganger er usikker på om lærerne snakker om *faglig forberedelse* mer adskilt fra opplæring i kunnskapsspråket.

4.1.1 Resirkulering av språklige og faglige opplæringsmål

Lærerne (a, b, c, d) fortalte i førstegangsintervjuene at elevene i begynnelsen av skoleåret utelukkende fikk opplæring i hverdagsnorsk. Denne opplæringen i hverdagspråket var organisert rundt ulike tema forbundet med det personlige domenet. Først ut på høsten begynte dreiningen mot fagopplæring på norsk selv om elevene fortsatte å lære og bruke hverdagspråket resten av tiden i innføringstilbud. Lærerne håpet at elevene skulle lære å skrive og snakke hverdagspråket, om ikke perfekt, så i alle fall slik at de kunne fortelle om seg selv, familien sin, skolehverdagen, fritid, «alle disse viktige tingene i livene deres» (b). Samtidig måtte elevene påbegynne prosessen med å lære kunnskapsspråket: «Det trenger på en måte ikke å være 100% korrekt norsk, men de må kunne henge med, sitte i en samfunnsfagstime og forstå hva et samfunn er» (c). En av lærerne (a) tok mål av seg å forberede elevene i alle fag, og en annen lærer (d) fremhevet verdien av at elevene hadde mulighet til å delta i enkelte fag i ordinære klasser.

Som jeg også skriver i avhandlingens metodekapittel, finner jeg det vanskelig å legge et avgrenset innhold i begrepene som lærerne bruker i førstegangsintervjuene for å forklare hvordan og hva de underviser i. Lærerne i avsnittet over knytter språkopplæring til fagopplæring, men når læreren sier at elevene må «forstå hva et samfunn er» (c), er jeg usikker på om jeg skal forstå dette som en henvisning til integrert språk- og fagopplæring,

fagopplæring eller språkopplæring. Det samme gjelder læreren (a) som ønsker å forberede elevene i alle fag. Når det gjelder elevenes deltakelse i fagopplæring i ordinære klasser, er det umulig for meg å si noe om hvordan denne opplæringen foregår. Det vil antakeligvis variere fra faglærer til faglærer. Læreren (d) som ser verdien av den gradvise integreringen i ordinære klasser, har selvsagt også andre tanker omkring språk- og fagopplæring, men isolert sett kan denne ytringen forstås som at elevene vil lære språket automatisk dersom de eksponeres for kunnskapsspråket gjennom deltakelse i ordinær fagopplæring.

En lærer fortalte at hun brukte religionstekstene som klassen arbeidet med, til å øve elevene i lesing: «Da har vi en fagtekst som vi skal lære oss å lese, og da jobber vi med uttale og leseflyt, og lesehastighet, og så skal de svare på spørsmål til teksten» (a). Også flere klassesamtaler dreide seg om det faglige innholdet i undervisningen. I tillegg fokuserte hun tidvis på språkets forside med utgangspunkt i det faglige innholdet i undervisningen. En annen lærer fortalte hvordan hun tok utgangspunkt i enkle samfunnsfagstekster for å lære elevene nye ord:

Og så har vi mye på tavle, går igjennom nye ord, ser om vi kommer fram til noen synonymer til de nye ordene, og hver mandag har vi et sett med de nye ordene som [elevene] skal skrive [i en glosebok], og snakke om og bruke i løpet av uken (c).

En tredje lærer fortalte at hun fokuserte mye på begrepslæring i forbindelse med demografi, som var det faglige emnet klassen jobbet med: «Det vi prøver å få til, er både sånn ren begrepslæring i form av tankekart, masse repetisjoner og så videre. [...] Så jeg prøver å gå fra få begreper til flere begreper sånn at de ser sammenhengen etter hvert» (b). I tillegg ble ord og begreper og det faglige innholdet i undervisningen, knyttet til elevenes liv gjennom muntlig arbeid med språket: «Vi lar [elevene] dele erfaringer og tanker og det de kan, og det fungerer ganske bra» (b). Denne læreren ga også uttrykk for et språksyn som integrerte hverdagspråk og kunnskapsspråk med det å lære fagstoff: «Alt er norsk! Det er det som er så fint! Du trenger ikke å snakke om fagopplæring egentlig, men du snakker om norskopplæring, men du har ulike temaer» (b).

Disse tre lærerne (a, b, c) beskriver det jeg forstår som integrert språk- og fagopplæring fordi de underviser i språklige ferdigheter med utgangspunkt i et faglig emne

(Gibbons, 2015, s. 59-60). Fagtekster blir brukt som utgangspunkt for muntlig kommunikasjon og til å øve elevene i uttale, teknisk leseflyt og lesehastighet, men også leseforståelse. Slik bidrar det faglige innholdet i opplæringen med en autentisk kontekst for å lære og praktisere flere sider ved språket. Det er dette jeg forstår med *resirkulering* av det språklige og faglige innholdet i opplæringen. «Alt er norsk!» (b) forstår jeg også som et eksplisitt uttrykk for integrert språk- og fagopplæring.

4.1.2 Kognitivt krevende opplæring og elevers motivasjon

To lærere fortalte at elevene var motiverte for en opplæring som lå tettere opp til det de forventet av skolerelatert arbeid og det som sammenfalt med det de øvrige elevene på skolen gjorde. Den ene læreren begrunnet behovet for «å ha både språk og fag» (b) med elevenes ønske om større kognitive utfordringer: «For noen elever er bevisst sin egen læring. De hyler jo hvis de ikke får fagopplæring: «Dette er for lett!», og så er de plutselig negative. Det må være en balanse i det, syns jeg» (b). Den andre læreren begrunnet behovet for å tilby elevene opplæring i «mange forskjellige fag» (c) i elevenes forventninger til skolearbeid. Elever med aldersadekvat skolebakgrunn var vant til å utvikle faglige kunnskaper på skolen, og de ønsket derfor å fortsette med det. Samtidig viste også elever uten skolebakgrunn mer interesse for å lære norsk når norskopplæringen ble knyttet til fagkunnskap, som for eksempel «når [de] lærer om andre verdenskrig» (c). Dette hadde også elevenes tospråklige lærere bekreftet overfor norsklæreren.

Fordi jeg ikke observerte undervisningen, er det igjen vanskelig å si sikkert om det her er snakk om integrert språk- og fagopplæring i min forståelse av begrepet. Like fullt sier lærerne (b, c) noe om elevenes motivasjon for en språkopplæring med et faglig fokus. Den ene læreren begrunner elevenes motivasjon i at større utfordringer i opplæringen virker motiverende på elevene. Den andre læreren begrunner elevenes motivasjon i deres forventninger og ønske om å lære det samme som andre elever ved skolen lærer (jf. Egeberg, 2012, s. 31). Begge lærerne kobler motivasjon og elevenes investering i læringsarbeidet til det som foregår i undervisningen (Mariani, 1997; Norton, 2012, s. 180-182).

4.1.3 Faglig eller språklig klargjøring – eller begge deler samtidig?

Det hendte også at lærere fortalte om opplæring som klargjorde elevene for «vanlig klasse» (d) uten at den språklige dimensjonen ved opplæringen ble vektlagt i stor grad. En lærer fortalte at hun ga elevene opplæring i Geogebra, en digitalt matematikkressurs, som elever i grunnskolen bruker «for å tegne grafer og geometriske figurer» (d). Elevene lærte å bruke det digitale verktøyet, Geogebra. Samtidig underviste læreren i geometriske begreper: «Først gir jeg veldig klassisk opplæring i begreper, figurer, planfigurer, [...] og nå klarer de å tegne alt dette inn på datamaskinen» (d). Videre arbeidet elevene mye i grupper som var sammensatt på bakgrunn av språk som elevene behersket bedre enn norsk: «for da kunne de forklare og få tips av andre elever som begynner å skjønne det» (d). Læreren koblet denne undervisningen til andre aktiviteter. Klassen dro blant annet til byens vitenskapssenter der elevene fikk delta på en workshop om robotprogrammering: «Så måtte [elevene] tenke litt for å koble den undervisningen som de får i klasserommet til for eksempel å få roboter til å gå en viss retning» (d).

Slik jeg forstår matematikkprosjektet til denne læreren (d), er det overordnede målet å klargjøre elevene faglig for vanlig undervisning. Fordi Geogebra er en digital ressurs som elever i ordinære klasser bruker, vil det utvilsomt være nyttig for elevene å kjenne til denne ressursen ved overgang til ordinær matematikkundervisning. Den norskspråklige dimensjonen i opplæringen blir først og fremst ivaretatt gjennom undervisning i relevante, matematiske begreper. Når begrepene øves inn, får elevene bruke andre språk i læringsarbeidet. Lærerne forteller ikke om øving av andre språklige ferdigheter, strukturert muntlig kommunikasjon, eller lese- og skriveopplæring med utgangspunkt i matematikkprosjektet. I løpet av førstegangsintervjuet viser imidlertid læreren til flere andre undervisningsopplegg. Noen av disse har større fokus på språkopplæringen enn dette matematikkprosjektet. Videre vil jeg minne om at jeg ikke observerte i klassene. Dermed kan læreren ha gitt elevene flere muligheter til å praktisere kunnskapsspråket enn jeg her får inntrykk av.

Lærerne (a, b, c, d) fortalte om grammatikktimer, som i varierende grad ble knyttet til det faglige temaet klassen arbeidet med. I tillegg fortsatte minst én lærer (b) å undervise i hverdagsnorsk selv etter at klassen var ferdig med den innledende perioden der elevene utelukkende bygget opp et hverdagsspråk. Læreren brukte lesemateriell fra lavere

klassetrinn for å øve elevene i repetert lesing. Videre beskrev samtlige norsklærere en skriveopplæring som gikk ut på at elevene skrev ord med forklaringer og oversettelser, egenproduserte setninger på bakgrunn av nye ord, og/eller de skrev svar på spørsmål.

Det vedvarende fokuset på hverdagsnorsk begrunner lærerne delvis i at det stadig begynner nye elever uten norskerdigheter i klassen, behov for repetisjon og fordi alt samvær i ethvert klasserom alltid vil innebære en god del bruk av hverdagsspråk. Videre kan det hende at læreren (b) tenker at øving på repetert lesing med utgangspunkt i fagtekster, blir for komplisert for elevene så tidlig i norskopplæringen. Når det gjelder manglende opplæring i tekstskriving, kan det tenkes at også det blir oppfattet som for komplisert for elever i innføringsklasser.

Skillet mellom språklig og faglig opplæring kom enda bedre til uttrykk da lærerne beskrev fag- og timefordelingen. Samtlige norsklærere skilte mellom det vi kan kalle *norsk- og fagopplæring* og opplæring i øvrige fag. Lærerne (a, b, c, d) snakket også om *rene norsktimer* i tillegg til norsk- og fagopplæring. Læreren (b) i en av klassene oppga å bruke cirka fem timer på språk- og fagopplæring, en annen lærer (c) brukte to timer tre ganger i uken, og en tredje lærer (d) oppga syv og en halv time. Når det gjaldt den siste klassen, oppga læreren (a) at syv eller flere lærere var tilknyttet innføringsklassen. De underviste i fag som norsk og/eller *norsk og fag*, matematikk, engelsk, naturfag og periodevis i ulike praktisk estetiske fag.

Dermed kan det se ut som lærerne forstår undervisningen som tredelt; 1. norsk, 2. norsk og fag og 3. øvrige fag, uten at øvrige fag blir prioritert eller vektet likt på de fire skolene. Med utgangspunkt i det jeg leser i intervjuene, forstår jeg *norsk og fag* som mer eller mindre integrert språk- og fagopplæringen. *Øvrige fag* forstår jeg som matematikk- naturfag- og engelskundervisning, i tillegg til andre praktisk estetiske fag som elevene deltar i, i innføringsklassen eller med baseklassene som de tilhører. Både matematiske, naturfaglige og praktisk-estetiske fag kan integreres med opplæring i norsk, men det er ikke slik lærerne benevner disse fagene i intervjuene. Med *rene norsktimer* forstår jeg opplæring i hverdagsnorsk og/eller språkstrukturer.

4.1.4 For høyt læringstrykk?

Selv om alle lærerne underviste i både norsk og fag, undret en av lærerne seg over hvorvidt det kunne være *for* krevende å introdusere elevene for «tungt fagstoff alt for tidlig» (d). Hun var redd for at elevene skulle bli demotiverte av å møte fagbegreper og fagstoff som de ofte ikke kjente til på førstespråket: «Jeg har mine tvil om for tidlig undervisning i fag, eller i abstrakte og teoretiske begreper, for jeg ser at det ligger veldig langt fra the approximate zone²⁸» (d). I andregangsintervjuet av en annen lærer (b), kom denne skepsisen til fagopplæring i innføringstilbud igjen til uttrykk. Læreren hadde tidligere forsøkt å integrere språk- og fagopplæring, mye i tråd med innholdet i designundervisningen, men hennes daværende kollega hadde vært skeptisk, noe som hadde gjort at hun hadde gått tilbake til å undervise mest i hverdagspråk.

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Udir, 2007)²⁹ er en aldersuavhengig plan med tre nivåer, strukturert etter fire hovedområder som alle er knyttet til språkopplæring. I tillegg vises det i læreplanen til fem grunnleggende ferdigheter, som omhandler det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy (ibid. s. 2-4). Lærernes vektlegging av språklige opplæringsmål speiler dermed det språklige fokuset som også er fremtredende i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

De språklige opplæringsmålene er imidlertid ikke knyttet til angitte domener, som for eksempel det personlige domenet eller opplæringsdomenet, men i en av veiledningene til læreplanen (Udir og NAFO, 2009, s. 11-13) anbefales det å starte opplæringen med emner fra det personlige domenet. Fra nivå 2 kan det ifølge veiledningen være hensiktsmessig å knytte språkopplæringen til opplæringsdomenet. Om hvordan elevenes måloppnåelse skal fortolkes, står det i læreplanen: «Siden læreplanen er en overgangsplan, må måloppnåelse ses i sammenheng med kompetansemålene i den ordinære læreplanen i norsk for det aktuelle årstrinnet» (Udir, 2007, s. 2). Uten at lærerne selv refererer til læreplanen eller veiledningen når de forteller at de vektlegger hverdagspråket, kan vektingen ha med hvordan nivåene i læreplanen og elevenes måloppnåelse fortolkes av lærerne. Etter bare

²⁸ Refererer til begrepet, *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978, s. 86)

²⁹ Jeg referer her til den nåværende versjonen av Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, gjeldende fra 2007 – 2020. Det vil ikke være riktig å analysere lærernes praksis opp mot en læreplan som ennå ikke er iverksatt.

måneder med norskopplæring i innføringstilbud, har elevene et norskspråklig ferdighetsnivå som på langt nær samsvarer med det jevnaldrende norskspråklige ungdomsskoleelever har.

Med utgangspunkt i læreplanen (Udir, 2007, s. 4-6) kan det altså se ut som om lærerne kobler hverdagsnorsk og det personlige domenet til nivå 1, og dermed planlegger språkopplæringen etter dette nivået i læreplanen. Fagerheim og jeg har planlagt designundervisningen etter kompetansemål på nivå 2. Vi har et ikke-lineært språksyn som innebærer at vi gjerne påbegynner arbeidet med kompetansemål fra nivå 2, mens vi fortsetter å arbeide med kompetansemål fra nivå 1. Videre mener vi at elever kan jobbe med faglige emner tilknyttet opplæringsdomenet, selv om de fremdeles arbeider for å oppnå enkelte språklige kompetansemål fra nivå 1. Elever i innføringsklasser har som oftest svært ulik læringsprogresjon, og for ikke «å bremse» utviklingen til elever med høy måloppnåelse, må disse elevene få utfordringer tilpasset sitt nivå. En del elever vil antakeligvis også oppleve å bli tatt på alvor når det arbeides med faglige tema som spiller det andre elever på skolen arbeider med (Egeberg, 2012, s. 31-34). Til slutt virker en slik opplæring klargjørende på alle elever, også elever med lav måloppnåelse, fordi de møter et språk som de vil trenge når de overføres til ordinære klasser.

4.2 Kognitivt krevende, integrert språk og fagopplæring som designeksperiment

Her vil jeg presentere og analysere beskrivelsene og refleksjonene til lærerne omkring innholdet og aktivitetene i designundervisningen. I analysen vektlegger jeg også hvordan lærere, medelever og de ulike arbeidsoppgavene virket støttende på elevenes læringsprosess. Jeg skildrer ikke alle aktivitetene som Fagerheim og jeg planla. Lærerne forteller heller ikke om alle oppgavetyperne. Det kan være fordi de ikke gjennomførte alle oppgavene, eller fordi den utforskende intervjuformen inviterte lærerne til å fokusere på de aktivitetene som de oppfattet som sentrale og mest engasjerende.

4.2.1 Før elevene leser

Lærerne i den ene klassen (Dd)³⁰ fortalte at de startet temaet ved å snakke om myldrebildet. Lærerne fortalte om aktive elever, og hvordan de hadde brukt både hverdagsspråk og kunnskapsspråk i et forsøkt på å bygge videre på kunnskap elevene hadde fra før. Dette tok tidvis morsomme vendinger som da en elev oppfattet og beskrev Eidsvollsbygningen som en lavblokk, noe læreren (D) satte i sammenheng med at klassen tidligere hadde jobbet godt med ord for boliger.



Myldrebildet er hentet fra *På høyden* (Fagerheim og Skjold, 2019, s. 304-305). Tegningen er gjengitt med tillatelse fra tegneren, ©Thomas Grønbukt.

Samtlige norsklærere fortalte at de lot elevene lære det nye vokabularet før de gikk i gang med å lese tekstene, noen ganger ved at elevene skrev de nye ordene med oversettelse i glosebøker (B, b, d). Flere av lærerne (B, b, d) fortalte også at de hadde fått god hjelp av tospråklige lærere når elevene skulle lære nye begreper og det faglige innholdet i tekstene. Alle norsklærerne likte quizlet-oppgavene fordi elevene kunne arbeide med ordene flere ganger og på forskjellige måter. www.quizlet.com er en app der lærere (eller elever) kan legge inn gloser med bilder og forklaringer. Når glosene er lagt inn i appen, genereres ulike oppgavetyper som lar elever øve på ordene. To av lærerne (C, c) fortalte at elevene ble så aktive i læringsprosessen når de arbeidet med quizlet-oppgaver, at lærerne tidvis følte seg overflødig. Samtidig bemerket en annen lærer (D) at enkelte elever trengte oppfølging for å få tilstrekkelig utbytte av aktiviteten.

To lærere som jobbet sammen (B, b), fortalte at de i tillegg hadde forberedt leseaktiviteten i en samtalesirkel. Der hadde lærerne modellert lesingen i korte sekvenser før elevene hadde lest de samme sekvensene i kor. Slik fikk elevene anledning til å lytte til lærerens uttale av bokstavlyder og intonasjon. Underveis i lesingen forklarte lærerne nye ord og begreper. To andre lærere (C, c) fortalte at lesingen foregikk mer eller mindre uten problemer for de fleste elevene fordi de på forhånd hadde jobbet så godt med det nye

³⁰ Klasser/skoler kodes med bokstavkombinasjonen til lærerne som underviser i samme klasse. Se modell i metodekapittelet s. 52

vokabularet: «Ja, altså de var jo forberedt. Det var jo ikke noen nye ord som dukket opp. Det kunne jo ordene når de leste» (C).

Alle disse aktivitetene kan vi tenke på som førforståelse som forbereder elevene på å lese en kognitivt krevende fagtekst (Gibbons, 2015, s. 146-152). Når lærerne introduserer emnet ved initiere en klassesamtale omkring et myldreimage, blir elevene «koblet på» det faglige emnet. Bildet kan slik forstås som en konkret, en felles referanseramme, som klassen kan bruke til å snakke utfra. Slik kan også elevene få anledning til å være muntlig aktive. Det er imidlertid læreren som må sørge for at elevene faktisk tar imot invitasjonen til å kommunisere. Det kan læreren gjøre ved blant annet å gi elevene tenketid før klassesamtalen, stille åpne spørsmål og legge inn lange nok pauser slik at elevene får anledning til å prosessere. Samtalen om myldreimage kan også virke kartleggende fordi lærerne får oversikt over hva elevene kan om emnet fra før. Kanskje kan lærerne allerede første dagen, når temaet blir introdusert, få en forståelse for elevenes utgangspunkt. Når lærerne oppfordrer elevene til å notere nye ord med oversettelse, får også elevenes ulike morsmål status som en ressurs fordi språkene blir brukt i læringsarbeidet (Cummins, 2017, s. 138-141; Gibbons, 2015, s. 29-30). Når lærerne gir elevene tid til å utforske de nye ordenes betydning, blir elevenes behov for å lære det semantiske innholdet i språket ivaretatt (Bloom, 1980, s. 117-120). Quizlet-appen kan forstås som et alternativt redskap til en behavioristisk undervisningsform der læreren presenterer og forklarer nye ord som elevene skriver ned for deretter å skulle huske. Når elevene selv er aktive i læringprosessen, vil de antakeligvis lære mer. De fleste elevene vil arbeide innenfor sin nærmeste utviklingszone, noe som frigjør læreren slik at hun får anledning til å støtte elevene som «må ha en litt mer aktiv oppfølging under quizlet-øvingen» (D). Ved å samle elevene i en samtalesirkel for å modellere lesingen, skaper lærerne en fysisk nærhet til alle elevene. I en samtalesirkel sitter



Bildet av fiktive elever i en samtalesirkel er hentet fra *På høyden* (Fagerheim og Skjold, 2019, s. 63). Fotografiet er gjengitt med tillatelse fra fotografen, ©Øyvind Johannessen

læreren og alle elevene slik at de til enhver tid kan ha øyekontakt med hverandre mens det blant annet arbeides med lydsystemet i norsk. Elevene kan stille hverandre spørsmål om innholdet i teksten når det er noe de ikke forstår. Fordi

klassen allerede har arbeidet med ordene, kan elevene være mer delaktige i den felles gjennomgangen av teksten enn om gjennomgangen hadde foregått før elevene hadde arbeidet med vokabularet.

4.2.2 Elevene leser

Samtlige norsklærere fortalte om elever som gjorde lekser, og andre som gjorde færre lekser: «Ja, vi har selvfølgelig noen som slakker litt på leksene, men sånn generelt kan vi si at de gjorde lekser. Og, vi hadde jo faste lekser, de skal både lese, lytte, svare skriftlig på spørsmål» (b). En annen lærer beskrev systemet for lekser slik: «Jeg føler liksom de leksene, med å forberede på skolen, leksene er alltid samme, lese, svare skriftlig på spørsmål, det er liksom plankekjøring. Og det fungerer» (D). En tredje lærer beskrev undervisningen og leksene slik: «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 elevene» (C). Både denne læreren og hennes kollega (c) mente at elevene hadde gjort mer lekser i løpet av arbeidet med demokrati enn de hadde gjort tidligere.

Til tross for at samtlige lærere beskriver demokratiundervisningen som kognitivt krevende og til dels abstrakt, forteller lærerne her at mange elever mestrer hjemmeoppgavene. Det kan være fordi elevene mottar språklig støtte i form av ord- og begrepslæring og modellering av lesetekstene før de går hjem for å arbeide på egenhånd. Dette kan være en årsak til at elevene i den ene klassen (Cc) gjør mer lekser under designeksperimentet enn tidligere. Det kan også hende at det faglige emnet virker motiverende fordi elevene oppfatter demokratiopplæringen som et autentisk skolearbeid. På grunn av det kognitivt krevende nivået på opplæringen, kan det være elevene selv forstår at det er nyttig og nødvendig å lese hjemme for å henge med i undervisningen som foregår på skolen (Hansen, 2009, s. 10, 101-105). Når elevene opplever mestring, kan de videre føres inn i en god og positiv læringssirkel som motiverer dem til å lese og arbeide mer med lærestoffet. Når lærerens undervisningspraksis bidrar til å heve elevenes leseengasjement, får de flerspråklige elevene bedre forutsetninger for å innhente sine jevnaldrende klassekameraters språklige og faglige forsprang (Engen, 2018, s. 189). Den ene lærerens (D)

beskrivelse av leksearbeidet som plankekjøring som funker, kan kanskje relateres til den type oppgaverelatert støtte som fører til økt leseengasjement og læringsutbytte for elevene.

I noen av klassene (Aa, Bb, Cc,) ble kryssordene brukt som repetisjon etter at elevene hadde gjort leksene hjemme, men før gjennomgang av leksen i klassen. I en av klassene (Dd) hadde ikke kryssordene fungert. Derfor hadde lærerne lagt kryssordene bort. En annen lærer (a) fortalte at mange av hennes elever hadde samarbeidet om kryssordene mens hun støttet enkeltelever:

Det jeg liker med disse oppgavene er at elevene kan sitte i grupper og lære. Da velger jeg at den sitter med den, for at den kan hjelpe litt, det at de kan jobbe på egenhånd med disse tingene sammen (a).

Hvorfor lærerne i den ene klassen (Dd) ikke får utbytte av kryssordene, vet jeg ikke. Selv mener læreren (D) at elevene kunne hatt bedre utbytte av aktiviteten hvis de hadde kjent oppgaveformen fra før. Kanskje blir det for mye for elevene å gripe over når de må bli kjent med oppgaveformen samtidig som begrepene er så vanskelige. Det kan også tenkes at læreren har gitt opp i stedet for å øke graden av støtte, men det kan jeg ikke si noe sikkert om siden jeg ikke observerte i klassen. Det vil uansett være vanskeligere for en lærer som ikke selv har planlagt og forberedt en aktivitet, å forsvare aktiviteten når den ikke fungerer. Det er derfor en helt legitim pedagogisk fundert avgjørelse å se bort fra en oppgave som ikke fungerer. Den andre læreren (a) velger å støtte elevene når klassen arbeider med kryssord. Når aktivitetene planlegges slik at det muliggjør samarbeid mellom elevene, frigjøres læreren slik at hun kan sette seg ned for å hjelpe enkeltelever. Læreren har antakeligvis jobbet godt med klassemiljøet siden elevene er trygge nok til å inngå i samarbeid med hverandre. Et godt klassemiljø som inviterer til samarbeid, er ifølge den sosiokulturelle læringsteorien, ikke bare hyggelig for elevene. Det er en forutsetning for læring (Dysthe, 1999, s. 2-4; Vygotsky, 1978, s. 86).

4.2.3 Etter at elevene har lest

To lærere som arbeidet sammen (B, b), fortalte at det faglige innholdet i tekstene tidvis hadde vært vanskelig. Da hadde lærerne brukt tavlen for å oppsummere. Likevel hadde de måttet arbeide med det samme temaet flere ganger og fra flere vinkler for å nå fram til elevene. For eksempel var det først når lærerne koblet den politiske aksene og maktfordelingsprinsippet til politikk i elevenes hjemland at elevene virkelig hadde begynt å forstå:

Noen av elevene visste litt og noen av de visste lite. Så vi gikk inn på Internett og sjekket hvordan det var i deres hjemland. Dette ligner litt på det amerikanske systemet og dette ligner litt på Norge og da følte jeg at vi fikk med oss elever. Og i Syria så vi at de har en nasjonalforsamling, men den har ikke så mye den skulle ha sagt (b).

En annen lærer (d) fortalte også om hvordan elevaktivitet og samarbeidslæring hadde gjort at elevene lærte mer. Klassene hadde fått i oppgave å søke etter informasjon på internett om hva de ulike politiske partiene i Norge sto for. Dette skulle resultere i veggaviser med bilder av de ulike partilogoene med kjennetegn på de forskjellige partiene, for eksempel «bedre utdanning, stoppe klimaforandringer og offentlig sykehus»³¹. Læreren fortalte at nesten alle elevene først hadde klistret logoene på store ark i tilfeldig rekkefølge, da de plutselig oppdaget at en av deres klassekamerater hadde plassert partiene i politisk rekkefølge. Dette gjorde at elevene ba læreren om nye ark fordi de ønsket å begynne forfra: «Da begynte de å tenke. Det var mange som fikk sånne aha-opplevelser over hvorfor vi plasserer noen partier i den ene gruppen og andre partier på en annen side» (d). Dette overrasket læreren, fordi eleven som hadde kommet på ideen om å plassere partilogoene fra venstre mot høyre med Senterpartiet i midten, ikke var blant elevene som læreren vanligvis opplevde som høytpresterende.

Flere lærere (B, b, C, c, D) fortalte at de likte lytteoppgavene, som var utviklet på bakgrunn av fem animerte informasjonsfilmer om demokrati og politikk, hentet fra nettstedet www.zmekk.no (Høgskulen på Vestlandet, u.å.). Lærerne (B, b, D) fortalte at de hadde gjennomført oppgaven som planlagt. Før klassene så filmene, gjennomgikk lærerne

³¹ Dette er ikke sitat, men baserer seg på observasjon av veggavisene i klasserommet.

vanskelige ord, og elevene leste spørsmålene. Etter at elevene hadde sett filmen, snakket de om hva de hadde forstått. Deretter så klassen filmen på nytt, og diskuterte mulige svar på spørsmålene. Til slutt fikk elevene innholdet i filmen som tekst slik at de selv kunne kontrollerte om de hadde svart rett på oppgavene. To lærere (B, b) som jobbet sammen, fortalte at formen på oppgaven hadde vært ukjent for elevene i starten. Elevene opplevde først filmene (Høgskulen på Vestlandet, u.å.) som alt for vanskelige, som om de var ment for norskspråklige elever. Oppgavene framsto som lettere etter hvert som elevene lærte mer om demokrati og politikk, og derfor fikk anledning til å benytte bakgrunnskunnskap når de lyttet etter svarene: «Siste gangen vi så film, det var filmen om partiene, synes [elevene] at det gikk veldig fint» (B).

Når det gjaldt muntlig kommunikasjon, sammenliknet to lærere designundervisningen med tidligere praksis. Når klassen tidligere hadde praktisert muntlig språk med utgangspunkt i det personlige domenet, hadde det stort sett pleid å være de samme elevene som var aktive: «Det ble mindre småprat, tenker jeg. Ja, med sånne faste rammer. Ja, litt mindre kos» (c). Engasjert tok kollegaen ordet: «Jeg tenker kanskje at den kosen, er jo ikke så bra [ler litt]. Fordi de aktive elevene koser seg, men de passive elevene faller jo helt av» (C).

Når lærerne (B, b) sammen med elevene utforsker politiske systemer i elevenes hjemland, drar lærerne veksler på det noen elever i klassen vet om politikk, mens andre elever får informasjon om hvordan politiske systemer kan skille seg fra hverandre. Kanskje er det også motiverende for elevene å lære om politikk på en måte som relateres til hjemlandet. På denne måten skaper disse lærerne en opplærings situasjon, som en annen lærer (D) etterspør i andregangsintervjuet. Hun hadde nemlig savnet muligheten til å sammenligne landene: «[Jeg] tror det hadde vært lettere å lære, hvis det hadde vært en liten konkret tekst om hva vi vet om demokratiet i et av disse landene» (D).

Den ene eleven som får alle de andre elevene til å ønske å begynne på nye veggaviser, er et godt eksempel på at elever tilbyr hverandre samarbeidsstøtte som tidvis overgår den hjelpen lærere kommer på eller er i stand til å tilby. Når denne eleven klarer å bringe oppgaven til et høyere faglig nivå, kan det være fordi elevene får språkopplæring om et faglig emne som denne eleven synes er interessant. Det kan tenkes at eleven i hjemlandet har pleid å like samfunnskunnskap bedre enn språkfag. Lesetekster med et faglig innhold

som interesserer eleven, kan ha fungert støttende på språklæringen. Kanskje er det også derfor noen av elevene blir mer muntlig aktive etter at klassesamtalene begynner å dreie seg om demokrati heller enn om hverdagslige hendelser. Når klassen snakker om et faglig tema, blir elevene også mer likeverdige. Alle elevene er like kjent eller ukjent med det nye vokabularet som blir avkrevd for å gjenfortelle og reflektere. Fordi den muntlige kommunikasjonen henger sammen med den øvrige undervisningen, vil dessuten elever som gjør lekser, være forberedt til aktiviteten. Innholdet i den muntlige kommunikasjonen er således forutsigbar. Videre kan det å snakke om et faglig emne, være mindre utleverende enn å snakke om noe personlig. Disse praksisfortellingene kan således tjene som eksempler på at motivasjon og aktiv deltakelse i undervisningen er relasjonelt betinget og har sammenheng med innholdet i undervisningen (Mariani, 1997). Det gjelder spesielt for eleven som får en kognitivt krevende språkopplæring om demokrati, og presterer høyere. I tillegg klarer eleven gjennom sitt engasjement å løfte prestasjonene til hele elevgruppen (Gibbons, 2015, s. 18).

Alle aktivitetene som lærerne her forteller om, arbeid med kryssord, tavleundervisning med utgangspunkt i politiske systemer i elevenes hjemland, arbeidet med veggaviser, lytteoppgaver og muntlig aktivitet, gir elevene anledning til å praktisere ulike språklige ferdigheter for å tilegne seg det faglige lærestoffet. Elevene lærer ikke først språket for så å bruke det til læring. De lærer språket av å bruke det til å lære om demokrati (Gibbons, 2015, s. 59). Når lærere involverer elevenes bakgrunn for å lære dem om demokratiske systemer, lytter elevene til læreren og stiller spørsmål for å lære. Når elevene skal lage veggaviser, søker og leser de på internett for å finne informasjon som de skal skrive på veggavisene. I tillegg snakker elevene sammen for å bli enige om hvordan de skal løse oppgaven. Når elevene skal løse lytteoppgavene, må de både lese og lytte, og de skriver svar på spørsmålene. Når elevene deltar i klassesamtaler, må de både lytte til andre, vurdere og respondere. Å samtale med andre, er en mer kompleks muntlig aktivitet enn å besvare et kontrollspørsmål fra for eksempel lærer.

4.2.4 Fokus på språkets form

I tre klasser (Aa, Bb, Cc) hadde lærerne undervist i bøyning av verb. Både de grammatiske eksemplene og oppgavene var hentet fra tekstene som elevene hadde lest om demokrati, og ble presentert til elevene ved hjelp av PowerPoint. Oppgavene besto av korte tekstavsnitt skrevet i presens, som elevene omskrev til preteritum, og andre korte tekstavsnitt skrevet i preteritum, som elevene omskrev til presens. Til slutt bøyde elevene verbene som de hadde brukt til å omskrive tekstavsnittene, og satte dem inn i et verbskjema. Aktiviteten hadde ikke fungert like godt i alle klassene. En lærer fortalte hvordan hun hadde gjennomgått PowerPointen om verbtidene i en éngang på et ugunstig tid på dagen. Det førte til i alle fall én frustrert elev: «Nå har jeg både Nagasaki og Hiroshima i hodet mitt» (a), skal eleven ha sagt, «det var de to siste timene jeg gikk igjennom det, og så hadde jeg nettopp gått igjennom kronologi-oppgavene, det ble for mye» (a). Lærerne (a, B, b, C, c) opplevde det likevel hensiktsmessig at grammatikkundervisningen var så tett knyttet opp mot det faglige innholdet i tekstene som elevene hadde lest. Et utdrag av tekstavsnittene som skulle omskrives, ble også inkludert i den avsluttende prøven, som Fagerheim og jeg hadde foreslått. En lærer fortalte hvordan en av hennes elever, som vanligvis hadde behov for mye repetisjon og støtte, først hadde syntes at denne oppgaven var veldig vanskelig: «[Eleven] trodde ikke selv at h*n hadde forutsetninger for dette: Jeg forstår ikke, jeg forstår ikke...» (B). Læreren hjalp eleven ved å vise til aktivitetene klassen hadde gjort i fellesskap: «Da gikk det opp et lys for [eleven]! Da sa h*n: «[Lærer], jeg klarer dette!», og så begynte eleven å bøye verbene, erklærte, i stedet for erklærer» (B).

Flere av lærerne (B, b, C, c, D) fortalte at kronologioppgavene med utgangspunkt i innholdet i tekstene hadde fungert når klassen øvde i klasserommet og elevene mottok støtte av lærerne og hverandre. Oppgaven besto av åtte linjer i tilfeldig rekkefølge. Ut fra det elevene allerede visste om kronologien i fortellingen som var hentet fra tekstene som elevene hadde lest, og årstall, setningsbindere, punktum og komma i setningene, satte elevene setningene sammen til tekst. Denne oppgaven var også inkludert i forslaget til prøve. Til tross for at noen av elevene til den ene læreren hadde «alt riktig» (D) på denne oppgaven, fortalte samtlige norsklærere at oppgaven ikke fungerte som en del av prøven. Flere svaralternativer var mulige, og elevene fikk følgesfeil dersom de kom skjevt ut i starten av oppgaven.

PowerPointen med verboppgaver og kronologioppgavene er ment å øve elevene spesifikt i språkets formside (Bloom, 1980, s. 117; Gibbons, 2015, s. 224-228). Oppgavene er så kognitivt krevende at elevene vil måtte trenge støtte av lærer og medelever. Verboppgavene blir formidlet via en PowerPoint, fordi lærerne fortløpende skal kunne gi flest mulig elever denne støtten. Samtidig må lærerne passe på at de ikke går for fort fram. Etter hver korte grammatiske eksempel etterfulgt av forklaring, må elevene få nok tid til å tenke og reflektere for å kunne gjøre den påfølgende oppgaven tilfredsstillende. Dette krever at lærerne vurderer om de skal dele PowerPointen opp slik at undervisningen forløper over flere dager, hvor mye tenketid de skal gi elevene før de svarer i plenum, om elevene i forkant av at oppgavene oppsummeres, skal arbeide alene eller samarbeide, og eventuelt hvem elevene skal samarbeide med. Dette er bare noen av de hensynene lærere må ta dersom fellesundervisning skal fungere tilfredsstillende. Når lærere planlegger en skoledag, bør aktivitetene plasseres utover dagen i en slik rekkefølge at aktivitetene virker støttende på hverandre. Den ene kognitivt krevende aktiviteten etter den andre vil antakeligvis virke belastende på elevenes læringsutbytte. Så langt i denne analysen har vi sett flere eksempler på betydningen av rekkefølge og støtte som er integrert i læringsaktivitetene. Elevene lærer vokabular *før* felles gjennomgang av lesetekstene. Elevene mestrer hjemmeoppgavene fordi de har forberedt seg godt på skolen. Lytteoppgavene med samme innhold som i lesetekstene blir presentert *etter* at elevene allerede har lært litt om det de skal lytte til. Før elevene ser filmene, leser de spørsmålene i fellesskap. De visuelle animasjonene i filmene støtter dessuten opp om filmenes språklige budskap, og oppgaveformen inviterer til elevsamarbeid. Flere språklige ferdigheter benyttes for å løse oppgaven. Således vil en elev med høy muntlig kompetanse kunne støtte en elev med høy skriftlig kompetanse, men med liten trening i å høre norsk. Den ene eleven kan lytte, den andre kan skrive svar på spørsmål. For å få til et slikt samarbeid, må elevene kommunisere. Det ligger mindre integrert støtte i oppgavene som trener elevene i verb og kronologi enn det ligger i lytteoppgavene. Med andre ord kreves det mer av lærerne når de skal nå fram til elevene med sin undervisning i verb og kronologi enn når elevene skal øve på å lytte. Læreren (B) som forteller om eleven som bøyer vanskelige verb til tross for at eleven selv ikke trodde h*n ville mestre oppgaven, har antakeligvis nådd godt fram med undervisningen sin. Når noen elever gjør alle kronologioppgavene rett selv i en prøvesituasjon, har også denne læreren (D) nådd fram til tross for at oppgavetyperen fungerte

dårlig i prøvesituasjonen. I tilfellet der læreren ikke når fram med undervisning i verbtider, er det slik jeg tolker det, primært tidsbruken og rekkefølgen på aktivitetene som gjør at undervisningen bryter sammen. Eleven blir frustrert fordi undervisningen antakeligvis holder for høyt kognitivt nivå uten at det gis nok tid til prosessering. Dessuten er elevene trolig slitne etter å ha konsentrert seg om å løse kronologioppgaver tidligere på dagen. I dette tilfelle virker undervisning i kronologi belastende på undervisningen av verb.

4.2.5 Elevene skriver

Som siste aktivitet før prøven skrev elevene i en av klassene (Cc) to tekster etter modell fra sjangerpedagogikken. Først leste klassen en modelltekst som lærere og elever dekonstruerte. Deretter skrev klassen en fellestekst på digital tavle. Elevene foreslo innholdet i fellesteksten, mens læreren hadde rollen som sekretær. Til slutt skrev elevene individuelle tekster. Dette ble gjentatt to ganger. De to modelltekstene omhandlet partipolitikk og det norske demokratiet. I den ene klassen (Dd) ble det muligens bare skrevet én tekst. Elevene i den andre klassen (Aa) leste og dekonstruerte modelltekst før de skrev fellestekst. Om klassen gjorde dette én eller to ganger er, jeg usikker på. Dessuten leverte veldig få elever inn sine individuelle tekster. I en klasse (Bb) hadde ikke lærerne funnet tid til å skrive tekst. Flere av lærerne (a, C, c, D) fortalte om elevtekster som hadde overgått deres forventninger. Under et intervju pekte læreren på bunken med elevtekster som lå på bordet foran oss: «Dette er helt genuint deres arbeid!» (D) og «hvis du ser på det der, så kommer du til å bli overrasket over hvor vanvittig mye det går an å lære» (D). En annen lærer (a) viste meg teksten til «stjerneeleven i klassen» (a), som selv uten hjelp av tospråklig lærer, hadde skrevet en tekst om forskjellen mellom demokratiet i hjemlandet og Norge. Teksten var lang og holdt et høyt språklig og innholdsmessig nivå. Eleven skrev nesten uten skrivefeil, og hadde få grammatiske feil. Teksten bar heller ikke preg av at eleven hadde brukt *google oversetter* mer enn eventuelt til å oversette enkeltord. Teksten var strukturert på en fin måte, og eleven hadde ikke «klippet og limt» direkte fra modellteksten eller fellesteksten. I første avsnitt introduserte eleven landet sitt demografisk, geografisk og historisk. I andre avsnitt skrev eleven hvordan makten i hjemlandet, på samme måte som i Norge, var fordelt på flere maktorganer. I tredje avsnitt skrev eleven hvordan styreformene i hjemlandet ikke

kunne sies å være et demokrati fordi det bare var ett parti som var lovlig: «Alle de maktorganer er under det eneste partiet». I fjerde avsnitt avsluttet eleven teksten slik: «Innbyggerne har litt ytringsfrihet, få lov til å si hva som man vil, likevel, har folk [i mitt hjemland] menneskerettighet og rettsikkerhet som beskytte de under lovene». Læreren var så stolt: «Jeg begynte å gråte da jeg leste det» (a). Samtidig var to lærere (C, c) åpne om at det å skrive etter prinsippene for sjangerpedagogikken, var en metode som elevene måtte lære. Tidligere hadde elevene i denne klassen bare skrevet tekster i fellesskap. Når klassen nå, etter å ha lest modellteksten og skrevet tekst i fellesskap, ble bedt om å skrive en individuell tekst, hadde de vært lite motiverte for oppgaven: «Skal vi en gang til?» (C), hadde de spurt læreren. Selv synes de at de hadde gjort seg ferdig. Neste gang klassen gjorde oppgaven, gikk det bedre. Motstanden som lærerne opplevde i starten, tolket de som at elevene ikke var kjent med metoden, men resultatet hadde overrasket dem: «Det ble veldig bra, veldig bra!» (C).

Dekonstruksjon av modelltekstene, fellesskriving av tekster etter modellen før elevene skriver individuelle tekster, gir elevene en anledning til å bruke språket og de faglige kunnskapene som de har tilegnet seg (jf. Bloom, 1980, s. 120-122). Å skrive et faglig essay, er en ferdighet som elevene vil trenge i ordinære klasser. Elevene som klarer å skrive gode tekster, klarer antakeligvis det på grunn av den gode støtten som ligger integrert i aktiviteten. Selv «stjerneeleven» (a) ville muligens fått problemer med å skrive en tilsvarende tekst dersom læreren ikke hadde støttet ved hjelp av dekonstruksjon av modelltekst og fellesskriving i forkant av det selvstendige skrivearbeidet. Elevene som i starten gjør motstand fordi arbeidet er mer omstendelig enn de først hadde tenkt seg, kan også være forvirret over at lærerne mener at de skal kunne skrive en fagtekst på egenhånd. Når elevene på slutten av arbeidet med en faglig emne, får anledning til å skrive en fagtekst, oppdager elevene selv hvor mye de har lært. I det sosiokulturelle læringssynet oppmuntres lærerne til å støtte elevene i løpet av læringsarbeidet (Vygotsky, 1978, s. 86-89), men samtidig må lærere være oppmerksomme på at elevene må få prøve seg på selvstendig arbeid. Lærere bygger stillaser, men de må også være rede til å rive dem ned, for læring skjer når elever engasjerer seg i aktiviteter som strekker dem. Lærers arbeid ferdigstilles dermed ikke før stillaset rives ned, og elevene mestrer på egenhånd. Dette prinsippet står sentralt i sjangerpedagogikken som metode (Gibbons, 2015, s. 108-121).

4.2.6 Elevene har prøve

Som en avslutning på demokratiopplæringen hadde elevene en prøve med oppgaver som bygget på tekstene og aktivitetene som elevene hadde arbeidet med. I tre klasser (Aa, Bb, Dd) hadde lærerne enten laget differensierte versjoner av prøven som Fagerheim og jeg hadde forberedt, eller tilpasset prøven etter de aktivitetene som klassen hadde jobbet mest med. Flere lærere som hadde rukket å se på prøvesvarene før vi kom for å intervjuer (a, C, c, D), var imponerte over hva elever med og uten skolegang hadde prestert. En av lærerne fortalte om to elever uten skolebakgrunn: «Det var nesten det gøyeste! På spørsmålet, «Hva er demokrati?», har de svart at folket bestemmer. Ja, jeg er litt usikker på hva de har skjønnet, men her har de skrevet at sjefen heter Erna Solberg» (a). Som svar på et annet spørsmål hadde en av elevene skrevet «Syria er ikke et demokrati» (a) og tegnet et menneske som gråt. For å forklare hva et valg var, hadde eleven tegnet en hånd som la en stemmeseddel i en valgurne.

De siste spørsmålene på prøven handlet om hvordan elevene hadde opplevd å lære om demokrati. To lærere (B, b) fortalte at alle elevene hadde skrevet at de syntes det var interessant å lære om demokrati. Selv om elevene begrunnet dette på litt forskjellig vis, hadde mange elever skrevet at Norge var det landet de skulle bo i og at det derfor var viktig for dem å lære om lovene og pliktene i landet.

Kanskje kan vi forstå både skrijving av essay og prøven som *rike oppgaver*. Gibbons (2009, s. 33-35) definerer rike oppgaver som aktiviteter som speiler autentiske oppgaver elevene vil møte på i faget og ellers i livet. Det å øve til en prøve og gjennomføre den, er selvsagt ikke en ferdighet som elevene vil ha bruk i det virkelige livet, men prøvesituasjoner er vanlige i en norsk skolekontekst, og elevene vil trenge å øve på dette. Når elevene øver til prøve, får de dessuten enda en anledning til å finlese og se sammenhenger som de kanskje ikke har sett underveis i læringsarbeidet. Med utgangspunkt i prøvesvarene får også lærerne innsikt i hvor godt de har nådd fram med undervisningen. Elevene som sier at de er glade for å ha fått lære om demokrati, er kanskje også glade for å ha fått lære norsk på en måte som de forbinder med det andre elever på skolen lærer (Egeberg, 2012, s. 31).

4.3 Støtte fra lærere og medelever

Så langt i denne analysen har vi sett eksempler på hvordan sirkelen for undervisning og læring kan være en metode for tilrettelegging av kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæringen. Alle aktivitetene som jeg har beskrevet i denne analysen forut for skriveopplæringen, bygger opp språklige ferdigheter og faglige kunnskaper som elevene skal bruke når de skal skrive en fagtekst og gjennomføre en prøve. I dette delkapittelet skal vi se litt grundigere på hvordan lærerne støttet elevene underveis i opplæringen.

4.3.1 Språklig tilrettelegging

En av lærerne (b), som tidligere hadde undervist i ordinære klasser, reflekterte i andregangsintervjuet over forskjellen mellom undervisning av nyankomne og norskspråklige elever. Hun mente at demokratiundervisning oppleves som ganske krevende også for norskspråklige elever, og at designundervisningen dermed samsvarte i nokså stor grad med den opplæringen elever i vanlige klasser får. Hun hadde nå erfart at det faglige innholdet i innføringstilbudet ikke behøvde å være så annerledes enn i vanlige klasser: «ja, du må tilrettelegge språklig, men innholdsmessig trenger det ikke å være noe annerledes» (b).

Grundig språkopplæring gjør det mulig for elevene å tilegne seg kunnskaper om demokrati, og undervisning i demokrati utgjør en kontekst for elevene til å lære kunnskapsspråket (Gibbons, 2015, s. 59-60). Jeg er langt på vei enig med læreren (b) i at det faglige innholdet i designundervisningen er så kognitivt krevende at den minner om det ordinære opplæringstilbudet. Tid er likevel en viktig faktor med tanke på tilrettelegging. Læreren vil trenge tid til å gjennomføre den tilrettelagte undervisningen og til å støtte elevene i læringsarbeidet. Elevene vil antakeligvis trenge noe mer tid til å prosessere og gjennomføre læringsaktivitetene enn norskspråklige elever (Ibid. s. 40-46). Tid er antakeligvis en mer sparsom ressurs i ordinære klasser enn i innføringsklasser.

4.3.2 Flere former for støtte

Samtlige lærere fortalte at de støttet elevene underveis i opplæringen. En av lærerne fortalte at hun ved oppstart hadde gjort elevene oppmerksomme på hva de skulle lære og hvorfor de skulle lære det: «Altså jeg har tro på at det er lurt å være tydelig på målsetninger. [...] Vi laget en PowerPoint. Hva er det meningen at vi skal kunne her?» (D).

I en annen klasse (Cc) hadde enkelte elever ikke vært så begeistret. Når en av elevene skal ha spurt: «Kan vi ikke bare lære norsk?» (C), hadde imidlertid andre elever i klassen protestert: «Nei, nei, nei! Ti still! Dette liker vi!» (C). Lærerne i denne klassen (Cc) hadde også motivert elevene fortløpende, gjennom spontane samtaler:

Kan dere dette veldig godt nå, og andre såne typiske pensumsting, så blir det ikke et så stort sjokk til neste år i vanlig klasse. Disse ordene er veldig alminnelige i samfunnsfag, og du skal ha samfunnsfag i mange år, og dette er basisen på det som dere skal lære videre, så når de begynte å skjønne det (C).

Læreren (D) som er tydelig på målsetninger og forventninger, tilbyr elevene oppgaverelatert støtte for å styrke deres evne til å løse oppgavene slik at de tilegner seg språklige og faglige kunnskaper. Læreren som tilbyr elevene spontan oppmuntring, tilbyr samarbeidsstøtte for å styrke deres motivasjon og troen på at de vil lykkes. Begge former for støtte påvirker skoleprestasjonene positivt (Cummins, 2017, s. 113-116; Engen, 2018, s. 184; Mariani, 1997). Vi har tidligere sett at elevene samarbeider for å lære av hverandre. Her ser vi at noen elever fremsnakker opplæringen til sine medelever. Dette kan også forstås som en form for støtte.

Videre ga samtlige norsklærere elevene anledning til å bruke morsmålet i læringsarbeidet gjennom samarbeid og oversettelse av nye ord. Norsklærerne snakket også varmt om samarbeidet med de tospråklige lærerne. En av de tospråklige lærerne (1) sa at hun pleide å jobbe kontrastivt med språkstrukturer, det semantiske innholdet i nye ord- og begreper og det faglige innholdet i tekstene. I tillegg ga hun elevene «en slags sånn generell innføring i kulturen og hva som skjer på skolen i Norge» (1). Den andre tospråklige læreren (2) vektla også sin rolle som interkulturell formidler på den måten at hun veiledet elevene for at de lettere skulle kunne orientere seg i skolen og samfunnet, og hun lærte dem strategier for å ta i bruk alle sine kompetanser i det kontinuerlige læringsarbeidet på og utenfor skolen.

Både norsklærerne og de tospråklige lærerne tilbyr elevene interkulturell støtte på den måten at de oppmuntrer elevene til å bruke alle sine språk i læringsarbeidet. De tospråklige lærerne tilbyr også elevene oppgaverelatert støtte og samarbeidsstøtte. Det er ofte få elever i gruppen, og de tospråklige lærerne kan derfor være «tett på». Fordi de har felles språk med elevene, har disse lærerne også gode forutsetninger for å kunne bygge ny kunnskap på det elevene kan fra før og styrke elevenes metaspråklige bevissthet. Dersom samarbeidet mellom lærerne i innføringsklassen og de tospråklige lærerne er godt, kan opplæringen i innføringsklassen og den tospråklige fagopplæringen utfylle hverandre.

4.3.3 Interkulturell støtte

I tillegg til å anerkjenne elevenes samlede språkkompetanse, fortalte noen av lærerne (a, D, d) at de også reflekterte over hvordan elevenes kulturbakgrunn påvirket elevenes læring:

Det som jeg generelt tror er vanskelig for denne elevgruppen, er å ha begrunnede meninger. [...] Jeg forestiller meg at det har med noen skolekulturelle greier å gjøre, 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. Det er jo mye mer krevende enn å bare gjengi, fortelle fortellingen om Norgeshistorien. [...] Og så er det jo sånn at det våre [flerspråklige] elever er flinke til, er jo faktisk sammenlikning. De har jo det beste sammenlikningsgrunnlaget av alle! [...] 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 (D).

En annen lærer (a) snakket også om forskjellen i skolesystem: «Utenlandske elever er veldig vant til å bli diktert; sånn, sånn, sånn skal det være. De er kjempegode på å bli dikterte, men de norske elevene lærer å samarbeide, være kreative og løse problemer» (a). Denne læreren fortalte at hun hadde pleid å tilpasse prøvene sine etter det elevene var gode på. Elevene leste tekster på forhånd. De pugget, og på prøvene svarte de på spørsmål av typen «Når startet Napoleonskrigene?» (a). Begge lærerne (a, D) ga uttrykk for at designundervisningen hadde vært kognitivt krevende for elevene. Like fult mente den ene av lærerne (D) at undervisning av denne typen kunne virke klargjørende på elevene: «Jeg syns vi skal gjøre det

fordi de gjør det i de andre klassene. [...] Selv om vi ikke kommer helt i mål med alle alltid. Så får elevene en viss forståelse av at vi skal dit» (D).

Begge lærerne snakker om ulike skolesystemer, men de velger ulike pedagogiske tilnærminger til elevenes forskjellige skoleerfaringer. Når elevene har med seg en skolekultur som ikke gagnar dem i norsk skole, er lærernes fremste oppgave, slik jeg ser det, å gjøre elevene oppmerksomme på hva som gir høy måloppnåelse her. Elevenes evne til å pugge er også en læringsstrategi som elevene vil ha god nytte av, men de må lære flere læringsstrategier som de vil trenge for videre utdanning i Norge. Lærerens forståelsen for elevenes medbrakte læringsstrategier alene, vil ikke hjelpe elevene framover. Slik jeg ser det fokuserer den ene læreren (D) på elevenes ressurser, men ser samtidig ut til å gjøre dem oppmerksomme på hvordan de skal bruke sine ressurser her i Norge for at disse skal gi høy uttelling (Cummins, 2017, s. 33-36; Gibbons, 2015, s. 3; Norton, 2012, s. 17, 50). Den andre læreren (a) tilpasser opplæringen i innføringsklassen etter skolekulturen i elevenes hjemland, slik at elevene opplever mestring. Mestringsopplevelser er utvilsomt viktig, men elevene vil antakeligvis ha større utbytte av at læreren anerkjenner elevenes evne til å lære nye læringsstrategier. Akkurat slik elevene en gang har lært å pugge fordi dette ga høy måloppnåelse i en annen skolekultur, kan de her, med støtte fra lærer, lære å sammenligne og begrunne sine standpunkter. Teoretisk setter jeg dette i sammenheng med det Norton (2012, s. 6) skriver om mange elevers ønske om å investere i symbolske og materielle ressurser for fremtiden.

4.3.4 Høyt læringstrykk og elevers motivasjon, investering og mestring

Lærere (a, B, b, C, c, D, d, 1) fortalte om elever som hadde lært mye i løpet av designundervisningen. En lærer (a) fortalte dette om noen elever som nettopp hadde lært å lese og skrive, men som likevel hadde gjennomført en differensiert versjon av prøven:

De var kjempestolte! [...] Hver gang jeg kom inn [under prøven], satt de så konsentrerte... Og det var nesten det gøyeste! De vet hvem Napoleon Bonaparte er. Og de vet hva demokrati er, og de vet de politiske partiene. De vet at Høyre vil ha lavere skatter, og at SV vil ha høyere skatter. [...] Ja, da blir vi glad i lærerhjertet vårt (a).

En annen læreren (d) fortalte om hva en av elevene hadde lært i løpet av ukene, klassen hadde jobbet med demokrati:

Lærer d: Det var en [elev] som begynte å komme med veldig avanserte ord helt på slutten av temaet. H*n sa utøvende, lovgivende og dømmende makt. Og det jeg synes var veldig imponerende var at h*n begynte å bruke disse avanserte ordene aktivt. Det hadde gått fra å være passiv kunnskap til å bli et aktivt ordforråd.

Jeg: Hvorfor tror du h*n klarte det?

Lærer d: Kanskje... De jobbet veldig aktivt med tekster. De skrev flere tekster. [Min kollega] er veldig engasjert i temaet, og engasjementet hennes smittet over på elevene. For jeg er ikke så veldig politisk interessert, bare sånn passelig. Men, det er noe annet når elevene får det fra en som brenner for dette.

Det er i spenningsfeltet mellom kognitivt utfordrende oppgaver og støtte at læring skjer (Mariani, 1997; Vygotsky, 1978, s. 89). Det kan også være i dette spenningsfeltet at motivasjon oppstår. Kanskje er det det læreren (d) over ser resultatet av. Slik jeg tolker læreren, sier hun at undervisningsmidlene har virket gjensidig støttende på hverandre, og at støtte er relasjonelt betinget. Det er sjelden slik at elever er motiverte eller umotiverte i seg selv. I stedet er ønsket og evnen til å investere i et læringsarbeid noe som skapes i situasjoner og relasjoner med andre (Norton, 2012, s. 5-8). Selv om eleven (d) som begynner å bruke avanserte fagbegreper, kan mer enn elevene som nettopp har lært å lese (a), forteller begge disse lærerne om elever som har lært mer enn det lærerne ved oppstart av eksperimentet hadde forventet. Det er utvilsomt høyt læringstrykk i opplæringen, og dette kan være årsaken til at elevene lærer så mye. Samtidig blir lærerne, på grunn av det høye læringstrykket, antakeligvis tvunget til å legge inn mer støtte. Det kan også hende, som jeg har nevnt før, at elevene blir motiverte av oppgaver som de forbinder med «ekte skolearbeid».

4.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg analysert et utvalg av datamaterialet. Jeg har vist hvordan lærerne forsto språk- og fagopplæring forut for deltakelse i designet, og jeg har gitt eksempler på hvordan lærerne valgte å gjennomføre designundervisningen i klassene. Noen ganger utførte lærerne aktivitetene akkurat slik Fagerheim og jeg foreslo, andre ganger forbedret lærerne aktivitetene som for eksempel da den ene læreren fikk klassen til å lage veggaviser. Og, flere ganger la lærerne inn ekstra støtte og tilrettelegging som vi ikke hadde foreslått, som for eksempel da lærerne sammenliknet politikk med utgangspunkt i elevenes hjemland.

Ikke alle læringsaktivitetene som var inkludert i designundervisningen, har fått plass i avhandlingen, og de læringsaktivitetene som fikk plass, ble ikke beskrevet fordi de nødvendigvis er de best tenkelige. Det finnes garantert læringsaktiviteter som kunne ha egnet seg bedre enn de Fagerheim og jeg inkluderte. Tekstene i *På høyden* (Fagerheim og Skjold, 2019) er heller ikke perfekte. Jeg har imidlertid ønsket å vise hvor grundig språkopplæringen ble ivaretatt mens elevene lærte om demokrati. Designundervisningen som pågikk over mange uker og fulgte sirkelen for undervisning og læring (Gibbons, 2015, s. 109-121), hadde et faglig innhold med kompetansemål etter 10. trinn i Læreplan i samfunnsfag (Udir, 2013, s. 9-10). Elevene fikk anledning til å praktisere muntlige ferdigheter, og de leste mye (Udir, 2019a, s. 3-4). Elevene lærte betydningen av nye ord og begreper ved blant annet å gjøre quizlet-oppgaver (Bloom, 1980, s. 117-120). De lærte og praktiserte språkets forside ved å gjøre verb- og kronologioppgaver (Ibid. s. 117), og til slutt brukte elevene språket de hadde lært, til å skrive to faglige essay (Ibid. 120-122). I tillegg til tekstskriving kunne sirkelen for undervisning og læring avslutningsvis også ha invitert elevene til lage og holde en muntlig PowerPoint-presentasjon, forberedt etter tilsvarende mønster som vi brukte i designet for å lære elevene å skrive fagtekster.

Jeg har også vist hvordan elevene mottok støtte underveis i en krevende læringsprosess. Noen ganger var støtten integrert i undervisningen og læringsaktivitetene. Andre ganger tilbød lærere elevene oppgaverrelatert støtte, eller elevene støttet hverandre gjennom samarbeid. I tillegg fikk elevene anledning til å bruke sin samlede språklige og kulturelle kompetanse i læringsarbeidet. I denne sammenhengen var også de tospråklige lærerne en god støtte.

5 Verdien av kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring

I dette kapittelet vil jeg, med utgangspunkt i teori og det lærerne fortalte i intervjuene, peke på noen forutsetninger for at lærere skal kunne tilby elever kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring. Videre drøfter jeg hvordan kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring muligens bør forstås for å fremme literacy-kompetanse hos elevene, hva en slik undervisning kan inneholde, og hvordan elevene best kan støttes i læringsprosessen.

5.1 Forutsetninger for kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring

Gibbons (2015, s. 207-209) argumenterer for at de fleste elever antakeligvis vil ha best utbytte av å lære språket i det ordinære klasserommet, fordi dette klasserommet tilbyr en autentisk kontekst, der både lærere og elever har best forutsetning for å utvikle en forståelse for hva slags språk som er mest aktuelt for dem å lære. Også Cummins (2018, s. 23) referer til en OECD-rapport fra 2015 som foreslår integrert språk- og fagopplæring i det ordinære klasserommet (OECD, 2015, s. 10). Integrert språk- og fagopplæring forankret i kompetansemål hentet fra skolens ordinære læreplaner, og tett samarbeid mellom språk- og faglærere, er også forlag vi finner i årets PISA-rapport (Schleicher, 2019, s. 29).

Etter å ha analysert mitt eget datamateriale, har jeg funnet noen forutsetninger for at kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring skal kunne oppleves som vellykket. For det første vil det være en fordel at lærere kjenner til det pedagogiske grunnlaget for integrert språk- og fagopplæring (Gibbons, 2015, s. 206-231). Selv om lærerne i denne studien allerede før deltakelse i designeksperimentet underviser i språk og fag, finner jeg i datamaterialet tendenser til at språk- og fagopplæringen ikke alltid er like integrert. Lærerne snakker om *norsk og fagopplæring, rene norsktimer og øvrige fag*. Kanskje fortsetter lærerne å undervise i hverdagsspråket adskilt fra fagopplæring også etter at elevene har begynt å lære *norsk og fag* for å inkludere de nyeste ankomne elevene. I så tilfelle er det en bevisst undervisningsstrategi å veksle mellom å undervise i hverdagsspråk og kunnskapsspråk. Noen lærere kan imidlertid ha en mer ubevisst formening om at elevene automatisk vil lære kunnskapsspråket gjennom deltakelse i fagopplæring på norsk. Lærere uten kjennskap til pedagogikken, kan dermed komme til å undervise i språk og fag på en slik måte at elevene i

noen skoletimer får opplæring i hverdagsspråk eller isolerte språkferdigheter, mens de i andre skoletimer får opplæring i fagstoff uten at språkopplæringen ivaretas i tilstrekkelig grad. Da opptrer språk- og fagopplæringen adskilt, i motsetning til integrert.

For det andre vil det være en fordel at lærere som ønsker å undervise integrert, har gode språklige og faglige kunnskaper. Godt kvalifiserte lærere vil kunne undervise i det faglige stoffet samtidig som elevene får god opplæring i å samtale, lese og skrive. Lærerne fortalte i førstegangsintervjuene at de arbeidet strukturert for å lære elevene betydningen av nye ord og begreper. Også leseopplæringen ble godt ivaretatt, men når lærerne (b, c, d) snakket om skriveaktiviteter, viste de nesten utelukkende til avskrift av ord og setninger fra tavlen eller til det å svare på spørsmål fra lesetekster. Slik jeg ser det, trenger elever som bare måneder senere skal overføres til ordinær opplæring, å øve på tekstskriving med faglig innhold (Gibbons, 2015, s. 108-121).

For det tredje står det sosiokulturelle læringssynet (Dysthe, 1999, s. 2-4) sentralt i integrert språk- og fagopplæring. Et godt læringsmiljø skaper trygghet og legger til rette for elevsamarbeid. Når elever samarbeider, bruker de språket. Ifølge Gibbons (2015, s. 37) kan ikke elever først lære språket for så å ta det i bruk. I stedet lærer elevene språket mens de bruker det i læringsarbeid. Når flertallet av elevene kan støtte hverandre, frigjøres lærerne slik at de kan støtte elevene som trenger det mest. I et sosiokulturelt perspektiv er samarbeidsprosessen et ledd på veien mot selvstendige elever (Mariani, 1997).

For det fjerde virker lærernes interkulturelle kompetanse læringsfremmende. Elever lærer antakeligvis mer når deres språklige og kulturelle kompetanser anerkjennes, fordi «[I]ärares och elevers samarbete om kunskapsutveckling fungerar bara effektivt om elevernas identiteter bekräftas» (Cummins, 2017, s. 175). Samtidig bør lærerne unngå å definere elevene som bærere av en essensialistisk kultur, for flerspråklige elever har en like kompleks identitet som alle andre elever. Bare dersom vi tar dette perspektivet innover oss, vil vi ifølge Norton (2012, s. 191), få innsikt i de mange utfordringene og mulighetene som ligger i både det å undervise og lære et nytt språk. Jeg fant at lærerne som deltok i eksperimentet, anså elevenes samlede språklige og kulturelle kompetanse som en ressurs på den måten at de lot elevene bruke flere språk i læringsarbeidet. For å nå bedre fram til elevene med faglig kunnskap, samarbeidet norsklærere og tospråklige lærere. Flere lærere (a, D, d) var også bevisst på hvordan den norske skolens forventninger til elevene tidvis skilte

seg fra forventningene andre skolesystemer har. Tar jeg utgangspunkt i teoriene til Norton (Ibid. s. 179-182), er det viktig at elevene får anledning til å investere i den norske skolekulturen for slik å lære og øve på ferdigheter som sammenligning, refleksjon og kritisk tenking, som vil gi høy uttelling i den norske skolen.

Utover disse fire forutsetningene for vellykket kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring, viser funn i mitt datamateriale at organisering og tid antakeligvis er viktige læringsfremmende faktorer (Holum, 2019, s. 255). Skoleeier har sørget for god lærerdekning. Det er to hele lærerstillinger tilknyttet hver innføringsklasse, noe som gir lærerne anledning til å være til stede samtidig i klassen mange timer i uken. Dermed kan flere lærere støtte elevene underveis i det krevende læringsarbeidet. I tillegg får alle elevene, med noen få unntak, tospråklig opplæring cirka fire timer i uken. Én skoletime er også avsatt til samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere. På en av skolene (Aa) er organiseringen likevel ikke optimal. De to lærerstillingene er fordelt på syv eller flere lærere, noe som fører til at elevenes timeplan blir oppstykket, og at lærerne har få muligheter til samarbeid. Når så mange lærere deler på de to stillingene i innføringsklassen, får læreren som skal gjennomføre designundervisningen, liten sammenhengende tid til den kognitivt krevende designundervisningen. Læreren gir uttrykk for frustrasjon over å stå alene med mye ansvar, og hun gjentar flere ganger at demokratiundervisningen har vært utfordrende både for henne selv og for elevene: «Jeg synes at det var litt for vanskelig» (a). Slik jeg tolker informasjonen jeg får gjennom intervju med denne læreren, er organiseringen i innføringsklassen til hinder for at elevene kan få et godt utbytte av en kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring. Likevel kan læreren vise til elever, med og uten skolegang, som har lært mye i løpet av de seks ukene demokratiundervisningen varte.

5.2 Min begrunnelse for kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring

Med utgangspunkt i den systemisk-funksjonelle lingvistikken (Maagerø, 2005), presenterer jeg her min teoretiske og empiriske begrunnelse for at integrert språk- og fagopplæring bør holde et høyt kognitivt krevende nivå. Den systemisk-funksjonelle lingvistikken er så pass komplisert, at jeg innledningsvis kort repeterer hva dette språksynet går ut på.

5.2.1 Den systemisk-funksjonelle lingvistikken relatert til læring i innføringsklasser

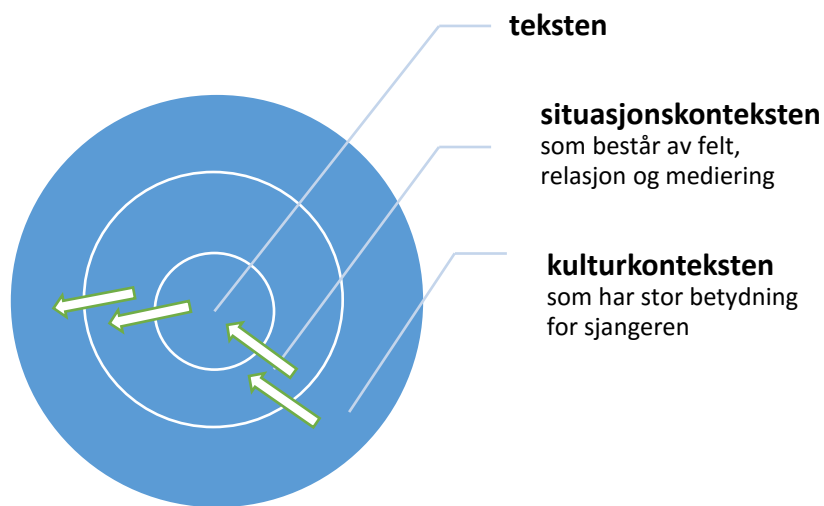
Språk vil alltid endre seg fra situasjon til situasjon. Situasjonsteksten er den konkrete her-og-nå-situasjonen, som oppstår i samspillet mellom tre faktorer; felt, relasjon og mediering. *Feltet* viser til den sosiale aktiviteten som foregår eller emnet som det snakkes eller skrives om (Maagerø, 2005, s. 45-47). I vår sammenheng kan vi si at undervisningen om demokrati i innføringsklasser, utgjør feltet. Denne sosiale aktiviteten har betydning for hvilke språklige valg vi tar. Fordi det faglige emnet er demokrati, vil språket nødvendigvis være kunnskapsrelatert, men fordi elevene i innføringsklasser har begrensede norskspråklige ferdigheter, vil språket antakeligvis ligge nærmere et hverdagspråk enn om undervisningen hadde foregått i ordinær klasse.

Relasjonen viser til forholdet mellom personene som samhandler om teksten (Maagerø, 2005, s. 47-51). I vår sammenheng samhandler lærerne med elevene, og elevene med hverandre. I enhver relasjon vil status og makt, følelsesmessig engasjement og grad av kontakt ha betydning for hvordan vi uttrykker oss. I innføringsklasser kan det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev forsterkes av at læreren behersker undervisningsspråket mye bedre enn elevene. Uten bevissthet omkring dette asymmetriske forholdet kan læreren få inntrykk av at elevene generelt har færre kompetanser enn de i virkeligheten har. Samtidig er lærere i de fleste innføringsklasser sammen med elevene mange timer i uken, og har dermed oversikt over elevenes språklige repertoar og kan velge ord og begreper som elevene vil ha forutsetninger for å forstå.

Den tredje faktoren som utgjør situasjonsteksten er *mediering*. Mediering handler om rollen språket spiller i situasjonen (Maagerø, 2005, s. 51-56). I vår sammenheng spiller språket en avgjørende rolle. Det at elevenes kunnskapsspråk skal utvikles, er en viktig begrunnelse for å undervise i demokrati. I læringsprosessen spiller også elevenes førstespråk en viktig rolle.

Situasjonsteksten består altså av felt, relasjon og mediering, men hver gang vi skaper en tekst er denne teksten også et uttrykk for kultur (Maagerø, 2005, s. 60-63). Enhver tekst, som her forstås som en sammenhengende muntlig og/eller skriftlig ytring, vil inngå i «en serie av tekster som i vår kultur er typiske for den kommunikasjonssituasjonen som vi er i» (Maagerø, 2005, s. 59). Eva Maagerø beskriver her hvordan sjangrer oppstår. Når vi befinner oss i en situasjonstekst, gjør vi mer eller mindre bevisste språklige valg, men disse

valgene vil samtidig være bundet av en kulturell tradisjon som forteller oss hva slags språk som er vanlig å bruke. Alle skoleelever utvider repertoaret av språklige sjangrer i løpet av sin skolegang, og det vil også nyankomne elever måtte gjøre. Dermed vil det ikke være nok for nyankomne elever å lære kunnskapsspråket. De må samtidig lære ulike konvensjoner for hvordan de skal bruke språket i ulike situasjoner.



Figur 5 Denne modellen er inspirert av figuren til Maagerø (2005, s. 39). Kulturkonteksten påvirker situasjonskonteksten og teksten, og tekster kan påvirke situasjonskonteksten og kulturkonteksten.

5.2.2 Tilpassing av situasjonskonteksten

Lærerne som deltok i designeksperimentet, fortalte at mange elever hadde lært mye, men de ga også uttrykk for at undervisningsmaterialet hadde vært så vanskelig, at noen av lærerne forutfor designeksperimentet hadde tvilt på om det ville fungere:

Jeg tenkte jo ikke kanskje litt på forhånd, at enda flere ville få mye mindre med seg enn det de gjorde faktisk. Jeg tenkte jo at jeg skulle prøve å være helt nøytral, altså, men jeg hadde noen tanker selvfølgelig, for den og den og den, vil nå dette bli gjerne..., men så var det ikke så galt allikevel. Og det var fint å se, kjempefint! (C)

Andre lærere (a, D, d, 2) vurderte emnet som ganske abstrakt for elevene:

Jeg synes det er et litt vanskelig tema. Det er veldig varierende hva elevene kunne om dette temaet fra før av, sånn som noen som bare så vidt vet at de har en president i sitt land, og så er det noen som kanskje vet hva presidenten heter.

Og kanskje de har gode grunner til å ha aversjoner mot dette temaet. Men, jeg synes i hvert fall at det er helt vanvittig hva de har fått til her! (D)

Lærere i innføringsklasser har imidlertid gode muligheter til å støtte elevene. Fordi alle elevene i innføringsklasser lærer norsk, kan *feltet* tilpasses blant annet ved å bygge broer fra hverdagspråket til kunnskapsspråket. Potensialet for støtte som ligger i *relasjonen* mellom lærere og elever i innføringsklasser, kan også utnyttes. Gjennom strukturert kartlegging av elevenes språklige nivå, vil lærerne kunne tilpasse undervisningsspråket slik at elevene forstår. Elevene kan få arbeidsoppgaver som «strekker» språket slik at det utvikler seg. Lærerne kan også vekte språkopplæringen like høyt som den aktuelle fagopplæringen. Dessuten kan det legges til rette for at elevene kan reflektere på morsmålet og gjøre aktiviteter som støtter deres arbeid med å bryte igjennom språklige og kulturelle barrierer i tekstene. Dette handler om *mediering*.

Demokrati som faglig emne er, som lærerne påpekte, abstrakt og fjernt fra elevenes erfaringsverden, men det er det også for norskspråklige elever. Likevel er dette et kompetansemål etter tiende trinn, og dermed en del av den norske skolekonteksten. I stedet for å velge bort vanskelige faglige emner som oppleves fjernt fra elevenes erfaringsverden, anser jeg det som nødvendig at enhver lærer, både lærere i innføringsklasser og lærere i ordinære klasser, manøvrerer innenfor situasjonskonteksten for slik å utvikle undervisningsstrategier og ulike former for støtte, tilpasset elevenes behov (jf. Mariani, 1997).

5.2.3 Tilpassing av kulturkonteksten?

En av lærerne (a) fortalte i andregangsintervjuet at hun pleide å hente allerede tilrettelagte fagtekster fra internett, som hun bearbeidet slik at språket ble mindre utfordrende. I tillegg trykket hun på linjeskift etter punktum slik at elevene lettere kunne se hvor setningene

begynte og hvor de sluttet. To andre lærere (B, b) opplevde i løpet av designeksperimentet at tekstskriving hadde vært deres «blindsoner». De hadde antakeligvis tenkt på skriveopplæring som det å lære elevene å skrive ord og setninger. Denne klassen gjennomførte ikke oppgaven i designet som innebar å skrive fagtekst. Selv oppga lærerne mangel på tid som årsak til at skriveoppgaven ble bortprioritert, men lærerne bestemte seg nå for en ny kurs: «Vi skal ha mange små skriveøkter fra starten av skoleåret» (b).

Antakeligvis vil elever på et tidspunkt i opplæringen hvor de kan lese (enkle) fagtekster, ha bedre utbytte av å lese mye tekst med ordinært linjeoppsett for slik å lære å avkode tekster som ligger nærmere det tekstopsettet som elevene vil møte i ordinære lærebøker (jf. Egeberg, 2012, s. 31-34). Læringsaktivitetene i innføringsklassen, som for eksempel det å skulle skrive tekster, bør så langt det er mulig, speile læringsaktiviteter som praktiseres i ordinær opplæring. Slik jeg ser det, er det den ordinære skolen med de ordinære kompetansemålene som bør utgjøre kulturkonteksten også for elever som mottar undervisning i innføringsklasser.

En av lærerne reflekterte over hva hun nå, etter å ha deltatt i designeksperimentet, mente måtte være hensikten med undervisningen i innføringsklasser:

Jeg vil ha demokrati og alle de andre vanskelige temaene, men vi må gjøre det praktisk for elevene, vi må gjøre det håndgripelig for elevene, vi må finne metoden for at alle skal fatte. Noen fatter 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 (B).

Uten å bruke begrepsapparatet til den systemisk-funksjonelle lingvistikken, sier denne læreren det samme som jeg her argumenterer for. Det er i situasjonskonteksten vi må legge inn støtte. Skal vi nå målet om å fremme aldersadekvat, literacy-kompetanse hos elevene, bør vi så sjelden som mulig operere ut fra en egen reduksjonistisk kulturkontekst for nyankomne elever. Opplæringslova, den overordnede delen av læreplanverket og kompetansemålene i de øvrige læreplanene er mål som skal gjelde også for nyankomne elever. Dersom elevene ikke får anledning til å arbeide for å nå de ordinære kompetansemålene, oppfylles ikke rettighetene elevene har ifølge Opplæringslova.

5.2.4 Fagspesifikk literacy-opplæring i innføringsklasser

Fordi lærere i innføringsklasser har alle forutsetninger for å tilrettelegge

situasjonskonteksten, vil jeg i motsetning til Gibbons (2009, s. 9-12, 2015, s. 207-208) hevde at innføringsklasser kan være en god arena for kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring. Jeg anerkjenner imidlertid skepsisen til segregerte språkklasser fordi lærere i segregerte tilbud ikke sjelden skaper sin egen kulturkontekst, heller enn å tilpasse innenfor situasjonskonteksten. I alle typer segregerte tilbud kan det oppstå en egen skolekultur der lærerne i liten grad relaterer opplæringen til kompetansemålene som resten av skolens elever arbeider for å nå. I stedet for at tilpasningene oppfattes som midlertidige, blir tilpasningene en ny standard (Egeberg, 2012, s. 31-34).

Bruker vi literacy-definisjonen til Schoenbach og Greenleaf (2009) som beskriver literacy som «sosiale, kulturelle og kognitive aktiviteter som formes av det aktuelle miljøet og i den aktuelle situasjonen og konteksten der lesing og skriving foregår» (Ibid. s. 99, *min oversettelse*), vil vi fortløpende måtte fylle literacy-begrepet med ulike meningsfulle aktiviteter. Vi må også tolke hva som kjennetegner situasjonen og konteksten som vi til enhver tid befinner oss i. Dersom vi definerer den sosiale og kulturelle konteksten som tilpasninger i innføringsklasser, kan vi fylle literacy-begrepet med enkelt språklig og faglig innhold med relevans kun til de laveste kompetansemålene (nivå 1) fra Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. En slik reduksjonistisk literacy-opplæring blir vanskeligere å forsvare dersom vi tar utgangspunkt i literacy-definisjonen til Gibbons (2009, s. 7) som oppfordrer til kritisk tenkning og kulturell kompetanse. På grunn av blant annet referansen til kritisk tenkning, gir denne definisjonen mindre åpning for å kunne operere med en reduksjonistisk skolekontekst for flerspråklige elever. Det er denne fagspesifikke forståelsen av literacy jeg argumenterer for i denne studien. Elevene må eksponeres for, lære å gjenkjenne og praktisere de ulike fagenes tekstkultur, for å bli i stand til å mestre «måtene å lese, skrive og tenke på innenfor ulike fag» (Blikstad-Balas, 2016, s. 26). Vi kan med andre ord ikke snakke om tilstrekkelige språklige ferdigheter uavhengig av det språket skal brukes til (Gibbons, 2009, s. 43-47; Papen, 2016, s. 1-14).

Samtidig anerkjenner jeg at lærerne må ta utgangspunkt i det nivået elevene befinner seg på. En av lærerne i designeksperimentet reflekterte omkring dette på en måte som jeg kan si meg enig i: «Jeg tenkte på et eller annet tidspunkt at alle tema kan gjøres både enkelt

og avansert, og det tror jeg, men jeg tror ikke det er like enkelt å begynne på et hvilket som helst sted» (D). Lærere i innføringsklasser har en unik mulighet til «å begynne fra start» og tilpasse situasjonskonteksten etter behovene til nyankomne elever. Derfor vil jeg tro at innføringstilbud med kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring kan ha gode forutsetninger for å fremme literacy-kompetanse hos elevene. Det fordrer imidlertid at lærerne ustanselig reflekterer over om tilpasningene de velger å gjøre, speiler den ordinære opplæringen i så stor grad som mulig. I stedet for å senke det kognitive nivået på undervisningen, vil det innenfor dette perspektivet være bedre om læreren tar mål av seg å heve nivået på støtten elevene tilbys.

Med andre ord argumenterer jeg her for at det som skjer i det ordinære klasserommet er høyst relevant også for lærere i innføringsklasser. Lærere i innføringsklasser må ha kjennskap til kravene som stilles i ordinær opplæring. Dersom lærere i innføringsklasser ikke evner å klargjøre elevene i tilstrekkelig grad for ordinær opplæring, vil lærerne som tar imot elevene etter endt innføringstilbud, kunne hevde at elevene befinner seg så langt fra startstreken at det ikke er mulig for dem å tilpasse den ordinære opplæringen i stor nok grad til at elevene vil ha utbytte av den (jf. Eide 2019). Blir disse lærerne hørt av beslutningstakere, kan dette få alvorlige konsekvenser for nyankomne elever. Dersom det blir stilt høye språklige inntakskrav til videregående skole, vil nyankomne elever antakeligvis forvises til årelang opplæring i segregerte tilbud, for der å skulle klargjøres for ordinær videregående opplæring. Dette vil i så tilfelle være «en løsning» mot bedre viten (jf. Cummins, 2017, s. 295-300; Cummins, 2018, s. 23; Gibbons, 2015, s. 207-209; OECD, 2015, s. 10; Schleicher, 2019, s. 29). Et bedre alternativ vil antakeligvis være at lærere i ordinære klasser med mange flerspråklige elever, også setter seg inn i det pedagogiske grunnlaget for integrert språk- og fagopplæring, og vurderer om denne pedagogikken kan bidra til bedre opplæring for *alle* elever. Boken til Gibbons (2015), *Scaffolding language – scaffolding learning, Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* henvender seg tross alt til lærere i det ordinære klasserommet (s. 1). Også den nyeste PISA-rapporten oppfordrer til at nyankomne elever så tidlig som mulig mottar aldersadekvat, integrert språk- og fagopplæring i ordinære klasser (Schleicher, 2019, s. 29).

5.3 Oppsummering

I designeksperimentets metodologi (Bjørndal, 2013, s. 252, Wæge, 2007, s. 84) ligger det en forventning om at studien skal kunne bidra til å utvikle en lokal undervisningsteori. Sett i sammenheng med andre lignende studier vil det på sikt kunne utvikles en teoretisk referanseramme som kan bidra med innsikt i hvordan forstå, planlegge og tilpasse integrert språk- og fagopplæring. Jeg ønsker ikke å fremme en rigid undervisningsteori som argumenterer for hver eneste læringsaktivitet, men en teori som argumenterer for at kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring kan egne seg for nyankomne elever allerede i innføringstilbud dersom de mottar nødvendig støtte underveis i læringsarbeidet.

Dette kapittelet kan leses som mitt bidrag til en teoretisk referanseramme. Her har jeg villet synliggjøre hvordan integrert språk- og fagopplæring henger sammen med utvikling av elevers literacy-kompetanse. Dersom elevene skal utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter, kritisk tenking og interkulturell kompetanse som de trenger for å fullføre en utdanning, må elevene tilbys en kognitivt krevende undervisning med faglige emner som inviterer dem til bruke kunnskapsspråket og evnen til å tenke kritisk (Gibbons, 2009, s. 7). Dersom nyankomne elever som begynner å lære norsk på ungdomstrinn, skal lykkes med å fullføre utdanning, må skolen og alle dens lærere legge til rette for at elevene får praktisere kunnskapsspråket som gjør dem i stand til å nå målet om utdanning (Cummins, 2017, s. 56). Tilpasningene som lærerne gjør for å nå fram til elevene, bør i størst mulig grad speile det ordinære opplæringstilbudet, og dermed foregå innenfor situasjonskonteksten. Lærere bør unngå å skape en egen skolekultur i innføringsklasser med liten relevans til det ordinære opplæringstilbudet. I stedet for å senke det kognitive nivået på opplæringen, bør graden av tilrettelagt støtte heves. Den kanskje viktigste opplæringen i demokrati og medborgerskap, som lærere kan tilby sine elever, er opplæring og støtte som gjør elevene i stand til å fullføre en utdanning (jf. Banks, 2016; Freire, 2018).

6 Ved veis ende

Dette er en kvalitativ studie som har undersøkt hvordan kognitivt krevende, integrert språk- og fagopplæring kan fremme literacy-kompetanse hos ungdomsskoleelever allerede i innføringsklasse, og hvordan elevene kan støttes i læringsprosessen.

For å undersøke integrert språk- og fagopplæring i innføringsklasser, utarbeidet Fagerheim og jeg et pedagogisk designeksperiment (Bjørndal, 2013; Wæge, 2007). Syv norsklærere og to tospråklige lærere deltok i studien av fire innføringsklasser på ungdomstrinn. Først intervjuet jeg fire av norsklærerne om hvordan de kombinerte språk- og fagopplæring i sine innføringsklasser. Fire andre norsklærerne ble intervjuet av Fagerheim. Deretter utviklet Fagerheim og jeg en designundervisning som var ment å ivareta elevenes behov for opplæring i muntlige ferdigheter, og lese- og skriveferdigheter mens elevene lærte om demokrati. I tillegg inkluderte opplæringen bruk av digitale ressurser. Dette defineres som fire grunnleggende ferdigheter i den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som trer i kraft skoleåret 2020 (Udir, 2019a, s. 3-4). Videre hadde vi en tanke om at språkopplæringen skulle involvere språkets tre dimensjoner; form, innhold og bruk (Bloom, 1980). Lærerne prøvde ut designundervisningen i sine respektive innføringsklasser, og utprøvingen pågikk over flere uker. Etter at lærerne hadde gjennomført undervisningen, intervjuet Fagerheim og jeg lærerne på nytt. Andregangsintervjuene dreide seg om lærernes erfaringer med undervisningen. Denne gangen intervjuet jeg også de to tospråklige lærerne. I denne kommunen mottok elever i innføringsklasser fire timer tospråklig opplæring i uken. Fordi det var tilrettelagt for tett samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere i form av et ukentlig møte, kunne den tospråklige opplæringen samkjøres med opplæringen i demokrati.

Det teoretiske materialet i denne studien argumenterer for et fagspesifikt literacy-perspektiv på opplæringen i innføringsklasser. I et fagspesifikt literacy-perspektiv vil det ikke være tilstrekkelig å gi elevene opplæring i generelle norskferdigheter dersom elevene skal utvikle «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, §2-8, 1998). Begrepet *tilstrekkelige språkferdigheter* gir ikke mening uten at konteksten samtidig defineres (Blikstad-Balas, 2016, s. 25-27; Papen, 2016, s. 5-8). Med andre ord forstås ikke literacy-kompetanse som muntlige ferdigheter, og lese- og skriveferdigheter adskilt fra de ulike skolefagene, men som en integrert del av den helhetlige

opplæringen i skolen. Gibbons (2009, s. 7), som har en sentral plass i denne studien, knytter språkferdigheter til kritisk tenking og kulturell kompetanse. Dette sammenfaller med opplæringsmål i den nye overordnede læreplanen: «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Udir, 2018, s. 6). Dersom elevene skal utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter, og vitenskapelig og kritisk tenking, som elevene vil trenge for å fullføre en utdanning, må de tilbys en kognitivt krevende undervisning i faglige emner som inviterer dem til å ta i bruk kunnskapsspråket og evnen til å tenke vitenskapelig og kritisk (Cummins, 2017; Gibbons, 2009; Gibbons, 2015). Videre omhandler det teoretiske materialet i denne studien teorier om språklæring, og generell læringsteori med fokus på tilrettelagt støtte.

Det er mitt ønske at studien, gjennom teori og analyse av lærernes erfaringer og refleksjoner omkring designundervisningen, skal synliggjøre hvordan integrert språk- og fagopplæring kan fremme elevers literacy-kompetanse. Som tema for designundervisningen, valgte vi demokrati med kompetansemål hentet fra tiende trinn. Videre utgjorde demokrati-kapittelet i *På høyden* (Fagerheim og Skjold, 2019, s. 304-319) det viktigste undervisningsmaterialet. Som første steg i planleggingen av undervisningen identifiserte Fagerheim og jeg språklige og kulturelle barrierer i tekstene. For at ikke lesingen skulle bryte sammen, utviklet vi mange språklige og faglige læringsaktiviteter som skulle hjelpe elevene å overkomme de språklige, kulturelle og faglige utfordringene i tekstene (Gibbons, 2009, s. 159-161). Opplæringen ble så strukturert etter *sirkelen for undervisning og læring* (Gibbons, 2015, s. 109-121). I første fase av sirkelundervisningen, som pågikk over flere uker, bygget elevene opp språklige ferdigheter og faglige kunnskaper om demokrati. I de neste tre fasene av sirkelundervisningen brukte elevene kunnskapsspråket og de faglige kunnskapene til å skrive to faglige essay. For at elevene skulle bli i stand til å gjennomføre og mestre en så kognitivt krevende opplæring mens de fremdeles mottok opplæring i innføringstilbud, måtte lærerne tilby elevene høy grad av tilrettelagt støtte. Ved oppstart gjorde minst en lærer (D) elevene oppmerksomme på hensikten med opplæringen og de ulike læringsaktivitetene. Andre lærerne (C, c) motiverte elevene fortløpende gjennom uformelle motivasjonssamtaler. Støtte var også integrert i læringsaktivitetene og i rekkefølgen for når aktivitetene ble presentert for elevene. I tillegg inviterte en del læringsaktiviteter til elevsamarbeid. Antakeligvis er denne kommunens satsing på tospråklig opplæring også en sterkt

medvirkende årsak til at lærerne nådde fram til mange elever med den kognitivt krevende undervisningen. En av de tospråklige lærerne sa dette om betydningen av tospråklig opplæring når klassen utviklet språklige ferdigheter med utgangspunkt i aldersadekvate, faglige kompetansemål:

Det kan jo være vanskelig, men hvis det er lagt opp slik som det er nå og det er nok tospråklige lærere til alle, så vil jeg tro at det vil fungere bra. Jeg ser stor fremgang hos elevene mine, og vi har jobbet jevnt og trutt på denne måten som dere gjør. Jeg ser en fremgang, veldig tydelig (1).

Lærernes refleksjoner etter utprøvingen av designundervisningen utgjør hovedtyngden av det empiriske materialet i denne studien. Selv om samtlige lærere fortalte at opplæringen hadde vært utfordrende, fortalte de også om elever som hadde lært mye. Dersom integrert språk- og fagopplæring klargjør flerspråklige elever for en fremtidig utdanning i større grad enn generell, grunnleggende språkopplæring, vil de pedagogiske valgene den enkelte lærer tar, ha så stor betydning for elevenes fremtid at vi kan knytte lærerens valg til demokratisk medborgerskap (Banks, 2016; Blikstad-Balas, 2016, s. 20-23; Freire, 2018).

Jeg startet denne avhandlingen ved å vise til en avisartikkel (Eide, 2019), som slik jeg leste den, fokuserte på elevenes mangler. Nå vil jeg avslutte avhandlingen ved å vise til to andre avisartikler om en kvinne, som ved ankomst til Norge verken kunne lese eller skrive, men som i dag, fra en talerstol i Tromsø skal ha sagt: «Jeg er ingenting uten Norge og Norge er ingenting uten meg» (Meløe, 2018).

Safia Abdi Haase, den norsk-somaliske sykepleieren, som i 2014 ble tildelt Kongens fortjenestemedalje av høyeste rang for sitt arbeid for kvinnehelse, kom sammen med sine tre barn til Nord-Norge i 1992. Før den 34 år gamle alenemoren kom til Norge som overføringsflyktning, hadde hun aldri gått på skole, men etter å ha lært norsk, ble hun innkalt til en fødestue for å tolke for en kvinne i fødsel. Der på fødestuen i Harstad oppdaget Haase sin misjon. Hun ville bli sykepleier. Hun ville gjøre en forskjell for omskårne kvinner i Norge. Nå begynte Haase for alvor å studere norsk. Hun tok grunnskole-, videregående- og høyskoleutdanning og ble til slutt sykepleier:

Hun sier hennes suksess kommer fra Harstad. Leksehjelpen på Frivilligsentralen, Røde kors, naboene i gata og to til som jeg kaller «Mamma», Anne Lise Gjensvold og Anne Pedersen. De satt med meg kveld etter kveld. De lærte meg fag, og lærte meg å skrive oppgaver (Nielsson 2014).

«De lærte meg fag, og lærte meg å skrive oppgaver», det er det integrert språk- og fagopplæring handler om. I tillegg viser Haase til mennesker som trodde på henne, hjalp og støttet henne mens hun arbeidet for å fullføre en utdanning. Det å ha en jobb og gode venner, knytter hun også til identitet: «Jeg har ikke følt meg norsk nok, men nå har jeg jobb og venner. Jeg er *ferdigvandret*» (Meløe, 2018, *original utheving*).

I tillegg til det fagspesifikke perspektivet på literacy som har stått sterkt i denne studien, er literacy en sosial praksis, og en forutsetning for samfunnsdeltakelse. Når Haase deltar i samfunnet som arbeidstaker og venn, opplever hun tilhørighet. Disse perspektivene på literacy sammenfaller i stor grad med ambisjonene skolen har for sine elever: «Elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, §1-1, 1998). Oppfyllelsen av dette målet, vil alltid være et resultat av frigjørende pedagogikk (jf. Freire, 2018) som både tjener elevene og samfunnets beste. Slik er historien om Haase samtidig et lands historie om oppfyllelse av demokratiske verdier.

For noen år siden skulle en av mine egne elever skrive en tekst etter å ha vært elev i innføringsklassen i ett år. Den 15 år gamle jenten, med få års skolebakgrunn fra hjemlandet, skulle etter sommerferien begynne i videregående skole. I teksten om hva hun hadde lært i innføringsklassen, skrev hun: «Jeg har lært at jeg har rettighetene, og jeg bestemmer over min kropp»³². For meg ble dette en av mange vekkere jeg tidvis får, om hvor viktig og meningsfull jobben min er. Literacy, handler om å lære elever å snakke, lese og skrive norsk, men hva lærere velger at elevene skal snakke, lese og skrive om i en innføringsklasse, kan være minst like betydningsfullt som de språklige redskapene elevene lærer å benytte. Det er det, denne studien har handlet om.

³² Eleven har lest og godkjent avsnittet, som også er meldt til NSD.

Kilder

Banks, James (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

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari (2005). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Bjørndal, Kristin Emilie (2013). «Pedagogisk designforskning» i Brekke, M. og Tiller, T (red), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Blikstad-Balas, Marte (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bloom, Luis & Lahey, Margaret (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and sons. Hentet fra: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8QZ2GQ5> (lest: 22.07.2019)

Bloom, Luis. (1980). "Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities LD 3" i *Bulletin of the Orton Society*, 30, 115-133. Hentet fra: https://www.academia.edu/22933834/Language_development_language_disorders_and_learning_disabilities_LD3 (lest: 22.07.2019)

Cummins, Jim (2017). *Flerspråklige elever. Effektiv undervisning i en utmanende tid*. Stockholm: Natur og kultur.

Cummins, Jim (2018). "Teachers as Knowledge Generators: Pushing the Boundaries at Thornwood Public School" i Danbolt, A. M. V., Alstad, G. A. og Randen, G. T. (red.) *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, landslaget for norskundervisning

Dysthe, Olga (1999). «Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring» i *Bedre skole nr. 3 1999* (side 4-10) Hentet fra: <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf> (lest: 23.09.2019)

Egeberg, Espen (2016). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Eide, Anne Beate (2019, 10. nov.). «Vi gjør nyankomne elever til Norge en bjørnetjeneste» i *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/qLx7Qe/vi-gjoer-nyankomne-elever-til-norge-en-bjoernetjeneste> (lest: 16.11.2019)

Engen, Ola Thor (2018). «Leseforståelse, motivasjon og emosjonell støtte – et utforskende blikk på minoritetslevers skoleprestasjoner» i Danbolt, A. M. V., Alstad, G. A. og Randen, G. T. (red.) *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, landslaget for norskundervisning

Everett, Eiris, L. og Furseth, Inger (2016). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget

Fagerheim, Kristin og Skjold, Andrienne. (2019). *På høyden. Grunnleggende norsk med fagundervisning*. Skien: Aschehoug & Co (W. Nygaard)

Freire, Paulo (2018). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Friskolelova (2003). Lov om frittstående skolar. LOV-2003-07-04-84 Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84/> (lest: 25.07.2019)

Gibbons, Pauline (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann

Gibbons, Pauline. (2015). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Golden, Anne (2017). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul. (2012). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Hansen, Adam V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole*. (Masteroppgave) Danmark. Hentet fra: <http://undervise.dk/ny/files/7514/3732/0079/lektier-i-den-danske-folkeskole-2009-adam-valeur-hansen.pdf>

Hansen, Cathrine Krane (2019, 25. okt.) «Fire av ti fullførte ikke yrkesfag» i *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/qLEI3O/fire-av-ti-fullfoerte-ikke-yrkesfag> (lest: 16.11.2019)

Hattie, John (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Australia Council for Educational Research (ACER). 2003: Building teacher Quality: What does the research tell us? Conference Archive. Hentet fra: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (lest: 28.07.2019)

Hauge, Olav, H. (2004). *Dikt i samling*. Oslo: Det norske samlaget

Heath, Shirley B. og Street, Brian V. (2008). *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. Amsterdam: Teachers College Press

Holum, Line Marie (2019). «Organiseringen av opplæringen for minoritetsspråklige elever» i Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Høgskulen på Vestlandet (u.å.). «Zmekk, Samfunnsfag 8-10 for innføringsklasser» i *Zmekk.no* Hentet fra: <https://zmekk.no/samfunnsfag/> (lest: 30.09.2019)

Kalleberg, Ragnvald (2012). «Forord. Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori» i Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul, *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Lundbo, Sten og Knudsen, Olav F. (2019). «OECD» i *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/OECD> (lest: 14.10.2019)

Mariani, Luciano (1997). "Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy" i *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23: 2. Hentet fra: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm> (lest: 05.10.2019)

Markussen, Eifred (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt. Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*. Oslo: NIFU Rapport 2019:20

Meløe, Johannes (2018, 29. okt.). «Statsborgerskapsseremoni. Sofia Abdi Haase: Vi er ikke innvandrere, vi er ferdigvandret». I *Tromsø*. Hentet fra: <https://www.itromso.no/nyheter/2018/10/28/Safia-Abdi-Haase-Vi-er-ikke-innvandrere-vi-er-ferdigvandret-17771588.ece> (lest: 30.11.2019)

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

NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2019). *Sjangerpedagogikk*. Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/undervisningsopplegg/meningsfylt-tekstarbeid/> (lest: 24.07.2019)

Nielsson, Petur (2014, 27. sept.). «Safia, ridder av første klasse» i *Nrk.no* Hentet fra: https://www.nrk.no/ostfold/safia_-ridder-av-forste-klasse-1.11954746 (lest: 09.08.2019)

Norton, Bonny (2012). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters

OECD (2015). *Helping immigrant students succeed at school – and beyond*. Paris: OECD. Hentet fra: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (lest: 04.12.2019)

OECD (2016). «How does PISA for Development measure reading literacy?» i *PISA for Development Brief – 2016/12 (December) OECD 2016* Hentet fra: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/8%20-%20How%20PISA-D%20measures%20reading%20literacy.pdf> (lest: 15.09.2019)

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskole og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61 Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (lest: 25.07.2019)

Papen, Uta (2016). *Literacy and Education. Policy, Practice and Public Opinion*. London and New York: Routledge

Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Roe, Astrid (2014). *Lesedidaktikk – Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schleicher, Andreas (2019). *PISA 2018, Insights and Interpretations*. OECD: 2019

Schoenbach, Ruth og Greenleaf, Cynthia (2009). “Fostering adolescents’ engaged academic literacy” i Christenbury, L., Bomer, R. og Smagorinsky, P. (red.) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. New York og London: The Guilford Press. Hentet fra: <https://readingapprenticeship.org/wp-content/uploads/2014/01/fostering-adolescents-engaged.pdf> (lest: 16.09.2019)

Selj, Elisabeth (2015). «Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet» i Golden, A. og Selj, E. (red.) *Skrijving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm AS

Selj, Elisabeth (2019). «Minoritetselevene, språket og skolen» i Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Shepart, Lorrie A (1991). «Psychometricians' beliefs about learning» i *Educational Researcher* 20:7 Hentet fra: https://www.jstor.org/stable/1177000?seq=1#page_scan_tab_contents (lest: 23.09.2019)

Skjold, Andrienne (2019, 14. nov.). «Elever trenger tilrettelegging, ikke mer tid i segregerte tilbud» i *Utdanningsnytt.no* Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/andrienne-skjold-sprakopplaering-ungdomsskole/elevene-trenger-tilrettelegging-ikke-mer-tid-i-segregert-tilbud/220006> (lest: 16.11.2019)

Sørly, Rita (2017). «Narrativ etikk og refleksivitet» i Sørly, Rita og Blix, Bodil H. (red) i *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Stamsund: Orkana Akademisk

Thagaard, Tove (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metoder*. Oslo: Fagbokforlaget

Tiller, Tom (2013). «Å forske i skolens hverdag» i Brekke, M. og Tiller, T (red), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Udir, Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Oslo: Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01> (lest: 07.11.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet, og Nafo, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2009): *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Oslo. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf (lest: 07.11.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet (2012). *Veileder – innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Oslo. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf (lest: 09.10.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet (2013). *Lærerplan samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf> (lest: 01.12.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet (2016a). *Evaluering av særskilt norskopplæring og innføringstilbud. Sluttrapport*. Oslo: Rambøll Management. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf> (lest: 25.07.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet (2016b). *Kasusundersøkelse. Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Oslo: Rambøll Management. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107_endelig-rapport_kasusundersokelse.pdf (lest: 25.07.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet (2016c) *Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring*. Hentet fra: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/> (lest: 31.07.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/> (lest: 25.07.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet, (2019a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR07-02.pdf> (lest: 30.11.2019)

Udir, Utdanningsdirektoratet, (2019b). *PISA*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/> (lest: 14.10.2019)

Vygotsky, Lev. S. (1978). *Mind Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts og London, England: Harvard University Press

Vygotskij, Lev. S. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wæge, Kjersti (2007). *Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning*. (Doktoravhandling for graden philosophiae doctor). Trondheim: NTNU. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/52105964.pdf> (lest: 31.07.2019)

Øzker, Kamil (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm

Øzker, Kamil (2019). «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori» i Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (3. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Aase, Tor Halfdan og Fossåskaret, Erik, (2014). *Skapte virkeligheter, om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget

Liste over intervjuer

20.03.2019: Intervju med lærer b (gjennomført alene)

23.03.2019: Intervju med lærer c (gjennomført alene)

27.03.2019: Intervju med lærer d (gjennomført alene)

27.03.2019: Intervju med lærer a (gjennomført sammen med Fagerheim)

20.05.2019: Intervju med tospråklig lærer 1 (gjennomført alene)

23.05.2019: Intervju med tospråklig lærer 2 (gjennomført alene)

27.05.2019: Intervju med lærer D (gjennomført sammen med Fagerheim)

27.05.2019: Gruppeintervju med lærer C og c (gjennomført sammen med Fagerheim)

27.05.2019: Intervju med lærer d (gjennomført alene)

06.06.2019: Gruppeintervju med lærer B og b (gjennomført sammen med Fagerheim)

16.06.2019: Intervju med lærer a (gjennomført sammen med Fagerheim)

Vedlegg: Intervjuguide; før designprosjektet

Om hvordan klassen jobber med fagstoff?

- I Opplæringslova § 2-8 står det: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har **tilstrekkeleg dugleik i norsk** til å følge **den vanlege opplæringa i skolen.**» [min utheving] Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter legger opp til stor metodefrihet, og kompetansemålene er i hovedsak av språklig karakter. Derfor er det etter min mening slik at lærerne i særskild norsk må tolke hva som ligger i «tilstrekkelig dugleik i norsk» og «den vanlige undervisningen» for å legge til rette for en ideell norskundervisning i innføringsklasser. Har du noen tanker om hva slags innhold vi bør fylle innføringstilbudet med slik at vi best kan klargjøre elevene for vanlig undervisning?
- **I hvilken grad underviser du elevene i fagstoff?**
- **Hvor lenge jobber klassen med et faglig tema om gangen?**
 - Har du tanker om hvordan du legger til rette for at elevene skal få «dybdelæring»?
- Kan du beskrive en arbeidsøkt eller en sekvens der det jobbes med fag?
- Gi eksempler på faglige tema?
- **Hvilke fordeler og hvilke utfordringer synes du det har å undervise i språk og fag parallelt?**
 - Klarer du å integrere norskopplæringen (lytte, lese, skrive og snakke, samt begrepslæring og grammatikk) i arbeidet med fag?
 - Deltar alle elevene i fagundervisningen, eller deles klassen? (Begrunnelse)

Hvordan praktiseres lekser i innføringsklassen?

- **Hvilke tanker har du om lekser som pedagogisk og didaktisk verktøy?**
 - Mener du at lekser har positiv eller negativ effekt på elevenes læring?
- **Hvilke begrunnelser har du for å gi eller ikke gi elevene lekser?**
 - Får elevene lekser hver dag?
- **Hvilken hensikt har leksene?**

Se hjelpespørsmål ved behov, og forklar.

 - Lekser lærer elevene å ta ansvar for egen læring og forbereder dem på senere studier og arbeidsliv.
 - Lekser fungerer som et *bindeledd* mellom skole og hjem.
 - Leksene brukes til å *kartlegge* elevenes ferdigheter.
 - *Trener leksene enkelte ferdigheter*, for eksempel lesing?
 - Har leksene til hensikt å *forberede* elevene til neste dags undervisning?
 - Innebærer leksene at elevene *gjør ferdig arbeid* som de på begynte på skolen?
- **Hva slags lekser får elevene; lesing, skriving, begrepslæring? Kan du gi eksempler?**

- Får alle elevene de samme leksene? Hvordan differensierer du eventuelt leksene?
- Gjennomgår du leksene på skolen slik at du sikrer at elevene klarer å gjøre leksene?

Begrunn.

- **Hvilke utfordringer er forbundet med lekser?**
 - Har du tanker om hvorfor de elevene som ikke gjør lekser, ikke gjør lekser?
 - Hvor stor andel av elevene antar du gjør lekser hver dag
- **Hvordan pleier du å gi tilbakemelding på 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.**