

Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser

En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet

Hanne Haugli

Avhandling for graden ph.d.

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

2020

In the absence of an explicit focus on language, students from certain social class backgrounds continue to be privileged and others to be disadvantaged in learning, assessment, and promotion, perpetuating the obvious inequalities that exist today.

(Schleppegrell, 2004, s. 3)

Sammendrag

Denne avhandlingen utforsker skriveundervisning i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet knyttet til et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk. Studien bygger på sosiokulturell læringsteori, funksjonell språkteori og teori om stillasbygging for andrespråksinnlærere. Med dette synet på språk og læring er tilgang til diskurs, mulighet for muntlig språkbruk og mye støtte avgjørende for andrespråksutvikling.

Data er samlet inn gjennom feltarbeid på to barneskoler, og består av lydopptak av undervisning og intervjuer med lærere, feltnotater, tekster og foto. Den observerte undervisningen preges av lærerstyrte samtaler om felles dekonstruksjon og konstruksjon av tekster. Analysen viser at informantene gjennom lærerstyrte samtaler med IRF-struktur og mye stillasbygging oppfordrer, støtter og utfordrer andrespråks elever til deltagelse og språkbruk. Analysen viser også at metaspråk er et sentralt redskap for språklig oppmerksomhet, og at metaspråk bidrar til å tydeliggjøre taus kunnskap om språk og struktur i ulike typer tekster. Undervisningen kjennetegnes ved tydelig klasseledelse, oppgaver som krever interaksjon, muntlig aktive elever og god voksentetthet. Skriveundervisning under slike betingelser kan gi andrespråks elever bedre mulighet for å forstå, delta i og ha utbytte av den faglige diskursen.

Avhandlingen drøfter betydningen av at andrespråks elever får mulighet til å delta i samtaler om tekster, betydningen av læreres planlagte støtte som kontekst for interaksjonell støtte og betydningen av språklig oppmerksom undervisning. Den diskuterer også kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere. Avhandlingen viser hvordan dialogisk, eksplisitt og språkbasert undervisning fungerer støttende for alle elever, men er avgjørende for at andrespråks elever skal kunne videreutvikle andrespråket sitt gjennom ordinær undervisning.

Abstract

This dissertation explores writing instruction in three linguistically diverse elementary classrooms in schools undergoing professional development in genre pedagogy. The study draws on sociocultural theories of learning, functional theory of language and theory of scaffolding. These views on language and learning view access to discourse, opportunities for language use and varied scaffolding as critical for second language development.

Data material was collected through field work, consisting of sound recordings of lessons and interviews, field notes, texts and photographs. The observed lessons are characterized by structured conversations about joint deconstruction and construction of texts. Analysis shows that the informants support and challenge second language learners to participate and contribute in the conversation through structured conversations with IRF-structure and varied scaffolding. Analysis also shows that metalanguage is a central tool for attention to language use in context, and for making implicit knowledge about texts explicit. The observed lessons are further characterized by successful classroom management, tasks that require interaction, active pupils, and multiple adults present. Scaffolded writing instruction under such conditions can create increased opportunities for second language learners to understand, engage in and benefit from classroom discourse.

The dissertation discusses the significance of including second language learners in conversations about texts, the significance of macro scaffolding for interactional scaffolding, and the significance of linguistically responsive teaching. It also discusses qualities in linguistically responsive teachers. The dissertation shows how dialogic, explicit, language-based instruction supports literacy development in all students but is critical for continued second language development in mainstream classrooms.

Forord

Tre utfordrende, lærerike og interessante år som stipendiat er over, og det er mange å takke. Først og fremst vil jeg takke skoleledelsen og informantene ved de to barneskolene som lot meg få observere undervisning og var villige til å snakke med meg om sjangerpedagogisk skriveundervisning i språklig heterogene klasser. Uten deres tillit og vilje til å dele erfaringer og synspunkter med meg ville ikke denne avhandlingen ha blitt til.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere, Toril Opsahl og Marte Blikstad-Balas. Takk til Toril for regelmessig veiledning og svært grundige tilbakemeldinger på mange tekstutkast; det har lært meg mye om akademisk skriving og nøyaktighet og bidratt til at innholdet mitt har funnet sin form. Takk til Marte for mange lærerike, oppklarende og oppmuntrende samtaler over en utskrift og en kaffekopp som alltid ga meg motivasjon og lyst til å fortsette arbeidet.

Jeg vil takke Gunhild Tomter Alstad for konstruktive forslag på midtveisevaluering av prosjektet. Jeg vil også takke Irmelin Kjelaas, Nikolaj Elf og Guro Busterud, avhandlingskomiteen, for nyttige forslag til forbedringer. Takk for gode råd og innspill til tekstutkast fra Joke Dewilde, Leena Maria Heikkola, Henriette Hogga Siljan og Else Ryen. Takk også til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring for økonomisk støtte til en svært interessant og nyttig studietur til ASFLA-konferansen i Sydney høsten 2019.

Tusen takk også til gamle og nye kolleger, venner og nettverk, for oppmuntrende og støttende samtaler underveis. Til sist vil jeg takke min kjære mann, Christian Janss, for all tålmodighet, støtte, omsorg og humor, og stadig mer overraskende og groovy spillelister i heimen!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figurer	xi
Tabeller	xi
Kapittel 1 Innledning	1
1.1 Presentasjon av studien	1
1.2 Begrepsavklaring	3
1.3 Bakgrunn	7
1.4 Kontekst og tidligere forskning	12
1.5 Disposisjon	28
Kapittel 2 Teori	29
2.1 Dialogisk undervisning	29
2.2 Eksplisitt språkbasert undervisning	42
2.3 Språkutviklende undervisning	59
2.4 Oppsummering av teorigapittel	77
Kapittel 3 Metode, materiale og analyseprosess	78
3.1. Metodisk avgrensning av studien	78
3.2 Utvalg	83
3.3 Innsamling og materiale	90
3.4. Analyseprosess	95
3.5 Etske betraktninger	99
3.6 Refleksjoner om studiens troverdighet	103
3.7 Oppsummering av metodekapittel	109
Kapittel 4 Analyse av læreres støtte i språklig heterogene klasser	110
4.1 Valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer	112
4.2 Bygge opp og koble til elevenes kunnskap og erfaring	143
4.3 Lærerstyrte samtaler om tekster	180
4.4 Metaspråk som redskap for økt språklig bevissthet	209
4.5 Oppsummering av analysekapittel	232
Kapittel 5 Drøfting	234
5.1 Betydningen av å delta i samtaler om tekster	235
5.2 Betydningen av planlagt støtte	242

5.3 Betydningen av språklig oppmerksom undervisning	250
5.4 Oppsummering av drøftingskapittel	260
Kapittel 6 Konklusjon.....	262
6.1 Kritiske bemerkninger	264
6.2 Implikasjoner av studien	265
6.3 Videre forskning	268
6.4 Avslutning	269
Litteraturliste.....	270
Vedlegg A Forespørsel skoler	295
Vedlegg B Samtykkeskjema	296
Vedlegg C Intervjuguide	298
Vedlegg D Tekster.....	299
Vedlegg E Foto.....	316
Vedlegg F Samtaleutdrag	327
Vedlegg G Intervjuutdrag	336

Figurer

Figur 2.1 Bernsteins modell for pedagogiske tilnærminger.....	s. 29
Figur 2.2 Fem prinsipper for dialogisk undervisning	s. 33
Figur 2.3 Seks prinsipper som støtter andrespråkutvikling	s. 36
Figur 2.4 Hallidays modell av språk som tekst og kontekst	s. 43
Figur 2.5 Lagdeling av kommunikative nivåer.....	s. 43
Figur 2.6 Språkbrukssituasjonens tre kontinua	s. 44
Figur 2.7 Et kontinuum av kommunikasjonsmåter	s. 45
Figur 2.8 Kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere	s. 63
Figur 2.9 Sirkelen for undervisning og læring	s. 68
Figur 2.10 Fire soner for undervisning og læring	s. 72
Figur 2.11 Stillasbygging i praksis	s. 75

Tabeller

Tabell 3.1. Oversikt over informanter	s. 86
Tabell 3.2 Oversikt over observert undervisning	s. 89
Tabell 3.3 Oversikt over materialet	s. 91
Tabell 3.4 Oversikt over lydopptak av undervisning	s. 91
Tabell 3.5 Oversikt over lydopptak av intervjuer	s. 92
Tabell 3.6 Oversikt over tekster fra undervisningen	s. 93
Tabell 3.7 Oversikt over foto fra undervisningen	s. 93
Tabell 3.8 Oversikt over feltnotater.....	s. 95
Tabell 4.1 Oversikt over arbeid med forklarende tekst på 5. trinn	s. 116
Tabell 4.2 Oversikt over arbeid med beskrivende tekst på 2. trinn.....	s. 117
Tabell 4.3 Oversikt over arbeid med argumenterende tekst på 2. trinn s.	117
Tabell 4.4 Oversikt over arbeid med beskrivende tekst på 4. trinn.....	s. 118
Tabell 4.5 Oversikt over arbeid med fortellende tekst på 4. trinn.....	s. 119

Kapittel 1 Innledning

1.1 Presentasjon av studien

Denne avhandlingen presenterer en kvalitativ studie av skriveundervisning i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet. I språklig heterogene klasser kan elevene ha svært ulike forutsetninger for å forstå, snakke om, lese og skrive fagtekster på undervisningsspråket. Det kan derfor være krevende for læreren å planlegge og gjennomføre undervisning der alle elever blir utfordret og samtidig opplever mestring (Hajer & Meestringa, 2012, s. 13). Å tilegne seg skolens faglighet har historisk sett vært og er fortsatt krevende for elever fra marginaliserte sosiale grupper, inkludert elever med annen etnisk bakgrunn og eventuelt annet morsmål enn skolespråket (Sigsgaard, 2013a, s. 177). Mer kunnskap om arbeidsmåter som fungerer i språklig heterogene klasser er derfor viktig for en bedre skolehverdag for både elever, lærere, skoleledere og foresatte. Slik kunnskap er også viktig på overordnede nivåer som lærerutdanning, skoleledelse, skoleforskning og utdanningspolitikk, og dessuten når det gjelder å utdanne elever til samfunnsdeltakelse, forhindre at andrespråkelever underpresterer (Cummins, 2016), og for mer sosial utjevning i skolen (Bakken, 2009a, Bakken & Elstad, 2012).

Studien er gjennomført på to barneskoler der det foregår et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk. Sjangerpedagogikk er en eksplisitt og støttende skriveundervisning som ble utviklet i Australia fra 1980-tallet og framover med mål om at alle elever skulle lykkes bedre med skolens krav til lesing og skriving. Hensikten med denne pedagogikken var å gi elever fra marginaliserte sosiale grupper bedre tilgang til sosial mobilitet gjennom eksplisitt undervisning i ulike typer tekster de møter i skolen (mer om sjangerpedagogikk i kapittel 1.4.3 og 2.3.4). Sjangerpedagogikk ble valgt som utviklingsarbeid på de to skolene, blant annet med mål om å løfte elever med lav sosial bakgrunn og elever som holder på å utvikle norsk som andrespråk. Skolene hadde ønske om et større språklig fokus i alle fag for alle elever, og den ene skolen vektla at utviklingsarbeidet også var et tiltak for særskilt språkopplæring (mer om utviklingsarbeidet i 3.2.1). Blant mine informanter er det både lærere som er nybegynnere og lærere som har litt erfaring når det gjelder implementering av sjangerpedagogikk.

Studien er forankret i både utdanningsvitenskap og språkvitenskap, og knytter seg dermed til fagfelt med ulike tradisjoner og tilnærminger, som andrespråksdidaktikk, skriveidaktikk og forskning på klasseromsamtaler. Et overordnet mål er å framskaffe mer kunnskap om hvordan lærere kan støtte elevers andrespråksutvikling gjennom ordinær undervisning i ulike fag. Avhandlingen undersøker hvordan skriveundervisning inspirert av sjangerpedagogikk kan gi

andrespråkselever mulighet til å utvikle både muntlig og skriftlig fagspråk i ulike fag og hva som skal til for at skriveundervisning skal bli språk- og kunnskapsutviklende for andrespråksinnlærere. Den undersøker også hvordan lærere kan bidra til utvikling av fagspesifikk literacy hos andrespråkselever og drøfter hvordan lærere kan øke støtten heller enn å senke kravene til andrespråksinnlærere. Fagspesifikk literacy kan forstås som de kunnskapene og ferdighetene man trenger for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin, altså «de viktigste fagspesifikke måtene å lese, skrive og tenke på innenfor ulike fag» (Blikstad-Balas, 2016, s. 27). Med andre ord dreier det seg om utvikling av det Bernstein (2000) kaller 'educational knowledge' eller skolespråk til forskjell fra 'commonsense knowledge' eller hverdagspråk (jf. 2.1.3).

Et hovedmål med studien er altså å undersøke hvordan lærere kan støtte andrespråkselever ved lesing og skriving av fagtekster i ordinær undervisning. Jeg formulerer derfor følgende problemstilling: Hva kjennetegner skriveundervisningen i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet? Jeg operasjonaliserer problemstillingen ved å stille følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan legger informantene til rette for arbeid med ord- og begrepsforståelse?
- 2) Hvordan legger informantene til rette for utvikling av kunnskap om tekster?
- 3) Hvilke refleksjoner har informantene om tilrettelegging for andrespråkselever?

Jeg vil begrunne valget av forskningsspørsmål nærmere. Begrunnelsen for det første forskningsspørsmålet er at utvikling av ord- og begrepsforståelse er helt grunnleggende for andrespråksutvikling. Fokus på og arbeid med forståelse av ord og begreper er dermed avgjørende når man leser og skriver tekster sammen med andrespråkselever. Dette innebærer å være oppmerksom på og åpen for spørsmål om ord og uttrykk som kan være vanskelige å forstå, og det innebærer systematisk arbeid med å forklare og bruke disse ordene og uttrykkene i ulike sammenhenger. Jeg ønsker å undersøke hvordan mine informanter gjør dette. Begrunnelsen for det andre forskningsspørsmålet er at elever som har lite kjennskap til det man kan kalle akademisk språk eller skolespråk, også trenger å utvikle kunnskap om tekster i forskjellige fag. Dette kan være tilfelle når elever kommer fra hjem med lite utdanning og dermed kan ha lite kjennskap til utvidede språkkoder (jf. Bernstein, 2003; Gee 2012, 2015). Men det kan også være viktig når elever har annet morsmål enn undervisningsspråket og ikke nødvendigvis er fortrolige med tekster og sjangere de møter i norsk skole (jf. Cummins, 2000). Elever trenger kunnskap om alle nivåer i tekster, fra globale til lokale nivåer (Birkeland, 2018), eller med andre ord fra makronivå til mikronivå (Skjelbred, 2014, s. 105). I sjangerpedagogisk skriveundervisning utvikles slik kunnskap gjennom eksplisitt undervisning i teksters hensikt,

struktur og språklige kjennetegn (Gibbons, 2015), og jeg ønsker å undersøke hvordan mine informanter gjør dette. Begrunnelsen for det tredje forskningsspørsmålet er at jeg ønsker å undersøke om sjangerpedagogikk kan fungere som et verktøy for å tilrettelegge skriveundervisning for andrespråkelever, og hvordan lærerne synes det fungerer å undervise på denne måten.

Disse tre forskningsspørsmålene inviterer til empirinære og utforskende analyser, og målet for denne studien er nettopp å vise eksempler på læreres stillasbygging for andrespråkelever ved faglig lesing og skriving i alle fag. Jeg retter oppmerksomhet både mot tekstsamtalene i undervisningen og mot lærernes refleksjoner rundt undervisningen gjennom analyse av en rekke samtaleutdrag og intervjuutdrag. På denne måten ønsker jeg å utforske og belyse kompleksiteten ved undervisning i språklig heterogene klasser. Jeg ønsker også å synliggjøre både utfordringer og didaktiske grep som kan bidra til å støtte andrespråkelevers språk- og kunnskapsutvikling gjennom ordinær undervisning i fagene.

1.2 Begrepsavklaring

Her vil jeg forklare sentrale begreper i avhandlingen. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (NOU, 2010:7, s. 24–27) diskuterte og problematiserte en rekke begreper som har vært brukt for å betegne språkbruk og språkbrukere i en norsk skolekontekst. Stortingsmelding 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet, 2012, s. 49) bygger videre på dette arbeidet. Jeg tar derfor utgangspunkt i begrepsbruk i disse to dokumentene, og legger til andre begreper jeg finner det nyttig å bruke.

Jeg bruker betegnelsen «andrespråk» på samme måte som i Stortingsmelding 6: «språk en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk». På engelsk brukes ofte betegnelsen «additional language» (som framhever det flerspråklige, og dermed vektlegger et ressursperspektiv) heller enn «second language», men dette har ikke blitt vanlig på norsk. Siden jeg ønsker å understreke språklæringsperspektivet, velger jeg også å bruke betegnelsen «innlærerspråk», som signaliserer at språkbrukeren er i en språklæringsprosess. På denne måten ønsker jeg å vektlegge det prosessuelle, og dermed understreke at elever som holder på å utvikle undervisningsspråket trenger støtte fra lærere i alle fag for å kunne fortsette sin andrespråkutvikling.

Jeg bruker også betegnelsen «morsmål» på samme måte som i Stortingsmelding 6: «Språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet.» Termen brukes i lovverk og læreplaner, og er knyttet til retten til morsmålsopplæring, læreplan i morsmål og yrkesgrupper i skolen som morsmålsassistent og morsmåls lærer. I mitt materiale dukker morsmål som ressurs opp i noen sammenhenger, gjerne i forbindelse med at flerspråklig lærer og assistent jobber side om side med klasselærer eller kontaktlærer i ordinær fagundervisning. Elevens morsmål er som oftest synonymt med elevens førstespråk, men siden språkferdigheter utvikles og endres etter språkbruk gjennom livet, er det ikke nødvendigvis slik.

«Minoritetsspråklig elev» er en betegnelse jeg bruker når det henvises til lovverk og rettigheter. Betegnelsen henviser til «barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk» (NOU 2010: 7, s. 24). Mange minoritetsspråklige elever har svært gode språkferdigheter i flere språk, andre har svakere språkferdigheter i ett eller flere av sine språk. Det har vært problematisert at betegnelsen er en statisk kategori som ikke sier noe om språkferdigheter (s. 26–27). Man kan derfor ikke trekke noen slutning om et individs språkferdigheter ut fra betegnelsen minoritetsspråklig. Kategorisering av mennesker innebærer alltid et maktperspektiv, og ifølge Hofslundengen (2011) kan en konsekvens av kategoriseringen av minoritetsspråklige elever være at lærerens forventninger blir lave, og at lave forventninger fører til at elever klarer seg dårligere i skolen. Det er også et paradoks at det man kaller minoritetsspråklige elever rent faktisk kan utgjøre en majoritet av elevene på en del skoler i større byer.

«Flerspråklig elev» er en betegnelse som brukes om den samme elevgruppa, og som signaliserer et ressursperspektiv heller enn et mangelperspektiv: «En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språk-beherskelsen ikke er like god på alle språk» (Barne-, likestillings- og integrerings-departementet, 2012, s. 49). Denne betegnelsen sier heller ikke noe om hvor godt eleven mestrer de ulike språkene eller om eleven har behov for særskilt tilrettelegging, men signaliserer at eleven bruker flere språk og har flerspråklig kompetanse. Det er nok et paradoks at denne betegnelsen brukes om elever med minoritetsspråklig bakgrunn når det både er et mål og stort sett en realitet at alle elever i Norge etter hvert kan regnes som flerspråklige i og med at engelsk har fått en svært sterk posisjon både i våre privatliv og i det offentlige. Ettersom mitt fokus ikke er elevens flerspråklighet, men andrespråklæring, velger jeg å ikke bruke denne betegnelsen i min avhandling. Jeg vil likevel

understreke at elevers flerspråklige kompetanse er en verdifull ressurs ved utvikling av et andrespråk og at flerspråklighet er et gode både på individnivå og samfunnsnivå. Dette understrekes også tydelig i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) som innføres sammen med *Fagfornyelsen* i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

«Elever med innvandrerbakgrunn» eller «elever med innvandrerforeldre» er uttrykk som brukes av Statistisk sentralbyrå om elever som enten selv har innvandret eller er norskfødte av foreldre som har innvandret til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette er også statiske kategorier som kun sier noe om opphav, og ikke om språkferdigheter eller behov. Jeg bruker likevel disse betegnelsene noen ganger i forbindelse med statistikk eller rapporter om minoritetsspråklige elever for å få samsvar mellom referansen og min henvisning til den.

«Andrespråkselev» er en mye brukt betegnelse for en elev som har undervisningsspråket som andrespråk. Mange andrespråkselever mestrer norsk like godt som elever med norsk som morsmål, noen har akkurat begynt å lære norsk, og en god del befinner seg mellom disse ytterpunktene i sin andrespråkutvikling. Jeg velger å bruke betegnelsen andrespråkselev om de elevene i mitt materiale som etter kartlegging får særskilt språkopplæring, og dermed fortsatt har behov for støtte i sin språklæringsprosess. Elever med annet morsmål enn norsk som ikke har behov for særskilt språkopplæring, betegnes ikke som andrespråkselever i denne avhandlingen.

Jeg bruker også betegnelsen «andrespråksinnlærer» om elever som holder på å utvikle norsk som andrespråk. Mitt anliggende i denne avhandlingen er andrespråkutvikling gjennom ordinær fagundervisning i skolen, og jeg ønsker derfor å fokusere på språklæring og språkutvikling hos elever som holder på å utvikle undervisningsspråket som andrespråk. Jeg veksler derfor mellom å bruke betegnelsen andrespråkselev og andrespråksinnlærer. På denne måten ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot elever som er i en språklæringsprosess og synliggjøre at disse elevene har behov for støtte fra lærere i alle fag.

I likhet med Larsson (2011) velger jeg å bruke betegnelsen «språklig heterogene klasser» om klasser med mange andrespråkselever, og med dette mener jeg klasser med stort språklig, kulturelt og sosialt mangfold. Med denne betegnelsen ønsker jeg å framheve at elever har ulike språklige, kulturelle og sosiale forutsetninger i møte med skolens fagspråk og fagtekster.

Mitt fokus er som nevnt hvordan lærere kan støtte andrespråksinnlærere i den ordinære undervisningen i alle fag. Jeg veksler mellom å kalle det «mainstream» undervisning, ordinær undervisning og fagundervisning.

Jeg velger å bruke den engelske betegnelsen «literacy» på norsk, i likhet med flere norske forskere (f.eks. Blikstad-Balas, 2016; Skaftun, 2015; Skjelbred, 2014). Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 15) har mange forsøkt med «delvis overlappende begreper som ‘skriftkompetanse’, ‘tekstkompetanse’, ‘litterasitet’, og ‘skriftkyndighet’, men ingen av disse forslagene har fått gjennomslag eller oppnådd konsensus i fagfeltet.» En bred forståelse av literacy dreier seg om å kunne bruke muntlige og skriftlige tekster til ulike formål som læring, kommunikasjon og deltagelse i alle sammenhenger et individ behøver:

Begrepets innhold har endret seg fra å bety ferdighet til å forstå og produsere skrevet verbalspråklig tekst på papir, og forstås som et vidt begrep som innebærer kyndighet til å tolke og bruke et stort register av tekster, til å forholde seg reflektert til dem, og til selv å kunne produsere ulike typer tekster til ulike formål. Literacy er mer enn en ferdighet, det er en prosess der mange ulike typer tekster tolkes og skapes ved hjelp av ulike typer semiotiske ressurser i kontekster som bidrar til meningsskapningen ... Literacy-begrepet henger sammen med dannelsesbegrepet, og det er ett av skolens sentrale mål at den enkelte elev skal utvikle sin literacy eller tekstkyndighet. (Skjelbred, 2014, s. 29–30)

I norsk skole har det vært tradisjon for å undervise grammatikk som system, med vekt på regelverk, ordklasser og syntaks (Trygslund, 2017, s. 23). Jeg velger å kalle dette «tradisjonell grammatikkundervisning», i likhet med for eksempel Haugen (2019, s. 18) og Maagerø (1998, s. 33), og på den måten skille det fra det teoretiske fundamentet for sjangerpedagogikk, nemlig funksjonell grammatikkundervisning. Grammatikk kan undervises som et system løsrevet fra kontekst, men man kan også fokusere på språk i kontekst i forbindelse med lesing og skriving av tekster. Sistnevnte kaller jeg kontekstualisert, integrert eller funksjonell grammatikkundervisning (jf. Haugen, 2019; Kabel, Bjerre & Bock, 2019).

Jeg bruker betegnelsen «støttende skriveundervisning» synonymt med sjangerpedagogisk undervisning. Ifølge Christensen (2014, s. 55) kan sjangerpedagogikk ikke bare regnes som skrivedidaktikk ettersom både reseptive og produktive literacy-kompetanser vektlegges og muntlighet, lesing og skriving sees i sammenheng (jf. 2.3.4). Støttende skriveundervisning retter oppmerksomheten mot tekstkonvensjoner og språk i kontekst og er fundert på funksjonell grammatikk (jf. 2.2). Støttende skriveundervisning kan også være språkutviklende undervisning. I denne avhandlingen er jeg opptatt av undervisning som fremmer andrespråkutvikling i vanlig undervisning og bruker betegnelsen «språkutviklende» i sammenheng med utvikling av elevers andrespråk. Språkutviklende undervisning har både

faglige og språklige mål, retter oppmerksomheten mot språk i kontekst og gir elevene mye støtte slik at de kan delta aktivt (Hajer & Meestringa, 2014).

Uttrykket «språklig oppmerksom undervisning» er min oversettelse av «Linguistically responsive teaching» (jf. Lucas & Villegas, 2011). Dette er en betegnelse på undervisning der læreren blant annet er oppmerksom på elevenes språkferdigheter, oppmerksom på språkkrav i tekster og faglige oppgaver samt anvender prinsipper for andrespråklæring og stillasbygging for andrespråksinnlærere. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.

1.3 Bakgrunn

I dette delkapitlet vil jeg først si litt om andrespråks elever i norsk skole, deres rettigheter og tilbud samt tiltak for kompetanseheving når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever (1.3.1). Deretter vil jeg kort gjøre rede for nyere læreplanreformer som viser hvordan literacy-undervisning i norsk skole har utviklet seg (1.3.2).

1.3.1 Andrespråks elever i norsk skole

Skoleåret 2018/2019 hadde cirka 7 % av elevene i grunnskolen i Norge rett til særskilt språkopplæring, ifølge GSI (Grunnskolen Informasjonssystem, 2019). Paragraf 2-8 og 3-12 i *Opplæringslova* gir elever med annet morsmål enn norsk og samisk «rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998). Denne rettigheten skal sikre at elever som holder på å utvikle norsk som andrespråk, får støtte i sin andrespråksutvikling. I realiteten er det svært variabelt hvordan særskilt språkopplæring arter seg i praksis, og det er store variasjoner fra skole til skole og kommune til kommune (Rambøll, 2016).

Ved en del skoler, særlig i større byer i Norge, utgjør minoritetsspråklige elever en langt større andel av elevene enn landsgjennomsnittet. Ifølge Oslo skolens egen statistikk utgjorde minoritetsspråklige elever 38,6 % av elevene i grunnskolen i Oslo skoleåret 2018/2019. 20 % av elevene i grunnskolen i Oslo hadde vedtak om særskilt norskopplæring dette året, og minoritetsspråklige elever var i flertall ved 51 av 136 grunnskoler (Oslo kommune statistikkbanken, 2019). Selv om mange minoritetsspråklige elever har svært gode ferdigheter i majoritetsspråket og klarer seg utmerket i ordinær undervisning, vil mange andre ha behov for langvarig støtte i sin andrespråksutvikling (jf. Cummins, 2008). Andrespråksinnlærere tilbringer det meste av skoletiden sin i ordinær undervisning, og deres opplæring angår dermed

lærere i alle fag på alle trinn. Alle lærere ved skoler med minoritetsspråklige elever har derfor behov for kunnskap og ferdigheter i andrespråksdidaktikk.

Minoritetsspråklige elever er en svært heterogen gruppe, med stor variasjon i bakgrunn, skolegang og språkferdigheter. Dette er et fenomen som er velkjent i den vestlige del av verden (Europa, USA, Canada, Australia og New Zealand). Ifølge Gearon, Miller og Kostogriz (2009, s. 7) er det er ukontroversielt å si at mange minoritetsspråklige elever kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk status, selv om det slett ikke gjelder alle: «many of the culturally and linguistically diverse students ... are also socially, economically and politically marginalised». Flere rapporter viser at forskjeller i skoleprestasjoner i norsk skole er nært knyttet til sosial bakgrunn (Bakken 2003, 2009a, 2009b; Bakken & Danielsen, 2011; Ekren, 2014; SSB, 2017). Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og utdanningsnivå har holdt seg omtrent uendret over tid, og sammenlignet med flere andre OECD-land har Norge større fallende sosial mobilitet og mindre stigende sosial mobilitet (Ekren, 2014). Nyere læreplanreformer har heller ikke bidratt til å utjevne sosiale ulikheter i elevers resultater, og endringene peker stort sett i retning av økende sosial ulikhet under læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Bakken & Elstad, 2012). Dette betyr at sosial reproduksjon er sterk i norsk skole, og at sosial utjevning foregår i liten grad. For elever med bestemte landbakgrunner kan utdanningsdriv kompensere for lav sosioøkonomisk status og kort botid i Norge (Bakken & Hyggen, 2018; Kindt & Hegna, 2017; Leirvik, 2013). Men for mange andrespråks elever er pedagogiske og didaktiske tiltak i skolen og klasserommet nødvendige for å lykkes (Kuyumcu, 2013b; Larsson, 2013; Lindberg, 2013; Magnusson, 2013; Selj, 2015).

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det: «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser». For at alle elever skal få like muligheter til å delta i beslutningsprosesser, må opplæringen tilpasses elevenes ulike forutsetninger. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i norsk skole. I tillegg har minoritetsspråklige elever i flere tiår hatt særskilte rettigheter i lovverket og egne læreplaner som skal bidra til pedagogisk tilrettelegging av undervisningen. Rettighetene er som tidligere nevnt nedfelt i paragraf 2-8 og 3-12 av opplæringsloven, og omfatter blant annet elevers rett til særskilt språkopplæring, skoleeiers plikt til kartlegging og elevers rett til innføringstilbud (Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa, 1998).

Mangfold og Mestring (NOU 2010:7), også kalt Østbergrapporten, gjennomgikk tilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, grunnskole, videregående og voksenopplæring. Den framhevet fem hovedperspektiver for videre arbeid med opplæring av flerspråklige barn, unge og voksne. Disse er: tidlig innsats, langvarig andrespråklæring, flerspråklighet som verdi, kompetansebehov i opplæringssektoren og implementeringsutfordringer. Utvalget foreslo blant annet at «kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse legges inn som en obligatorisk del av førskole- og grunnskolelærerutdanningene», og at også PPU, skolelederutdanningen og lederutdanning for barnehagene bør utvikle denne type kompetanse (s. 17). I kjølvannet av utredningen er flere av perspektivene fulgt opp. Eksempler på tidlig innsats er lovfestet rett til innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring, mulighet for å tilby mer grunnskoleopplæring til elever i videregående opplæring og innføring av *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring*. Kompetansebehovet i opplæringssektoren er forsøkt dekket blant annet gjennom Utdanningsdirektoratets videreutdanningsstrategi som inkluderer andrespråkspedagogikk, økt fokus på flerspråklige elever i lærerutdanningen og den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2015). En politisk målsetting om langvarig andrespråklæring gjennom ordinær undervisning finner vi i Stortingsmelding 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk*:

Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette betyr at ... lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag. (Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet, 2012, s. 48–49)

Langvarig andrespråklæring er kanskje det vanskeligste perspektivet å følge opp, fordi det fordrer at lærere i alle fag på alle trinn er oppmerksomme på andrespråkselevens behov, og har kunnskap om hvordan de kan støtte elevenes andrespråksutvikling. Langvarig andrespråklæring er derfor nært knyttet til læreres og skolelederes kompetanse, og også til implementering av lovverk, læreplaner og kunnskap om andrespråklæring og andrespråkspedagogikk. I rapporten *Evalueringsrapport av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* hevder Rambøll (2016, s. 2) at det trengs bedre samarbeid mellom lærere for å sikre en helhetlig opplæring for målgruppen. Det at flere lærere får kunnskap om andrespråkspedagogikk, og at lærere samarbeider om å sette fokus på språk i fagtekster, vil kunne bidra til langvarig andrespråklæring. Det er nettopp dette perspektivet jeg ønsker å utforske nærmere i min avhandling, altså hvordan lærere gjennom sjangerpedagogisk skriveundervisning i ulike fag

kan være med og bidra til langvarig språkutvikling for andrespråksinnlærere gjennom ordinær fagundervisning.

1.3.2 Literacy-undervisning og reformer i norsk skole

Literacy-undervisning i skolen har blitt påvirket av den stadig økende kompleksiteten og mangfoldet i vår tekstsentrerte verden. Tanken om at hvert fag har en egen tekstpraksis som skiller seg fra andre fags tekstpraksis, og at dette bør være gjenstand for undervisning, ble manifestert med innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag i forbindelse med læreplanreformen *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Reformen kan kalles en literacy-reform, fordi den slår fast at «fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005, s. 165). Formuleringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag framhever betydningen av å lære å snakke, lese og skrive på ulike måter, i ulike kontekster og i ulike fag. Dette understreker både at literacy er situert og at elever trenger å utvikle fagspesifikk literacy knyttet til det enkelte fags tekstkultur (Barton, 2000; Cummins, 2000; Gee, 2012). Berge sier videre at reformen førte «norsk skriveopplæring tettere opp til den australske genreskolens skrive-pedagogiske tenkning», med vekt på eksplisitt læring av formelle ferdigheter (s. 186). Med innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag er det altså et mål å øke det språklige fokuset i undervisningen. Et økt språklig fokus i fagene er bra for alle elevers språk- og kunnskaps-utvikling i fagene, men det er også et viktig bidrag til å støtte utvikling av faglige registre hos andrespråksinnlærere.

Evaluering viser at *Kunnskapsløftet* ikke var innrettet mot utjevning og at det har vært økende sosial ulikhet i norsk skole etter 2006 (Bakken & Elstad, 2012, s. 11). En av årsakene kan være at reformen økte fokuset på kunnskap og styrking av grunnleggende ferdigheter, en kompetanse som preger den velutdannede middelklassen (s. 17). Et spørsmål Bakken og Elstad stiller er derfor om reformen var mest gunstig for privilegerte elever, stikk i strid med intensjonene om forbedrede læringsresultater for alle elever (s. 237). I en devaluering av *Kunnskapsløftet* ble det hevdet at hensikten med grunnleggende ferdigheter ikke var blitt godt nok kommunisert, og at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter «foreløpig ikke har ført til særlige endringer på skolenivå» (Møller, Prøits & Aasen, 2009, s. 14). I en annen devaluering observeres det at «Noe særlig fokus på skriving som ferdighet finner vi imidlertid lite av» og «Det som rapporteres av arbeid med grunnleggende ferdigheter ser stort sett ut til å foregå i regi av den enkelte lærer, uten at skolen eller skoleeier har tatt noe overordnet grep». (Ottesen & Møller, 2010, s. 88).

Et nytt reformarbeid startet med de offentlige utredningene *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7) og *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) som utgjorde et kunnskapsgrunnlag for Stortingsmelding 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). I innledningen til denne Stortingsmeldingen sies det at «Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter», men at «Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen» (s. 6). Det hevdes videre at «grunnleggende ferdigheter av en del ble forstått smalere og som mer elementære ferdigheter enn intensjonen var. I tillegg vektla skolene i ulik grad elevenes utvikling av ferdighetene som et felles ansvar på tvers av fag og gjennom opplæringsløpet» (s. 30). Meldingen understreker at utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter er viktig og foreslår endringer som viser tydeligere «hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet og en forutsetning for elevenes læring i faget» (s. 7). Derfor anbefaler utvalget at ferdighetene videreutvikles til kompetanser som sees i sammenheng med de kompetanseområdene utvalget foreslår, nemlig fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Meldingen sier at utdanning er det viktigste virkemidlet for sosial utjevning og at «fornyelsen skal sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever» (s. 7).

I det reviderte læreplanverket *Fagfornyelsen* som gjelder fra 2020 er det formulert kjerneelementer i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementer forklares som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Norskfaget vil fra 2020 ha følgende kjerneelementer: *Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig tekstsaking, Språket som system og mulighet og Språklig mangfold*. Som vi ser, framhever kjerneelementene arbeid med tekster og literacy som helt sentralt i norskfaget (jf. Haugen, 2019). Dybdelæring og fordypning i mindre stoff framheves også som sentrale trekk ved *Fagfornyelsen*. Om dette vil bidra til mer sosial utjevning enn under *Kunnskapsløftet*, gjenstår å se. En vel så stor rolle spiller læreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter knyttet til pedagogikk, fagdidaktikk og inkludering i klasserommet (jf. kapittel 2).

1.3.3 Oppsummering av bakgrunn

Delkapittel 1.3 kan oppsummeres på følgende måte: Vi vet at mange andrespråkselever har lav sosial bakgrunn, at det er en nær sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn, samt at det er dokumentert manglende sosial utjevning i norsk skole over tid. Det er avdekket

kompetansebehov knyttet til opplæring av minoritetsspråklige elever i alle deler av opplæringssystemet, og på dette området gjenstår det mye, både når det gjelder utdanning av nye lærere og ledere, videreutdanning og utviklingsarbeid i skolen. Det er påvist mangelfullt samarbeid mellom lærere i ordinær opplæring og lærere i særskilt språkopplæring, og manglende helhet i tilbudet til andrespråksinnlærere. Under *Kunnskapsløftet* har det vært økende sosial ulikhet i skolen fordi læreplanverket ikke var innrettet mot utjevning. Dessuten ble ikke arbeid med grunnleggende ferdigheter godt nok kommunisert og dermed ikke godt implementert. Læreplanreformen *Fagfornyelsen* signaliserer at arbeid med fagspesifikk kompetanse er viktig, og Stortingsmelding 6 (2012–2013) framhever at barnehager og skoler må arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette er bakteppet når jeg ønsker å undersøke om sjangerpedagogisk undervisning kan bidra til utvikling av fagspesifikk literacy og dermed bedre andrespråklæring for andrespråkslever.

1.4 Kontekst og tidligere forskning

Med etableringen av *New Literacy Studies* på 1980-tallet ble det internasjonalt forsket mye bredere på literacy-praksiser både i og utenfor skolen, blant annet literacy på førstespråk, andrespråk, fagspesifikk literacy, flerspråklig literacy og multimodal literacy (Barton, 2000; Gee, 2012). Denne teoretiske retningen kjennetegnes ved et sosialkonstruktivistisk syn på literacy, altså at literacy er noe man gjør og at literacy er sosialt situert. Vygotskij (2001) var en sentral figur innenfor sosialkonstruktivisme og understreket betydningen av læring gjennom dialog og interaksjon med den sosiokulturelle konteksten. Det sosiale elementet ved literacy og betydningen av sosial kontekst i undervisningssammenheng ble dermed framhevet.

Jeg vil nå gi en oversikt over tidligere forskning som er relevant for min undersøkelse av sjangerpedagogisk skriveundervisning i språklig heterogene klasser på barnetrinnet. Jeg konsentrerer meg om australsk og skandinavisk forskning på undervisning som fremmer andrespråklæring, spesielt studier av SFL-basert pedagogikk. Men jeg tar utgangspunkt i tre store amerikanske rapporter om literacy og tre større norske skriveundersøkelser fordi denne forskningen utgjør en nødvendig kontekst for forskning på andrespråksskriving og bidrar til å framheve og kontrastere hva som er viktig i skriveopplæring når elever skriver på andrespråket.

1.4.1 Større studier av skriving på førstespråket

I perioden 2006–2010 ble det publisert tre sentrale amerikanske rapporter om lesing og skriving som skulle gi mer kunnskap om literacy-utvikling for eldre barn og ungdommer: *Reading Next* (Biancarosa & Snow, 2006), *Writing Next* (Graham & Perin, 2007) og *Writing to Read* (Graham

& Hebert, 2010). Felles for de tre rapportene er at de ser en sammenheng mellom lesing og skriving, mellom utvikling av muntlig og skriftlig språk, og at de peker på behovet for eksplisitt undervisning. Graham og Hebert slår i tillegg fast at elever trenger å skrive om tekster de leser, at elever trenger undervisning i skriveferdigheter og prosessene bak tekstsikaping, samt at elever trenger å skrive mer. Alle de tre rapportene fastslår at god literacy-kompetanse er nødvendig i dagens informasjonssamfunn, og at elevers skriftspråklige læringsprosesser må støttes på en konstruktiv måte (Friis & Madsbjerg, 2013). Rapportene vektlegger også at literacy-kompetanse bidrar til å utjevne sosiale forskjeller, øker individets selvforståelse og gir mulighet for å delta på alle områder i samfunnet. Forskerne understreker at anbefalingene bør innarbeides i fagenes læringsinnhold og læringsprosesser på en fleksibel måte, og at ingen enkelt metode kan møte behovene til alle elever som strever med lesing og skriving.

I Norge har det vært flere større skriveprosjekter de siste 20 årene, som KAL, SKRIV og Normprosjektet. KAL (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, 1998–2001) var en studie av 3300 eksamenstekster i grunnskolen. Hovedfunnene var at norske elever er ganske gode til å skrive, at de er bedre til å skrive personlige tekster enn sakpregede tekster og at det er store kjønnsforskjeller (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005a og b). SKRIV (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*, 2006–2010) var et fireårig forskningsprosjekt med mål om «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagkompetanse hos nåtidige og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag» (Aasen, Solheim & Smidt, 2011, s. 12). Hovedfunnet var at formålet med skriveoppgavene ofte er underkommunisert til elevene, og en konsekvens for skriveopplæringen er at elevene alltid bør ha et avklart forhold til hvorfor de skriver og for hvem de skriver for å oppleve skriveoppgavene som relevante og meningsfulle (Smidt, 2010). SKRIV-prosjektet utviklet ti teser om skriveopplæring i alle fag, som i tillegg til anbefalinger fra *Writing Next* var grunnlaget for Utdanningsdirektoratets fem prinsipper for god praksis i skriveopplæring på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Normprosjektet (*Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, 2012–2016) hadde som mål å styrke forskningsbasert kunnskap om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen. I forkant av prosjektet ble det utviklet en modell som kalles *Skrivehjulet*, som visualiserer skrivingens funksjon som et samspill mellom handlinger og formål (Berge, Evensen & Thygesen, 2016). Gjennom prosjektet ble det utviklet et sett forventningsnormer for elevers skriving etter fjerde og syvende trinn, og disse dannet grunnlag for en intervensjonsstudie om skriveopplæring og vurdering for læring i alle fag. Det ble også opprettet en elevtekstbase, og det er publisert en rekke artikler knyttet til prosjektet, blant annet

om intervensjonseffekter, lærersamtaler, lærerrespons og bruk av metaspråk i skriveundervisning (f.eks. Berge, Skar, Matre, Solheim, Evensen, & Otnes, 2017; Berge & Skar, 2015; Matre & Solheim, 2014, 2016, Tonne, 2017).

De nevnte norske skriveprosjektene har produsert ny kunnskap om for eksempel skriveoppgaver, elevers skriving av fagtekster, forventningsnormer og vurdering av elevtekster, men i mindre grad om hva som skjer i klasserommet når det undervises i skriving. Ifølge Hertzberg og Roe (2016) er det blitt økt interesse for faglig skriving i Norge parallelt med disse store skriveundersøkelsene. Ett eksempel er et skriveprosjekt i videregående opplæring, Nadderudprosjektet, et tverrfaglig prosjekt som framhevet verdien av å vektlegge skriveundervisning i alle fag. Dette har inspirert til lignende prosjekter andre steder, for eksempel ved Trondheim Katedralskole (Skrivesenteret, 2019).

Kun ett av 16 delprosjekter i Nadderudprosjektet var knyttet til minoritetsspråklige elever (Magelssen, 2011), og i de nasjonale skriveundersøkelsene nevnt over var det også lite fokus på andrespråkelever. I KAL-prosjektet ble tekster av andrespråksinnlærere ikke vurdert (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 73). I SKRIV og Normprosjektet er det oppgitt om elever har norsk som andrespråk, slik at det er mulig å forske på andrespråkstekster fra disse prosjektene (f.eks. Tonne, 2017). En av de største undersøkelsene av skriveundervisning i Norge, LISA (Linking Instruction and Student Achievement), har forsket på skriving i 46 klasserom uten å innhente informasjon om elevenes språkbakgrunn (Blikstad-Balas, Roe & Klette, 2018). I en kontekst der andrespråkelever ofte ikke nevnes eller framheves i større norske skriveundersøkelser, kan min studie være med på å bidra til mer kunnskap om skriveundervisning for andrespråkelever i Norge.

1.4.2 Forskning på skriveundervisning for andrespråkelever

Siden 1980-tallet har det vært interesse for såkalt «effective instruction» (som kan oversettes med *virkningsfull* undervisning), og det har vært undersøkt hva slags undervisning som gjør at elever med minoritetsspråklig bakgrunn lykkes på skolen. Også i dette delkapitlet tar jeg utgangspunkt i noen store amerikanske studier, denne gangen undersøkelser av skriveundervisning og literacy-utvikling for andrespråkelever. Rapporten *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement* (Thomas & Collier, 2002) konkluderte med at et støttende sosiokulturelt læringsmiljø var svært viktig for elevers språklige, akademiske og kognitive utvikling både på første- og andrespråket, og at den sterkeste indikatoren for å lykkes på andrespråket er mengden av formell undervisning på

førstespråket. En annen stor undersøkelse av literacy-utvikling blant minoritetsbarn og ungdommer i USA, *Developing Literacy in Second-Language Learners* (August & Shanahan, 2008), syntetiserte forskning på utdanning av språklige minoriteter med fokus på hvordan disse elevene blir lese- og skrivekyndige. Hovedfunnene er at grundig opplæring i leseferdigheter og gode ferdigheter på førstespråket er viktig, og at muntlige ferdigheter i andrespråket er kritisk for utvikling av lese- og skriveferdigheter på andrespråket, men at disse ferdighetene ofte blir oversett i opplæringen (August, Shanahan & Escamilla, 2009, s. 449). Oppsummert er altså et støttende sosiokulturelt læringsmiljø, formell undervisning og gode ferdigheter på førstespråket samt muntlige ferdigheter på andrespråket svært viktige for utvikling av literacy på andrespråket.

Blant andre faktorer som ser ut til å ha betydning for minoritetsspråklige elevers skolesuksess er at alle lærere er opptatt av å fremme elevenes andrespråkutvikling og har tilstrekkelige ressurser (inkludert kompetanse) til å ivareta minoritetsspråklige elevers behov (Rydland, 2007, s. 15). Skoler som utfordrer minoritetsspråklige elever faglig, anerkjenner deres ressurser ved å benytte dem i klassen og involverer elevene i sosiale og faglige aktiviteter, regnes også som gode for andrespråksinnlærere (Selj, 2015, s. 13). Selj hevder at det er nødvendig å kombinere kvaliteter ved skoler som lykkes med opplæring for minoritetsspråklige elever med kunnskap om andrespråkslæring og skriveutvikling, samt «en generell årvåkenhet overfor hva det innebærer å ha en flerkulturell bakgrunn» (s. 14). En slik skriveopplæring har mye til felles med det Lucas og Villegas (2011) kaller *språklig oppmerksom undervisning*, som er sentralt i denne avhandlingen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3 og 5.3.

Skrijving på et andrespråk er et komplekst fenomen som påvirkes av skribentens alder, andrespråksnivå og lese- og skriveferdigheter på førstespråket (Magnusson, 2013). Jølbo (2018) skiller mellom tre kategorier av studier innenfor forskning på andrespråksskriving, nemlig forskning på andrespråksteksten, på skrivekonteksten og på andrespråksskriveren. Min avhandling fokuserer på skrivekonteksten, i likhet med annen forskning der undervisningen, læreren og det som skjer i klasserommet er studieobjektet (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 76). I Norge dominerer praksisnære, kvalitative tilnæringer innenfor norsk andrespråks-didaktisk klasseromsforskning på grunnskolen (Tonne & Palm, 2015). Ifølge Golden og Hvistendahl er det innenfor forskning på andrespråksskriving stort behov for «studier av selve opplæringen, hva undervisningen bidrar med, lærernes arbeidsmåter» (2015, s. 239).

Det finnes flere nyere norske klasseromsstudier som undersøker andrespråksinnlæreres utvikling av literacy. I alle disse studiene undersøkes skrivekonteksten, som blant annet omfatter muntlige fagsamtaler. Fjeld (2012) undersøkte fagskriving innen helse- og sosialfag på en videregående skole, og fant at det på tross av forarbeid om emnet, arbeid med ordforråd, og tilrettelegging for muntlig deltagelse i undervisningen, er svært utfordrende for andrespråks elever å skrive selvstendig. Grimstad (2012) undersøkte flerspråklige elever og arbeidsmåter i fagundervisning i grunnskolen. Det viste seg at flerspråklige elever driver med mer individuelt arbeid enn sine medelever med norsk som morsmål, at læreren har liten tid til å veilede elevene og at muntlig kommunikasjon med medelever og lærere om det faglige er begrenset. Dermed er elevens norskkferdigheter avgjørende for faglig utbytte på skolen. Holte (2017) undersøkte hvordan grammatikkundervisning kan integreres i skriveopplæring i en klasse for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge på studiespesialiserende retning i videregående opplæring, og fant at læreres andrespråkskompetanse er et svært viktig moment for at slik undervisning skal lykkes.

Noen av klasseromsstudiene har fokus på andrespråksskriveren i tillegg til konteksten. Jølbo (2016) undersøkte skriving som meningsskaping i norskfaget i grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom med fokus på identitetskonstruksjoner, tekstkultur og utfordringer ved testing og normering. Hun argumenterer for at identitet, stemme og aktørskap er sentrale sider ved andrespråksskriving. Myklebust (2018) undersøkte hva som karakteriserer elevers samtaler underveis i et gruppearbeid i samfunnsfag på sjuende trinn, og fant at læringsutbyttet ble minimalt på grunn av få faglige samtaler, i noen tilfeller asymmetriske samtaler. Hun fant også at ledelse av gruppearbeid er svært komplekst, og at ledelsen av gruppearbeidet hun observerte, ikke var tilstrekkelig til at gruppearbeidet hadde god nok faglig substans. Nordgren (2016) studerte naturfagdialoger i to flerspråklige klasserom på sjette trinn og fant mye av det samme. Hun argumenterer for sterkere fokus på dialogens rolle i fagopplæringen, og konkluderer med at kunnskap om muntlighet forstått som dialogisme og flerstemmighet bør bli et viktig fokus i lærerutdanningen, både i teori og praksis. Fondevik (2017) gjorde en kasusstudie av en nyankommen elev og fant at den ordinære undervisningen i liten grad er tilpasset andrespråks elevenes behov for fortsatt språkutvikling gjennom fagundervisningen.

Palm (2006, 2008, 2017) har gjort flere studier av arbeid med fagspråk i ordinær undervisning med andrespråks elever i klassen. Hun finner blant annet at vanlige praksisformer i klasserommene i norsk skole ikke ivaretar minoritetselevens behov i tilstrekkelig grad. Hun hevder at det er særlig viktig at klasseromssamtaler utvikles til mer språkstimulerende og faglig

utfordrende samtaler. Hun foreslår også å vektlegge arbeidsmåter der elevene i større grad deltar i læringsaktivitetene, videreutvikle lærerstyrte samtaler i klasserommet slik at de blir mer utforskende og dialogiske og bruke mangfoldet i norske klasserom til å øke alle elevers interkulturelle og flerspråklige kompetanse. Palm og Stokke (2015) undersøkte hvilke muligheter for både læring og språklæring samtalen i klasserommet kan gi flerspråklige elever. De finner blant annet at lærere bør ha et gjennomtenkt forhold til samtaledidaktikk, stille åpne spørsmål, utfordre andrespråkselever ved å stille oppfølgingsspørsmål, samt gi andrespråkselever tid til å svare og bygge på elevenes flerspråklige og flerkulturelle kunnskap. Grimstad (2012) undersøkte hva som karakteriserer flerspråklige elevers skolehverdag. Hun fant at lærere ser ut til å undervise på samme måte enten det er flerspråklige elever i klassen eller ikke. Ifølge Grimstad trenger skolene gode praksiseksempler som kan gi oss ny kunnskap om hvordan lærere kan gi tilpasset opplæring som sikrer bedre læringsutbytte for flerspråklige elever (2012, s. 45). Pastoor (2008) undersøkte klasseromssamtalene i en barneskoleklasse på tredje trinn, der cirka halvparten av elevene hadde minoritetsbakgrunn. Samtaleanalysene avdekket at for å kunne delta i samtalen må elevene mestre forskjellige samtaleformer som gjelder for skolens ulike fag, som har hvert sitt særpregede vokabular, sjanger og diskurs. Minoritets elever trenger derfor å lære ulike normer og former for samtale som bare kan læres gjennom deltakelse.

Oppsummert forteller studiene nevnt i 1.4.2 at lærere i liten grad klarer å dekke andrespråkselevers behov for meningsfull språklig og faglig aktivitet gjennom muntlig deltagelse i undervisningen. De forteller også at lærerstyrte samtaler kan bidra til å involvere og utfordre andrespråkselever mer, og at lærere har behov for mer kunnskap om andrespråklæring. Dessuten hevder de at det er for lite eksplisitt lærerstyrt undervisning som fokuserer på fagspråk, fagtekster og konvensjoner for tekster, slik at grunnlaget for å lese og skrive på andrespråket ikke styrkes tilstrekkelig. Min avhandling tar utgangspunkt i og bygger videre på disse funnene.

Fagspråk og faglig skriving kan altså være utfordrende for andrespråkselever, og flere studier tyder på at skriveundervisning for andrespråkselever bør legge vekt på globale trekk ved tekster, som sjanger og sjangerforskjeller (Magnusson, 2013, s. 657). Som tidligere nevnt, fokuserer min avhandling på skrivekonteksten, nærmere bestemt på hvordan lærere kan støtte andrespråkselevers skriving i ordinær fagundervisning. Fordi skriving alltid skjer i en sosial og kulturell kontekst, er det viktig at elever lærer om normer for faglig skriving, i tillegg til ordforråd, grammatikk og tekststruktur. Jeg er derfor interessert i å utforske kjennetegn ved

eksplisitt og støttende skriveundervisning utviklet med tanke på marginaliserte elevgrupper. Denne undervisningen omtales blant annet som *sjangerpedagogikk*, *Sydneyskolen*, *Australias skolen*, *sjangerskolen*, *sjangerbasert* og *språkbasert pedagogikk*, *språkutviklende undervisning* og *SFL-basert undervisning*. Jeg vil nå se nærmere på tidligere forskning som er relevant for min studie av sjangerpedagogisk skriveundervisning på barnetrinnet, nemlig forskning på SFL-basert pedagogikk i Australia, Sverige, Danmark og Norge.

1.4.3 Forskning på og kritikk av SFL-basert pedagogikk i Australia, Sverige og Danmark
I Australia ble det fra 1980-tallet utviklet pedagogisk praksis som skulle bidra til mer likeverdig opplæring for marginaliserte elevgrupper (Cope & Kalantzis, 2012, s. 6). Utviklingen skjedde som reaksjon på en progressiv og elevsentrert pedagogikk (jf. figur 2.1), som ble kritisert for å være usynlig og implisitt og dermed komme til kort overfor mindre privilegerte elever. Forskning på elevtekster og bekymring over minoritetselvers literacy-resultater i Sydneys grunnskoler førte til en parallell utvikling av sjangerteori og sjangerpedagogikk (Jones & Derewianka, 2016, s. 24), blant annet inspirert av Bernsteins utdannings sosiologi (2003) og Hallidays funksjonelle lingvistikk (2004). Dette skjedde gjennom utviklingsprosjekter i skolen, som *Language and Social Power Project*, det faglige nettverket *Literacy and Education Research Network* (LERN) og aksjonsforskningsprosjektet *Social Literacy Project*. Sjangerbaserte pedagogikker er siden spredd til mange deler av verden, blant annet Nord-Amerika, Asia, Storbritannia og Skandinavia. Jeg vil nå ta for meg noen kritiske innvendinger mot slik pedagogikk og imøtegåelse av disse innvendingene, og deretter se på utvikling av sjangerbaserte pedagogikker i Sverige og Danmark.

En av de vanligste innvendingene mot sjangerpedagogikk ifølge Øgreid (2017, s. 200) er at den er reduksjonistisk, forenkler kompleksiteten til og mangfoldet av tekster og kan medvirke til et statisk syn på sjanger og teksttyper (mer om bruk av begrepene *sjanger* og *typer tekster* i kap. 2.2.2). Denne innvendingen kan ha noe for seg, og Derewianka (2003) er også inne på problematikken. Hun hevder at selv om det ultimate målet er at elever skal forholde seg til komplekse tekster som kan bestå av flere sjangre, kan det i en pedagogisk sammenheng kan være å foretrekke å bruke tekster som tydelig demonstrerer sentrale trekk ved én bestemt type tekst om gangen (s. 136). Derewianka nevner også pedagogiske fallgruver knyttet til sjangerundervisning, blant annet at det bare undervises i en håndfull sjangre i skolen. I tillegg undervises sjangre ofte som en oppskrift slik at strukturen presses på en tekst heller enn at strukturen oppstår ut fra funksjonalitet, og stadiene presenteres ofte som rigide og uten fleksibilitet. Dette kan knyttes til pedagogiske hensyn og behov for forenkling, men hun mener

at det ikke desto mindre er viktig å vektlegge sjangrenes fleksible og retoriske egenskaper heller enn formelaktige og statiske regler og konvensjoner (Derewianka, 2003, s. 139). Hyland vektlegger behovet for å skape felles referanserammer og forståelse for ulike tekstkonvensjoner, og han imøtegår kritikken om reduksjonisme slik:

Sensitivity to community-based uses of language, together with a search for pedagogically applicable generalisations, has made this model of genre vulnerable to accusations of structuralist straightjacketing which ignores individual creativity and textual variability... It is true that many attempts to pin down these 'typified acts of communication' have tended to emphasise similarity rather than difference and conformity at the expense of flexibility, but the idea has also enabled us to see more clearly how writers and readers rely on their inside knowledge to create a mutual frame of reference and ensure their purposes will be retrieved by their audiences. (Hyland, 2015, s. 33)

En annen vanlig innvending mot sjangerpedagogikk gjelder dens vekt på eksplisitt undervisning i ulike typer tekster og sjangre. Hertzberg (2006) er blant dem som ser nyretorikk som en motpol til sjangerpedagogikk på dette området. Nyretorikere mener at tilegnelse av ulike sjangre foregår implisitt, mens sjangerpedagogikk vektlegger eksplisitt undervisning. Dette kan knyttes til nyretorikkens syn på skriving som en personlig og kreativ prosess, mens Sydneyskolen ser skriving som en sosial aktivitet med en bestemt mottaker i en bestemt kontekst. Ifølge Kuyumcu (2009) kommer det kritikk fra nyretorisk hold om at sjangerpedagogikk er for preskriptiv og grammatisk orientert. Denne kritikken tar utgangspunkt i nyretorikkens syn på skriving, og deler av kritikken må forstås på bakgrunn av dette synet. Derewianka løfter fram kritikk av eksplisitt undervisning i 'akademiske sjangre' fra flere hold: «The assumption that students will benefit from the explicit, supported initiation into academic genres is questioned by North American genre researchers, who argue that genres are too ineffable to be subject to instruction» (Freedman og Medway, 1994 sitert i Derewianka, 2003, s. 150). Derewianka nevner også kritikk fra «social practice theorists who believe genres are too complex and varied to be removed from their original contexts and taught in classrooms» (Lave and Wenger, 1991, sitert i Derewianka, 2003, s. 150). Man kan være enig i at det er vanskelig å undervise eksplisitt om komplekse og varierte sjangre og teksttyper. Men for at elever med ulike bakgrunner og forutsetninger for literacy skal kunne lære å lese og skrive ulike typer tekster i skolen, er tydeliggjøring nødvendig av pedagogiske grunner. Dette er i tråd med et sjangerpedagogisk syn på skriving som sosial aktivitet, der det er viktig at elever sosialiseres inn i ulike tekstkulturer gjennom aktiv deltagelse. Cope & Kalantzis (2012, s. 8) hevder at «students from historically marginalised groups need explicit teaching more than students who seem destined for a comfortable ride into the genres and cultures of power». Hyland (2003)

mener også at elever fra sosialt marginaliserte grupper har behov for eksplisitt undervisning for å lære skolebaserte diskurser. Hvis de ikke får det mener han de vil komme til kort i utdanningssystemet:

Students outside the mainstream, therefore, find themselves in an invisible curriculum, denied access to the sources of understanding they need to succeed. Thrown back on their own resources, they are forced to draw on the discourse conventions of their own cultures and may fail to produce texts that are either contextually adequate or educationally valued. (Hyland, 2003, s. 20)

En tredje kritisk innvending gjelder spørsmålet om myndiggjøring av elever gjennom kunnskap om sjangre: «Australian critical theorists (Luke, 1996) ... question whether genre pedagogy genuinely empowers students or simply reinforces the status quo» (Derewianka, 2003, s. 150). Sjangerpedagogikk hadde fra begynnelsen av et ideologisk fundament og dermed også en særlig målgruppe for øye, nemlig mindre privilegerte, marginaliserte grupper av barn og unge i Australia. På tross av en elevsentrert progressiv pedagogikk i australske skoler på 1980- og 1990-tallet, hadde mange elever problemer med å leve opp til skolens krav når det gjaldt språkferdigheter i ulike fag (Hedeboe, 2002, s. 6). Hyland (2003, s. 17) understreker at skriving er en handling som alltid foregår i en sosial sammenheng preget av bestemte konvensjoner og kulturer: «people don't just write, they write to accomplish different purposes in different contexts and this involves variation in the ways they use language, not universal rules» (s. 19). Ifølge Hyland (2002) er alle typer tekster derfor knyttet til ideologi:

A central principle of genre theory is that genres are ideological. This is true in both the sense that no texts are free of the values and beliefs of their users and the sense that some genres are more dominant and hegemonic within a community. Genres are systems of meaning which help construct the social realities within which we live, and so this advantages those who have access and control of valued genres and disadvantages others who do not. (Hyland, 2002, s. 124)

De elevene som har fordeler i skolen gjennom kjennskap til og mestring av verdsatte teksttyper og sjangre, er ofte barn fra hjem med mye utdanning. Tilhengere av sjangerbaserte tilnæringer til skriving mener at bevissthet og kunnskap om språklige valg knyttet til varierende kontekster og skriftkulturer er avgjørende for å kunne skrive slik det forventes i ulike sammenhenger. De mener derfor at mindre privilegerte elever vil trenge tydelig undervisning og støtte for å kunne mestre 'genres of power' (jf. Cope & Kalantzis, 2012). Mulvad (2016, s. 14) hevder at skolespråk, herunder de enkelte fags språkbruk, er dypt sammenvevet med skolekonteksten det inngår i. Hun hevder videre at skolespråk er et produkt av institusjonen skole, og at elevene må lære å mestre dette språket for å lykkes i skole og samfunn. Selv om klasseforskjeller ikke

oppheves gjennom eksplisitt sjangerpedagogisk undervisning, kan det bidra til at marginaliserte elever får større mulighet til å beherske ulike typer tekster. Dette er igjen viktig for å kunne delta i og dermed lykkes i ulike diskurser i skole, utdanning, arbeidsliv og politikk (Cummins, 2014, 2015; Rose, 2016b). Å få mulighet til å kunne mestre skolens ulike typer tekster er altså en nøkkel til deltagelse og innflytelse i samfunnet, nært forbundet med sentrale mål for skolen som livsmestring, medborgerskap og deltagelse i demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En fjerde kritisk innvending er knyttet til hvordan sjangerpedagogikk forstås og gjennomføres. Enhver politisk eller pedagogisk idé kan selvsagt gjennomføres på en annen måte enn intensjonen, slik at den i praksis fungerer dårligere enn teorien skulle tilsi. Dersom teksttyper og sjangre undervises som emner i pensum, lærer ikke elever nødvendigvis å knytte «writing and speaking purposes to an appropriate generic choice» (Derewianka, 2003, s. 139). Derewianka stilte for nesten 20 år siden spørsmål ved hvordan sjangerpedagogiske pedagogikker ville komme til å utvikle seg i framtiden:

Will they reinvigorate and perhaps radicalize the curriculum, providing a focus for the coherent integration of grammar, vocabulary, discourse and culture within the context of socially embedded, text-level activity? Or will genres become just another discrete component of the syllabus, a list of text types to be covered? (Derewianka, 2003, s. 150)

Den første setningen i sitatet over viser tydelig Derewiankas syn på hva sjangerpedagogikk dreier seg om: et helhetlig arbeid med fokus på grammatikk, ordforråd, tankesett og kultur i en sammenheng med sosialt integrerte tekstaktiviteter. For å kunne lykkes med slik helhetlig språkbasert og språkutviklende undervisning trenger lærere selvsagt tilstrekkelige ressurser, kunnskaper og ferdigheter. Men dersom sjangerpedagogikk forstås som en liste av teksttyper man skal gjennomgå i skolen og eksemplifisere med modelltekster, blir det en fattig og forenklet versjon av denne pedagogikken. Denne bekymringen fra Derewianka speiles i Hanssons (2013) kritikk av sjangerpedagogikk i en svensk kontekst, som jeg straks kommer til.

Innvendingene mot sjangerpedagogikk som løftes fram i avsnittene over er altså knyttet til bekymring for reduksjonisme, manglende tro på at man kan undervise eksplisitt i ulike typer tekster, skepsis til om elever faktisk blir myndiggjort av slik eksplisitt undervisning og bekymring for hvordan sjangerpedagogikk gjennomføres i praksis. I studier av hvordan sjangerpedagogikk kan fungere i språklig heterogene klasser i Sverige, Danmark og Norge kan man gjenfinne flere av disse innvendingene side om side med andre funn knyttet til språkutviklende og dialogisk undervisning.

I Norden ble interessen for sjangerpedagogikk først synlig i Sverige, hvor den har fått en betydelig innflytelse (Lund, Perez, Jacobsen, Larsen, & Meidell, 2016, s. 3). Knutbyskolan i Stockholm begynte i 2004 å implementere sjangerpedagogisk undervisning (Kuyumcu, 2011), og pedagogikken spredte seg til flere skoler og kommuner i Sverige, spesielt som tiltak for bedre språkutvikling og læring på skoler med mange minoritetsspråklige elever. Hansson (2013, s. 77) hevder at «genrepdagogen på svensk mark i materialet tycks grundad i svenska som andraspråk, och idén om en språkinriktad ämnesundervisning är framträdande». Han understreker at sjangerpedagogikk har tre komponenter, som alle er viktige: sirkelmodellen, som er en praktisk-pedagogisk komponent (jf. figur 2.9), en språkvitenskaplig komponent knyttet til systemisk funksjonell grammatikk (jf. 2.2.1) og kritisk literacy, en ideologisk komponent (jf. 2.3.1). Hansson mener at sjangerpedagogikk slik den ble innført i Sverige, framfor alt handler om sirkelmodellen, «en relativt grammatikfattig modell» som er mest innrettet mot måloppnåelse, der den opprinnelige ideologiske komponenten er fjernet. Han stiller derfor spørsmål ved om det er en «bantad» eller slankere sjangerpedagogikk som vinner fram i Sverige og lurer på hvorfor SFL strever med å gjøre seg gjeldende og hvorfor den ideologiske komponenten er nedtonet. Dersom sjangerpedagogikk utelukkende framstilles som en arbeidsmåte for høyere måloppnåelse, mener han mye går tapt: «då har en hel ämneskonception reducerats till en fiffig metod» (Hansson, 2013, s. 78). Hansson understreker altså at sjangerbasert pedagogikk dreier seg om mer enn en didaktisk modell for arbeid med modelltekster og forarbeid til individuell skriving, og at det språklige og ideologiske tankegodset som pedagogikken baserer seg på, bør ha sin rettmessige plass.

Det er skrevet flere svenske avhandlinger som kan knyttes til sjangerundervisning og andrespråkelever i grunnopplæringen. Noen av disse avhandlingene undersøker språkbasert undervisning på gymnasieskolan, som tilsvarer videregående opplæring i Norge. Kouns (2011, 2014) undersøkte utprøving av språkbasert læring i fysikk og kjemiundervisning i gymnasklasser der mange elever hadde svensk som andrespråk. Hun diskuterer stillasbygging, bruk av undervisningsstrategier som bidrar til reseptiv eller produktiv språkbruk, samt metaferdigheter. Larsson (2011a) analyserte, beskrev og diskuterte tekster og språkbruk i et språklig heterogent biologi-klasserom i gymnasieskolan med spesielt fokus på flerspråklige elevers forutsetninger. Hun diskuterer semiotiske rom for læring, multimodale tekstaktiviteter og tekstprogresjon, verbalspråklige utfordringer og en forståelsesrettet og utfordrende undervisningspraksis i språklig heterogene klasser som hun hevder er relevant i alle fag.

Andre avhandlinger undersøker sjangerpedagogisk undervisning i grunnskolen. Sandell Ring (2008) undersøkte et utvalg læreres tanker om forholdet mellom språk og faginnhold i et sjangerperspektiv, for å finne ut hvordan lærere skaper et språkmiljø som fremmer alle elevers læring, men med et spesielt fokus på flerspråklige elever. Hun fant at deltagerne i studien var positive til sjangerpedagogikk, men mener at lærere trenger støtte i å anvende og gripe an pedagogikken. Sellgren (2011) undersøkte flerspråklige elevers arbeid med forklarende tekster i samfunnsfag på mellomtrinnet. Hun fant at elevene i gruppearbeid har stort fokus på å forklare det faglige innholdet som forutsetning for å tilegne seg språket og for å skrive egen tekst, men at språkbruken er hverdagslig og konkret heller enn abstrakt og teknisk skolespråk. Walldén (2019) undersøkte hvordan to lærere kommuniserer faginnhold og metaspråklig kunnskap i sjangerpedagogisk undervisning av unge andrespråksinnlærere. Han fant at lærerstyrte samtaler ofte handlet om abstrakte begreper, inkludert metaspråklige begreper og fagbegreper, mens mindre lærerstyrte samtaler ofte medførte forhandlinger om hverdagskunnskap heller enn fagkunnskap. Dessuten kunne eksplisitt fokus på metakunnskap, som for eksempel sjangerkunnskap og lesestrategier gå på bekostning av meningsfulle tekstmøter. Han argumenterer derfor for at slik metakunnskap ikke må gjøres til hovedinnholdet i undervisningen.

Det finnes også avhandlinger som undersøker skrivesamtaler i grunnskolen. Vuorenää (2016) undersøkte hvordan samtaler som oppstår i og omkring skriveundervisning kan foregå i flerspråklige miljøer i grunnskolen. Avhandlingen viser hvordan lærernes gjennomgang i hel klasse fører til faste samtalemønstre, enten IRE eller et «listemønster» der elevene fyller i svar. Vuorenää fant at i helklassesituasjoner er det bare de sterkeste elevene som bryter gjennom lærer-monologen, mens det i smågrupper forekommer flere elevinitiativ. Hun fant også at flerspråklighet brukes som ressurs uavhengig av lærernes språkbakgrunn.

I Sverige har det i forbindelse med sjangerpedagogisk undervisning blant annet kommet innvendinger knyttet til tidsbruk og lærerstyring, altså at en sjangerpedagogisk modell kan oppleves for lærerstyrt, og at både lærere og elever kan oppleve tidspress. Kuyumcu evalueringarbeid av sjangerpedagogisk undervisning på Knutbyskolan i Stockholm (2011) løfter fram både fordeler og ulemper ved sjangerpedagogikk, blant annet at enkelte lærere i Knutbyprosjektet opplevde at skriveundervisningen ble mindre kreativ, at tidsrammer førte til stress for lærere og elever og at elevene kunne gå lei (Kuyumcu, 2013a). Johansson & Sandell Ring (2012) mener modellen er framgangsrisk hvis man følger de fire fasene i *Sirkelen for undervisning og læring* i kombinasjon med mer kreativ skriving, og at utbyttet av skrivingen

blir et helt annet når man tar seg bedre tid. Liberg (2009) oppmuntrer til refleksjon omkring sjangerpedagogikk og advarer mot instrumentell bruk av modeller for skrivedidaktikk. Dette siste punktet kan kobles tilbake til både Hansson (2013) og Derewianka (2003) og deres bekymring over utarmede versjoner av en lese- og skriveundervisning som opprinnelig har både en pedagogisk, en språklig og en ideologisk forankring.

Det er utgitt en rekke svenske artikler og fagbøker knyttet til sjangerpedagogikk og språkutviklende undervisning (for eksempel Axelsson & Jönsson, 2009; Bjerregaard & Kindenberg, 2015; Hajer & Meestringa, 2014; Hägerfelth, 2011; Hedeboe & Polias, 2008; Holmberg, 2010; Johansson & Sandell Ring, 2012; Kindenberg & Larsson, 2016; Kuyumcu, 2009, 2013b). Interessen for sjangerpedagogikk i Sverige har også ført til statlig og kommunal satsning på «språk- og kunnskapsutveklende arbeidssätt». Det finnes dessuten en rekke prosjekter, rapporter og materiell fra myndigheter og forskningsinstitusjoner om språkutviklende undervisning (for eksempel Axelsson, 2009; Larsson, 2011b; Universitet Malmö, 2015, 2017; Olofsson, 2009; Skolforskningsinstituttet, 2018; Skolverket, 2016a; Skolverket, 2016b;). I tillegg er noen australske fagbøker oversatt til svensk (bl.a. Gibbons, 2018a; 2018b).

Sjangerpedagogikk er også velkjent i Danmark, under navnet *SFL-baseret undervisning og læring, genrebaseret pædagogik, sprogbasert pædagogik eller pedagogisk funksjonel lingvistik*. Ifølge Hedeboe (2002, s. 7) vant SFL-basert pedagogikk innpass i det danske skolesystemet på 2000-tallet og pedagogikken ble utbredt blant annet via Hedeboe & Polias (2008) og Mulvad (2002). SFL-basert pedagogikk kan ifølge Mulvad (2016, s. 16) karakteriseres som «en pedagogisk tænkning, ikke blot en opskrift. Den kan se ud på mange måder, og mange typer aktiviteter kan integreres i denne pædagogik.»

Mulvad (2016) peker på to hovedvarianter i Danmark, registermodellen og sjangermodellen. *Registermodellen* knyttes til en språkbasert pedagogikk og har som sitt grunnleggende prinsipp begrepet *register*, som kan beskrives ved de tre elementene som inngår i situasjonskonteksten (jf. figur 2.6 og 2.7): «I hvert af trinnene i undervisningen bruges sproget på en særlig måde: sprog som ledsagelse til handling, sprog som rekonstruktion, transformation, sprog som konstruktion og refleksion. Trinnene udgør tilsammen en kæde af sprogbrugssituationer.» (s. 18). *Sjangermodellen* knyttes til Sydneyskolens sjangerpedagogikk og innebærer arbeid med tekster i fire faser (jf. figur 2.9): bygge kunnskap om emnet, felles dekonstruksjon av tekst, felles konstruksjon av tekst og selvstendig konstruksjon av tekst (s. 19). Modellene har mye til

felles, men har ulik vinkling av undervisning og læring: I registermodellen er det fokus på språkbrukssituasjoner og tekst i kontekst, og i sjangermodellen er det fokus på arbeidsformer og sjangre i skolen (f.eks. Bock, 2016). Mulvad hevder at modellene fungerer dels som en styrking av lærernes faglighet, dels som pedagogisk metode som styrker elevenes engasjement og lærerens klasseromsledelse. Men hun mener vi vet lite om hvorfor de virker, og om noen modeller virker bedre enn andre. Vi vet heller ikke så mye om hvordan språkbasert pedagogikk inngår i dansk skoletradisjon. Hun spør hva som skjer med SFL-basert pedagogikk når det rekontekstualiseres i Danmark, for eksempel med begrepene *sjanger*, *leksikogrammatikk* og *register* (Mulvad, 2012, s. 267). Hun spør også hvordan man skaper produktivt diskuterende fellesskap av kunnskap og mener at det ikke skjer mellom konkurrerende motsetninger, men i en pyramide der det er høyt under taket for felles utvikling og vekst av SFL-basert pedagogikk (s 270).

På tross av både ros og kritikk av hvordan disse modellene fungerer, utgjør de et viktig aspekt av undervisning i lesing og skrivning på mange utdanningsinstitusjoner i Danmark. I innledningen til et spesialnummer om sjangerpedagogikk i Danmark (Lund et al., 2016) hevdet det at sjangerpedagogikk har blitt mer framtrødende i Danmark de senere årene, og at en viktig bakgrunn for dette er at «sprog har fået tillagt en nøglefunktion for faglig læring generelt både internationalt (Unesco) og i Norden. Det forventes at en øget satsning på skriftlighed kan bidrage til at løfte alle elever fagligt, især elever med minoritetsbaggrund» (s. 3). Det er publisert en rekke artikler, fagbøker og studier knyttet til SFL-basert undervisning (f.eks. Christensen, 2013, 2014, 2016b; Kabel, 2014; Mulvad, 2009, 2012a, 2012b, 2013, 2016; Sigsgaard, 2013a, 2013b; 2015; Østergaard, 2017, 2018). Sigsgaards avhandling (2013b) bygger på Halliday, Bernstein, Christie og Maton og handler om viktigheten og kompleksiteten av klasseromsdiskursen for utvikling av andrespråkelevers begrepsverden og for utvikling av deres bevissthet om hva som anses som legitim kunnskap i klasserommet. SFL-pedagogikk har også satt preg på lærerutdanningen i Danmark (f.eks. Christensen & Bock, 2011; Jacobsen, 2016). Det er utgitt rapporter fra kompetanseutviklingsprosjekter knyttet til SFL-basert pedagogikk, blant annet på Sølystskolen i Silkeborg (Christensen, 2016a) og Prosjekt Uddannelsesløft i Aalborg (Tobiassen, 2014). Også i Danmark er det oversatt en del australsk litteratur om SFL-basert pedagogikk (f.eks. Derewianka, 2016; Gibbons 2016; Hammond, 2012; Rose, 2016a, 2016b).

I gjeldende australske læreplaner har kunnskap om språk fått en sentral plass, og ifølge Jones og Derewianka (2016) bekrefter dette at arbeid med sjangerpedagogikk har hatt stor innflytelse

de siste tiårene. De mener at dette aktualiserer to svært aktuelle og tett forbundne problemstillinger: læreres kunnskap om språk og læreres tilgang til nødvendige læremidler. Det er mange studier som tematiserer utfordringer knyttet til læreres kunnskap om språk (f.eks. Hammond, 2016; Hammond & Macken-Horarik, 2001; Jones & Chen, 2012; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Myhill og Newman, 2016). Jones og Derewianka mener det er nødvendig med profesjonsutvikling for lærere på dette området for å lykkes med sjangerpedagogisk undervisning, men mener at det dessverre ikke har skjedd i en australsk kontekst. Ifølge Martin (2001, s. 169) har dette vært et problem siden 1990-tallet, da innføring av funksjonelle språktermer i pensum møtte motstand blant politikere, foreldre og lærere i New South Wales (mer om dette i 4.4.2.3). Videre hevder Jones og Derewianka at man i stedet for etterutdanningsprogram kun har sett spredte initiativer på skolenivå, samt økt kommersialisering av undervisningsmidler. De hevder derfor at det er «påtrængende behov for teoretisk sammenhengende, veltilrettelagte kurser som formidler genre- og registerteori til undervisere på alle klassetrin» (Jones & Derewianka, 2016, s. 33).

Erfaringer med, utfordringer ved og kritikk av sjangerbaserte og språkbaserte pedagogikker i Australia, Sverige og Danmark som jeg har nevnt i dette delkapitlet, er relevante for mitt prosjekt og inngår i min bakgrunnskunnskap om sjangerpedagogisk skriveundervisning.

1.4.4 Forskning på SFL-basert pedagogikk i Norge

I Norge har det lenge vært interesse for funksjonell grammatikk og sosialsemiotikk (f.eks. Berge, Coppock & Maagerø, 1998), og det er gjort flere språklig orienterte studier med et SFL-perspektiv (f.eks. Fiskerstrand, 2017; Siljan, 2011). De siste årene har det vært økende interesse for funksjonell grammatikkundervisning i skolen (f.eks. Haugen, 2019) og språkbasert undervisning knyttet til systemisk funksjonell lingvistikk. Som i Danmark (Lund et al., 2016, s. 3), kan man se spor i norske læreplaner av de utfordringene sjangerpedagogikken tar opp. Eksempler er innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag, eksplisitt undervisning, bruk av eksempeltekster og framheving av ulike typer tekster, ikke minst ulike typer saktekster:

Den fremste representanten for eksplisitt sjangerundervisning i dag er den såkalte australiaskolen eller sjangerskolen, som argumenterer for systematisk undervisning i tekst- og sjangerkriterier ved hjelp av modelltekster, skriverammer, tekstmaler og syntaktiske stiløvelser. Mye av dette har også fått innpass i norsk skole, særlig etter Kunnskapsløftet. (Hertzberg, 2016, s. 27).

Det er tidligere skrevet én norsk doktoravhandling om sjangerpedagogikk (Horverak, 2016). Horverak undersøker hvordan engelsk skriveundervisning blir gjennomført i norske videregående skoler og utprøver om en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveundervisning har positiv virkning på elevers skrivekompetanse. Avhandlingen gir økt kunnskap om engelsk

skriveundervisningspraksiser i norske videregående skoler og kunnskap om hvordan SFL kan anvendes gjennom sjangerpedagogikk for å støtte elever til å utvikle sine skriveferdigheter. Hun ser behovet for å inkludere en mer helhetlig modell for skriveundervisning i programmer for engelsklærerutdanning og videreutdanning av engelsklærere, og anbefaler en sjangerpedagogisk tilnærming. De siste årene er det skrevet flere norske masteroppgaver om sjangerpedagogikk. Fagerheim (2019) undersøker sjangerpedagogikk som metode for å fremme demokratisk medborgerskap i innføringsklasser på ungdomstrinnet. Hun fant at sjangerpedagogikk ga elevene mulighet for systematisk opplæring i grunnleggende ferdigheter samt tid og mulighet til å gå dypere inn i læringen, men at organisering og tidsbruk var utfordrende for lærerne. Lunde (2018) undersøker samtaler om dekonstruksjon av modelltekster på ungdomstrinnet, og analysen viste ulike samtalemønstre når lærerne og elevene dekonstruerte tekster. En av lærerne gjennomførte det Lunde omtaler som en «streng» klasesamtale, og resultatene viste at dette ga positiv effekt på elevenes gruppesamtaler. Berntsen (2017) undersøker tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg på syvende trinn. Hun finner, ikke uventet, at alle elevene forklarer ordene bedre etter undervisning, og at dette gjelder både formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk ordkunnskap for alle de utvalgte ordene. Reinholt (2016) undersøker hvordan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan egne seg for voksne minoritetsspråklige. Hun finner at elevene opplever at det er lettere å skrive etter å ha jobbet eksplisitt med skriving, og at elevtekstene inneholder spor av undervisning og hjelpetekster. Spikseth (2018) undersøker om sjangerpedagogikk er en metode for å utvikle argumenterende skriving for voksne innvandrere. Etter sjangerpedagogisk undervisning fant hun at elevtekstene hadde bedre struktur, at tekstene ble delt i avsnitt og at informantene brukte elementer fra modellteksten, skriverammen og fellesteksten i egne tekster. Johnsen (2019) undersøker hvilken skrivepedagogikk som ligger til grunn ved skriveløp hos elever med norsk som andrespråk, og viser til flere strategier for hvordan en kan tilpasse skriveundervisningen for flerspråklige elever, blant annet sjangerpedagogikk. Hellesøy (2018) undersøker hvordan sjangerpedagogikken som metode kan styrke skriveopplæring i engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram. Stunes (2017) gjør en analyse av elevers skriving av argumenterende tekster på fjerde trinn. Det er altså en begynnende interesse i Norge for å undersøke didaktiske muligheter knyttet til sjangerbasert undervisning, spesielt for andrespråkelever.

Siden 2015 har det pågått utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk i flere norske kommuner, både i grunnskole og voksenopplæring. Det har kommet flere læreverker basert på et funksjonelt

språksyn, hvorav noen gir en innføring i systemisk funksjonell lingvistikk, og det er skrevet flere artikler som omhandler sjangerpedagogikk (f.eks. Horverak, 2017; Larsen, Brujordet, Ofte & Torvatn, 2018; Maagerø, 2015; Torvatn, 2014). Det finnes også en innføringsbok i sjangerpedagogikk med eksempler fra norske klasserom (Horverak & Torvatn, 2020).

I forhold til i Sverige og Danmark er det lite forskning og få publikasjoner knyttet til sjangerbasert pedagogikk i Norge. Min avhandling er dermed et bidrag til økt kunnskap om slik undervisning i en norsk skolekontekst, og belyser hvilke muligheter sjangerbasert pedagogikk kan gi for utvikling av fagspesifikk literacy hos andrespråkselever i norsk skole. Studien dokumenterer også en bit av et utviklingsarbeid på to barneskoler i en norsk kommune.

1.5 Disposisjon

Jeg har valgt å framstille avhandlingen som en monografi inndelt i seks kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg teori som er relevant for min undersøkelse av sjangerpedagogisk skriveundervisning i språklig heterogene klasser. I kapittel 3 presenterer jeg metode og tilnærming, med vekt på utvalg, innsamling og materiale, analyseprosess, etiske betraktninger og refleksjoner omkring studiens troverdighet. I kapittel 4 analyserer jeg mine observasjoner og lærernes refleksjoner om undervisningen. I kapittel 5 løfter jeg fram tre temaer som springer ut av funn i analysen og som jeg ønsker å drøfte, nemlig betydningen av å delta i samtaler om tekster, betydningen av planlagt støtte og betydningen av språklig oppmerksom undervisning. I kapittel 6 avslutter jeg med noen kritiske bemerkninger, noen implikasjoner av avhandlingen og noen muligheter for videre forskning.

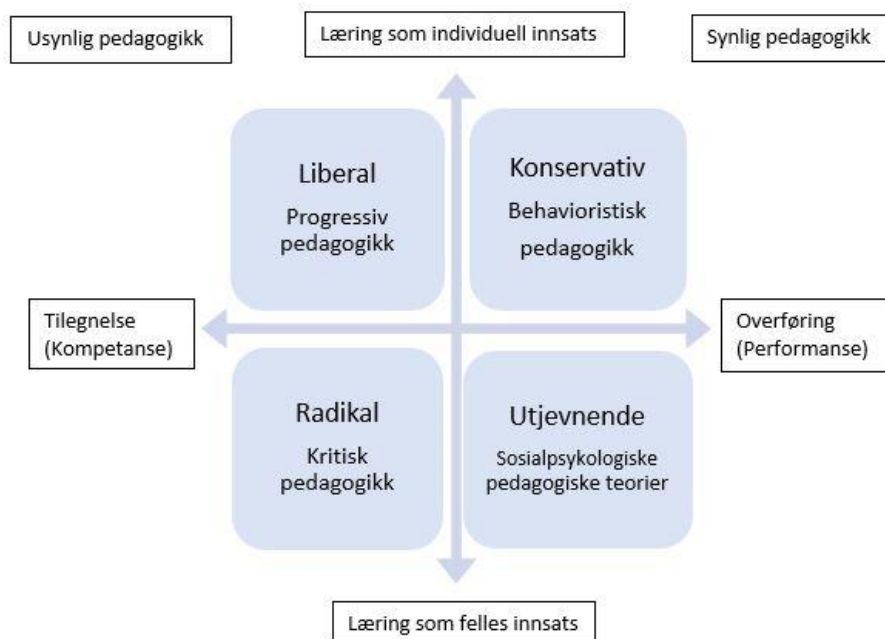
Kapittel 2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori som er relevant for analyse og drøfting av sjangerpedagogisk skriveundervisning. Jeg inkluderer også gjennomgang av noen tidligere studier, fordi det de kommer fram til, har overføringsverdi for min undersøkelse. Jeg har valgt å strukturere kapitlet med tre overskrifter jeg anser som sentrale for skriveundervisning for andrespråkslever: Dialogisk undervisning (2.1), Eksplisitt språkbasert undervisning (2.2) og Språkutviklende undervisning (2.3). Til slutt presenterer jeg en modell for stillasbygging, som er utgangspunkt for analysekategoriene jeg anvender i kapittel 4.

2.1 Dialogisk undervisning

Siden 1980-tallet har det i vestlige land (Europa, USA, Canada, Australia og New Zealand) vært økende oppmerksomhet om teorier som har som utgangspunkt at læring skjer gjennom å delta i sosiale fellesskap (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 74). Dette representerte et nytt syn på læring i forhold til tidligere og kalles gjerne «the social turn» eller en dialogisk vending (Gee, 2000). Et slikt læringssyn innebærer endrede roller for lærere og elever og at deltagelse i samtaler og aktiviteter i klasserommet er vesentlige for læring. Den dialogiske vendingen har hatt stor betydning for undervisning og forskning, også på andrespråksfeltet (Block, 2003).

Bernstein (2000) utviklet en modell med oversikt over ulike pedagogiske tilnærminger som kan belyse ytterligere hva dialogisk undervisning dreier seg om (se figur 2.1). Her presenteres en forenklet versjon av modellen:



Figur 2.1: Bernsteins modell for pedagogiske tilnærminger (etter Rose & Martin, 2012; Parkin & Harper, 2018)

Modellen skiller mellom individorienterte tilnærminger i øverste halvdel og sosiokulturelle tilnærminger i nederste halvdel, og mellom tilnærminger som forfekter implisitt tilegnelse av kunnskap i venstre halvdel og eksplisitt undervisning av kunnskap i høyre halvdel. Heller enn å se disse tilnærmingene som adskilte kan man se dem som ulike pedagogiske innflytelser på undervisning som lærere veksler mellom, ofte ubevisst, og gjerne i løpet av én og samme undervisningsøkt (Parkin & Harper, 2018, s. 7).

Blant individorienterte tilnærminger til undervisning og læring finner vi øverst til venstre progressiv pedagogikk. Undervisningen er elevsentrert og har blitt kalt usynlig og implisitt. Ifølge Parkin og Harper (2018, s. 8) er slik utforskende læring risikabel for elever fra marginaliserte sosiale grupper (for eksempel minoritetsspråklige elever) fordi den tilbyr lite støtte. Læreren får rollen som «guide on the side», og elevene konstruerer kunnskap ut fra tilgjengelige ressurser med utgangspunkt i det de allerede vet (s. 7). Dette gir elever med høy sosial bakgrunn en fordel, mens elever med lav sosial bakgrunn eller utilstrekkelige ferdigheter i undervisningsspråket kommer til kort. Øverst til høyre i modellen finner vi tradisjonell, behavioristisk pedagogikk. Undervisningen er lærersentrert og kjennetegnes ved klare læringsmål, systematisk vurdering av om læringsmålene er nådd og avkodning heller enn meningsskaping. Pedagogikken kalles også «transmission approach» eller «chalk and talk» i og med at læreren formidler sin kunnskap til elevene (s. 8). Utfordringen med tradisjonell pedagogikk er at den ofte blir ‘one-size-fits-all’ og ikke i tilstrekkelig grad differensierer undervisningen etter elevers ulike behov og forutsetninger (s. 9).

Nederst til venstre i modellen finner vi en radikal og kritisk pedagogikk, også kalt frigjøringspedagogikk. En slik tenkning springer ut av Freires (1996) idéer om personlig bevisstgjøring, myndiggjøring og politisk samfunnsforandring og vektlegger elevenes språklige og kulturelle kompetanse. Det er en kulturelt responsiv tilnærming der elevenes bakgrunn, kunnskap og ferdigheter har stor verdi. Det er viktig og verdifullt å bygge på elevers morsmål og ressurser, men ifølge Parkin og Harper er det i seg selv ikke nok til at elever fra marginaliserte sosiale grupper kan lykkes med skolens faglige krav til lesing og skriving på undervisningsspråket (s. 9). For å oppnå dette er det nødvendig med inkluderende og eksplisitte pedagogiske prosesser som leder fram til mestring av undervisningsspråket. En slik tilnærming finner vi i nederste høyre hjørne av modellen. Cummins (2000, s. 169) kaller det «transformative pedagogy», og det er en synlig og utjevneende pedagogikk som har som mål å myndiggjøre elever gjennom refleksjon, kritisk tenkning og verdsetting av mangfold. Det pedagogiske grunnlaget er Hallidays (2004), Vygotskijs (2001) og Bernsteins (2003) teorier om

språk, læring og utdanning. Gjennom lærerstyrte samtaler får alle elever innsikt i og støtte til å delta i felles læringsprosesser slik at klassen utvikler felles kunnskap. Lærerens rolle forandrer seg underveis, og kontrollen gis gradvis over til elevene ved at de får økt ansvar for innholdet i samtalene. Målet er å skape aktive, selvstendige og deltagende medborgere (s. 10). Undervisningen som observeres i denne studien, er del av et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk, en tilnærming til lesing og skriving som knytter seg til nederste høyre hjørne i Bernsteins modell. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.4.

I dette delkapitlet undersøker jeg først samtalsens rolle for læring generelt (2.1.1) og sammenhengen mellom interaksjon og andrespråkutvikling spesielt (2.1.2). Deretter tar jeg for meg forskjellen mellom det man kan kalle hverdagspråk og skolespråk (2.1.3), skolen som arena for å utvikle fagspråk (2.1.4) og utvikling av fagspråk hos andrespråkselever (2.1.5).

2.1.1 Samtalens betydning for læring

Laursen (2006) hevder at et av de fremste kjennetegnene ved god undervisning rett og slett er at den er dialogisk. Dialogbegrepet er et alternativ til to klassiske metaforer for læring, nemlig læring som vekst og læring som produksjon (Laursen, 2017, s. 19). Begge har ifølge Laursen «den fatale mangel, at de ikke anskuer elevene som mennesker og derfor leder til grunnleggende misforståelser af, hvad undervisning er, og hvad der sker i undervisning». Vekstmetaforen, kjent fra progressiv pedagogikk, sammenligner eleven med en plante, læreren med en gartner og læring med blomster eller frukter (s. 20). Problemet med metaforen er ifølge Laursen at eleven til forskjell fra planten er «et menneske med bevidsthed, forstand og evne til at træffe valg og handle» (s. 20). Han hevder videre at produksjonsmetaforen er knyttet til en effektivitetsorientert pedagogikk, og også at den ser bort fra at elever er mennesker: «Eleverne bliver sammenlignet med et råstof, der skal formes, eller med en beholder, der skal fyldes. Læreren er håndværkeren, og undervisningens resultat er det fyldte kar eller det formede produkt, der er resultatet af bearbejdningen» (s. 20). Når dialogbegrepet knyttes til læring derimot, anses elever som selvstendige mennesker med vilje og evne til å tenke og samhandle, og det sosiale blir et vesentlig aspekt ved læring. Til grunn for en slik forståelse ligger et sosiokulturelt læringssyn som bygger på Vygotskijs teorier om utvikling av tanke og språk (f.eks. Dysthe, 2001; Lantolf, 2000; Vygotskij, 2001).

Med et sosiokulturelt læringssyn blir samtalen i klasserommet svært viktig, fordi den er forbundet med utvikling av både tenkning og språk. Ifølge Vygotskij (2001, s. 240) lærer vi som barn først å snakke med andre, og deretter internaliserer vi talen som en indre dialog som

utvikler tenkning og refleksjon. Dermed er sosial tale en forutsetning for indre tale: «talk is not simply a mirror on a child's inner thought processes, but actually constructs and shapes thinking» (Gibbons, 2006a, s. 23). For at alle elever skal kunne utvikle både den sosiale talen og den indre talen, er det viktig at de får mulighet til å være aktive deltakere i samtalen i klasserommet. Dialogen i klasserommet blir en form for mesterlære der elevene er lærlinger i tenkningens kunst (Laursen, 2017, s. 25). Gjennom dialog demonstrerer læreren sin måte å tenke på og trekker elevene med i samtaler slik at de også utvikler sin evne til å reflektere. Det å få tilgang til samtalen eller diskursen i klasserommet er dermed avgjørende for utvikling av et muntlig fagspråk og utvikling av tenkning, og dermed for utvikling av kunnskap.

Et sentralt begrep i Vygotskijs teori er *mediering*. Mediering innebærer at menneskelig aktivitet og mentale funksjoner formidles og forenkles gjennom bruken av verktøy, kulturelle praksiser og gjenstander. Det viktigste av alle redskaper for mediering er språk (Vygotskij, 2001). Vygotskij var opptatt av hvordan språk transformerer relasjonen mellom mennesker og deres omgivelser og hevdet at språk ikke bare medierer menneskers sosiale aktivitet, men også den assosierte mentale aktiviteten, det vil si tenkning (Wells, 1999, s. 7).

Et annet sentralt begrep hos Vygotskij er *den nærmeste utviklingssonen* (Zone of proximal development, ZPD). Den nærmeste utviklingssonen kan forklares som avstanden eller det kognitive mellomrommet mellom det et barn kan klare alene og det barnet kan gjøre sammen med og koordinert av en mer kyndig ekspert (Vygotskij, 2001). Mercer (2002, s. 143) bygger videre på forestillingen om den nærmeste utviklingssonen hos individet. Han foreslår en *intermental utviklingszone* (Intermental zone of development) som referer til den felles forståelsen som lærere og elever skaper sammen gjennom aktiviteter i opplæringen:

A good primary teacher is not simply the instructor or facilitator of the learning of a large and disparate set of individuals, but rather the creator of a particular quality of intermental environment ... in which students can take active and reflective roles in the development of their own understanding. In such classrooms, the students are apprentices in collective thinking, under the expert guidance of their teacher. (Mercer, 2002, s. 145)

Ifølge Mercer er denne felles forståelsen et kontekstualiserende rammeverk for felles aktivitet, som stadig rekonstrueres gjennom samtale (s. 145). Både forestillingen om den nærmeste utviklingssonen og en intermental utviklingszone har konsekvenser for undervisning (Gibbons, 2006a, s. 27). For det første må undervisning og læring sees som en interaktiv prosess som er avhengig av at alle deltakerne har aktive roller. For det andre utgjør disse forestillingene om utvikling i fellesskap et potensial for både lærere og elever, og har betydelige implikasjoner for

opplæring av andrespråkselever (s. 27), for eksempel knyttet til læring i fellesskap gjennom samtaler.

Et tredje viktig begrep som springer ut av Vygotskijs tenkning, er *stillasbygging* (Wood, Bruner & Ross, 1976). Begrepet betegner en midlertidig assistanse som setter elever i stand til å klare noe de ikke kan gjøre på egenhånd. *Stillasbygging* er kvalitativt annerledes enn *hjelp* fordi målsettingen er å støtte elever til å takle framtidige oppgaver i nye kontekster, eller i Hammond og Gibbons' (2001, s. 20) ord: «to know how to think, not simply what to think». Det dreier seg altså om å lære en sulten mann å fiske i stedet for å gi ham en fisk, som ordtaket sier. *Stillasbygging* gjør det mulig for elevene å lære i sin nærmeste utviklingszone eller i klassens intermentale utviklingszone og dermed strekke seg utover sin egen yteevne. Det kan dermed bidra til at andrespråksinnlærere bruker språk på nye måter (Gibbons, 2006b, s. 14). Støtten kan gis individuelt eller ved hjelp av felles aktiviteter i læringsfellesskap. *Stillasbygging* er et sentralt begrep i denne studien, og jeg kommer tilbake til det i kapittel 2.3.5.

Dialog i undervisningen er ikke bare et trekk ved læring, men et av de viktigste verktøyene for læring (Alexander, 2008, s. 26). I dialogisk undervisning er man opptatt av refleksjon, utforskning og læring gjennom samtale, med fokus på kvaliteten, dynamikken og innholdet i samtalen (s. 21). Dette krever et repertoar av undervisningsferdigheter og teknikker. Figur 2.2 viser Alexanders fem prinsipper for dialogisk undervisning, som gir elever mulighet til å utvikle et variert muntlig repertoar som ulike typer tenkning og forståelse baserer seg på:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Kollektivitet: elever og lærer lærer sammen, enten i grupper eller hel klasseb) Gjensidighet: lærer og elever lytter til hverandre, deler ideer og vurderer alternativerc) Støtte: barn formulerer fritt sine tanker, uten å være redde for å svare feild) Kumulering: lærer og elever bygger på hverandres ideer og kjeder dem sammen til sammenhengende rekker av tanker og undersøkelsere) Hensikt: lærere planlegger og styrer dialogen ut fra bestemte læringsmål |
|---|

Figur 2.2 Fem prinsipper for dialogisk undervisning (oversatt fra Alexander, 2005, s. 14)

De tre første prinsippene er knyttet til oppførsel og etikk i klasseromdialogen og dreier seg om fellesskap, respekt og et trygt læringsmiljø. De to siste prinsippene dreier seg om innholdet i dialogen, der kumulering ifølge Alexander (2008, s. 26) er det vanskeligste prinsippet. Kumulativ læring, altså at lærer og elever bygger videre på hverandres bidrag i samtalen, stiller krav til lærerens pedagogiske evner og fagkunnskap, men også kjennskap til elevene og evne til å inkludere alle bidrag i samtalen. Når slike prinsipper ligger til grunn for samtaler i klasserommet, kan det bli flere samtaler med retning og hensikt som fører til reell læring

(Christensen og Stokke, 2015, s. 12). Børresen (2015, s. 18) beskriver hva som skal til for å planlegge og gjennomføre lærende samtaler i klasserommet og framhever den strukturerte samtalen som helt sentral.

Når dialogbegrepet knyttes til læring og undervisning, er det vesentlig for alle elever at de får tilgang til samtalen og får mulighet til å delta og bidra. Læreren får dermed en viktig rolle som tilrettelegger og mediator for samtaler. Det tradisjonelle samtalemønsteret i skolen, der læreren initierer (I), elever responderer (R) og læreren evaluerer (E), en såkalt IRE-struktur, kan være nyttig som rammeverk for en logisk tenkeprosess, for å sjekke forståelse eller sondere elevs tenkning (Gibbons, 2015, s. 31). En slik samtalestruktur knyttes til monologisk undervisning, og anses ikke som en egnet samtaleform til å utvikle utforskende samtaler med meningsskaping og deltagelse (Christensen & Stokke, 2015). Men når læreren stiller oppfølgingsspørsmål eller gir feedback (F) slik at samtalen får en IRF-struktur, får eleven mer taletid og mulighet til å utdype og reflektere. Hodgkinson og Mercer (2008, s. xi) hevder at samtaler i klasserommet er det viktigste verktøyet for å styre utvikling av forståelse og for felles konstruksjon av kunnskap. Det er derfor viktig å sette søkelyset på kvaliteten av disse samtalene. Som vi skal se i det neste delkapitlet, er dette spesielt viktig for andrespråksinnlærere.

2.1.2 Andrespråksutvikling gjennom interaksjon

I forbindelse med den dialogiske vendingen, som ble nevnt i innledningen av dette kapitlet, skjedde det ifølge Gibbons (2006a, s. 44) et skifte fra «laboratorie-baserte forestillinger om læring» til å se læring som situert i den sosiale hverdagen til innlæreren. En sosiokulturell forståelse av læring utfordret også den til da allment aksepterte ideen om at språk tilegnes, og gjorde det mer aktuelt å snakke om språklæring der man gjennom aktiv deltakelse i samtaler og prosesser lærer noe (f.eks. Lantolf, 2000; Lindberg, 2013; Opsahl & Aarsæther, 2015; Swain, 2000). Interessen for å forstå hvordan andrespråk utvikles gjennom interaksjoner situert i klasserommet har økt blant lærere og forskere, og fokus rettes ofte mot hvordan læring skjer gjennom samarbeidende interaksjonsprosesser, både mellom lærer og elever, men også mellom elev og elev. Sosiokulturell andrespråkslingvistikk, med vektlegging av forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn, står i motsetning til psykolingvistiske eller lingvistisk-kognitive tilnærminger til det å lære et andrespråk, som preget andrespråksforskningen tidligere (Svendsen, 2018). Neo-vygotskiansk andrespråkslingvistikk er en retning innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk der læring anses som en sosial, kulturell, interaksjonell og kognitiv prosess (s. 90). En slik lingvistikk har pedagogiske implikasjoner som denne avhandlingen interesserer seg for og undersøker.

Utvikling av muntlige språkferdigheter er en viktig dimensjon ved det å lære et andrespråk (Hammond, 2012; Palm og Stokke, 2015, s. 86). Derfor er det viktig at lærere legger til rette for at elever kan praktisere andrespråk i muntlig samhandling med andre. Swain (2000, s. 13) hevder at «collaborative dialogue is problem-solving and, hence, knowledge-building dialogue». Kvaliteten på samtalene elever er engasjert i på skolen, bør betraktes med et kritisk blikk, og gi elevene mulighet for variert og dialogisk interaksjon som styrker deres andrespråkutvikling (Gibbons, 2015, s. 33). Videre hevder Gibbons at samtalen i klasserommet er viktig for elevers selvfølelse som innlærere. Måten lærere snakker om elever, svarer elever og inkluderer dem i samtalen på, er avgjørende for elevenes opplevelse av å lykkes eller mislykkes (s. 3). Dersom lærere behandler andrespråkelever som de menneskene de kan bli, betyr det at de ikke legger vekt på hva de mangler (nemlig full beherskelse av andrespråket), men betrakter dem som innlærere, som med den riktige støtten har like store muligheter til å lære og prestere akademisk som sine medelever (s. 3).

Fordi elever er forskjellige og har ulike forutsetninger, bør læreren tilpasse og differensiere samtalen med elevene i klassen. Samtalen med én elev blir dermed ulik samtalen med en annen, avhengig av den enkeltes bakgrunn, erfaringer og forutsetninger. Ifølge Gibbons kan gode, oppmuntrende lærere bidra til å konstruere elever som kompetente innlærere gjennom høye forventninger, stillasbygging og inkludering (s. 3). Lærere trenger derfor kunnskap om hvordan de kan bidra til gode betingelser for læring i fellesskap, og om hvordan man utvikler læringsfellesskap. I et språklig heterogent klasserom, der elever har ulike forutsetninger for å delta i samtalen, må lærere være ekstra bevisste og oppmerksomme på å skape et inkluderende læringsmiljø. Dialogisk undervisning forutsetter altså at læreren har både faglig og relasjonell kompetanse, slik at alle elever får mulighet til å delta (Christensen & Stokke, 2015, s. 11).

Lærerens rolle i elevers læring er ifølge Gibbons (2006a, s. 173) å være en mediator. Et viktig punkt i synet på undervisning som mediering er erkjennelsen av at både språklæring og innholdslæring er avhengige av kvaliteten på dialogen mellom lærer og elever, lærerens rolle i utforming av diskursen og lærerens støtte til elevene (s. 174). Med tanke på at lærerens rolle er å mediere og tilrettelegge for didaktiske samtaler i klasserommet, er det noen ting lærere i språklig heterogene klasserom trenger å være klar over. Figur 2.3 viser Gibbons' seks prinsipper for å støtte andrespråklæring gjennom samtaler i klasserommet:

- 1) Elevene må forstå det som blir sagt og det de leser
- 2) Elevene må få bruke nytt fagspråk selv
- 3) Elever må få anledning til å strekke språket
- 4) Elever trenger modeller for faglige måter å bruke språket på
- 5) Det er viktig å kunne bruke morsmålet som ressurs
- 6) Det er lettere å lære språk i forbindelse med et faglig innhold

Figur 2.3 Seks prinsipper som støtter andrespråksutvikling (oversatt fra Gibbons, 2015, s. 24)

Disse prinsippene løfter fram noen sentrale kjennetegn ved god andrespråksundervisning, nemlig at elever må få anledning til å bruke språk selv, at språk læres best i forbindelse med læring av et faglig innhold, at morsmål er en ressurs i andrespråklæring og at ulike former for støtte letter forståelsen.

Å sørge for gode muligheter til å delta i språkutviklende samtaler i og utenfor undervisning er en viktig oppgave for andrespråksundervisningen. Lærerstyrt interaksjon fremmer elevers læring i mye større grad hvis lærere oppmuntrer og støtter elevene i å utvikle sine tanker, motivere sine meninger og koble til egen erfaring (Lindberg, 2013, s. 496). Lindberg hevder at selv små forandringer i det tradisjonelle IRE-mønsteret kan ha avgjørende betydning for lærer-elev-samtalen i klasserom med andrespråkselever, for eksempel ved at sekvensen ender med et oppfølgingsspørsmål (IRF) som gir eleven en ny replikk i utvekslingen (s. 496). Om samtalen er lærerstyrt eller elevstyrt, har også noe å si. Klasser som er mest vellykket som språklæringsarena for andrespråksinnlærere, har ofte en stor grad av lærerstyrt aktiviteter (Gibbons 2006a, s. 53). Myklebust (2018) har i sin studie av elevers samtaler i gruppearbeid vist at elevstyrt gruppearbeid ikke nødvendigvis utgjør en god arena for andrespråkselevers utvikling av fagspråk.

Hammond og Gibbons (2005, s. 23) observerte at lærere i språklig heterogene klasser bevisst bruker IRF-mønsteret på to måter som øker elevers deltagelse i samtalen. For det første kan lærere bidra til å lokke fram svar ved å gi verbal støtte og/eller hint ved hjelp av gester og fakter, gjerne målrettet mot bestemte elever med en bestemt hensikt. For det andre kan lærere stille oppfølgingsspørsmål og dermed gi eleven mer ansvar for å fortsette samtalen. IRF-mønsteret kan altså brukes for å involvere elevene mer i dialogen: «by opening up the third move, teachers open opportunities for students to say more and reflect aloud on their thinking and understanding» (s. 23). Elevers bidrag kan inkluderes i klassens samtale gjennom gjentagelse, omformulering, utbygging og oppfølgingsspørsmål (s. 21), slik at det til sammen bygges opp en kjede av kunnskap. I språklig heterogene klasser, der elever har ulike forutsetninger for å bidra, kreves det bevissthet fra læreren for å inkludere alle elever i samtalen, som flere norske

klasseromsstudier viser (Fondevik, 2017; Grimstad, 2012; Myklebust, 2018; Palm, 2006, 2017; Palm & Stokke, 2015; Pastoor, 2008).

2.1.3 Fra hverdagsspråk til skolespråk

En rekke undersøkelser har vist at både muntlig språkbruk og lesevaner i hjemmet kan knyttes til barns utvikling av literacy i skolen (Bakken, 2003, 2009a; Bernstein, 2003; Ekren, 2014; Gearon et al., 2009; Heath, 1983; Street, 1984; Strand & Schwippert, 2019). Som nevnt i innledningskapitlet har slik forskning bidratt til å synliggjøre at elever med lav sosial bakgrunn opplever større utfordringer med å tilegne seg skolespråk enn elever med høy sosial bakgrunn (jf. 1.3). Gee (2012) bruker betegnelse primærdiskurs og sekundærdiskurs for å skille mellom språkbruk som tilegnes i ulike sfærer av vårt liv. Han hevder at vår primærdiskurs læres og formes i hjemmemiljøet, blant annet av samtaler, fortellinger og omgangsformer. Foreldrenes utdanningsnivå og forhold til literacy spiller en stor rolle for barns primærdiskurs (s. 153). Alle diskursene man tilegner seg senere i livet, foregår i en mer offentlig sfære, og er våre sekundærdiskurser. Gee skiller mellom læring, den bevisste kunnskapen man får gjennom undervisning eller livserfaring, og tilegnelse, som skjer gjennom eksponering for modeller, prøving, feiling og øvelse. Han hevder at sekundær-diskurser tilegnes gjennom sosial praksis, og at det derfor er viktig å ha mulighet til å delta i sosial praksis for å få tilgang: «If you have no access to social practice, you don't get in the discourse, you don't have it» (s.168). Det er stor variasjon i barns muligheter til å delta i ulike samtaler hjemme og på fritiden, og også stor forskjell på mulighetene til språklig utvikling i samtalene de møter (Alexander, 2008, s. 19). Alexander hevder at språklig og kognitivt stimulerende og utviklende samtaler på skolen derfor kan være avgjørende for elever som ikke opplever tilsvarende samtaler hjemme (s. 19).

Avstanden mellom hjemmebaserte diskurser og skolediskurser er stor for enkelte barn, og hver diskurs bygger på tause teorier om hva som er riktig og normalt (Gee, 2012). Gee hevder at disse teoriene er former for ideologi, og er del av diskursene som ligger under all språkbruk. Derfor er språk uløselig knyttet til ideologi og kan ikke bli analysert eller forstått adskilt fra ideologi. Kulturelt forankret kunnskap forteller en gruppe mennesker innenfor en diskurs hva som er typisk eller normalt i denne diskursen (Gee, 2001). Dette er ofte taus kunnskap som tas for gitt. For å gjøre taus kunnskap kjent også for barn som kommer fra hjem der primærdiskursen er veldig annerledes enn sekundærdiskursen i skolen, er det viktig med eksplisitt undervisning som setter ord på hva som kjennetegner språk i ulike typer tekster og fag, slik at denne kunnskapen blir tilgjengelig for alle elever. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2.

For at elever skal lykkes i skolen, må de lære å håndtere skolens kunnskapsformer, som skiller seg fra diskursive former elever bruker i hverdagen. Hverdagsspråk og fagspråk skiller seg fra hverandre på flere måter. Hverdagsspråk kjennetegnes av frekvente ord, faste uttrykk og enkel setningsoppbygging, uformell språkbruk og aksept for feil (Snow & Uccelli, 2009, s. 119). Frekvente ord er ofte det vi kaller dagligdagse eller hverdagslige ord (Golden, 2018), for eksempel *jeg, gå, kjøpe, mat, spise, jente, leke*. Hverdagsspråk ledsager ofte handlinger og er gjerne kontekstavhengig. Fagspråk, derimot, kjennetegnes ved at det er kontekstuavhengig. Det kan karakteriseres som distansert, presist, konsist, autonomt, formelt, abstrakt eller teknisk, komplekst, spesialisert og med høy leksikalsk tetthet (Snow & Uccelli, 2009, s. 119). Ordforrådet i fagtekster eller læreboktekster i skolen preges både av fagord og det vi kan kalle mellomord. Fagord knyttes til et bestemt fag eller emne, for eksempel *rovdyr, insekt, virus*. Mellomord kan også kalles lavfrekvente allmennord eller førfaglige ord. Golden (2018) inndeler mellomord i fagspesifikke ord som typiske for bestemte fag (f.eks. kjemi og fysikk: *atomer, molekyler, stoffer, egenskaper, krefter, magnetisme*), akademiske ord eller skoleord (f.eks. *observasjon, bevis, påstand, forklaring, hypotese, argument*) samt generelle ord (f.eks. *informasjon, utvikle, aktivitet, effekt, tolke, relativ, forholdsvis, bidra*). Golden og Hvenekilde (1990) påviste at nesten halvparten av ordene i hver lærebok forekom bare én gang og at de lavfrekvente ikke-faglige ordene i stor grad var fagspesifikke. Særlig mange lavfrekvente allmennord er det i fag som geografi, historie og fysikk. Fagordene forklares ofte av læreren, men mellomord kan utgjøre en utfordring for mange elever, ikke minst for andrespråkselever.

Cummins (2008) har vist at det tar lengre tid for andrespråkselever å tilegne seg fagspråk, som han kaller Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) enn muntlig hverdagsspråk, som han kaller Basic Interpersonal Communicative skills (BICS). Han har også synliggjort hvilke utfordringer andrespråksinnlærere møter når de skal utvikle fagspråk på et andrespråk samtidig som de prøver å tilegne seg et faglig innhold. Cummins (2014) hevder at virkningsfull literacy-undervisning for andrespråkselever bør rette oppmerksomhet mot fagspråk i alle fag, det vil si at lærere også bør ha et språklig fokus i forbindelse med tilegnelse av fagstoff. Overgangen mellom hverdagsspråk og fagspråk er flytende og kan uttrykkes som et kontinuum fra det ene ytterpunktet til det andre (Gibbons, 2015, s. 79). Dette kommer jeg tilbake til i 2.2.1 (jf. figur 2.6 og 2.7).

2.1.4 Skolen som arena for å utvikle fagspråk

Et hovedmål med undervisningen i alle skolefag er å utvikle elevers fagkunnskap og forståelse, og parallelt utvikle deres fagspråk. Gee (2001, s. 714) hevder at lesing og skriving ikke kan

skilles fra å snakke, lytte eller samhandle muntlig på den ene siden, eller det å bruke språk for å reflektere over og omtale verden på den andre. Dette synet er knyttet til en bred forståelse av literacy (jf. kap. 1.2). Ettersom vi er omgitt av tekster fra vi våkner til vi legger oss, har det å forholde seg til tekst blitt «en av de aller viktigste ferdighetene et menneske trenger for å ta del i tekstsamfunnet» (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Skriftliggjøringen av samfunnet og den raske digitale utviklingen har store konsekvenser for utdanningssystemet. Både lærere og elever må forholde seg til et stadig større mangfold av tekster som elever skal kunne lese, skrive, drøfte og være kritiske til. Parallelt er det en tendens til mer individualiserte tekstpraksiser i skolen (s. 90). Når elever har stor frihet og god internettilgang blir skolens literacy mer individorientert, og ifølge Blikstad-Balas gjør dette skolens literacy mindre tydelig enn før. Det bør derfor være et ideal at skolens literacy er «eksplisitt og tilgjengelig for alle elever» (s. 94). Dermed blir lærerens rolle i arbeid med tekster viktigere, og en sentral oppgave for lærere blir å bidra til mer tydelighet og å gjøre skolens tekstarbeid relevant og tilgjengelig for alle elever.

Fagspesifikk literacy kan forstås som de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å mestre forskjellige tekster innenfor en gitt disiplin (Blikstad-Balas, 2016; Shanahan & Shanahan, 2008, 2014; Skaftun, 2015). Det innebærer også å kunne uttrykke mer presist de komplekse ideene og begrepene som er innebygget i fagets innhold, og som er vesentlige for å kunne lære et fag. Å kunne bruke egnet terminologi er viktig for å utvikle ny kunnskap og forstå nye begreper. I tillegg til ordforråd og grammatiske mønstre, dreier fagspesifikk literacy seg også om å mestre grunnleggende teksttyper og generiske strukturer som er typiske for hvert enkelt fag (Cummins, 2000, s. 59). Kabel (2017, s. 89) forstår elevens «fagspesifikke literacy som elevens receptive og produktive måder at skape betydning på med verbalsprog i skolens fag», knyttet til en bred forståelse av literacy (jf. 1.2). Fagspesifikk literacy handler altså om mye mer enn leseforståelse og avkoding, og innebærer å kunne uttrykke komplekse begreper og tanker i nye registre.

Ifølge Shanahan og Shanahan (2014, s. 636) bør skolen undervise i spesialiserte måter å lese, forstå, tenke og skrive på i fagdisipliner som realfag, historie eller litteratur for å utvikle elevens fagspesifikke literacy. Literacy-opplæringen bør derfor endre seg etter som barna blir eldre, fra generelle literacy-strategier for små barn, til mer spesifikke og spesialiserte literacy-strategier knyttet til fagene for eldre barn (s. 636). Allerede på mellomtrinnet er det forventet at elever tar til seg ny kunnskap fra fagtekster (Snow & Ucelli, 2009, s.112). For at elever skal lykkes med utfordrende literacy-oppgaver senere i skoleløpet, kan det derfor være lurt å begynne med fagspesifikk literacy allerede på barneskolen. Kompetansemål i norsk (Utdanningsdirektoratet,

2013) viser for eksempel at elever etter andre trinn skal kunne «skrive enkle beskrivende og fortellende tekster», etter fjerde trinn i tillegg «argumenterende tekster», og etter syvende trinn i tillegg «reflekterende tekster». Dessuten skal de etter fjerde trinn kunne «strukturere tekster med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning» og etter syvende trinn «skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt». Arbeid med disse kompetansemålene vil innebære opplæring i grunnleggende teksttyper (noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.2.2), og gir også anledning til å koble enkelte teksttyper til bestemte fag. Shanahan og Shanahan (2014, s. 639) mener at lærere på mellomtrinnet gjerne kan berede grunnen for den mer spesialiserte fagundervisningen elevene kommer til å få på ungdomstrinnet, slik at de har innarbeidet en forståelse for ulike måter å lese og skrive tekster på: «when texts do begin to differentiate, students will already have some of the habits of mind needed to interpret them in sophisticated ways». Denne avhandlingen undersøker hvordan lærere ved å fokusere både på innhold og språk i fagtekster kan begynne å utvikle fagspesifikk literacy hos elever allerede på småtrinnet og mellomtrinnet.

2.1.5 Andrespråkselever og utvikling av fagspråk

Gibbons (2009) argumenterer for at fagspråk og faglig innhold må sees i sammenheng for at andrespråksinnlærere skal ha læringsutbytte i fagundervisning. Hun bruker begrepet *mediering* for å karakterisere språklige og diskursive valg i fagfokustert opplæring av andrespråkselever, det vil si klasserom der man kombinerer et fokus på faglig innhold og faglig språk (Gibbons, 2003, s. 249). Hun viser også hvordan lærere medierer mellom elevers nivå i andrespråket og deres hverdagslige naturfagforståelse på den ene siden, og den akademiske diskursen og spesialistforståelsen av faget, på den andre (s. 257).

Hvert fag har sine tekstkonvensjoner og tankemønstre som skiller det fra andre. Man kan også si at ulike fag 'pakker' kunnskapen på forskjellige måter. Derfor krever ulike fag ulike literacyferdigheter, som ikke bare handler om skriftlige tekster, men også om hvordan kunnskap presenteres muntlig. Ifølge Sigsgaard (2013a, s. 187) er brodannelse, altså det å bygge bro mellom elevenes ulike diskurser, og arbeid med tekstutforming viktige trinn som hjelper læreren å undervise både i å pakke ut og pakke inn igjen. Læreres oppgave er å veilede elevene, hjelpe dem å omformulere utsagn og innføre fagord og fagbegreper gradvis gjennom kommunikative øvelser og oppgaver (Gibbons, 2009, s. 59). Gibbons hevder at man bør bevege seg mot komplekse tekster i undervisningen, ikke begynne med dem (s. 60). Dette innebærer godt forarbeid slik at elever forstår innholdet på forhånd, og ikke må streve med vanskelige fagtekster alene. Kulbrandstad (1998) kommer også inn på dette i sin doktoravhandling om

minoritetsungdommers lesing av læreboktekster på norsk. Hun fant at ordgjenkjenning og forholdet mellom tekstlesing og leserens bakgrunnskunnskaper er av betydning. Det å kjenne igjen ord man møter i en tekst, ha hørt disse ordene før, sett dem og snakket om dem, er altså vesentlig for at andrespråkelever skal kunne lese med forståelse. Dette understreker betydningen av muntlig forarbeid til faglig lesing i skolen, slik at andrespråkelever har mulighet til å gjenkjenne ord i teksten og forbinde noe med dem når de leser.

Hammond (2012, s. 22) argumenterer for å prioritere muntlig språkutvikling i forbindelse med utvikling av literacy. Dette er viktig både for elevenes evne til å forstå og tilegne seg fagkunnskap, formulere sin fagkunnskap muntlig og for å støtte utvikling av skriftlige ferdigheter. Å se utvikling av tenkning, muntlighet og skriftlighet i sammenheng bygger som nevnt på en bred forståelse av literacy, og er spesielt viktig for andrespråkelever som holder på å utvikle både språkkunnskaper og fagkunnskaper parallelt. Hammond hevder at støtte til muntlig språkutvikling er «en forutsætning for, at elevene kan utforske, diskutere, stille spørsmål til og i det hele taget arbeide med komplekse fagbegreber, samt at støtte til muntlig sprogudvikling dermed bygger bro til literacy» (s. 22). Interaksjoner der både lærer og elever er aktive deltakere i å bygge språk og fagkunnskap ser ut til å være en god måte å utvikle andrespråket på (Gibbons, 2003). Gibbons viser hvordan lærere bygger språklige broer fra en type diskurs til en annen, der utvikling av nye akademiske registre skjer gjennom samtaler og selve interaksjonen blir åsted for andrespråklæring (s.247). Hun hevder at interaksjoner som bidrar til andrespråkutvikling, bærer preg av gjensidighet og felles konstruksjon av språk og innhold blant lærere og elever (s. 247). Nødvendigheten av at andrespråkelever får mulighet til å delta i variert muntlig interaksjon for å utvikle fagspråk i skolen er også tatt opp i flere nordiske klasseromsstudier (f.eks. Fondevik, 2017; Grimstad, 2012; Kouns, 2011, 2014; Larsson, 2011; Myklebust, 2018; Palm, 2006, 2008, 2017; Palm & Stokke, 2015; Pastoor, 2008; Sellgren, 2011; Sigsgaard, 2017; Vuorenää, 2016).

2.1.6 Oppsummering av dialogisk undervisning

I kapittel 2.1 har jeg gjort rede for hva et sosialt syn på læring innebærer for elever og lærere. Sosiokulturell læringsteori understreker betydningen av å lære i fellesskap, og sentrale begreper er mediering av kunnskap, utvikling i nærmeste utviklingszone og stillasbygging for å støtte elevens læring (Vygotskij, 2001). Ved hjelp av Bernsteins modell for pedagogiske tilnærminger (jf. figur 2.1) har jeg vist at utjevne eller transformativ pedagogikk bygger på sosialpsykologiske pedagogiske teorier og innebærer en synlig, elevaktiv pedagogikk (jf. Dysthe, 2001; Laursen, 2017; Lantolf, 2000; Vygotskij, 2001). Jeg har framhevet betydningen

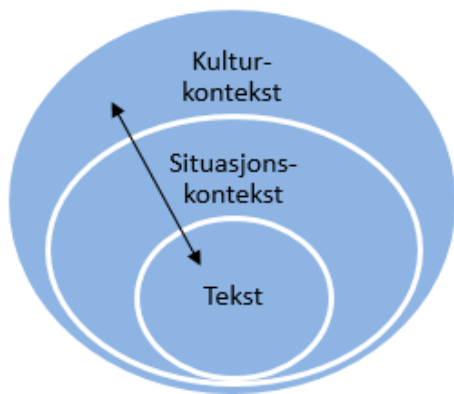
av dialogisk undervisning, der kumulering er et viktig prinsipp (jf. Alexander, 2008; Christensen og Stokke, 2015), og understreket betydningen av et språklig fokus i alle fag er nødvendig for utvikling av fagsesifikk literacy for alle elever (jf. Cummins, 2000; Lindberg, 2013; Sigsgaard, 2013a). Jeg har også framhevet forskjellen mellom hverdagspråk og skolespråk, og vist at grunnet elevers ulike primærdiskurser knyttet til utdanningsnivå hjemme (jf. Gee, 2012) trenger en del elever mye støtte for å bygge bro mellom de ulike diskursene (jf. Gibbons, 2003; 2006). Forestillingen om en felles intermental utviklingszone i klassen (jf. Mercer, 2002) har konsekvenser for hvordan lærere bør legge til rette for felles strukturerte samtaler i klasserommet (jf. Børresen, 2015; Gibbons, 2015; Hammond, 2012). Slike samtaler bør være eksplisitte for å tydeliggjøre taus kunnskap. I neste delkapittel vender jeg fokus mot betydningen av et språklig fokus i undervisningen.

2.2 Eksplisitt språkbasert undervisning

Eksplisitt språkbasert undervisning kombinerer et dialogisk syn på undervisning og et funksjonelt syn på språk. Begge bygger på et sosialt læringssyn, vektlegger fokus på språk i undervisning og framhever språkets rolle for å mediere læring (Hammond, 2016, s. 12), derav betegnelsen *språkbasert*. I dette delkapitlet gir jeg først en kort innledning til et funksjonelt språksyn (2.2.1), så ser jeg på konvensjoner for ulike typer tekster (2.2.2). Deretter framhever jeg trekk ved eksplisitt språkbasert undervisning: tydeliggjøring av taus kunnskap (2.2.3), modellering av tekster (2.2.4), fokus på språklige strukturer ved hjelp av metaspråk (2.2.5) og metasamtaler om språk og tekst (2.2.6).

2.2.1 Å skape mening med språk

Systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) er en meningsbasert språkteori utviklet av M.A.K. Halliday. Han emigrerte fra Storbritannia til Australia på 1970-tallet og fortsatte sitt arbeid med funksjonell grammatikk i samarbeid med lingvister og pedagoger der. Siden 1960-tallet har systemisk funksjonell lingvistikk og Bernsteins utdanningssosiologi inngått i en fruktbar dialog og utforsket en rekke spørsmål knyttet til utdanning og opplæring (Christie, 2007, s. 3). Teorien er forankret i en sosiokulturell forståelse av språk basert på at læring skjer gjennom språkbruk og deltakelse i sosial praksis. Et kjennetegn ved Hallidays teori er at språk oppfattes som dynamisk, og at vi tilpasser språket i den enkelte samhandlingssituasjonen eller konteksten (Berge, 1998). Språk studeres derfor i en sammenheng, og ikke løsrevet. Når mennesker bruker språk i sosial samhandling, deltar vi i meningsskapende adferd som er kulturelt forankret. Hallidays kontekstbegrep er derfor todelt: en umiddelbar situasjonskontekst og en mer overgripende kulturkontekst (jf. Halliday & Matthiessen, 2004), som vist i figur 2.4.



Figur 2.4 Hallidays modell av språk som tekst og kontekst (etter Østergaard, 2017)

En ytterligere lagdeling av Hallidays modell kan bidra til å synliggjøre ulike språklige nivåer som tekster består av. Figur 2.5 viser et eksempel på en slik lagdeling.

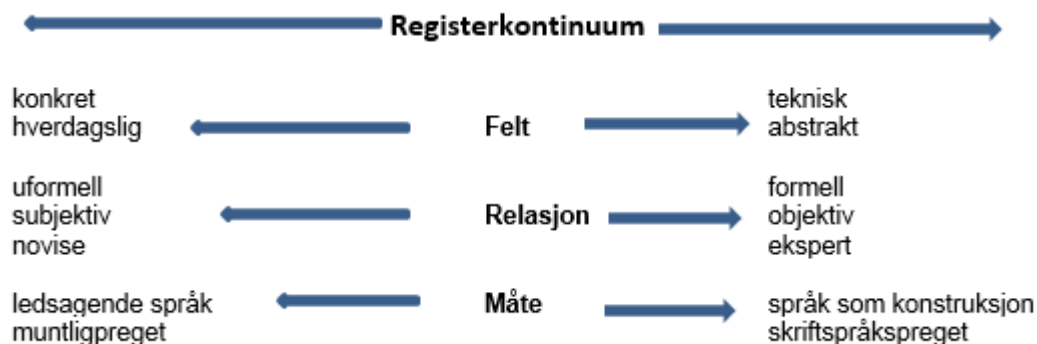


Figur 2.5 Lagdeling av kommunikative nivåer (etter Derewianka & Jones, 2016, s. 34-35)

De innerste sirklene i figur 2.5 kan knyttes til lokale nivåer i teksten (lyd, skrift, ord, ordgruppe, setning, tekstbinding i avsnitt) og de mellomste sirklene til globale nivåer i teksten (komposisjon, tekstinndeling, sjangerkompetanse). Med en slik lagdeling blir det tydelig at det må gjøres språklige valg på ulike nivåer for å tilpasse teksten til konteksten. Tenkningen som denne modellen representerer, kan dermed bli et pedagogisk verktøy for fokusert arbeid med ulike språklige nivåer i tekster. De pedagogiske implikasjonene av dette kommer jeg tilbake til. De ytterste sirklene i modellen representerer konteksten som enhver tekst befinner seg i og

forholder seg til. Kulturkonteksten utgjør den ytterste sirkelen og knyttes til konvensjoner for tekster. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2. Den nest ytterste sirkelen representerer tekstens umiddelbare situasjonskontekst, som vi også kan kalle tekstens språkbrukssituasjon (Østergaard, 2017, s. 68).

Situasjonskonteksten deler Halliday i tre dimensjoner: felt (field), relasjon (tenor) og kommunikasjonsmåte (mode). Til sammen utgjør dette registeret til en tekst, enten den er muntlig eller skriftlig. Disse tre dimensjonene assosieres med universelle metafunksjoner, som betegner ulike måter å mene på, og er bindeleddet mellom kontekst på den ene siden og tekst og språk på den andre (Maagerø, 1998). Begrepet metafunksjon brukes for å beskrive tre fundamentale komponenter som alltid er til stede i språket og som er funksjonelt betinget: ethvert budskap handler om noe (ideasjonell funksjon) og henvender seg til noen (mellompersonlig funksjon) samtidig som det er konstruert som tekst (tekstuell funksjon) (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 30). De tre dimensjonene kan realiseres langs tre kontinua, ettersom tekster (både muntlige og skriftlige) kan ha ulikt innhold (felt), ulikt forhold mellom avsender og mottaker (relasjon) og formidles på ulikt vis (kommunikasjonsmåte). En modell for språkbrukssituasjonens tre kontinua vises i figur 2.6:



Figur 2.6 Språkbrukssituasjonens tre kontinua (Østergaard, 2017)

Når man uttrykker seg på en faglig måte, er språkbruken annerledes enn i en mer hverdagslig og uformell ytring (jf. 2.1.3). Hallidays modell av språk som tekst og kontekst (figur 2.4) tilsier at man må velge en uttrykksmåte som passer til den umiddelbare situasjonskonteksten og den mer overgripende kulturkonteksten man befinner seg i. Som vist i språkbruks-situasjonens tre kontinua (figur 2.6) gjøres det valg knyttet til felt, relasjon og måte enten man skal uttrykke seg i tale eller skrift. En viktig jobb for lærere i alle fag er å gjøre elever bevisst på forskjellen mellom ulike uttrykksmåter, strekke deres hverdagsspråk i retning av mer faglig og akademisk

språk og synliggjøre kjennetegn ved fagspråk knyttet til bestemte emner og tekster. Ytterpunkter av ulike kommunikasjonsmåter synliggjøres langs aksene i figur 2.7:



Figur 2.7 Kontinuum av kommunikasjonsmåter (Derewianka, 2016)

Til venstre på figur 2.7 beskrives et hverdagslig muntlig språk, preget av nærhet i tid og rom til både innhold og personer, ofte i form av dialog. Til høyre beskrives et mer akademisk, skriftpreget og faglig språk, dekontekstualisert, med avstand til innhold og personer, ofte i form av monolog. Aksene synliggjør ulike språklige registre, og all språkbruk kan plasseres et sted langs denne linja. Gibbons (2006b, s. 11) forklarer aksene slik: «Broadly speaking, mode refers to whether a text is spoken or written. What I want to show, however, is that there is no clear linguistic distinction between the two. Rather, language changes occur along a continuum». Et viktig mål i skolen er å utvikle elevers hverdagspråk i retning av et mer faglig og skriftpreget språk, en bevegelse mot høyre langs denne aksene. Figur 2.7 kan brukes for å beskrive ulike typer diskurs observert i klasserommet, når elever støttes i å bevege seg fra hverdagspråk via et muntlig fagspråk til mer skriftlige, akademiske former av språket (Gibbons, 2003, s. 250). Ifølge Østergaard (2017, s. 63) kan et registerkontinuum også brukes som et verktøy for planlegging og refleksjon når lærere skal støtte elevers tilegnelse av språk og fag.

2.2.2 Konvensjoner for ulike typer tekster

Den viktigste enheten i funksjonell lingvistikk er teksten, som er en komplett språklig enhet sosialt og kontekstuell. Med et funksjonelt syn på språk utgjør språksystemet det underliggende potensialet som manifesterer seg i form av ulike tekster, og kan sammenlignes med at klimaet manifesterer seg i form av ulikt vær (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 26). System og tekst er dermed forbundet gjennom «the cline of instantiation», som jeg oversetter med manifestering eller eksemplifisering (s. 27). Når man studerer språk og andre semiotiske fenomener, observerer man altså eksempler på det underliggende potensialet. Halliday og Matthiessen hevder at man ved å undersøke et utvalg av tekster kan identifisere mønstre som noen tekster har til felles og beskrive dem som «ulike typer tekster» (s. 27). De ulike typene tekster det henvises til her, er ikke konkrete tekster, men «grunnformer som faktiske, verkelege tekstar er bygde opp av» (Breivega & Johansen, 2016, s. 57), eller med andre ord konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer uavhengig av en konkret kontekst (s. 51).

De fleste tekster, enten de er skriftlige eller muntlige, har en hensikt, struktur og språklige særtrekk som er knyttet til sosiale konvensjoner. Det konvensjonelle ved tekster er det vi gjenkjenner som generisk, og som knytter en konkret tekst til en type tekst (Kress, 2012, s. 24). Grunnen til at mennesker forstår hverandre såpass godt er at folk med felles kulturell bakgrunn gjenkjenner teksttyper og forbinder noe med dem. De kan dermed «slutte fra kontekst til sjanger, tekst og språk, og den andre veien: fra språk, tekst og sjanger til kontekst» (Berge, 1998, s. 23), eller som Hyland (2015, s. 33) sier: «rely on their inside knowledge to create a mutual frame of reference and ensure their purposes will be retrieved by their audiences». Det at vi har ulike hensikter med tekster vi skriver, er en parallell til at vi vil ulike ting med det vi sier, altså det vi kaller språkhandlinger. Searle (1979) nevner fem grunnleggende språkhandlinger, som kan deles inn i fem klasser etter sin kommunikative hensikt: konstantiver, direktiver, kommissiver, ekspressiver og kvalifiseringer (Svennevig, 2009, s. 61). Disse realiseres språklig på mange forskjellige måter. Vi snakker og skriver altså oftest med intensjon, og både muntlige og skriftlige tekster kan derfor deles inn i ulike typer etter sin hensikt.

Ifølge Breivega og Johansen (2016, s. 57) eksisterer det ulike tilnærminger til «sjanger, teksttype og andre sentrale tekstomgrep innanfor det tekstteoretiske feltet». Betegnelsen sjanger brukes i norsk skolekontekst gjerne om tekster som «nettopp oppstår i interaksjon med spesifikke kontekstar i tid og rom, og som handlar om kva vi bruker språket til, og kva formål vi har for kommunikasjonen» (s. 57). I sjangerpedagogikk brukes derimot betegnelsen *sjanger* for å vise til det Halliday kaller *ulike typer tekster*. Begrepet sjanger brukes dermed på en annen måte i en norsk skolekontekst enn i sjangerpedagogikk. I sjangerpedagogikk ble begrepet *sjanger* en praktisk og anvendbar benevnning for ulike teksttyper elever møter i skolen, som gjorde det mulig å diskutere likheter og forskjeller mellom ulike typer tekster (Kuyumcu, 2013b, s. 605). Johansson og Sandell Ring (2012, s. 269) oversetter det engelske begrepet *genre* til *basgenrer* på svensk, og forklarer det som «de genrer som värderas högst och är vanligast i skolsammanhang». Holmberg (2010) forklarer det engelske begrepet *genre* som *grundläggande framställningsformer*, og oversetter det til *textaktivitet* på svensk (s. 125). Også Mulvad (2009) bruker *tekstaktivitet* om «grundläggande måder at bruge sproget på», knyttet til formålet med teksten. Begrepene *teksthandling* og *skrivehandling* brukes av flere norske skriveforskere (f.eks. Skjelbred, 2014) om en overordnet måte å inndele tekster på og er tydelig forbundet med begrepet språkhandling. Skjelbred forklarer forholdet mellom teksthandling og sjanger slik: «Vi kan si at teksthendingene befinner seg på et overordnet nivå i forhold til sjangrer. Teksthendingene er uttrykk for hva vi vil med tekstene, sjangrene er mønster som står

til vår disposisjon slik at vi kan uttrykke det vi vil» (s. 38). Man kan kategorisere teksthandlinger eller skrivehandlinger på forskjellige måter. Skjelbred hevder at det innenfor tekstlingvistikk har vært vanlig å bruke begrepene «fortelle, beskrive, forklare, argumentere og instruere» for å henvise til ulike typer tekster (s. 34). En inndeling som vektlegger det funksjonelle perspektivet, finner man i Skrivehjulet (jf. kap. 1.4.1), som opererer med følgende seks skrivehandlinger: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å se for seg og å overbevise (s. 34).

Som vist brukes en rekke ulike betegnelser for det fenomenet at noen tekster har samme hensikt. I denne studien velger jeg, i likhet med Halliday og Kress, å bruke betegnelsen teksttype eller type tekst om det generiske, altså det noen tekster har til felles på et funksjonelt nivå. Årsaken til at jeg velger denne betegnelsen henger også sammen med at mine informanter bruker denne betegnelsen og at betegnelsen brukes på kurs i sjangerpedagogikk som de deltar på, noe jeg kommer tilbake til i 3.3.5. Når Kuyumcu (2009, s. 579) gir en oversikt over det maksimale antallet teksttyper man finner i forskningslitteraturen, bruker hun inndelingen som er vanlig i tekstlingvistikk og finner sju typer: «berättande, återgivande, beskrivande, instruerande, utredande, argumenterande, förklarande». Dette kan på norsk oversettes til fortellende, gjenfortellende, beskrivende, instruerende, utredende, argumenterende og forklarende tekster. Flere av disse formuleringene finner man i læreplan i norsk i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Omformulert kan man også si at det finnes tekster som har til hensikt å gjenfortelle, fortelle, beskrive, instruere, utrede, argumentere eller forklare. Flere av disse formuleringene finner man i Læreplan i norsk i *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Å kunne tilpasse språket til konteksten er avgjørende for å lykkes i skolen, og kjennskap til konvensjoner for å uttrykke seg skriftlig og muntlig i ulike fag og sjangre er derfor viktig (jf. Gee, 2001). Ifølge Gee (2001, s. 274) bør elever eksponeres for et stort antall spesifikke, men varierte tekstpraksiser, som tilbyr protoformer på senere skolebaserte og akademiske former for sosial språkbruk og sjangre. Han hevder at disse protoformene, «always embedded in specific social practices connected to specific socially situated identities (and useless when not so embedded), are the stuff from which success in school-based and academic reading flows» (Gee, 2001, s. 274. Ifølge Maagerø (1998, s. 63) er sjangre «kulturspesifikke teksttyper» med ulike hensikter og «visse leksiko-grammatiske trekk». Kjennskap til disse trekkene kan «hjelp elever i deres skriveopplæring innenfor de sjangrene som det arbeides med i skolen» (s. 63). Eksplisitt undervisning i konvensjoner for ulike typer tekster kan altså bidra til å bevisstgjøre elever om teksters hensikt og språklige valg når de skriver, og føre til at flere elever forstår hva

som forventes av dem når de skriver egne tekster. En viktig oppgave for skolen er derfor å utvikle elevers evne til å delta i stadig flere og mer varierte kontekster, fra de hverdagslige til de mer abstrakte og tekniske (Hedeboe & Polias, 2008, s.14). Dette innebærer å gjøre elever i stand til å uttrykke seg muntlig og skriftlig i ulike situasjoner på en måte som er sosialt akseptert og som dermed følger konvensjoner for ulike typer tekster. Kunnskap og erfaring med ulike typer tekster er en forutsetning for å kunne forstå og selv uttrykke seg på en lignende måte.

Funksjonell lingvistikk gir oss et språk for å snakke om ulike typer tekster og hva som kjennetegner dem og kan dermed være et nyttig verktøy i undervisning. Halliday var opptatt av barn og unges språkutvikling og av muntlig og skriftlig opplæring i skolen. Han mente at alle lærere burde tilegne seg innsikt i hvordan språket som semiotisk system brukes for å skape mening, og utvikle en bevissthet om språkets rolle i sine fag. Han la også vekt på at «grammatikken skal stå i pedagogens tjeneste» (Berge, 1998, s. 19). Martin og Rothery (2012) mener at Hallidays funksjonelle lingvistikk utgjør et stort potensial i literacy-undervisning. Fordi fokuset er på mening heller enn på syntaks, og fordi språkbeskrivelsen er orientert mot teksten og dens sosiale hensikt heller enn mot setningen, kan funksjonell lingvistikk være en fleksibel ressurs i opplæringen, ifølge Martin og Rothery (s. 137). Det funksjonelle perspektivet er tydelig når Hedeboe og Polias' (2008, s. 11) forklarer språk først og fremst som et system av ressurser vi bruker for å skape mening, med grammatikk som det sentrale, organiserende systemet for disse ressursene.

Et funksjonelt språksyn innebærer altså at språk betraktes som en ressurs for å skape mening, og at språklige strukturer derfor bør studeres og undervises i kontekst. En implikasjon er at et faglig og et språklig fokus bør integreres i undervisning i alle fag, fordi språkets funksjon eller hensikt er knyttet til språkets innhold eller mening. En annen implikasjon er at lærere bør snakke med elever om hensikt, oppbygning og språklige valg i ulike tekster, altså tydeliggjøre taus kunnskap om det generiske ved ulike typer tekster som elever forventes å kunne lese og skrive i skolen.

2.2.3 Tydeliggjøring av taus kunnskap

Eksplisitt pedagogikk og tilgang til diskurs er noe av det viktigste for å oppnå god faglig utvikling i klasser med en svært heterogen elevgruppe, ifølge Janks (2010, s. 24). En diskurs består av bestemte måter å snakke, lytte, lese og skrive på kombinert med bestemte måter å oppføre seg på, interagere, vurdere, føle, kle seg, tenke, tro og så videre (Gee, 2012). Når vi deltar i en diskurs, trer vi inn i og engasjerer oss i spesifikke sosialt gjenkjennelige aktiviteter:

«One always and only learns to interpret texts of a certain type in certain ways through having access to, and ample experience in, social settings where texts of that type are read in those ways» (s. 45). Det er altså avgjørende å bli inkludert i faglige fellesskap på skolen for å tilegne seg fagspråk og faglige diskurser og på den måten lære å mestre literacy i nye kontekster. Når man jobber med et faglig innhold gjennom muntlige og skriftlige tekster, bør derfor også fagspråket vektlegges og tydeliggjøres. Dette gjelder ikke bare ordforråd, men også hvordan et faglig innhold pakkes inn i ulike fag og ulike tekster. Alle barn bør derfor eksponeres for et stort antall ulike faglige praksiser, og disse praksisene bør verbaliseres og gjøres eksplisitte, ifølge Gee (2001). Kuyumcu (2009) hevder at det er viktig å synliggjøre språkbruken som kjennetegner sentrale typer tekster i skolen, og at dette bør være en viktig del av det språkutviklende arbeidet for alle elever:

Skolan har, precis som alla andra institutioner, en överenskommen uppsättning av konventioner för hur kunskap ska presenteras och hur texter bör utformas för att dessa ska uppskattas som relevanta och 'bra'. Dessa konventioner är ofta osynliga, inte bara för elever, utan även för lärare, eftersom de är så självklara, kulturella konstruktioner att vi sällan tänker på dem. (Kuyumcu, 2009, s. 592)

Eksplisitt undervisning innebærer at elever oppfordres til å reflektere over hvordan språk brukes med ulik hensikt og for ulike publikum, og at lærere fokuserer på språk i ulike typer tekster, slik at elever blir i stand til å uttrykke seg på ulike måter (Gibbons, 2015, s. 109). Gibbons hevder at eksplisitt undervisning er relatert til autentisk språkbruk, og at språkforståelse utvikles gjennom språkbruk i ulike kontekster. Målet med eksplisitt undervisning er ifølge Gibbons å fremme selvstendighet, aktivt engasjement i egen læring og evnen til å kritisere språkbruk i autentiske kontekster (s. 109).

Hvis et eksplisitt fokus på språk mangler i opplæringen, vil det ifølge Schleppegrell (2004, s. 3) bidra til å opprettholde sosial ulikhet: «In the absence of an explicit focus on language, students from certain social class backgrounds continue to be privileged and others to be disadvantaged in learning, assessment, and promotion». Derfor kan eksplisitt språkbasert undervisning bidra til sosial utjevning og øke demokratisering i skolen. Fiskerstrand (2017) finner i sin avhandling om yrkesfagelevers skriveopplæring på tvers av fag at lærerne er for lite tydelige om rammene for skrivingen, og at elevene derfor ikke lykkes med å skrive faglig nok. Hun hevder at en systematisk tilnærming til skriveundervisningen med eksplisitte skriveformål og kriterier ser ut til å kunne føre slik fagskriving videre: «lærarane må vere medvitne om rolla si og ansvaret som skrivelærarar», de må utforme felles rammer for elevenes skriving, bare «på den måten kan elevane få auge på fagspråket» (Fiskerstrand, 2017, s. 15). Å tydeliggjøre taus kunnskap er spesielt viktig for elever fra hjem med lite utdanning og for elever som holder på

å utvikle undervisningsspråket som andrespråk, altså elever står i fare for å underprestere (Cummins, 2014).

Eksplisitt undervisning i fagspråk og fagspesifikk literacy, modellert og praktisert i kontekst, gir altså bedre læringsutbytte for andrespråkelever (Meltzer & Hamann, 2005). Dette kan også kalles språkbasert pedagogikk. Kabel (2017, s. 88) beskriver språkbasert undervisning som undervisning «der explicit støtter elevens utvikling af et fagspecifikt mulighedsrepertoire af måder at skabe betydning på». Hun hevder at denne typen undervisning kan være nyttig for alle elever, men er spesielt viktig for elever som får undervisning på andrespråket. Hyland (2003) framhever også at spesielt andrespråksinnlærere har behov for eksplisitt undervisning i forbindelse med skriving. Eksplisitte og systematiske forklaringer på hvordan språk fungerer i kontekst, egner seg best når man skal lære å skrive på et andrespråk, og Hyland anbefaler derfor sjangerbaserte heller enn prosessorienterte tilnærminger til literacy for andrespråkelever (s. 18). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.4. Et viktig element i sjangerbaserte tilnærminger til literacy er modellering av tekster.

2.2.4 Modellering av tekster

Modellering kan forstås som en arbeidsmåte som støtter elevens faglige skriving ved bruk av eksempeltekster, men også ved å modellere selve skriveprosessen og ulike skrivestrategier (Håland, 2013). Bruk av modelltekster, skriverammer og felles konstruksjon av tekst er ulike former for modellering som bidrar til å synliggjøre tekstkonvensjoner og vise elever hva som er forventet av dem i egen skriving. Det er flere nyere studier av bruk av modelltekster (f.eks. Birkeland, 2018; Bueie, 2017; Håland, 2013, 2014, 2018; Øgreid, 2017) og skriverammer (f.eks. Håland, 2016; Øgreid, 2016) i en norsk undervisningskontekst. Jeg vil nå gjennomgå noen av disse studiene fordi de genererer kunnskap som er relevant for min undersøkelse.

I en undersøkelse av bruk av modelltekster i sakpreget skriving på mellomtrinnet fant Håland (2013) at bruk av modelltekster fører til metasamtaler om språk og et økt språklig fokus som gir elevene bevissthet om ulike konvensjoner knyttet til skriving (s. 267). Bruk av modelltekster kan synliggjøre den diskursen elever forventes å kunne skrive i, og dermed gi føringer for hvordan elevene skal posisjonere seg som skrivere (s. 271). Håland fant at både elever som ble karakterisert som sterke og svake skrivere ble bedre i stand til å snakke om tekstlige valg i egne tekster og begrunne hvorfor de tok disse valgene (s. 268). Å mestre dette kan være spesielt viktig for elever som synes det er vanskelig å skrive. Ifølge Håland vet de ofte ikke «hva som er forventet av dem, og klarer ikke å oppfatte dette like godt som mange av de flinke elevene.

De har behov for modeller og modellering som synliggjør hva som forventes av dem i de ulike skrivesituasjoner» (Håland sitert i Halsan, 2014). Håland fant at både undervisningen og den måten lærer og elever bruker tekstene på setter spor i tekstene til elevene, både knyttet til større strukturer, men også til mindre språklige trekk, som setninger, enkeltord og uttrykk. Økt bevissthet om mottaker og kommunikasjonssituasjon bidrar også til at elevene posisjonerer seg som fagspråkskrivere (Håland, 2014).

Håland (2018) observerte også modelltekstsamtaler i en norskklasser på femte trinn, og fant at ulike typer spørsmål medfører ulike samtaler og ulike samtalemønstre (jf. 2.1.2). Håland hevder at når læreren stiller lukkede, inautentiske spørsmål som hun vet svaret på selv (f.eks. «Hvor er overskriften?»), kan oppmerksomheten ledes mot bestemte språklige trekk ved modellteksten. I slike samtaler er IRE-mønsteret dominerende, og spørsmålene fører til korte svar fra elevene. Når læreren stiller åpne, autentiske spørsmål (f.eks. «Først overskrift, hva foreslår dere?») i forbindelse med språk og struktur i modelltekst og fellestekster, fører dette ifølge Håland til felles utforsking av disse språklige trekkene, som senere utfordrer elevene i felles eller individuell skriving. Slike samtaler har gjerne oppfølgingsspørsmål (IRF-mønster) og bidrar til en mer dialogisk utveksling, der elevene får større mulighet for høyttenkning og refleksjon (Gibbons, 2015). Håland (2018, s. 17) hevder at samtaler om modelltekster bør gi elevene «muligheter for å oppdage tekstlige mønstre, samt utforske og utfordre dem». Disse tre trekkene, altså å oppdage, utforske og utfordre tekstlige mønstre, kaller hun kvalitetstrekk ved modelltekstsamtaler.

I modelltekstsamtaler kan læreren rette oppmerksomheten mot både globale nivåer, altså struktur, komposisjon, sjanger, og lokale nivåer, som tekstbinding i avsnitt, setningsstruktur, ordforråd, rettskriving og tegnsetting (Bueie, 2017, s. 47). Birkeland (2018) fant at lærere ofte fokuserer på globale nivåer i teksten, og at modelltekstsamtaler ofte er knyttet til de språklige trekkene ved tekster, snarere enn innholdet. Når lærere fokuserer på lokale tekstnivåer preges samtaler ofte av et norskfaglig metaspråk rettet mot elevenes engasjement, organisering av argumenter og så videre. Samtaler omkring modelltekster kan altså bidra til oppmerksomhet om ulike språklige nivåer i teksten (jf. figur 2.5).

En annen form for modellering er bruk av skriverammer som bidrar til å tydeliggjøre strukturen ved ulike typer tekster. Håland (2016) løfter fram både fordeler og ulemper ved bruk av skriverammer. På den ene siden gir skriverammer elevene et bilde av hele teksten, noe som er viktig fordi elever som strever med skriving, ofte skriver en og en setning uten tanke for den

helheten de skal inngå i (s. 99). Setningsstartere kan bidra til variasjon i tekstbinding og til å komme i gang med skriving, og dermed virke motiverende for elever som strever med skriving. Dessuten kan skriverammer bidra til at elever holder oppmerksomheten rettet mot en del av teksten av gangen (s. 119). Ulemper kan være at skriverammer begrenser elever og gjør tekstene deres kjedelige og like. Hun hevder derfor at de bør oppfattes som et utgangspunkt for skriving, at de bør presenteres som et tilbud og ikke et ferdig mønster, og at bruk av skriverammer bør følges av diskusjoner og samtaler. Dessuten hevder Håland at skriverammer bør tilpasses faget og hensikten med skrivingen. Øgreid (2016) undersøker sammenhengen mellom bruk av skriveramme i undervisningen og elevtekster i et skriveprosjekt i 8. klasse. Resultatene viser at bruk av skriveramme ser ut til å fungere som et godt verktøy for de fleste elevene. Undersøkelsen svarer ikke på hvilken type elever som har nytte av skriverammen og hvem som ikke har det. Eksplisitt undervisning med bruk av modelltekster og skriverammer kan altså være viktig for å bygge opp kunnskap om ulike typer tekster. Men hvordan de brukes didaktisk er avgjørende for om elevene kan gjøre nytte av det i egen skriving. Om det blir en instrumentell bruk uten samtaler og aktiviteter som skaper forståelse, har elevene liten nytte av det.

Felles konstruksjon eller felles skriving av tekster er en tredje form for modellering som er sentralt i sjangerpedagogisk undervisning, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.3.4 og 4.3. Ifølge Sigsgaard (2013a) kan elevenes skriftspråklige utvikling støttes av å skrive tekster i fellesskap, med et tydelig språklig fokus, der støttende og utviklende samtaler har en sentral plass (s.187). Sigsgaard er opptatt av hvordan lærere kan tilrettelegge ordinær undervisning slik at den støtter alle elever, inkludert flerspråklige elever. Hun framhever noen rammer for en konstruktiv og støttende samtale rundt felles konstruksjon av tekst, med læreren som mester og elevene som lærlinger (s. 185). Gjennom felles konstruksjon blir elevene gjort oppmerksomme på hva oppgaven går ut på, hvilke deler som inngår, og hvilke språklige redskaper som er nødvendige. Teksten skal avspeile elevens kunnskap og ta utgangspunkt i den felles kunnskapen som er bygget opp i forkant av felles skriving (s. 181). Felles konstruksjon er tenkt som et språklig spesifikt stillas, som gjør det mulig for elever å mestre mer avanserte språklige konstruksjoner enn de kan produsere uten hjelp (s.186).

Gibbons (2015, s. 119) hevder at felles konstruksjon av tekst gir læreren anledning til å fokusere på ulike aspekter ved skriving. Klassen får mulighet til å snakke om for eksempel tekststruktur, ordforråd, formuleringer, grammatikk eller tegnsetting i en reell kontekst. Under felles konstruksjon av tekst modelleres også selve skriveprosessen, og oppmerksomheten rettes både mot prosess og produkt. Selv om fellesskriving er lærerstyrt, skal den ikke være lærerdominert,

ifølge Gibbons (s. 120). Læreren har rollen som en slags redaktør som plukker opp elevenes ideer og leder diskusjonen som foregår parallelt med skrivingen. Felles konstruksjon av tekst gir alle elever innsikt i blant annet organisering av avsnitt og tekst, valg omkring tekstbinding, formulering av overskrift, innledning og avslutning, revisjon og variasjon. Å skrive tekster sammen som forberedelse til individuell skriving er altså en form for modellering som er inkluderende og demokratiserende, ikke minst i språklig heterogene klasser.

Som flere av studiene jeg har gjennomgått i dette delkapitlet viser, bidrar ulike former for modellering til å tydeliggjøre teksters hensikt, oppbygning og språklige trekk, i tillegg til selve skriveprosessen. Slik eksplisitt undervisning er spesielt viktig for andrespråkselever og elever med lav sosial bakgrunn. Kunnskapen som er generert gjennom disse studiene, har gyldighet og relevans også for min avhandling, og jeg bygger derfor videre på disse funnene.

2.2.5 Fokus på språklige strukturer i tekst ved hjelp av metaspråk

En annen måte å tydeliggjøre språklige strukturer i tekster er ved bruk av metaspråk. Undervisning medfører nødvendigvis et metaspråk for å generalisere om språk, ifølge Cope og Kalantzis (2012, s. 8). De hevder at «grammar as metalanguage» er svært viktig og bør brukes til å forklare de sosiale hensiktene med språkbruk: «let's always explain the metalanguage in terms of social purpose; ... let's make that connection of structure and purpose explicit: let's keep grammar obviously relevant» (s. 8). Jeg slutter meg til denne forståelsen av grammatikk som et metaspråk som gjør det mulig å snakke om språklige strukturer i tekster. Jeg bruker *metaspråk* om alle betegnelser for å snakke om språk i kontekst, enten de omtaler deler av et ord, deler av en setning eller deler av en tekst, altså på ulike språklige nivåer (jf. Kabel et al., 2019, s. 60).

Elevers skriveutvikling er sosialt formet gjennom deres muntlige språkerfaringer og erfaringer som lesere (Myhill, 2009). Myhill hevder at elevers skriveutvikling kan beskrives som en bevegelse langs bestemte baner: «moving along the trajectories from speech patterns to writing patterns, from declaration to elaboration, and from translation to transformation» (s. 412). De pedagogiske konsekvensene av dette er at skriveundervisning som har som mål å utvikle elevers språk, ikke bør handle om forenklede tilnærminger som feilretting, men heller fokusere på å utvide elevers forståelse av valgmuligheter, og oppmuntre til diskusjon om sammenhengen mellom språklige valg, retorisk innflytelse og formidling av mening, ifølge Myhill (s. 412). Med andre ord bør man i skriveundervisning fokusere på typiske språkvalg knyttet til teksttype. Skrivning handler alltid om å velge, forme, reflektere og revidere og er derfor nært knyttet til

metaspråklig aktivitet (Myhill, 2011). Myhill hevder videre at grammatikkens potensial ligger i å åpne opp muligheter og synliggjøre skjulte mønstre og måter å skape mening på, ikke i å anvende forskrifter og regler for å rette på barns skriving (s. 86). Grammatikk kan altså sees som et verktøy som bør benyttes for å vise hvordan språklige valg bidrar til å skape mening i tekst.

Jeg vil nå gjennomgå to intervensjonsstudier om grammatikkundervisning som ikke nevner andrespråkselever, og deretter kontrastere dem med to studier om bruk av SFL-grammatikk i undervisning av andrespråkselever. Studien *Rethinking grammar* (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012) var en intervensjonsstudie om grammatikk knyttet til skriveopplæring. Hovedprinsippene bak studien var at det grammatiske metaspråket alltid skal forklares gjennom eksempler og mønstre, og at det lages en forbindelse mellom språktrekket som er i fokus og hvilken funksjon det har i teksten man undersøker. Elevene skal bruke modeller og mønstre fra autentiske tekster som de kan undersøke og eksperimentere med og benytte i egen skriving. I tillegg bør undervisningen legge opp til diskusjon om språkvalg og virkningene av språkvalg, oppmuntre til språklek og inneholde aktiviteter som gjør elever i stand til å reflektere og ta språklige valg når de skriver. Hertzberg (2014, s. 83) løfter fram tre hovedpoenger fra studien: 1) lærere trenger gode grammatikkunnskaper for å kunne undervise på denne måten, 2) særlig de høytpresterende elevene dro nytte av grammatikkundervisningen og 3) grammatikk bør være et «språk om språket» knyttet til elevenes egen skriving.

Mange tidligere studier av grammatikkens rolle i skriveundervisning kunne ikke vise noen gunstig effekt av grammatikkundervisning på elevers skriving (Jones, Myhill & Bailey, 2013). Felles for disse studiene var at de dreide seg om løsrevet grammatikkundervisning og ingen teoretisering over relasjonen mellom grammatikk og skriving. Jones et al. (2013) laget derfor en intervensjonsstudie som undersøkte virkningene av kontekstualisert grammatikkundervisning på elevers skriveferdigheter. Det teoretiske utgangspunktet var en forståelse av grammatikk som en ressurs for å skape mening, altså et funksjonelt språksyn. Studien hevder å være den første som tydelig viser at kontekstualisert grammatikkundervisning er en støtte for elevers skriveutvikling (s. 1241). Også her framheves det i konklusjonen at høytpresterende elevers kunnskap om skriving ble forbedret av «explicit understanding of how grammar choices can be used to shape written text to satisfy writers' rhetorical goals». De vektlegger også at det ikke kunne påvises noen fordeler for lavtpresterende elever: «importantly it also indicated no parallel benefit for less able writers» (s. 1258). Både Myhill et al. (2012) og Jones et al. (2013) finner altså at eksplisitt kontekstualisert grammatikkundervisning knyttet til

skriveundervisning kan være gunstig for høytpresterende elever, og den siste studien understreker at de ikke finner noen fordel for lavtpresterende elever. Ingen av disse studiene nevner andrespråkselever.

To studier der SFL-metaspråk ble brukt i undervisning av andrespråkselever (Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013) viser at forskning også kommer fram til et annet standpunkt enn de to studiene nevnt over. Schleppegrell (2013) gjennomførte en intervensjonsstudie som undersøkte bruk av SFL-metaspråk som støtte for å nå målene i fagundervisning på barnetrinnet med mange andrespråksinnlærere i klassen. Metaspråk forstås også her som «språk om språk», en bred forståelse i tråd med min bruk av begrepet. Schleppegrell fant at bruk av SFL metaspråk i forbindelse med tekster økte elevenes språklige bevissthet knyttet til teksters hensikt. Metaspråk ble et redskap for å abstrahere fra spesifikke språkbruk og reflektere over språket som system, som i sin tur gjorde det mulig for elever å se de større systemene i språket og vurdere språklige valg avhengig av kontekst. Schleppegrell fant at elever selv på lave klassetrinn var i stand til å delta i samtaler om ulikheter i teksters betydning og til å abstrahere fra den enkelte tekst til mer overordnede diskusjoner om tekstforståelse (s. 161). Det dreide seg ikke bare om å sette merkelapper på deler av tekster, men om å knytte forbindelse mellom språk og mening. Samtidig som elevene i studien utviklet ny forståelse og nytt språk, utviklet de også evnen til abstrakt tenkning og kategorisering (s. 165). Hun fant dermed en sammenheng mellom utvikling av metaspråklig bevissthet og utvikling av metakognisjon, altså evnen til å reflektere over egen læring. Denne studien viste altså at et fokus på språklige strukturer og mønstre utviklet elevenes bevissthet om språk og læring, og at et eksplisitt fokus på språk i forbindelse med interaksjon og meningsfylte faglige aktiviteter ga gode betingelser både for andrespråksutvikling og mestring i skolen (s. 165). Schleppegrell konkluderer med at SFL-metaspråk bygger elevers evne til å delta i utfordrende andrespråkspraksiser på barnetrinnet.

I en annen studie forsøkte Palincsar og Schleppegrell (2014) å identifisere hvordan SFL-metaspråk kan støtte andrespråkselevens utbytte og tilgang til komplekse aldersadekvate fagtekster på barnetrinnet i språklig heterogene klasser. Også denne studien bygget på et språkbasert læringssyn der premissene er at læring skjer best i interaksjon om meningsfulle faglige aktiviteter, at elevers læring må speile deres kognitive utvikling, at samtaler om språk i tekster utgjør en støtte for læring og at metaspråk er en ressurs for å fokusere på hvordan språk bidrar til å skape mening. Det er altså sterk vekt på parallell læring av fag og språk gjennom tekster på elevens kognitive nivå, som gjerne tilsvarer elevens årstrinn. Studien fant at

metaspråk hjelper lærere å engasjere andrespråksinnlærere i samtaler om språk, og at disse samtalerne gjør elevene bedre i stand til å forstå og skrive komplekse tekster (s. 622). Palincsar og Schleppegrell fant videre at selv små barn kan støttes til å lære om fagspesifikt språk i tekster når metaspråket tilpasses (s. 622). Dermed kan andrespråkselever jobbe med fagstoff for sin aldersgruppe gjennom meningsfull, støttende interaksjon der SFL-metaspråk brukes som ressurs.

I begge disse studiene på barnetrinnet fant man altså at skriveundervisning med fokus på språklige strukturer ved hjelp av SFL-metaspråk bidrar til utvikling av elevers språklige bevissthet, gjør det mulig for andrespråksinnlærere å delta i aldersadekvat fagundervisning og dermed bidrar til videre utvikling av andrespråket (Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013). Disse to studiene motsier dermed en av konklusjonene i studiene nevnt først (Myhill et al., 2012; Jones et al., 2013), nemlig at kun høytpresterende elever hadde fordel av grammatikkundervisning (eller fokus på språklige strukturer) i forbindelse med skriveundervisning. Verken Palincsar og Schleppegrell (2014) eller Schleppegrell (2013) nevner lærernes kunnskap om språk, men begge framhever betydningen av SFL-metaspråk og et funksjonelt språksyn. Studiene som fant at SFL-metaspråk var til stor hjelp i undervisning av andrespråkselever er relevante for min undersøkelse av sjangerpedagogisk undervisning, og genererer kunnskap som er nyttig for min analyse og drøfting av den observerte undervisningen.

Både modellering (jf. 2.2.4) og fokus på språklige strukturer i tekster (jf. 2.2.5) foregår gjennom samtaler. Jeg vil derfor, til slutt i dette delkapitlet om eksplisitt språkbasert undervisning, se nærmere på samtaler om språk og tekst som kobler et dialogisk syn på læring og et funksjonelt syn på språk, og presentere noen studier som undersøker hvordan lærere best kan håndtere slike samtaler, særlig i språklig heterogene klasser.

2.2.6 Metasamtaler om språk og tekst

Dialogisk undervisning handler ifølge Hammond (2016, s. 12) primært om å støtte elevers språkutvikling, spesielt elevers evne til å utvikle akademiske språkferdigheter. Det er derfor nødvendig å finne ut hvordan elever skal få tilgang til «key curriculum concepts while also engaging them in deep levels of learning» (s. 12). Hammond mener at dialogisk undervisning hovedsakelig bør dreie seg om å planlegge pedagogiske intervensjoner som fremmer utvikling av akademiske språkferdigheter. Å tilegne seg akademiske språkferdigheter er ikke bare en lineær prosess som dreier seg om å utvikle språk, det dreier det seg også om å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter på stadig flere områder. Hammond beskriver hvordan elever

beveger seg «between their everyday (and primarily spoken) world, and the more specialised domains of formal school education where language constructs and disseminates knowledge and, whether spoken or written, where texts are more ‘written-like’ in character» (s. 14). Når elever beveger seg mellom disse domene må de utvikle nye roller og relasjoner, forholde seg til ulike typer kunnskap, og ta i bruk ulike registre i både muntlige og skriftlige modus av språket (jf. figur 2.6). Når slike forskjeller verbaliseres og tydeliggjøres, oppstår det metasamtaler om språk og tekster som bidrar til eksplisitt undervisning.

Også i dette delkapitlet vil jeg gjennomgå noen studier av metasamtaler om tekster, som genererer kunnskap som er relevant for min studie. Disse studiene benytter begreper som Haukås (2014) forklarer i en studie med flerspråklighetsperspektiv. I likhet med Schleppegrell (2013) knytter også Haukås metaspråklig bevissthet til metakognisjon. Hun forstår metakognisjon for det første som bevissthet om egen og andres kunnskap, og for det andre som bevissthet om hva som skal til for å endre egne tanker, det vil si for å lære. Haukås gir eksempler på hvordan lærere kan legge til rette for refleksjon omkring språk og språklæring i språkfagene, og hevder at økt vekt på metakognisjon i og på tvers av språkfagene er en nøkkel til bedre språkkompetanse hos elever. Hun hevder videre at metaspråklig bevissthet og bevissthet om språklæringsstrategier er to underkategorier av metakognisjon som er særlig relevante i språkundervisningen. Ifølge Engen (2008, s. 163) er metakognisjon «en forutsetning for arbeidet med faglige begreper og faglige tekster, men samtidig også en formal virkning av slikt arbeid, formal fordi den er langsom, gradvis og strukturell». Språklig bevissthet og metakognisjon kan altså utvikles gjennom oppmerksomhet og samtaler om faglige begreper og tekster over tid.

Myhill og Newman (2016) undersøker hvordan elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet kan utvikle metaspråklig forståelse om skriving og hevder at et kritisk punkt i undervisningsøkter om skriving er hvordan lærere håndterer metasamtaler, altså samtaler om språk i tekster. De utforsker «the nature and efficacy of teachers’ interactions with students and how they enable high-level metatalk to occur» (s. 177). Myhill og Newman hevder at det er avgjørende for utvikling av elevers metaspråklige forståelse hvordan lærere håndterer samtaler om språkbruk i forbindelse med undervisningssekvenser om skriving, og hvordan de legger til rette for at elever får utforske hvordan språklige valg bidrar til å forme meningen i tekster. Ifølge Myhill og Newman foregår metasamtaler langs et kontinuum fra monologiske (læreren snakker mye) til dialogiske (jevne fordelt taletid mellom lærer og elever) samtaler. Videre mener de at

«dialogic spaces for metatalk about writing are created by the teachers' adoption of more open dialogic discourse roles» (s. 187). Dette stiller høye krav til lærere.

Jones og Chen (2016) undersøker betydningen av «teacher talk» i innovativ grammatikkundervisning og utforsker samtalens rolle for å sosialisere andrespråksinnlærere inn i fagspesifikk kunnskap. Studien ser spesielt på potensialet i en dialogisk tilnærming som engasjerer andrespråkselever til å lære om språk og som fremmer metaspråklig forståelse ved å gi elever mulighet til å snakke om språk og mening (s. 45). Jones og Chen framhever kompleksiteten i slike samtaler: « this teacher's dialogic moves combine into longer stretches of discourse that support the construction of grammatical knowledge through various organizational patterns» (s. 66). De vektlegger også betydningen av læreres handlekraft og pedagogiske ekspertise for å håndtere slike samtaler. Videre hevder de at kunnskap om klasseromsamtaler er en viktig ressurs for å engasjere elever i språkundervisning og dermed for å fremme elevers metaspråklige forståelse. Studien viser potensialet til en språkbasert undervisning som kan introdusere elever for metaspråklige begreper, bygge og bekrefte andrespråkselevers forståelse, samt fremme deres interesse for språk (s. 67).

Myhill, Jones og Wilson (2016) hevder at dersom samtaler er en nøkkelfaktor i utvikling av metaspråklig forståelse om skriving, er lærerens rolle som tilrettelegger for slike samtaler kritisk. De fant at dialogisk undervisning, der læreren åpner opp, opprettholder og utvider samtaler om skriving, bidrar til å støtte elevenes metaspråklige læring om skriving og språklige valg. Videre fant de at lærere trenger kunnskap om språk og evnen til å skape dialogisk undervisning for å gjennomføre slike samtaler. I tillegg må lærere også kjenne elevene sine godt nok til å kunne gi dem tilstrekkelige utfordringer og tilstrekkelig støtte. En studie av Klingelhofer og Schleppegrell (2016) utforsket også hvordan dialogisk undervisning med fokus på språk gjorde det mulig for andrespråksinnlærere å delta i fagundervisning på sitt kognitive nivå til tross for manglende språkferdigheter på andrespråket. Når samtalen var hensiktsfull og kumulerende og preget av læreres stillasbygging, ble det mulig for elevene å arbeide grundig med tekster, analysere språklige valg og utvikle forståelse (s. 71). Dette bidro til at andrespråksinnlærere kunne engasjere seg, delta og ha utbytte av fagundervisning på sitt eget årstrinn i skolen.

Studiene jeg har gjennomgått i dette delkapitlet, viser at lærere har en viktig rolle i å tilrettelegge for og lede metasamtaler om tekster som kan sosialisere andrespråkselever inn i fagspesifikk kunnskap. Studiene framhever også betydningen av dialogisk og eksplisitt undervisning for å

øke elevers bevissthet om språklige valg når de skriver ulike typer tekster. Metasamtaler om tekster bidrar til å utvikle metaspråklig forståelse og dermed metaspråklig bevissthet, som igjen knyttes til metakognisjon og læring. Funn i disse studiene genererer kunnskap som jeg anvender og bygger på i min undersøkelse av sjangerpedagogisk skriveundervisning.

2.2.7 Oppsummering av eksplisitt språkbasert undervisning

Jeg har i kapittel 2.2 gjort rede for hva et funksjonelt språksyn innebærer (jf. Halliday & Matthiessen, 2004; Berge, 1998; Maagerø, 1998). Gjennom figurer og tekst har jeg vist hvordan funksjonell grammatikk er opptatt av situasjonsbetinget språkbruk og ulike språklige nivåer i tekster (jf. figur 2.4-2.5). Dessuten har jeg vist hvordan spennet fra hverdagslig muntligpreget språk til akademisk skriftpreget språk kan illustreres som et registerkontinuum (jf. figur 2.6-2.7). I det foregående har jeg presentert teori og flere studier som blant annet framhever betydningen av læreres handlekraft og pedagogiske ekspertise, kjennskap til elevene, kunnskap om språk og evne til å skape dialogisk undervisning (Jones & Chen, 2016; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Myhill et al., 2016; Myhill & Newman, 2016). Funn i disse studiene bygger opp under synspunktet at eksplisitt språkbasert undervisning er viktig for at andrespråkselever og elever med en primærdiskurs som står fjernt fra skolens diskurser, skal lykkes i skolen (jf. Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013). Man kan derfor si at eksplisitt språkbasert undervisning gir en tydelighet omkring språklige valg og språkets betydning for teksters hensikt som er gunstig for andrespråkselevers utvikling av literacy (jf. Gibbons, 2015). I neste delkapittel vender jeg fokuset mot teorier om hva som skal til for å skape språkutviklende undervisning i klasser med mange andrespråksinnlærere.

2.3 Språkutviklende undervisning

Når elevgrunnet i skolen endrer seg på grunn av økt mangfold og migrasjon, må lærere tilpasse undervisningen til elevenes behov. Med andre ord: «New insights into language learning and teaching in times of unprecedented diversity in schools are needed» (Gearon et al., 2009, s. 9). Som nevnt (jf. 2.2) har det de senere årene kommet stadig mer kunnskap om betydningen av et språklig fokus for å lykkes med undervisningen på skoler der mange elever har lav sosial bakgrunn eller har undervisningsspråket som andrespråk. Språkutviklende undervisning har både faglige og språklige mål, retter fokus mot språk i kontekst og gir elevene mye støtte slik at de kan delta (Hajer & Meestringa, 2014). Jeg vil i det følgende undersøke sammenhengen mellom språkutviklende undervisning og det Lucas og Villegas (2011) kaller «linguistically responsive teaching», som jeg velger å kalle *språklig oppmerksom undervisning*.

Først i dette delkapitlet vil jeg løfte fram to felt innenfor literacyforskningen som kan knyttes til ideen om språklig oppmerksom undervisning, nemlig kritisk literacy og språklig bevissthet (2.3.1). Jeg vil også framheve en viktig forutsetning for språklig oppmerksom undervisning, nemlig god klasseledelse i språklig heterogene klasser (2.3.2). Så undersøker jeg hva språklig oppmerksom undervisning innebærer (2.3.3). Dette gjør jeg blant annet ved å presentere rammeverk for *Kvaliteter ved språklig oppmerksom undervisning*. Deretter introduserer jeg sjangerpedagogikk (2.3.4), som jeg hevder er et eksempel på språklig oppmerksom undervisning. I min studie observerer jeg undervisning etter *Sirkelen for undervisning og læring*, en didaktisk modell for sjangerpedagogikk. Til slutt gjør jeg rede for stillasbygging på makro- og mikronivå, og presenterer modellen *Stillasbygging i praksis* (2.3.5).

2.3.1 Kritisk literacy og språklig bevissthet

Kritisk literacy er inspirert av Freire (1996), en brasiliansk filosof og frigjøringspedagog, som utfordret forestillingen om at literacy «bare» handlet om lese- og skriveferdigheter. Han mente at lese- og skriveprosessen også måtte innebære kritisk refleksjon, noe Janks oppsummerer slik:

Freire was the first to challenge our assumptions about literacy as simply teaching students the skills necessary for reading and writing. He helps us to understand that reading and writing the word cannot be separated from reading and writing the world. (Janks, 2009, s. 3)

Kunnskap om og forståelse av verden er altså tett forbundet med lese- og skriveferdigheter, og dermed er muntlighet og evne til refleksjon essensielt for utvikling av literacy. Kritisk literacy er influert av kritisk pedagogikk, kritisk lingvistikk, kritisk diskursanalyse og sosial teori (Janks, 2010, s. 12). Felles for kritisk diskursanalyse og kritisk literacy er interessen for spørsmål om makt, rettferdighet, mangfold og forandring, mens kritisk literacy knyttes mest til kritisk tekstarbeid i pedagogiske sammenhenger (Pennycook, 2008, s. 169). En kritisk tilnærming til språk og literacy fordrer et eksplisitt engasjement med kulturelt og lingvistisk mangfold (Luke, 2012, s.8). Andrespråkselever bidrar til å øke det språklige mangfoldet i klasserommet og dermed til mangfoldet av forutsetninger for å lese og skrive på undervisningsspråket. Det tidlige arbeidet innenfor kritisk literacy fokuserte mest på kritisk lesing (Janks, 2010, s. 18), som blant annet kan innebære å plukke tekster fra hverandre og vise hvordan de er satt sammen for å oppnå en bestemt hensikt. Etter hvert rettet interessen seg også mot kritisk skriving, som ifølge Janks (2009, s. 4) handler om å posisjonere seg selv som skribent (jf. Håland, 2013; 2014; Jølbo, 2016).

Å øke den språklige bevisstheten hos elevene kan sies å være et felles mål for både kritisk literacy og andrespråksundervisning, og fra slutten av 1980-tallet ble språklig bevissthet

introdusert som mål for språkundervisning i vestlige land (Hawkins, 1987; James & Garrett, 1992; Van Lier, 1995). Språklig bevissthet skal hjelpe elever og lærere å forstå hvordan vi bruker språk som et redskap, forstå hvordan språk relaterer seg til de mest sentrale aktivitetene i menneskers liv (læring, tenkning og sosiale relasjoner), og dessuten forstå intrikate forbindelser mellom makt, språk og kultur (Van Lier, 1995). I senere år er språklig bevissthet anerkjent som en viktig del av språkopplæring i vestlige land, men ifølge Fairclough (2013) bør relasjonen mellom språk og makt aksentueres og framheves enda tydeligere i språkundervisning. Fairclough er derfor talsmann for en kritisk variant av språklig bevissthet, Critical Language Awareness (CLA), også kalt Critical Language Study (CLS). Ifølge Janks (2010, s. 15) passer også CLA inn under den «brede paraplyen til kritisk literacy». Fairclough (2015, s. 229) argumenterer for at kritisk språklig bevissthet bør være et sentralt mål for all språkopplæring og at andrespråkslæring er en spesielt viktig kontekst for utvikling av kritisk språklig bevissthet (s. 230). Han hevder videre at en viktig oppgave for lærere med andrespråks elever i klassen er å myndiggjøre sine elever, og dermed bidra til å utjevne sosial ulikhet. Fairclough knytter altså kritiske studier av språk i kontekst til sosial frigjøring gjennom språkopplæring i skolen og hevder at dette er spesielt viktig for elever som har undervisningsspråket som andrespråk.

Innbakt i forestillingen om språklig oppmerksom undervisning ligger det altså kunnskap om kritisk literacy, andrespråksundervisning og språklig bevissthet utviklet gjennom flere tiår. Men for å lykkes med literacy-utvikling i språklig og kulturelt heterogene klasser må noen betingelser være oppfylt. En av dem er god klasseledelse.

2.3.2 Klasseledelse i språklig heterogene klasser

Det er stor enighet om at læreren utgjør den største forskjellen når det gjelder å fremme eller hemme andrespråkslevers læring (f.eks. Cummins, 2014; Hammond, 2009; Lucas & Grinberg, 2008; Nieto, 2006). Lærer-elev-relasjoner er ifølge Cummins (2000, s. 40) helt sentrale: «The starting point for understanding why students choose to engage academically or, alternatively, withdraw from academic effort is to acknowledge that *human relationships are at the heart of schooling*». Cummins (2015) er opptatt av pedagogiske strategier som ikke bare er oppmerksomme på språklig mangfold, men også den marginaliserte statusen til elever med lav sosial bakgrunn eller elever som holder på å lære undervisningsspråket. Dette er, som tidligere nevnt, elevgrupper som ofte underpresterer. Cummins (2014) hevder at pedagoger har store muligheter til å utfordre eksisterende maktrelasjoner i samfunnet gjennom strukturelle og pedagogiske grep, samt gjennom gode relasjoner med elevene. Han mener også at lærere bør

forsikre seg om at andrespråksinnlærere og elever med lav sosial bakgrunn får samme muligheter og oppmuntring som sine mer privilegerte medelever (Cummins, 2011, s. 146). Slik pedagogikk er transformativ og utjevner fordi den omfordeler makt og privilegier (jf. figur 2.1). Et vesentlig premiss for like muligheter er at alle elever får tilgang til diskursen i klasserommet (jf. 2.1.2), og god klasseledelse er en nøkkel til det.

Forskning på kulturelt og språklig heterogene klasser viser at det er noen trekk ved klasseromsledelse som har direkte innvirkning på literacy-utviklingen i heterogene elevgrupper. Sentrale faktorer er elevenes engasjement, tilgang til bøker og datamaskiner, klassemiljø, virkningsfull undervisning (jf. 1.4.2) og lærer-elev-relasjoner (Reutzel, Morrow & Casey, 2009, s. 254). Videre hevder Reutzel et al at faktorer som bedrer elevenes engasjement er lærerens tidsbruk (Academic Learning Time), parallell-legging av aktiviteter (eksplisitt, lærerstyrt undervisning i mindre grupper), gode rutiner samt høye forventninger til alle elever (s. 254). Utvikling av elevers literacy henger også sammen med at elever opplever gjenkjenning i litteratur og engasjerer seg i tekster (Cummins, (2011, s. 146). Den fysiske utformingen av klasserom og hvordan omgivelsene innbyr til oppdeling i mindre grupper og stasjonsarbeid, er også avgjørende for utvikling av literacy i heterogene klasser (Reutzel et al., 2009). Fleksible klasserom muliggjør mer verbal interaksjon mellom elevene og øker dermed samarbeidslæring. I tillegg er virkningsfull undervisning også knyttet til gode relasjoner mellom lærer og elever og elever imellom, bruk av motiverende undervisningsstrategier, tilpasset opplæring, læringsstøttende fysiske omgivelser samt lærerens evne til organisering og ledelse (s. 262). Reutzel et al. hevder at god klasseromsledelse er absolutt nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å kunne tilby heterogene elevgrupper virkningsfull literacy-undervisning (s. 262).

Gode lærer-elev-relasjoner og tydelig klasseledelse er altså viktige forutsetninger for å kunne oppnå literacyutvikling i språklig heterogene klasser. Lucas og Villegas (2011) hevder at lærere også trenger bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter for å lykkes med utvikling av literacy for alle elever i språklig heterogene klasser. Deres forskning er knyttet til en amerikansk skolekontekst, og de kaller det *Linguistically responsive teaching*.

2.3.3 Språklig oppmerksom undervisning

Språklig oppmerksom undervisning er et fagfelt som trekker veksler både på nyere forskning på undervisning i språklig heterogene «mainstream» klasser og flere tiår med forskning på undervisning for andrespråks elever (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzales, 2008, s. 362). Slik forskning løfter fram betydningen av språk i forbindelse med læring, og framhever behovet for

et ekstra fokus på språk i språklig heterogene klasser. Lucas og Villegas (2011, s. 56) hevder at et slikt fokus flytter «the notion of language from the periphery into the center of this discussion of teaching». De beskriver videre hvilken særskilt språkrelatert kunnskap og pedagogisk kompetanse faglærere og kontaktlærere trenger for å lykkes med undervisning av andrespråksinnlærere (s. 56). Ekspertisen til språklig oppmerksomme lærere består av et sett holdninger til språk og andrespråksinnlærere, særskilt språkrelatert kunnskap og ferdigheter knyttet til elever, fag, andrespråk og stillasbygging, ifølge Lucas og Villegas (2011). De foreslår derfor et rammeverk som viser kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere, vist i figur 2.8.

- | |
|---|
| <p>I. Holdninger</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sosiolingvistisk bevissthet <ol style="list-style-type: none"> a. Forstå sammenhengen mellom språk, kultur og identitet b. Bevissthet om sosiopolitiske dimensjoner ved språkbruk og språkundervisning 2. Se verdien av språklig mangfold 3. Være en forkjemper for andrespråksinnlærere <p>II. Kunnskap og ferdigheter</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lære om andrespråksinnlæreres språkbakgrunn, erfaring og ferdigheter 2. Identifisere språkkrav i faglige oppgaver 3. Anvende de viktigste prinsippene for andrespråklæring <ol style="list-style-type: none"> a. Ferdigheter i hverdagsspråk er fundamentalt annerledes enn ferdigheter i akademisk språk b. Andrespråksinnlærere trenger forståelig input akkurat over nåværende ferdighetsnivå c. Sosial interaksjon i autentisk kommunikasjon fremmer andrespråklæring d. Ferdigheter og begreper lært på førstespråket overføres til andrespråket e. Engstelse rundt prestasjoner på andrespråket kan forstyrre læring 4. Stillasbygging for å fremme andrespråksinnlæreres læring |
|---|

Figur 2.8 Kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere (etter Lucas & Villegas, 2011, s. 57)

Ved å skille mellom holdninger på den ene siden og kunnskap og ferdigheter på den andre siden blir det tydelig hvor komplekse og sammensatte kvaliteter lærere i språklig heterogene klasser bør ha. Rammeverket viser at språklig oppmerksomme lærere har en sosiolingvistisk bevissthet om språk, kultur og identitet, et ressursyn på mangfold og et positivt syn på andrespråksinnlærere og deres foresatte. Når det gjelder viktige kunnskaper og ferdigheter for språklig oppmerksomme lærere, skiller rammeverket mellom kunnskap om elevens språkbakgrunn og ferdigheter, kunnskap om fagspråk og fagtekster, kunnskap om andrespråklæring og kunnskap om og ferdigheter i stillasbygging. Fokuset må altså rettes både mot hva andrespråksinnlærere kan (heller enn hva de ikke kan), mot språklige krav i tekster og

oppgaver, mot sentrale prinsipper for andrespråklæring og mot hvordan læreren kan støtte elevene. Rammeverket samler sentral kunnskap om undervisning i språklig heterogene klasser, og bør ifølge Lucas og Villegas være en rettesnor for lærerutdanning, skoleledere og lærere. Det siste punktet, *Stillasbygging for å fremme andrespråkelevers læring*, er sentralt for min studie. Dette kommer jeg tilbake til i 2.3.5.

Lucas og Grinberg (2008, s. 610) hevder at det er fire brede kategorier som gir lærere de språkrelaterte kvalitetene som er spesielt viktig for å undervise andrespråkelever, og det er erfaringer, holdninger, kunnskap og ferdigheter. Relevante erfaringer kan være å ha studert et fremmedspråk eller andrespråk selv eller å ha kontakt med mennesker med annen språkbakgrunn. Viktige holdninger inkluderer et positivt syn på mangfold og flerspråklighet, en bevissthet om sammenhengen mellom språk og makt og interesse for samarbeid med kolleger som er språklærere. Aktuell kunnskap dreier seg om andrespråksinnlæreres bakgrunn og ferdigheter, kunnskap om andrespråksutvikling og kunnskap om fagspråk og fagtekster. Vesentlige ferdigheter for undervisning av andrespråkelever er mestring av grunnleggende språkanalyse av muntlige og skriftlige tekster, evne til å kunne delta i interkulturell kommunikasjon og evne til å planlegge og gjennomføre undervisning som forener et fokus på språk og innhold (Lucas & Grinberg, 2008, s. 610). Det tar lærere mange år å utvikle den komplekse kunnskapen, ferdighetene og bevisstheten som er nødvendig for å undervise kulturelt og språklig heterogene elevgrupper (Lucas & Villegas, 2013). Denne prosessen bør derfor begynne i lærerutdanningen og fortsette inn i de første årene av læreryrket og videre gjennom hele karrieren. Et rammeverk for hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter lærere trenger å utvikle (jf. figur 2.8) kan være et nyttig verktøy i en slik prosess.

Fra en australsk skolekontekst ser Hammond (2009, s. 57) minst tre viktige kunnskaps-domener lærere bør bygge på for å kunne planlegge og gjennomføre god fagundervisning i klasser med andrespråksinnlærere. Det dreier seg for det første om å utvikle tilstrekkelig kunnskap om språk til å kunne undersøke elevenes språkferdigheter og for å kunne analysere og undervise språk og literacy knyttet til fagundervisning. Dessuten dreier det seg om evnen til å utnytte en slik analyse til å planlegge og gjennomføre undervisning som eksplisitt og systematisk underviser i språk som er relevant for det faglige innholdet. For det andre trenger lærere kunnskap om å identifisere pedagogiske strategier som gir tilstrekkelig og målrettet støtte slik at elever er i stand til å delta fullt og helt i undervisningen. For det tredje trenger lærere kunnskap om å planlegge undervisning med tilstrekkelige intellektuelle utfordringer på en slik måte at det både utfordrer og engasjerer elevene. Lærere trenger altså sammensatte kunnskaper og ferdigheter

for å lykkes med literacy-undervisning for en mangfoldig elevgruppe (Hammond, 2009, s. 57). Som vi ser, er det flere paralleller mellom Hammonds kunnskapsdomener og Lucas og Villegas' kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere.

Forskere og pedagoger hevder at det er nødvendig med økt språklig oppmerksomhet i ordinær undervisning på grunn av økende språklig og kulturelt mangfold i utdanningsinstitusjoner verden over (f.eks. Cummins, 2000; Gibbons, 2015; Hammond, 2009; Lucas & Grinberg, 2008; Lucas et al., 2008; Villegas et al., 2018). Rammeverket til Lucas og Villegas (2011) tydeliggjør hvilke holdninger, kunnskap og ferdigheter som kjennetegner kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere, og kan blant annet konkretiseres i prinsipper som støtter andrespråkutvikling (jf. figur 2.3) og stillasbygging som fremmer andrespråkelevers læring. Sjangerpedagogikk står sentralt i denne avhandlingen fordi en slik tilnærming til skriveundervisning på sitt beste kan være støttende, språklig oppmerksom og språkutviklende for alle elever, inkludert andrespråksinnlærere (Rose & Martin, 2012). I denne studien observerer jeg undervisningssituasjoner inspirert av kurs i og utprøving av sjangerpedagogikk, og derfor vil jeg kort gjøre rede for utviklingen av og tanken bak sjangerpedagogikk (jf. 1.4).

2.3.4 Sjangerpedagogikk

Kritisk literacy i Australia skiller seg fra kritisk literacy for øvrig ved «the insistence on direct instruction in an advanced language for talking about texts» (Luke, 2000, s.458). Det innebærer ifølge Luke eksplisitt pedagogikk med en tydelig lærerrolle og felles samtaler om tekster (s.453). Australske pedagogers Freire-inspirerte arbeid på 1980- og 90-tallet bidro etter hvert til å etablere kritisk literacy i australske læreplaner (Janks 2010, s. 15). Forut for det pågikk det årevis med utviklingsarbeid, der forskere og pedagoger rettet oppmerksomhet mot lese- og skriveopplæring og hva slags typer tekster elever skrev i skolen (Cope, Kalantzis, Kress & Martin, 2012, s. 234). Dette var utgangspunktet for australsk sjangerteori.

Utvikling av sjangerteori i Australia foregikk ved en gjensidig utveksling mellom teori og praksis, der språkforskere arbeidet sammen med pedagoger i klasserommet (Cope et al., 2012, s. 231). Forskerne som deltok i dette arbeidet kalles 'den australske sjangerskolen', og Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (jf. 2.2.1) var en katalysator både for utvikling av sjangerteori og sjangerpedagogikk. Grunnlaget for teorien var omfattende lesing, analyse og beskrivelse av elevtekster på barnetrinnet. Ut fra analyse av elevtekster og autentiske tekster ble det etter hvert utviklet en inndeling og beskrivelse av de mest sentrale sjangrene elever møter i skolen. Sjangerbegrepet i sjangerpedagogikk tar utgangspunkt i sosialsemiotikk og

definerer sjanger (etter Martin & Rose, 2008) som en ‘trinndelt, målorientert sosial prosess’ (Christensen, 2014, s. 54). Sjangerbegrepet knyttes altså til grunnleggende framstillingsformer eller typer tekster (jf. 2.2.2), og disse danner en teksttypologi basert på tekstuelle egenskaper, eller språklige trekk i teksten (Kuyumcu, 2009, s. 579).

Parallelt med utvikling av australsk sjangerteori, utviklet lærere og språkforskere i Sydney en trinndelt pedagogikk for sjangerundervisning (Cope et al., 2012, s. 233). Utviklingen foregikk i tre faser: den første skissen til en skrivepedagogikk på 1980-tallet med en håndfull sjangre på barnetrinnet; utvidelsen av skrivepedagogikken på 1990-tallet omfattet også sjangre på ungdomstrinnet og videregående; utviklingen av en lesepedagogikk fra sent på 1990-tallet integrerte lesing og skriving med en undervisningspraksis i alle fag gjennom hele grunnopplæringen (Rose, 2009). Hovedprinsippene for sjangerbasert undervisning er at elevene får presentert en mengde forbilder for egen skriving, såkalte modelltekster. Gjennom modellering (jf. 2.2.4), som dekonstruksjon av modelltekster og felles konstruksjon av samme type tekster, undersøker klassen i fellesskap hensikt, struktur og språklige trekk ved ulike typer tekster. På denne måten utvikler elevene kunnskap om tekster som kan benyttes i egen tekstskriving.

Maagerø (2015, s. 35) hevder at det er tre grunnleggende ideer i den australske sjangerpedagogikken. For det første trenger elever eksplisitt undervisning i lesing og skriving for å kunne bli trygge og aktive språkbrukere i et moderne tekstsamfunn. For det andre trenger elever å lære å lese og skrive ulike typer tekster på skolen for å mestre fagenes tekstkulturer. For det tredje kan eksplisitt literacy-undervisning være med og redusere forskjeller mellom elever i skolen. Hun hevder videre at hensikten med sjangerpedagogisk undervisning er bedre redskaper for å forstå og være kritiske til tekster andre har skrevet, og at elevene selv skal kunne skrive tekster som er nyttige i skolen og samfunnet (s. 37). Ifølge Christensen (2014) kan sjangerpedagogikk ikke bare klassifiseres som skriveidaktikk. Hun hevder at sjangerpedagogikkens fokus på reseptive og produktive literacy-kompetanser henger sammen med det læringsteoretiske utgangspunktet, nemlig at språk og læring er tett forbundet. Det ulike sjangerpedagogiske undervisningsmodeller har til felles er den eksplisitte pedagogikken forstått som modellering av leseforståelse, tekstanalyse og skriveprosess samt det tette forholdet mellom språk, tekster og innhold (s. 55).

Sjangerpedagogikk ble som tidligere nevnt utviklet for å gi likeverdig tilgang til sosiale muligheter til elever som tradisjonelt har blitt marginalisert i skolen, blant annet på grunn av

kulturell og sosial bakgrunn (Cope & Kalantzis, 2012, s. 8). Men ifølge Rose og Martin (2012, s. 4) ble det en pedagogikk som ga gode resultater for alle elever: «an entirely original approach to explicit literacy teaching, which achieved outstanding results not just for children from less advantaged backgrounds, but for primary school students in general». Det ble også utviklet en didaktisk modell for sjangerpedagogisk undervisning, som på norsk kalles *Sirkelen for undervisning og læring*, eller *Sirkelmodellen*.

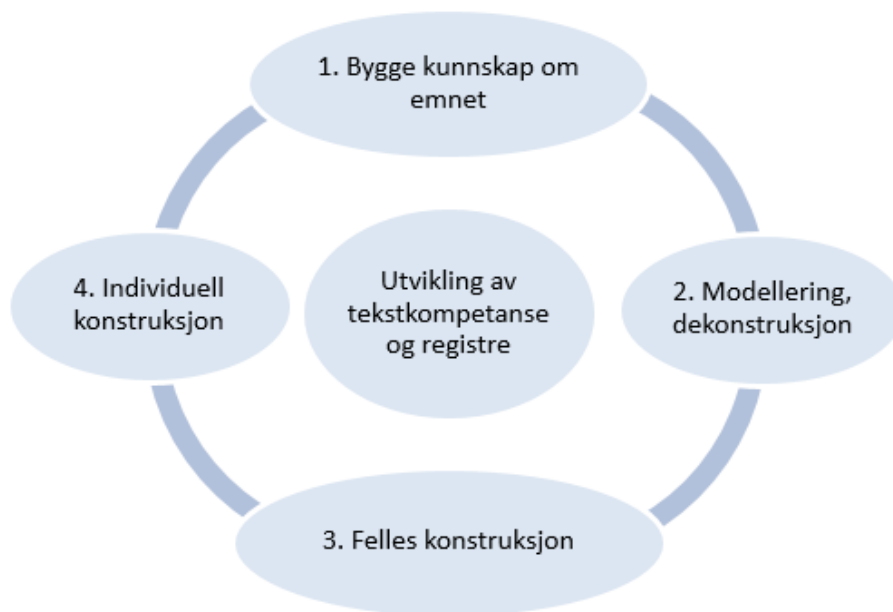
2.3.4.1 *Sirkelen for undervisning og læring*

Å lese og skrive innebærer å mestre en rekke ferdigheter. Disse ferdighetene kan inndeles på flere måter, og en mulighet er å skille mellom begrensede ('constrained') og ubegrensede ('unconstrained') ferdigheter (Paris, 2005, s. 184). Ifølge Derewianka (2019) omfatter begrensede ferdigheter knyttet til lesing og skriving mestring av språklyder og alfabet, fonologisk og fonemisk bevissthet, ortografi, tegnsetting og grammatisk korrekthet. Begrensede lese- og skriveferdigheter kan altså knyttes til de innerste sirklene i modellen for lagdeling av kommunikative nivåer (jf. figur 2.5). Slike ferdigheter vurderes ut fra korrekthet og varierer ikke nødvendigvis ut fra kontekst. Ubegrensede ferdigheter knyttet til lesing og skriving, derimot, har uendelige variasjoner og muligheter og fortsetter å utvikle seg gjennom hele livet. De vurderes ut fra funksjon og effektivitet, ikke korrekthet, og er relatert til de mellomste og ytterste sirklene i figur 2.5. Ubegrensede ferdigheter knyttet til lesing dreier seg om å kunne lese stadig mer komplekse tekster, kunne lese selvstendig, kunne bruke nødvendige strategier og ferdigheter for å lese med bestemte hensikter, kunne lese analytisk og kunne lese kritisk for å evaluere og stadig utvide sitt ordforråd (Derewianka, 2019). Ubegrensede ferdigheter knyttet til skriving dreier seg om å kunne skrive sammenhengende tekster med et spekter av ulike hensikter om stadig mer komplekse emner, å kunne foreta bevisste språkvalg, benytte varierte uttryksmåter og uttrykksformer, utvikle mottakerbevissthet, utvikle egen stemme og stadig utvide sitt ordforråd. Slike ubegrensede ferdigheter er altså knyttet til globale trekk ved tekster.

Undervisning som vektlegger globale trekk ved tekster, som komposisjon, struktur, sjanger, er som nevnt gunstig for andrespråkelever (jf. Magnusson, 2013, s. 657). Derewianka (2019) hevder at begrensede ferdigheter ofte får for mye fokus, mens det er et stort behov for å arbeide langsiktig med ubegrensede ferdigheter knyttet til lesing og skriving. Undervisning etter sirkelen for undervisning og læring fokuserer på slike ubegrensede ferdigheter og søker å styrke dem. En sjangertilnærming til tekster identifiserer språk- og literacykrav i ulike læreplaner i grunnopplæringen og tilbyr eksplisitt opplæring for å mestre disse kravene. En slik tilnærming

til literacyundervisning er tverrfaglig og tekstorientert, med mål om å utvikle elevers tekstkompetanse, uttrykksmuligheter og mestring i skolen.

Det underliggende prinsippet for *Sirkelen for undervisning og læring*, hentet fra Halliday og Painter, var ‘guidance through interaction in the context of shared experience’ (Rose & Martin, 2012, s. 58). Det dreier seg altså om støtte gjennom samtaler omkring felles erfaringer, nærmere bestemt erfaringer med ulike typer tekster. Modellen ble første gang nevnt og omtalt som *Curriculum model* (Callaghan & Rothery, 1988, s. 10), og senere bearbeidet, slik at den finnes i flere varianter. Opprinnelig besto sirkelen av tre steg, ‘deconstruction, joint construction, independent construction’. Siden ble den utvidet til fire steg, der det første er ‘building the field’. Det finnes også varianter med fem steg, ‘building knowledge of the field, supported reading, learning about the genre, supported writing, independent use of the genre’ (jf. Derewianka, 2019). *Sirkelen for undervisning og læring*, også kalt sirkelmodellen, er sentral i undervisningen jeg observerte. En variant av modellen med fire steg som ligger til grunn for undervisningen som observeres i denne studien vises i figur 2.9:



Figur 2.9 Sirkelen for undervisning og læring (etter Gibbons, 2009)

Ved hjelp av sirkelmodellen arbeider lærer og elever med én bestemt sjanger innenfor ett bestemt emne knyttet til ett eller flere fag. Elevene jobber med varierte aktiviteter i hel klasse, grupper, par eller individuelt knyttet til lesing og skriving av tekster. Lærerstyrte samtaler, der klassen utvikler og bruker et felles metaspråk for å snakke om typiske språkvalg knyttet til teksttype, bidrar til bevisstgjøring av teksters struktur og språklige trekk. De fire stegene i

sirkelen er (1) å samle kunnskap og ordforråd om emnet, (2) å studere sjangertrekk gjennom felles analyse av modelltekster, også kalt dekonstruksjon, (3) å utprøve sjangertrekk og fagspråk gjennom skriving av fellestekst, også kalt felles konstruksjon, (4) og selvstendig tekstskriving (Gibbons, 2015, s. 110). Dette er ikke en rigid oppskrift der man må følge alle steg, men en modell som hjelper lærere å planlegge undervisning som sikrer arbeid med både språklige og faglige mål knyttet til lesing og skriving. Man kan fritt begynne og slutte der man ønsker, bruke ett eller flere av stegene i modellen, bruke få timer i ett fag eller flere timer i flere fag over flere uker. Modellen er ment som et verktøy for planlegging og gjennomføring av undervisning der lesing og skriving av én bestemt type tekst står i fokus.

Gibbons (2015, s. 111) utdyper hvordan sirkelmodellen kan brukes ved lesing og skriving av fagtekster i alle fag. Steg 1 dreier seg om å bygge kunnskap om emnet. Hun understreker at det å ha god kunnskap om det man skal lese og skrive om, er viktig for alle elever, men avgjørende for elever som er i ferd med å utvikle sitt andrespråk. Derfor består første steg i modellen av muntlige og skriftlige aktiviteter som bygger opp og aktiverer elevers ordforråd, begrepsforståelse og emnekunnskap. Et godt muntlig grunnlag er vesentlig for å kunne lese og skrive med forståelse og bidrar til å gi andrespråkelever tilgang til diskursen. For at alle elever skal ha mulighet til å delta i undervisningen, er det viktig å sikre forståelse også for elever med svakere norskerferdigheter gjennom varierte muntlige øvelser der forklaringer er sentralt (s. 111).

Steg 2 dreier seg om felles dekonstruksjon av en eller flere modelltekster i samme sjanger (jf. Bueie, 2017; Håland, 2013, 2018). Modelltekster kan lages av lærer eller hentes fra lærebøker og andre kilder. Språkfokuserte samtaler om disse tekstene bidrar til å bygge opp elevers forståelse for hensikt, struktur og språklige kjennetegn ved nettopp denne typen tekst (Gibbons, 2015, s. 115). Elevene får oppgaver knyttet til modelltekster som retter oppmerksomhet mot hvordan teksten er konstruert og hvilke virkemidler som brukes. Slike oppgaver kan også kalles leseoppdrag, et begrep kjent fra veiledet lesing og skriving (Klæboe & Sjøhelle, 2013). I dette arbeidet introduseres et metaspråk for å snakke om tekster. Mens klassen leser og diskuterer modelltekster, utvikles altså et språk for å snakke om språk som kommer til stor nytte når elevene skal skrive fellestekst og selvstendig tekst. Metaspråket benyttes for å diskutere og begrunne språklige valg i tekster (jf. Myhill, 2011).

Steg 3 er felles skriving av en tekst av samme type som modellteksten (jf. Sigsgaard, 2013a). Dette foregår ved at læreren tar rollen som sekretær og stiller klassen spørsmål som utfordrer og oppfordrer til aktiv bruk av kunnskap de tilegnet seg i steg 1 og steg 2 (Gibbons, 2015, s.

117). Her kan klassen fokusere på alle aspekter ved skriving og ha fruktbare diskusjoner om både språklige og strukturelle valg (s. 119). Læreren modellerer også selve skriveprosessen, som omfatter revisjon i form av for eksempel flytting av tekst, utviding av fraser og avsnitt, endring av formuleringer og gjentatt lesing. Felles skriving er et eksempel på stillasbygging som spesielt er gunstig for svake elever, fordi de deltar i et felles arbeid som gir et godt produkt, samtidig som de får innsyn i en skriveprosess de enda ikke mestrer selv. De tre første stegene i *Sirkelen for undervisning og læring*, å samle kunnskap om emnet, dekonstruksjon av modelltekst og konstruksjon av fellestekst, skal til sammen forberede og støtte elevene til å mestre skriving av individuell tekst, som er steg 4 i modellen.

Viktig i både sjangerpedagogikk og i språklig oppmerksom undervisning for øvrig, er lærerens stillasbygging eller støtte. Stillasbygging er tema for siste del av dette kapitlet, og er også sentralt i denne studien.

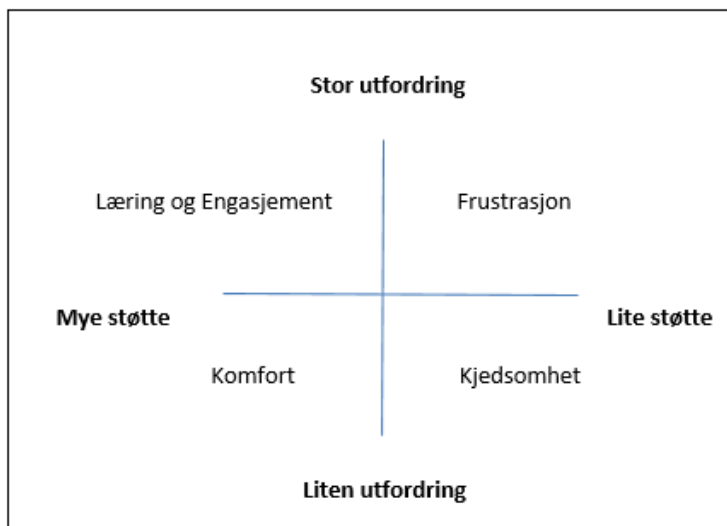
2.3.5 Stillasbygging

Stillasbygging, som jeg var inne på i kapittel 2.1.1, er en velbrukt metafor for lærerstøtte som gjør elever i stand til å mestre noe de ikke hadde klart på egenhånd: «In the same way as builders provide essential but temporary support, teachers need to provide temporary supporting structures that will assist learners to develop new understandings, new concepts, and new abilities» (Hammond, 2001, s. 3). Metaforen ble først brukt for å beskrive hvordan voksne støtter barns språkutvikling: «Scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence» (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 90). Stillasbygging, eller støtte fra en som er mer kompetent, gjør det mulig å mestre oppgaver i det Vygotskij kaller *Den nærmeste utviklingssonen* (jf. 2.1.1). Det er flere paralleller mellom foreldres støtte til barns førstespråkutvikling og læreres støtte til elevers andrespråkutvikling. Et vesentlig aspekt er at støtten må gis når den trengs, og opphøre når den ikke lenger er nødvendig. Stillasbygging innebærer også å holde elevers fokus på oppgaven, holde motivasjonen oppe og tilpasse nivået (Hammond, 2001, s. 3).

Stillasbygging er en respons på elevers behov og ser forskjellig ut i ulike kontekster (Sharpe, 2006, s. 213). Når lærere har andrespråkelever i klassen, er det følgelig nødvendig å planlegge undervisningen slik at det er tilstrekkelig støtte også for dem. Det innebærer at lærere i språklig heterogene klasser trenger god forståelse for elevenes nivå og at støtten må justeres og differensieres etter ulike elever i det samme klasserommet (Hammond & Gibbons, 2001, s. 5).

Gibbons (2015, s. 16) hevder at stillasbygging er en spesiell type støtte som hjelper andrespråksinnlærere til å bevege seg i retning av nye ferdigheter, begreper eller nivåer av forståelse. Hun argumenterer derfor for at læring kun skjer når støtte fra læreren er nødvendig, «since the learner then is likely to be working within his or her zone of proximal development» (s. 16). Dette antyder at læreren har et hovedansvar for å initiere nye skritt i læringsprosessen som bygger på det eleven er i stand til å klare alene (s. 17). Gibbons gir eksempler på hva slags språk som er støttende for andrespråklæring og diskuterer implikasjoner og strategier for interaksjon både mellom lærer og elev og for samtaler mellom elever. IRF-samtalen (jf. 2.1.1) bør ifølge Gibbons (2009, s. 144) utnyttes bedre slik at den gir rom for avklaringer, ekstra spørsmål, reformuleringer og utbygging av elevspråk. Hun hevder at kjennetegn ved støttende lærerspråk er å senke farten i samtalene for å gi alle elever nok tid til å svare, stille åpne spørsmål, lytte til elevene, svare på en passende måte og lage situasjoner i klasserommet der andrespråks elever har mulighet til å framstå som eksperter. Videre hevder Gibbons (s. 144) at det er viktig å behandle andrespråksinnlærere som vellykkede samtalepartnere og la alle elever få mulighet og tilstrekkelig støtte til å snakke.

Ifølge Sharpe (2001, s. 31) er stillasbygging et begrep som appellerer til lærere, og som rommer essensen av hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning for å støtte elevers læring. Dersom lærere skal planlegge undervisningen slik at elever blir utfordret og støttet til å lære i sin nærmeste utviklingssone, må de også kjenne til ulike soner for undervisning og læring. Gibbons' (2015, s. 17) visualiserer dette i et kvadrat med fire soner, tilpasset etter Mariani (1997) «A framework of four basic types of challenge/support patterns», som har likhetstrekk med Cummins (1982, s. 5) «Range of contextual support and Degree of Cognitive Involvement in Communicative Activities». I figur 2.10, *Fire soner for undervisning og læring*, viser den horisontale aksene grad av støtte, og den vertikale aksene grad av utfordring. Ved hjelp av de to kryssende aksene skapes fire soner for undervisning og læring.



Figur 2.10 Fire soner for undervisning og læring (etter Gibbons, 2015, s 17)

Ifølge Gibbons fører undervisning med liten utfordring og lite støtte til kjedsomhet, undervisning med liten utfordring og mye støtte blir for komfortabelt, undervisning med stor utfordring og lite støtte gir frustrasjon, mens den optimale undervisningen som leder til læring og engasjement gir både stor utfordring og mye støtte. Undervisning som kan knyttes til dette øvre venstre hjørnet i modellen, foregår i det Vygotskij kaller *den nærmeste utviklingssonen* (jf. 2.1.1), eller det Gibbons (2009) kaller *the challenge zone*. Her kan andrespråksinnlærere strekke seg mot nye utfordringer, men samtidig få den støtten de trenger for å klare å nå målet, altså det flere kaller «high challenge, high support classroom» (f.eks. Gibbons, 2015; Hammond, 2006, 2009; Mariani, 1997), som på norsk kan kalles undervisning med store utfordringer og mye støtte. Ifølge Hammond og Gibbons (2001, s. 9) argumenterer Vygotskij for at den nærmeste utviklingssonen er en nøkkelfaktor i læringsprosessen og impliserer en øvre og nedre grense for hvor læring kan skje. Forestillingen om den nærmeste utviklingssonen støtter også Marianis idé om at virkningsfull undervisning og læring foregår når elevene får store utfordringer og høy grad av støtte. Det innebærer at det skapes et potensial for læring i selve interaksjonen, og at god stillasbygging kan utvide den øvre grensen for den nærmeste utviklingssonen (Hammond & Gibbons, 2001, s. 10). Det er stillasbyggingens karakter som er avgjørende for suksess, og lærere bør derfor reflektere over hva slags støtte de tilbyr andrespråksinnlærere for å lykkes med krevende oppgaver heller enn å forenkle og senke kravene til andrespråkselever (Gibbons, 2015, s. 18).

2.3.5.1 Planlagt og interaksjonell støtte

Det er to ulike typer stillasbygging som ifølge Sharpe (2001, s. 31) hjelper elever å utvikle «deep knowledge» eller dybdekunnskap, altså kunnskap knyttet til forståelse og forklaringer

satt inn i en større sammenheng. Disse to formene for støtte kalles stillasbygging på makronivå og mikronivå.

Stillasbygging på makronivå er den planlagte støtten i tilknytning til blant annet lærestoff, oppgaver og organisering av elevene, og uttrykket *designed-in scaffolding* (Sharpe, 2001) understreker at støtten er bevisst designet eller planlagt på forhånd. Elementer i stillasbygging på makronivå er elevenes kunnskap og erfaring, elevenes ferdigheter på undervisningsspråket, klare og tydelige mål, valg og rekkefølge av oppgaver, språkkrav knyttet til lærestoffet og oppgavene, varierte deltakerstrukturer (altså variasjon i organisering av elevene), varierte kilder til kunnskap, medierende tekster samt metaspråklig og metakognitiv oppmerksomhet (Hammond & Gibbons, 2005, s. 13). Jo bedre læreren kjenner elevenes forutsetninger, kunnskaper og ferdigheter, samt hva som kreves for å mestre det faglige stoffet de skal jobbe med, jo bedre kan læreren planlegge innhold, oppgaver og organisering som støtter elevenes læring. Tydelige mål og forklaring av hensikten med oppgavene bidrar til å skape helhet og sammenheng for elevene (s. 14).

Stillasbygging på mikronivå er situasjonsbetinget støtte ved behov underveis i undervisningen, også kalt *contingent scaffolding* (Dansie, 2001), *point-of-need scaffolding* (Sharpe, 2001) eller *interactional scaffolding* (Hammond & Gibbons, 2005). Jeg velger å kalle det interaksjonell støtte, fordi støtten gis gjennom samtale. Kjennetegn ved stillasbygging på mikronivå er at læreren kobler den aktuelle læringssituasjonen til tidligere erfaring og peker framover mot nye erfaringer, oppsummerer og gjentar det som har blitt sagt tidligere, oppmuntrer elever til å bidra i samtalen, tar i bruk, omformulerer og bygger ut elevbidrag samt gir elevene økende ansvar i samtalen (s.21). Hammond og Gibbons påpeker at undervisning som både trekker tråder til tidligere undervisning og peker framover mot et overordnet mål, kan sammenlignes med et janusansikt som ser to veier på en gang: «effective teaching linking both to students' starting points and to the broader goals of the curriculum» (s. 14). Interaksjonell støtte må tilpasses den enkelte elevens behov, forutsetninger og erfaringer, og knyttes til den planlagte undervisningen. Ettersom både utfordringer og støtte realiseres gjennom interaksjonell støtte, kunne man argumentere for at denne støtten utgjør «the true level of scaffolding» (s. 20). Det er kombinasjonen av planlagt og interaksjonell støtte som gjør det mulig for lærere å skape nye læringsutfordringer for sine elever, og samtidig tilby tilstrekkelig støtte til å mestre disse utfordringene:

The hallmark of effective teaching lies both in teachers' abilities to plan, select and sequence tasks in their programs in ways that take account of different levels and abilities of specific groups of students,

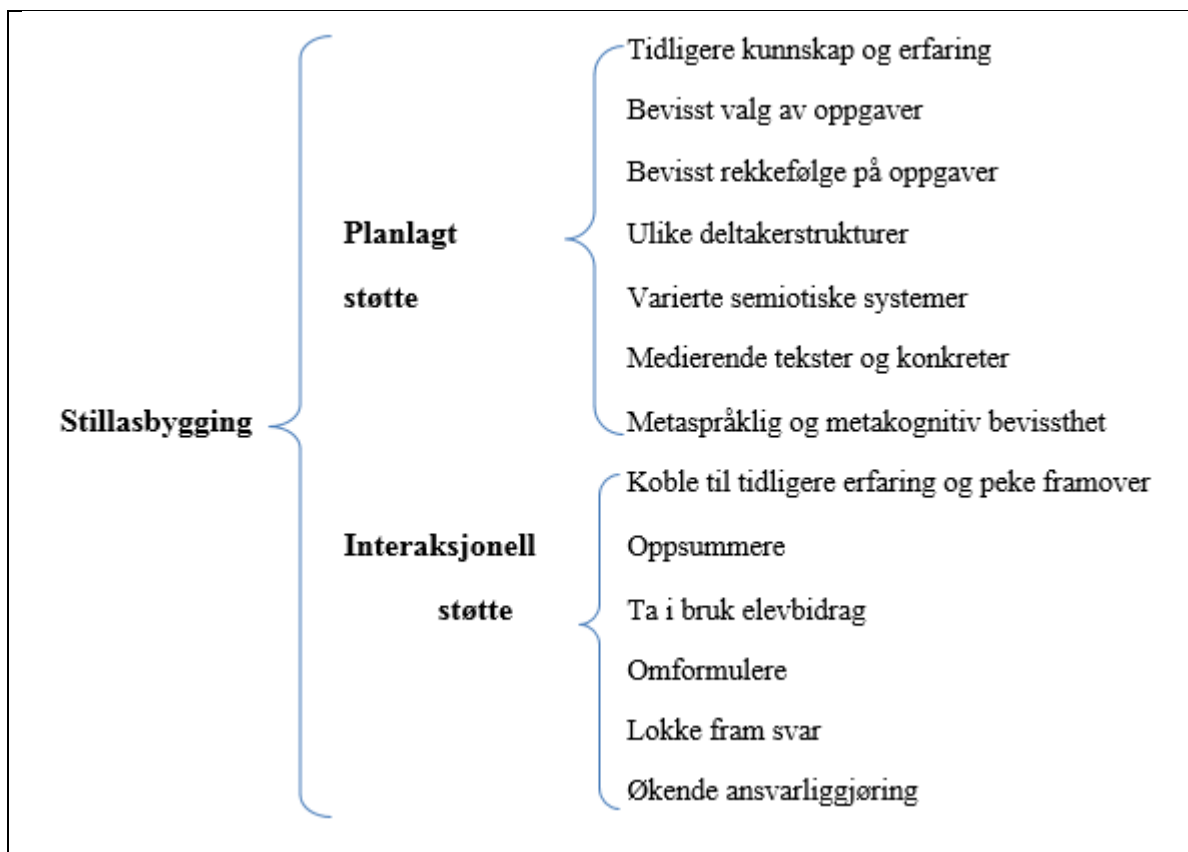
and in their ability to make the most of the teachable moment: that is scaffolding located at both the macro and the micro levels. (Hammond & Gibbons, 2005, s. 10)

Den planlagte støtten utgjør altså konteksten for den interaksjonelle støtten. Uten stillasbygging på makronivå ville stillasbygging på mikronivå ifølge Hammond og Gibbons bli «a hit and miss affair that may contribute little to the learning goals of specific lessons or units of work» (s. 20). Dermed ser de den planlagte støtten som en nødvendig forutsetning for den interaksjonelle støtten, som i sin tur gjør det mulig for lærere og elever å oppnå læring i den nærmeste utviklingssonen (s. 20).

I neste delkapittel presenterer jeg Hammond og Gibbons' (2005) modell for stillasbygging, *Stillasbygging i praksis* (min oversettelse av «Scaffolding in action»), en utvidet modell for stillasbygging av andrespråkselevs læring og literacyutvikling i ordinær undervisning.

2.3.5.2 En modell for stillasbygging i språklig heterogene klasser

Modellen er utviklet med grunnlag i både særskilt undervisning for andrespråksinnlærere og ordinær undervisning i språklig heterogene klasser, gjennom en prosess der praksis var tuftet på teori, og der analyse av praksis bidro til videre teoribyging (Hammond & Gibbons, 2005, s. 7). Målet var å utforske hvordan stillasbygging kunne gjenkjennes i interaksjoner i klassen, og hvordan stillasbygging skilte seg fra god undervisning (s. 10). Gjennom utvikling av modellen for stillasbygging forsøkte forskere å lokke fram «the critical relationships within and between these macro and micro levels and to draw out implications for our understanding, more broadly, of effective pedagogical practices for ESL students» (s. 11). Modellen kalles «enriched model of scaffolding», altså en beriket, forbedret eller utviklet modell for stillasbygging av andrespråkselever, og vises i figur 2.11.



Figur 2.11 Stillasbygging i praksis (etter Hammond & Gibbons, 2005, s. 28)

Som vi ser i figur 2.11, består altså god stillasbygging for andrespråksinnlærere av ulike former for planlagt og interaksjonell støtte som kobles sammen. De ulike elementene i planlagt og interaksjonell støtte ble beskrevet tidligere (jf. 2.3.5.1) og utgjør til sammen en bred støtte som er gunstig for andrespråkslevers læring og språkutvikling. Hammond og Gibbons understreker at det ikke er de enkelte bestanddeler, men modellen som helhet og vektleggingen av forbindelsene mellom de enkelte delene, som er viktig (s. 12). De diskuterer også styrker og svakheter ved modellen (s. 25). Blant styrkene nevnes at modellen sier mye om stillasbyggingens natur og viser at stillasbygging er en kompleks prosess. Modellen synliggjør også at stillasbygging gir en intellektuell dytt som gjør det mulig for elever å lære i yttergrensene av den nærmeste utviklingssonen. Dessuten er det en styrke at modellen bygger på analyse av praksis. Jeg vil legge til at modellen framhever hvor stor betydning lærere har når det gjelder å planlegge for andrespråkslevers inkludering, deltagelse og utvikling, og dermed hvor alvorlig det er når denne støtten uteblir fordi lærere mangler den nødvendige kompetansen. Blant svakhetene nevnes at det alltid vil være en balansegang mellom en oversiktlig modell og forenkling av detaljer, og at modellen nødvendigvis er mer statisk enn virkeligheten. Dessuten er listen selvfølgelig ikke uttømmende, spesielt ikke når det gjelder interaksjonell støtte (s. 27).

Etter min vurdering gir modellen *Stillasbygging i praksis* et bredt bilde av stillasbygging for andrespråksinnlærere, og av hva lærere kan gjøre for å fremme andrespråkselevs læring og språkutvikling i den ordinære fagundervisningen. Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i denne modellen for å utvikle analysekategorier til min undersøkelse. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4.

2.3.6 Oppsummering av språkutviklende undervisning

Alle elever trenger undervisning som bidrar til utvikling av både språkferdigheter og fagkunnskap, og dette er ekstra viktig for andrespråkselever (jf. Cummins, 2008, 2011). Det er derfor noen trekk ved klasseromsledelse som har stor betydning for literacy-utviklingen i språklig heterogene elevgrupper (Reutzel et al., 2009). Som nevnt retter språkutviklende undervisning fokus mot språk i kontekst, har både faglige og språklige mål og gir elevene mye støtte (jf. Hajer & Meestringa, 2014). For å lykkes med undervisning i språklig heterogene klasser trenger lærere ifølge Lucas og Villegas (2011) bestemte kvaliteter (jf. figur 2.8). Disse kvalitetene omfatter blant annet en sosiolingvistisk bevissthet om språk, kultur og identitet, et ressurssyn på mangfold og et positivt syn på andrespråksinnlærere og deres foresatte, samt kunnskap om elevens språkbakgrunn og ferdigheter, kunnskap om fagspråk og fagtekster, kunnskap om andrespråklæring og kunnskap om og ferdigheter i stillasbygging. Jeg mener at slike kvaliteter er nødvendige for at undervisningen skal bli språkutviklende for andrespråkselever.

Sjangerpedagogikk står sentralt i denne avhandlingen fordi en slik tilnærming til skriveundervisning på sitt beste er støttende, språklig oppmerksom og språkutviklende for andrespråkselever. Det er en eksplisitt og sosialt utjevne skriveundervisning med hovedvekt på samtaler omkring sentrale typer tekster i skolen. *Sirkelen for undervisning og læring* (jf. figur 2.9) er en didaktisk modell for sjangerpedagogisk undervisning som vektlegger utvikling av kunnskap om tekster gjennom felles lesing og skriving av tekster med et tydelig språklig fokus. Stillasbygging er viktig for å støtte andrespråksutvikling, og kombinasjonen av store utfordringer og høy grad av støtte er læringsfremmende og språkutviklende for andrespråksinnlærere. Modellen *Stillasbygging i praksis* (jf. figur 2.11) viser hvordan lærere ved å koble planlagt og interaksjonell støtte kan utfordre og støtte andrespråkselever slik at de kan forstå, delta og ha utbytte av ordinær fagundervisning (jf. Hammond & Gibbons, 2005). Jeg velger å bruke modellen som et utgangspunkt for å utvikle analysekategorier til min undersøkelse.

2.4 Oppsummering av teorikapittel

Jeg har i dette kapitlet bygget opp et resonnement for hvorfor det er nødvendig med dialogisk, eksplisitt og språklig oppmerksom undervisning i språklig heterogene klasser (jf. Bernstein, 2000; Cummins, 2000; Hajer & Meestringa, 2014; Hammond, 2009; Reutzet et al, 2009). Slik undervisning er forankret i et sosiokulturelt læringssyn (jf. Vygotskij, 2001), et funksjonelt språksyn (jf. Halliday & Matthiessen, 2004) og Bernsteins utdannings sosiologiske teorier (jf. 2003). Pedagogikk som både bygger på Vygotskijs sosialpsykologiske teorier samt på Hallidays funksjonelle grammatikk, har vist seg å være gunstig for andrespråkselever (jf. Christie, 2007; Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013). Undervisning som kombinerer språklige og faglige mål kan kalles utjevne (Bernstein, 2000) eller transformativ (Cummins, 2000) fordi den bidrar til å myndiggjøre elever gjennom utvikling av evnen til refleksjon og kritisk tenkning i møte med skolens tekster. Slik undervisning har vist seg å gi gode resultater ikke bare for elever med svak sosial bakgrunn eller andrespråkselever, men for barneskoleelever generelt (Rose & Martin, 2012, s. 4). Slik pedagogikk egner seg dermed godt i språklig heterogene klasser der elever har ulike forutsetninger for literacy. Lucas og Villegas (2011) hevder at lærere trenger bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter for å kunne planlegge og gjennomføre språklig oppmerksom undervisning i klasser med mange andrespråkselever. Slik undervisning anvender blant annet prinsipper for andrespråklæring (jf. Gibbons, 2015) og stillasbygging for andrespråkselever (jf. Dansie, 2001; Hammond & Gibbons, 2005; Sharpe, 2001) og forutsetter positive holdninger til flerspråklighet og forståelse for behovene til andrespråksinnlærere. Sjangerpedagogikk er en eksplisitt og inkluderende skriveundervisning med hovedvekt på strukturerte samtaler om sentrale typer tekster i skolen. Jeg mener at sjangerpedagogikk er et eksempel på språklig oppmerksom undervisning som også kan være språkutviklende når den gjennomføres av pedagoger med kvaliteter som kjennetegner språklig oppmerksomme lærere. Sentrale referanser i avhandlingen er Gibbons (2006a, 2006b, 2009, 2015), Hammond (2006, 2009, 2012, 2016) samt Hammond og Gibbons (2005). De er sentrale fordi de både gjør analyser av og teoretiserer omkring stillasbygging og sjangerbasert skriveundervisning for andrespråkselever i ordinær undervisning, slik jeg tenker å gjøre i min studie.

Kapittel 3 Metode, materiale og analyseprosess

I dette kapitlet vil jeg gjøre en metodisk avgrensning av studien (3.1), gjøre rede for utvalg (3.2), innsamling og materiale (3.3) og analyseprosess (3.4), samt reflektere over etiske sider ved studien (3.5) og studiens troverdighet (3.6).

3.1. Metodisk avgrensning av studien

Jeg har tidligere nevnt at avhandlingen bygger på en studie av skriveundervisning i tre språklig heterogene klasser på to barneskoler med et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk. I dette delkapitlet vil jeg avgrense studien metodisk ved å gjøre rede for min tilnærming til studieobjektet (3.1.1), valg av deltagende observasjon som metode (3.1.2) samt endringer jeg gjorde underveis (3.1.3).

3.1.1 En kvalitativ studie av tre læreres utprøving av sjangerpedagogisk undervisning
Enhver tilnærming til et studieobjekt tillater oss å se enkelte ting, men ikke andre. Ifølge Hyland (2016) vil spørsmålene vi stiller om andrespråkskriving, og hvordan vi samler, analyserer og tolker data for å svare på dem, avhenge av mange faktorer, inkludert våre egne preferanser og forforståelse. Min studie er forankret i sosiokulturell læringsteori og et funksjonelt syn på språk (jf. 2.1 og 2.2). Min interesse for og nysgjerrighet på sjangerpedagogikk virker naturlig nok inn på hva jeg er interessert i og hva jeg dermed vil se etter. Dette gir meg «forskerbriller», altså noen antagelser og forventninger til hva jeg vil finne ut fra min forhåndskunnskap (jf. 3.5.1). Dette tyder på en deduktiv begrunnelse og framgangsmåte. Samtidig har studien en utforskende karakter, altså det vi forbinder med induktive tilnærminger. Selv om jeg har forhåndskunnskap om sjangerpedagogikk, vet jeg ikke hva som vil kjennetegne undervisningen jeg skal observere eller hva jeg vil legge spesielt merke til. Jeg stiller derfor «hvordan-spørsmål» for å undersøke mine informanters praksis og refleksjoner om skriveundervisning i språklig heterogene klasser. Studien kjennetegnes altså både ved en deduktiv og en induktiv tilnærming.

Jeg ønsker som nevnt å undersøke hvordan skriveundervisning inspirert av et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk kan gi andrespråksleverer mulighet til å fortsette sin andrespråksutvikling gjennom ordinær undervisning. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie i noen få klasser på skoler som har et slikt utviklingsarbeid. Dette har likhetstrekk med det Stake (1995, s. 3) kaller *instrumentell kasusstudie*. Han bruker denne betegnelsen på undersøkelser som springer ut av et ønske om generell forståelse av et fenomen, som vi kan få vite mer om gjennom å studere ett eller noen få tilfeller nærmere. Ifølge Stake (s. 4) undersøker vi ikke enkelttilfeller primært for å forstå andre tilfeller, men kasusstudier kan bidra til å kaste lys over tilsvarende fenomener ut

fra en grundig beskrivelse av ett eller noen få eksempler. Ved å undersøke kjennetegn ved skriveundervisning i tre språklig heterogene klasser håper jeg å få økt innsikt i hvordan lærere kan støtte andrespråkslever i ordinær undervisning på barnetrinnet. I kasestudier er det nødvendig å bruke flere former for datamateriale og gjerne triangulering for å belyse fenomenet tilstrekkelig (Yin, 2014, s. 17). I mitt feltarbeid benytter jeg meg av flere etnografiske verktøy for datainnsamling, blant annet intervjuer, lydopptak, feltnotater og innsamling av tekster og foto. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3.

Ulike typer klasseromstudier av andrespråksundervisning har ulike hensikter. Kulbrandstad skiller mellom effektstudier og praksisnær kvalitativ forskning:

På den ene siden har vi effektstudiene som har en ambisjon om å 'bevise' at undervisning av et spesielt trekk eller undervisning på en spesiell måte er mer effektiv enn annen undervisning. På den andre siden har vi den praksisnære kvalitative forskningen med formål om å utvikle innsikt i og forståelse for hva som skjer i ulike komplekse klasseromssituasjoner. (Kulbrandstad, 2005, s. 26)

Min studie befinner seg i denne siste kategorien. Ifølge Kulbrandstad er innsikt i komplekse klasseromssituasjoner nyttig for lærere og spesielt relevant for lærerutdanning, altså både for profesjonen og forskningsfeltet. Haug (2012, s. 13) mener det er viktig å «få kjennskap til hva som virkelig skjer i skolen, og å få en forståelse av det ved å analysere denne empirien ut fra aktuelle teorier om lærerarbeid og læringsarbeid.» Ifølge Haug er slik innsikt avgjørende dersom målet er å forandre en virksomhet. Videre mener Haug at det ved å samle og bygge erfaringer om praksis dannes en base for den enkeltes profesjonelle utvikling, der man kan bygge videre på det som er konstruktivt og unngå det som ikke fungerer så godt. Han hevder også at bedre kjennskap til realitetene bidrar til å kvalifisere idealer om undervisning.

Denne studien undersøker undervisning knyttet til et utviklingsarbeid og implementering av ny praksis, og det er derfor relevant å diskutere hvorvidt dette er en form for intervensjonsstudie. Ifølge Postholm og Smith (2017, s. 73) er intensjonen i praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning å gjennomføre intervensjoner for å fremme endringer. Slike studier skal knyttes til en veltestet teori om årsak og virkning og er ofte iverksatt av forskeren. Videre hevder Postholm og Smith at intervensjonsforskeren kommer mellom en aktørs handlinger slik at handlingene endres og dermed finner en ny retning (s. 73). I min studie er det verken slik at jeg har igangsatt endringen, har observert undervisning før utviklingsarbeidet eller har noen hypotese om årsak eller virkning. Jeg mener derfor at denne studien ikke faller inn under kategorien intervensjonsstudie, selv om et likhetstrekk altså er at informantene prøver ut nye undervisningsmåter i egne klasserom.

Det kan sies at beskrivelse av verden er et hovedformål for vitenskapene, men det betyr ikke at de ikke også befatter seg med verdispørsmål. Skillet mellom det deskriptive (hvordan ting er) og det normative (hvordan ting bør være) er heller ikke vanntett. Spesielt studier av menneskelig aktivitet innebærer gjerne vurderinger og befatter seg dermed med normative spørsmål. Både min interesse for sjangerpedagogikk og de to skolenes valg av sjangerpedagogikk som utviklingsarbeid kan kobles til synspunkter på hva slags undervisning som fremmer andrespråksutvikling og utvikling av fagspesifikk literacy, altså vurdering av undervisning. Til grunn for disse synspunktene og denne pedagogikken ligger flere tiårs studier på betydningen av blant annet læreres og elevers kunnskap om språk og tekst og betydningen av interaksjon og stillasbygging når elever skal fortsette å utvikle literacy og andrespråk. Teoretisk bygger denne avhandlingen på en rekke funn, synspunkter og vurderinger av hva andrespråkselever trenger for å kunne fortsette sin andrespråksutvikling og utvikle fagspesifikk literacy gjennom ordinær undervisning (jf. kap. 2). Studien kan dermed sies å ha en innebygget normativitet og legger til grunn at andrespråkselever trenger eksplisitt, modellerende, elevaktiv og støttende skriveundervisning.

3.1.2 Deltagende observasjon

Som nevnt i innledningskapitlet er min overordnede problemstilling: Hva kjennetegner skriveundervisningen i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet? Dette søker jeg å operasjonalisere med tre forskningsspørsmål, som jeg begrunnet tidligere (jf. 1.1):

- 1) Hvordan legger informantene til rette for arbeid med ord- og begrepsforståelse?
- 2) Hvordan legger informantene til rette for utvikling av kunnskap om tekster?
- 3) Hvilke refleksjoner har informantene om tilrettelegging for andrespråkselever?

Disse spørsmålene er didaktiske og er rettet mot læreres praksis omkring arbeid med tekster i klasser med språklig mangfold. Hoffman et al. (2010, s. 28) hevder at dersom forskningsspørsmålene i en studie av literacy er rettet mot klasseromspraksis, er det naturlig å velge observasjon som metode. Innenfor et kvalitativt forskningsparadigme i undervisningsforskningen står observasjon i klasserommet sentralt. Observasjon av undervisning kan blant annet lede til deskriptive studier som gir innblikk i og eksempler på læreres praksis. Mitt mål er altså å undersøke hva som kjennetegner undervisningen jeg har observert, og dessuten formidle informantenes refleksjoner om undervisningen. Slik ønsker jeg å gi et innblikk i hvordan skriveundervisning i språklig heterogene klasser kan foregå. Som nevnt (jf. 1.4.2), hevder Golden og Hvistendahl (2015, s. 239) at det innenfor forskning på andrespråkskriving fortsatt er behov for «studier av selve opplæringen, hva undervisningen

bidrar med, lærernes arbeidsmåter». Denne avhandlingen er ment som et bidrag til slik forskning.

For å besvare problemstilling og forskningsspørsmål var det hensiktsmessig å gjøre feltarbeid på barneskoler med mange andrespråkselever, der lærerne var oppmerksomme på hvordan de kan støtte elever i skriveundervisningen. Jeg valgte deltagende observasjon som tilnærming, fordi det ga meg mulighet til å være til stede i undervisningen og følge lærere og elever i dagligdags klasseromsinteraksjon. Observasjonene ga meg unik og direkte tilgang til undervisningen og til konteksten rundt undervisningen. Til forskjell fra eksperimenter er et hovedmål med deltagende observasjon å kunne beskrive hva lærere og elever sier og gjør i vanlige sammenhenger (Fangen, 2010, s. 12). Deltagende observasjon innebærer dermed en balansegang mellom å delta i hverdagen til lærere og elever, og samtidig studere og observere dem. Det krever bevissthet og refleksjon omkring egen rolle å være en som både involverer seg og en som iakttar.

Å være deltagende observatør innebærer at man også deltar i den sosiale samhandlingen rundt aktiviteten man observerer, ved å samtale og på ulike måter tilpasse seg situasjonen så man forstyrrer minst mulig. Derfor deltok jeg ikke bare som forsker, men også som menneske. Det å komme inn i andre menneskers arbeidsmiljø og ta rollen som deltaker heller enn tilskuer kan åpne opp for forskerens engasjement (Fangen, 2010, s. 9). Å komme tett inn på folks virkelighet gir mange inntrykk og bidrar sammen med materialet til et sammensatt bilde av det som undersøkes. Deltagende observasjon som tilnærming ga meg dermed varierte kilder til kunnskap om informantenes skriveundervisning, og gjorde det mulig å se de ulike kildene opp mot hverandre. Noen utfordringer ved metodevalget blir tatt opp i 3.5, og også i neste delkapittel.

3.1.3 Endringer underveis

I kvalitativ forskning kan det være nødvendig å modifisere eller revurdere enhver komponent i planen for prosjektet underveis, som en respons på prosjektets utvikling eller forandring av en annen komponent (Maxwell, 2013, s. 2). Planen for prosjektet bør derfor være fleksibel heller enn fastlåst på forhånd. Mine forskningsspørsmål er rettet mot læreres praksis i klasserommet, og studien krever lærerinformanter som samtykker i å ha en forsker i klasserommet. Men å forske på levende mennesker er uforutsigbart. Det er derfor nødvendig å tilpasse sine planer til realitetene. Ifølge Tjora (2017, s. 15) er kvalitativ forskning preget av følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Man er ofte tett på dem man forsker på, og man må være innstilt

på tilpasninger og endringer. Det er derfor hensiktsmessig å legge innsamling av materiale og datagenerering tidlig i prosjektet, så man kan justere bruk av teori og perspektiver til det som framstår som interessant i den empiriske analysen. Slik ble det også for meg. Her vil jeg gjøre rede for noen av endringene jeg måtte gjøre underveis i innsamlingen, som deretter virket inn på blant annet utvalg og formulering av problemstilling og forskningsspørsmål.

Min opprinnelige plan var å undersøke sjangerpedagogisk skriveundervisning på mellomtrinnet. Det er kjent at mange elever opplever det som på engelsk kalles «fourth grade slump». Uttrykket betegner at elever opplever et fall i leseforståelse i møte med mer krevende fagspråk og fagtekster fra fjerde trinn og oppover, eller det Engen (2008) kaller «stagnasjonen i møte med faglige tekster på mellomtrinnet». De første lærerinformantene jeg rekrutterte, jobbet derfor på mellomtrinnet. Av ulike grunner ønsket de ikke at jeg skulle observere undervisningen deres utover en første observasjon. De neste informantene jeg rekrutterte, jobbet på lavere klassetrinn og lot meg observere flere undervisningsopplegg. Jeg endret derfor fokus til sjangerpedagogisk skriveundervisning på barnetrinnet. Dermed ble det flere observasjoner på skole B enn på skole A, og dette medførte en skjevhet i antall økter i de ulike klassene

For det andre gjorde jeg noen refleksjoner om mine kilder til kunnskap etter de første observasjonene, som var basert på feltnotater, tekster og semistrukturerte intervjuer. Jeg savnet lydopptak fra undervisningen, noe som ville gjøre det mulig å granske dialogen mellom lærer og elever i etterkant. Jeg gjorde derfor lydopptak av de tre siste observasjonene. Transkripsjoner av lydopptakene bidro sammen med feltnotater og tekster til et fyldigere datamateriale knyttet til de siste observasjonene og skulle vise seg å bli blant mine primære kilder til kunnskap.

For det tredje valgte jeg i fire tilfeller å bruke avsatt intervjuetid til en samtale om observert undervisning i stedet for et mer generelt semistrukturert intervju. Dermed ble fire av intervjuene koblet direkte til de fire siste observasjonene. Dette gjorde det mulig å sammenholde min observasjon og refleksjon med informantens hensikt og refleksjon rundt undervisningen, og ga et fyldigere datamateriale med mulighet for triangulering. Transkripsjoner av disse intervjuene ble også en viktig kilde til kunnskap.

Transkripsjoner av lydopptak fra undervisning og intervjuer ble mine primære datakilder, altså data som analyseres, og dette påvirket formulering av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ønsket å undersøke på hvilke måter lærere kan støtte andresspråkselever ved lesing og skriving av tekster i ordinær undervisning, og problemstillingen er derfor rettet mot kjennetegn

ved skriveundervisning i tre språklig heterogene klasser. Forskningsspørsmålene ble koblet til henholdsvis observasjonsdata og intervjudata, altså læreres praksis («Hvordan legger informantene til rette for...») og læreres tanker og meninger («Hvilke refleksjoner har informantene om tilrettelegging...»).

Jeg har dermed gjort noen justeringer underveis og endret planer for å etterkomme ønsker fra informantene og ut fra egne erfaringer og refleksjoner. Dette stemmer overens med råd som gis om deltagende observasjon som metode: «la valg av sted, sosial enhet og informanter ... komme naturlig etter som din tilnærming til feltet utvikler seg» (Fangen, 2010, s. 52). Den endelige uformingen av studien er altså tilpasset erfaringene jeg gjorde meg på veien.

3.2 Utvalg

I enhver studie er det nødvendig å gjøre en bevisst seleksjon av steder, tidsbruk, personer og hendelser (Fangen, 2010, s. 52). I kvalitativ forskning er hensikten å skaffe mest mulig kunnskap om fenomenet, og utvalget bør derfor være hensiktsmessig. Det innebærer å velge informanter som kan gi viktig informasjon om det temaet du er ute etter å utforske (s. 57). Etersom jeg interesserer meg for hvordan lærere kan støtte andrespråkelever ved lesing og skriving av tekster i ordinær undervisning, er det hensiktsmessig for meg å velge skoler med en god andel andrespråkelever. Men det er også hensiktsmessig å velge skoler der ledelse og lærere er oppmerksomme på andrespråkelevers behov og ønsker å støtte deres andrespråkutvikling. Jeg valgte derfor å gjennomføre studien på barneskoler med et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk (jf. 1.4.3).

Det som foregår i et klasserom er komplekst og ofte kaotisk, med mange mennesker, aktiviteter og samtaler på en gang. Forskere må derfor velge et fokus, og jeg har valgt å fokusere på læreren. En viktig målsetting er som nevnt å vise hvordan læreren gjennom planlagt og interaksjonell støtte kan tilrettelegge undervisningen med særlig tanke på andrespråkelevers forståelse og deltagelse. Elevperspektivet er derfor hele tiden til stede gjennom lærerens interesse og tilrettelegging for elevene, og gjennom de mulighetene læreren gir elevene gjennom undervisningen. Elevene er til stede i utdrag av samtaler fra undervisningen som viser hvordan læreren prøver å engasjere, involvere og trekke elever inn i dialogen. Elevene er også til stede gjennom lærerens refleksjoner om ulike former for støtte. En undersøkelse av skriveundervisning med fokus på lærerens tilrettelegging for andrespråkelever innebærer altså også et tydelig elevperspektiv. Læreren gjør disse tingene for elevenes skyld, som et tilbud til elevene og for at elevene skal forstå og lære. Når jeg fokuserer på lærerens valg og refleksjoner

knyttet til ulike former for støtte, bidrar det til å framheve andrespråksperspektivene som ligger til grunn for undervisningen. Det bidrar også til å synliggjøre hvordan andrespråksperspektiver kan flettes inn og bli en del av ordinær undervisning i språklig heterogene klasser.

Jeg vil nå gjøre rede for mitt utvalg av skoler (og dermed elever) (3.2.1), informanter (3.2.2) og observasjoner i tre klasser (3.3.3).

3.2.1 Skoler og elever

Utgangspunktet og motivasjonen for min studie var nysgjerrighet og interesse for sjangerpedagogikk, som jeg ble kjent med etter flere skolebesøk i Sverige. Skolene der jeg valgte å gjennomføre studien hadde til felles at de hadde en stor andel minoritetsspråklige elever og at de holdt på å implementere sjangerbasert pedagogikk som et verktøy i arbeid med lesing, skriving og læring i alle fag. Sjangerpedagogikk ble som tidligere nevnt utviklet som en respons på at lærere opplevde at de kom til kort i undervisningen overfor blant annet minoritetsspråklige elever i Sydney (jf. 2.3.4). Andrespråksdidaktisk tenkning er dermed innebygget i denne tilnærmingen til lesing og skriving. I Norge kjente jeg kun til spredte eksempler på sjangerpedagogisk undervisning igangsatt av enkeltlærere, ikke som tiltak på skolenivå. Da jeg begynte å kartlegge mulighetene for å gjøre en feltstudie av sjangerpedagogisk undervisning i Norge, fattet jeg interesse for et utviklingsarbeid der noen barneskoler i en kommune hadde gått sammen om å kurse lærere og ledelse i sjangerpedagogikk. Jeg kontaktet skoleeier våren 2016, og fikk klarsignal til å kontakte skolene. Deretter henvendte jeg meg til ledelsen ved to av skolene (vedlegg A), som jeg av hensyn til anonymitet kaller A og B, og fikk positiv respons fra begge.

Skole A og B har mange elever fra familier med sosioøkonomiske utfordringer, og en stor andel eller en majoritet av elevene har innvandrerbakgrunn. Et viktig motiv for utviklingsarbeidet i sjangerpedagogikk var et opplevd behov for å nå alle elevene på en bedre måte, ifølge rektor ved skole B. Hun mente at skoler med stort språklig og kulturelt mangfold bør ha metoder som favner alle elever, og at skoler der mange elever holder på å utvikle norsk som andrespråk, bør sørge for at elevene kan fortsette sin andrespråksutvikling i all undervisning. Skoleledelsen ved begge skolene opplevde at mange elever trenger å styrke sin ord- og begrepsforståelse, uavhengig av om norsk er deres første- eller andrespråk. Behovet for å arbeide mer med språk i alle fag var dermed også knyttet til sosiale faktorer. Det er vel kjent at sosial bakgrunn er knyttet til skoleprestasjoner (f.eks. Bakken, 2009a, 2012; Cummins, 2015, 2016; Westrheim, 2004). Dette skriver jeg også om i introduksjonen og i teorikapitlet (jf. 1.3 og 2.1.3).

Målet for utviklingsarbeidet i sjangerpedagogikk på skole A og B var å jobbe mer systematisk med språk og tekster i ordinær opplæring i alle fag på alle trinn. Tilbudet om kursing var frivillig for lærerne, og enten rektor eller avdelingsleder ved hver av skolene deltok på kurs sammen med lærerne som meldte seg. Ledelsen ved skolene satte av fellestid og team-tid for å implementere sjangerpedagogikk, og kursleder ble hentet inn fra en svensk skole med lang erfaring med sjangerpedagogikk. Utviklingsarbeidet skulle vare flere år, og målet var at stadig flere lærere frivillig skulle velge å følge kurs og prøve ut sjangerpedagogikk i egen klasse.

De fleste av elevene ved de to skolene er født i Norge, men mange av de minoritetsspråklige elevene har svakere norskerferdigheter enn majoritetselevne ifølge rektor ved skole B. Ved begge skolene får minoritetsspråklige elever tilbud og vedtak om særskilt norskopplæring (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998, §2-8) etter kartlegging av ferdigheter i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007). Særskilt norskopplæring organiseres på ulike måter på skole A og B, enten i egne grupper parallelt med ordinær undervisning, eller ved hjelp av flere voksenressurser inn i klassen. Majoriteten av elevene med vedtak om særskilt norskopplæring på 1.–4. trinn ved disse skolene får i tillegg tilbud om morsmålsopplæring. Her følger en kort presentasjon av de to skolene.

Skole A er en mellomstor sentrumsskole der cirka 30 % av elevene har norsk som andrespråk. Særskilt norskopplæring organiseres i egne grupper utenfor ordinær undervisning. Skolen har lenge hatt fokus på norskfaget, og har prioritert arbeid med ord- og begrepslæring over flere år fordi mange elever hadde behov for det. Det var allerede gjort vedtak om fokus på begrepslæring i alle fag, og et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk passet inn i det arbeidet de allerede var i gang med.

Skole B er en mellomstor skole i utkanten av sentrum, der mer enn 50% av elevene har annet morsmål enn norsk. Skolen har tidligere jobbet blant annet med tydelig klasseledelse og skriving i alle fag. Særskilt norsk tilbys både gjennom stasjonsundervisning med voksen tilstede og i egne grupper. Utviklingsarbeidet i sjangerpedagogikk er et tiltak knyttet til særskilt norsk og spesialpedagogikk, og en del av ressursene til særskilt språkopplæring og spesialpedagogikk brukes i ordinær undervisning. Dette gir god voksentetthet i timene og ble framhevet som en stor ressurs. Ledelsen mente dette var viktig for å kunne jobbe systematisk med språk og tekst i alle fag.

3.2.2 Informanter

Utviklingsarbeidet på skole A og B innebærer at lærere melder seg frivillig til å delta på kurs i sjangerpedagogikk i regi av skolen, at de får «lekser» som de prøver ut i klasserommet og at de deler sine erfaringer med kolleger i teamtid og fellestid. En gruppe lærere begynte på kurs ved skolestart høsten 2016, en annen gruppe begynte året før. Sammen prøver disse lærerne å utvikle ny praksis, men ingen av dem kan sies å være eksperter. Skolelederne formidlet kontakt med lærere som deltok enten på nybegynnerkurs eller kurs for litt viderekomne og som sa seg villige til å være informanter i prosjektet mitt. På denne måten fikk jeg 6 informanter på skole A og B. Mitt utvalg av skoler er derfor strategisk (skoler med mange andrespråksinnlærere som har et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk), mens utvalget av lærere delvis er strategisk (lærere som deltok på kurs i sjangerpedagogikk) og delvis er tilfeldig (lærere som samtykket til å være informant) (jf. Purcell-Gates, 2011, s. 142). Jeg observerte undervisning i klassen til alle informantene, og intervjuet dem individuelt eller i gruppe.

I tabell 3.1 gir jeg en oversikt over informantene (med fiktive navn), hvilket klassetrinn de underviser på og hvor stor andel av elevene deres som har vedtak om særskilt språkopplæring. Betegnelsen på klassene viser skole og trinn (A4 = fjerde trinn på skole A). Tre av de seks informantene er uthevet i tabellen, og årsaken til det kommer jeg tilbake til i 3.2.3.

Tabell 3.1. Oversikt over informanter

Skole	Klasse	Informant	Stilling	Andel elever med særskilt språkopplæring
A	A4	Eva	Kontaktlærer	33 %
	A5	Gro	Kontaktlærer	27 %
	A7	Ann	Faglærer norsk	36 %
	A7	Berit	Kontaktlærer	36 %
B	B2	Liv	Faglærer norsk	55 %
	B4	Mai	Kontaktlærer	50 %

Alle informantene hadde til felles at de frivillig valgte å følge kurs i sjangerpedagogikk og prøve ut sjangerpedagogisk undervisning i eget klasserom, men de hadde ulik utdanning, stilling og fartstid i skolen. Deres erfaring som lærer varierte fra 2 til 20 år, to var faglærere og fire var kontaktlærere, og det var ulikt om de hadde få eller mange timer pr uke i den aktuelle klassen. I tillegg varierte det om de hadde bakgrunn som allmennlærer eller spesialpedagog, og om de hadde master eller tilleggsutdanning. De underviste fra andre til syvende trinn på to ulike skoler. Klassestørrelsen varierte fra ganske små til veldig store klasser. Av de fem klassene der jeg observerte undervisning, holdt tre til i tradisjonelle klasserom på skole A, der klasserommene og klassene var ganske små. På skole B var klassene større, og de holdt til i åpne landskap med plass til gruppearbeid. Rammene rundt undervisningen på skole A og B er

dermed noe ulike. Dessuten brukes ressurser til særskilt språkopplæring og spesialundervisning ulikt, slik at det er flere voksne til stede i undervisningen på skole B (jf. 3.2.1). Både det at de to skolene er ulike, og at mine informanter er individer med ulik undervisningsstil, kompetanse og erfaring, gir innsikt i hvordan sjangerpedagogisk skriveundervisning kan gjennomføres på ulike måter i språklig heterogene klasser. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

Jeg ba informantene om en oversikt over hvilke elever som hadde vedtak om særskilt språkopplæring, og som altså var på nivå 1, 2 eller 3 i grunnleggende norsk. Jeg forholdt meg dermed til skolens vurdering av hvorvidt elevene ble regnet som andrespråkselever (jf. 1.2). Det var flere elever i disse klassene som hadde minoritetsspråklig bakgrunn, men som ifølge informantene hadde gode norskkferdigheter og derfor ingen særskilte språklige tiltak. Siden mitt fokus er lærerens undervisning, går jeg ikke spesifikt inn på enkeltelever, men i samtaleutdrag i analysen vil jeg signalisere om eleven har norsk som andrespråk dersom dette er kjent.

3.2.3 Observasjoner i tre klasser

Jeg fortalte informantene at jeg var interessert i å observere arbeid med modelltekst og skriving av fellestekst i alle fag. Dette tilsvarer steg to og tre i *Sirkelen for undervisning og læring* (jf. figur 2.9). Det som kjennetegner dekonstruksjon av modelltekst og konstruksjon av felles tekst, er felles utforskende tekstsamtaler med fokus på både innhold, språk og struktur i ulike typer tekster (jf. Maagerø, 2015). Slike språkfokuserte tekstsamtaler mellom lærer og elever er sentrale i sjangerpedagogisk skriveundervisning. Jeg ønsket å undersøke hvordan informantene planla og gjennomførte slike samtaler, og hvordan de støttet og inkluderte elevene mens klassen undersøkte og diskuterte ulike typer tekster (jf. 2.3.4). Undervisningen jeg ble invitert til å observere en eller to økter av, var ofte del av større, tverrfaglige undervisningsopplegg med mange økter over flere uker. All undervisningen var knyttet til norskfaget og ofte et fag til.

Det viste seg at tre av de fire oppleggene jeg ble invitert til å observere på A skole gjaldt skriving av individuell tekst etter arbeid med instruksjon (7. trinn), arbeid med argumenterende tekst (4. trinn) eller arbeid med tegneserier (7. trinn). Elevene jobbet mye selvstendig i disse timene, og det var lite felles samtale i klasserommet. Disse tre observasjonene ga meg derfor lite kunnskap om klassens tekstsamtaler, og feltnotatene var lite egnet til å svare på forskningsspørsmålene mine. Derimot dreide alle observasjonene på skole B og en av observasjonene på skole A seg om arbeid med modelltekst eller fellestekst, og undervisningen besto i stor grad av felles tekstsamtaler og oppgaver knyttet til tekstene. Disse fem observasjonene pekte seg derfor ut som interessante å studere nærmere, med rike muligheter til å besvare mine forskningsspørsmål.

Materialet jeg beskriver i 3.3, er altså samlet inn gjennom fem observasjoner av sjangerpedagogisk skriveundervisning i klassene til informantene jeg kaller Gro, Liv og Mai (uthevet i tabell 3.1).

Målet mitt er som nevnt å finne ut hva som kjennetegner skriveundervisningen jeg observerte. Dette vil jeg gjøre ved å løfte fram utdrag av samtaler i klasserommet og intervjuer med mine informanter. Eksemplene jeg presenterer og analyserer viser hvordan slik støtte *kan* foregå og hva som *kan* kjennetegne skriveundervisning i språklig heterogene klasser, selv om mine informanter ikke nødvendigvis alltid ville undervise på akkurat denne måten. Det ligger et normativt aspekt i utvelgelsen av eksempler fra mitt materiale fordi jeg velger eksempler der andrespråksdidaktiske trekk ved undervisningen kommer tydelig fram. Dette er særlig markant der andrespråkslever deltar i samtalen, men også i intervjuutdrag der Mai og Gro reflekterer omkring ulike former for stillasbygging som gagnar andrespråkslever. Slike eksempler er det mange av i alle de fem observasjonene som ligger til grunn for analysen.

Jeg vil nå presentere de tre klassene, informantene og undervisningen jeg observerte. Femte trinn på skole A besto av 15 elever, hvorav fire var minoritetsspråklige. Dette var altså en liten klasse der majoriteten av elevene hadde norsk som førstespråk. De minoritetsspråklige elevene hadde ulike morsmål og ulik fartstid i Norge. En av dem hadde nylig kommet fra mottaksklasse og var ganske ny i Norge. Etter kartlegging hadde alle fire fått vedtak om særskilt språkopplæring, og de fikk særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring i egne grupper. Det var en ganske rolig klasse, og en del elever var lite muntlig aktive i timen. Læreren, som jeg kaller Gro, hadde jobbet flere år i barneskolen, og hadde deltatt på kurs i sjangerpedagogikk i litt over et år da observasjonen fant sted. Jeg observerte to økter av arbeid med forklarende tekst knyttet til norsk og naturfag på femte trinn.

Andre trinn på skole B besto av 40 elever fordelt på to klasser med 20 elever i hver. Flertallet av elevene hadde minoritetsspråklig bakgrunn, og 14 av de 24 minoritetsspråklige elevene på trinnet hadde samme morsmål. Ledelsen ved skolen hadde vedtatt forsterket bemanning på første og andre trinn for at lærerne skulle få tid til både kartlegging, veiledet lesing og å bli godt kjent med elevene. Derfor var det to lærere per klasse, eller fire lærere på trinnet, og jeg observerte undervisning i en av klassene. Etter kartlegging hadde alle de minoritetsspråklige elevene vedtak om særskilt språkopplæring, og de fikk særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring i egne grupper. De fleste elevene var muntlig aktive i timene jeg observerte. Læreren, som jeg kaller Liv, hadde jobbet lenge i barneskolen. Hun hadde begynt på kurs i

sjangerpedagogikk noen måneder før observasjonene, og trakk på sin kompetanse i veiledet lesing og veiledet skriving i utprøving av sjangerpedagogisk skriveundervisning. Jeg observerte to økter av klassens arbeid med beskrivende tekst knyttet til norsk og naturfag og to økter av klassens arbeid med argumenterende tekst knyttet til klassens time og norsk, totalt fire økter.

Fjerde trinn på B skole var en stor klasse på 34 elever, og majoriteten hadde en minoritetsspråklig bakgrunn. På bakgrunn av kartlegging hadde 18 av elevene vedtak om særskilt språkopplæring. 14 av de 18 hadde samme morsmål, og alle fikk morsmålsopplæring i egne grupper. Ledelsen hadde besluttet at de fleste ressursene til særskilt norskopplæring skulle benyttes inn i den ordinære undervisningen, og det var derfor to, tre eller til og med fire voksne til stede i undervisningen jeg observerte. De fleste av de minoritetsspråklige elevene var født i Norge, men en elev var nylig kommet fra mottaksklasse. Læreren, som jeg kaller Mai, vurderte 5 elever til å være på nivå 3 i grunnleggende norsk, 5 elever på nivå 2 og 8 elever på nivå 1–2. Dette var altså en svært heterogen klasse når det gjaldt norskspråklige ferdigheter. Jeg observerte ulik grad av leseflyt, og læreren bekreftet at det var ujevnt nivå i klassen både når det gjaldt leseferdigheter og fagkunnskaper. God voksentetthet ga elevene stor mulighet for å få hjelp, og timene var preget av mye dialog både elever imellom og mellom voksne og elever. Mai hadde gått på kurs i sjangerpedagogikk i litt over ett år da jeg observerte undervisning i klassen, og hun hadde jobbet en del år som lærer. Hun lente seg på sin kunnskap om andrespråkspedagogikk og veiledet lesing i utprøving av sjangerpedagogisk skriveundervisning. Jeg observerte seks økter av klassens arbeid med beskrivende tekst knyttet til norsk og matematikk og 5 økter av klassens arbeid med fortellende tekst i norskfaget, til sammen 11 økter.

Her følger en oversikt over den observerte undervisningen i tre klasser:

Tabell 3.2 Oversikt over observert undervisning

Klasse	Informant	Emne for undervisningen	Antall økter
A5	Gro	Forklarende tekst om hormoner	2
B2	Liv	Beskrivende tekst om husdyr	2
B2	Liv	Argumenterende tekst om medbestemmelse	2
B4	Mai	Beskrivende tekst om tidsuttrykk	6
B4	Mai	Fortellende fantasytekst	5
			17 økter

Min analyse er altså gjort på grunnlag av fem observasjoner av tre læreres skriveundervisning på tre ulike klassetrinn på to skoler. Observasjonene omfatter arbeid med forklarende, beskrivende, argumenterende og fortellende tekster, og er knyttet til fagene norsk, naturfag,

matematikk og klassens time. Som vi ser av tabellen, er det observert 2 økter i klassen til Gro, 4 økter i klassen til Liv og 11 økter i klassen til Mai. Både mengden og typen datamateriale er altså ulik for de tre informantene. Framstillingen preges derfor av at det er flest eksempler fra fjerde trinn, færre fra andre trinn og færrest fra femte trinn. Dermed kan det kanskje virke som om jeg ønsker å framheve Mais undervisning og refleksjoner på bekostning av de andre. Dette er ikke tilfellet, men gjenspeiler at jeg fikk mer tilgang til hennes klasse og at det ble gjort lydopptak av alle observasjoner på fjerde trinn. Det er altså ikke en ønsket skjevhet fra min side, men et resultat av omstendighetene. Jeg skulle gjerne observert og hatt lydopptak av flere tekstsamtaler hos alle informantene som samtykket, men slik ble det dessverre ikke (jf. 3.1.3). Totalt er det observert 17 økter (2+4+11), og disse observasjonene er utgangspunktet for materialet jeg nå vil beskrive.

3.3 Innsamling og materiale

Det er mange måter å innhente datamateriale på, og jeg valgte som sagt feltarbeid i klasserommet. Etnografisk feltarbeid var opprinnelig forbundet med antropologi, men har etter hvert blitt en tilnærming som forbindes med en rekke fag, ikke minst forskning på utdanning. Heath & Street (2008, s. 120) skiller mellom a) etnografi som dybdestudie over lang tid, b) å anvende et etnografisk perspektiv, som innebærer en fokusert tilnærming over kortere tid eller c) å ta i bruk etnografiske verktøy, slik som intervjuer, feltnotater og lydopptak. Mitt materiale ble innhentet gjennom observasjon av undervisning, intervju med informanter, samtaler med skoleledelse og lærere og deltagelse på fire av kursdagene om sjangerpedagogikk. Jeg benyttet meg av etnografiske verktøy som lydopptak av undervisning og intervjuer, innsamling av tekster, fotografering i klasserommet og regelmessig skriving av feltnotater. Jeg vil først gi en oversikt over innsamling og materiale (3.3.1), så en oversikt over lydopptak av undervisning (3.3.2), lydopptak av intervjuer (3.3.3), tekster og foto (3.3.4) og feltnotater (3.3.5).

3.3.1 Oversikt over materialet

Innsamling av materiale foregikk i perioder fra én til tre dager vinteren og våren skoleåret 2016/2017. Jeg observert som nevnt fra 2 til 11 økter i hver av de tre klassene. Det ujevne timetallet skyldes at noen informanter var kontaktlærere og hadde mange timer undervisning per uke i klassen, mens andre var faglærere og hadde få timer undervisning pr uke i klassen. Dessuten ble det, som tidligere nevnt, ikke flere observasjoner på skole A etter den første runden. Tilsammen bidro dette til at antall økter ble såpass ulikt. Tabell 3.3 viser en oversikt over materialet.

Tabell 3.3 Oversikt over materialet

Materiale	Mengde
Lydopptak av undervisning	12 økter, 710 minutter
Lydopptak av intervjuer	6 intervjuer, 180 minutter
Tekster fra undervisning	13 tekster
Fotografier fra undervisning	18 fotografier
Feltnotater fra undervisning	17 økter, 19 300 ord
Feltnotater fra samtaler på skole A og B	1724 ord
Feltnotater fra lærerkurs i sjangerpedagogikk	32 sider håndskrevne notater

Det er altså ulik mengde og type datamateriale knyttet til de fem observasjonene mine, og dette skyldes endringer underveis i innsamlingen (jf. 3.1.3). Jeg har feltnotater, tekster og foto fra alle fem observasjonene, lydopptak av tre observasjoner og intervju knyttet til fire observasjoner. Jeg har også feltnotater fra samtaler med lærere og ledelse ved begge skolene, samt fra kurs i sjangerpedagogikk.

3.3.2 Lydopptak av undervisning

Det ble gjort lydopptak av 13 av undervisningsøkter på skole B, men bare 12 ble vellykket. Jeg valgte lydopptak heller enn video av flere grunner. For det første syntes jeg det var mindre invaderende å be informantene om lydopptak enn filming. For det andre regnet jeg med at det ville være vanskeligere å få samtykke fra alle foreldre til å filme enn til å gjøre lydopptak. For det tredje var jeg alene om innsamlingen, og opplevde det som enklere å administrere lydopptak enn video. Lydopptakene ble gjort med en liten mikrofon på informantens genser, og dette påvirket i liten grad rammene rundt undervisningen.

Et lydopptak er en gjengivelse av replikkvekslingen slik den faktisk forløp, men ikke alt gjengis like tydelig. Lydopptaket ga i noen grad tilgang til elevenes svar og spørsmål når læreren beveget seg rundt i klassen under individuelt arbeid og gruppearbeid. Læreren nevnte ofte navn på elevene, og flere elever kjente jeg etterhvert igjen stemmen til. Det viste seg å være interessant å se hvordan læreren differensierte støtten til ulike elever, spesielt elever med svake norskerferdigheter. I noen økter der læreren underviste i mindre grupper, hadde jeg også en mikrofon plassert på bordet for å fange opp mer av dialogen. Tabell 3.4 viser en oversikt over lydopptak fra undervisning og transkripsjoner. Jeg kommer tilbake til transkripsjonen i 3.4.1.

Tabell 3.4. Oversikt over lydopptak av undervisning

Klasse	Informant	Økter	Lydopptak	Transkripsjon
B2	Liv	1+ 2 = 2 økter	107 min	12 250 ord
B4	Mai	1-6 = 6 økter	365 min	29 580 ord
B4	Mai	1, 2, 4, 5 = 4 økter	238 min	27 010 ord
Totalt		12 økter	710 minutter	68 840 ord

3.3.3 Lydopptak av intervju med informanter

Intervjuer kan sees som «en forklarende og av og til bortforklarende kommentar» til det man ser (Fangen, 2010, s. 173), og kan dermed supplere og kommentere observasjoner. Jeg var spesielt interessert i informantenes refleksjoner om andrespråkselevs deltakelse i og utbytte av undervisningen, refleksjoner rundt oppgavetype, differensiering og gruppesammensetning. Intervjuene ga også anledning til å snakke om sider ved sjangerpedagogikk som ikke ble observert. Dette ga meg tilgang til refleksjoner knyttet til undervisning jeg ikke hadde anledning til å observere, og det var interessant for meg å ta dette med i helhetsbildet.

Jeg intervjuet til sammen 6 informanter, fordelt på et gruppeintervju med fire informanter fra skole A og 5 enkeltintervjuer. Fire av intervjuene (med Liv og Mai) er som nevnt knyttet direkte til undervisningen jeg observerte. Dette ga meg mulighet til å sammenholde observasjoner og informantenes refleksjoner for fire av de fem observasjonene studien er basert på (jf. 3.2.3). De to andre intervjuene (med Ann og fire informanter på skole A) inneholder mer generelle synspunkter på sjangerpedagogisk undervisning og tilrettelegging for andrespråksinnlærere. Disse intervjuene er semistrukturerte, og det ble brukt en intervjuguide med temaer som informantene fikk tilgang til på forhånd (vedlegg C). Spørsmålene dreide seg om arbeid med sirkelmodellen, sjangre, grammatikk og metaspråk, elevaktivitet og inkludering, andrespråkselever og skriving, men også tverrfaglighet og lærersamarbeid, koblingen til fag, tema og kompetansemål samt lærerkompetanse i klasserom med mange andrespråksinnlærere.

Informantene hadde, som tidligere nevnt, ulik bakgrunn, underviste på ulike trinn i ulike fag, hadde ulik undervisningserfaring, og ulike erfaringer med å implementere sjangerpedagogisk undervisning i sine klasser (jf. 3.2.2). De hadde også ulike synspunkter på betydningen av annen kompetanse for skriveundervisningen jeg observerte, for eksempel andrespråkspedagogikk, veiledende lesing og veiledende skriving. Til sammen ga intervjuene meg innsikt i informantenes refleksjoner omkring planlegging og gjennomføring av undervisningen, tilrettelegging for andrespråkselever, fokus på ord- og begrepsforståelse og tekstkunnskap i arbeid med ulike typer tekster, betraktninger omkring metaspråk og så videre. Tabell 3.5 viser en oversikt over lydopptak av intervjuene og transkripsjon av disse.

Tabell 3.5 Oversikt over lydopptak av intervjuer

Klasse	Informant	Lydopptak	Transkripsjon
A7	Ann	30 min	4444 ord
A lærere	Ann, Gro, Eva, Berit	30 min	5710 ord
B2	Liv	30 min	2951 ord
B2	Liv	20 min	2614 ord

B4	Mai	30 min	5571 ord
B4	Mai	15 min	2638 ord
Totalt	6 informanter	180 minutter	24 000 ord

3.3.4 Tekster og fotografier

Jeg innhentet tekster klassen jobbet med i forkant av observasjonen eller mens jeg var til stede. Dette var modelltekster (skrevet av lærer, elever eller hentet fra læreverk) og fellestekster som ble skrevet i samarbeid mellom elever og lærer. Tekstene synliggjør tema, ordforråd, struktur og språklige kjennetegn ved ulike typer tekster klassene arbeidet med. Tekster er et omdreiningspunkt i sjangerpedagogisk undervisning og er ofte utgangspunkt for samtaler og oppgaver knyttet til både innhold og form (jf. Maagerø, 2015). Tabell 3.6 viser en oversikt over tekstene som ble lest og skrevet i løpet av den observerte undervisningen. De 13 tekstene finnes også som vedlegg til avhandlingen (vedlegg D).

Tabell 3.6 Oversikt over tekster fra undervisningen

Klasse og observasjon	Tekster
A5 forklarende tekst	D1 Forandringer hos gutter i puberteten (fellestekst) D2 Slik forandrer jentene seg (modelltekst fra læreverket Gaia 5) D3 Hvordan virker hormonet adrenalin? (modelltekst skrevet av Gro)
B2 beskrivende tekst	D4 Kua, oxen og kalven, avansert versjon (modelltekst skrevet av Liv) D5 Kua, oxen og kalven, lettere versjon (modelltekst skrevet av Liv) D6 Sauen (modelltekst skrevet av Liv) D7 Storfe (fellestekst)
B2 argumenterende tekst	D8 Nye uteleker (modelltekst skrevet av tredje trinn) D9 Superurettferdig (fellestekst)
B4 beskrivende tekst	D10 Beskrivende fagtekst om året (modelltekst skrevet av Mai) D11 Meg selv (modelltekst skrevet av Mai)
B4 fortellende tekst	D12 Rødhette og ulven (modelltekst tilrettelagt av Mai) D13 Fantasytekst (fellestekst)

Fotografier fra klasserommet supplerer tekster og observasjoner. De dokumenterer plakater på veggene i klasserommene som læreren henviste til, tankekart og skriverammer som ble brukt i undervisningen, oppgaver til tekstene som elevene jobbet med og ord læreren skrev på Smartboard. Tabell 3.7 viser en oversikt over fotografier fra undervisningen. De 18 fotografiene finnes også som vedlegg til avhandlingen (Vedlegg E).

Tabell 3.7 Oversikt over fotografier fra undervisningen

Observasjon og klasse	Fotografier
A5 forklarende tekst	E1 Tavlefoto verbtyper i tekst 3
B2 beskrivende tekst	E2 Plakat fagtekst (B2) E3 Plakat tekststruktur (B2) E4 Plakat inndeling av tekst (B2) E5 Tankekart ku, okse, kalv (B2) E6 Firefelte ku, okse, kalv (B2) E7 Seksfelte kua (B2)
B2 argumenterende tekst	E8 Plakat tenkeord gul (B2)

	E9 Plakat evaluerende ord (B2) E10 Plakat argumenterende tekst (B2)
B4 beskrivende tekst	E11 Vanskelige ord gruppe x (B4) E12 Vanskelige ord gruppe y (B4) E13 Vanskelige ord gruppe z (B4) E14 Fjorten utvalgte ord (B4) E15 Plakat modalitet (B4)
B4 fortellende tekst	E16 Språkdetektivoppgave til beskrivende tekst (B4) E17 Sjekkliste Rødhette og Ulven (B4) E18 Arbeidsoppgaver Rødhette og Ulven (B4)

3.3.5 Feltnotater

Jeg skrev feltnotater under datainnsamlingen, både fra undervisningen jeg observerte, fra samtaler med skoleledelsen, fra samtaler med lærere i pausene samt fra kurs i sjangerpedagogikk som var del av skolenes utviklingsarbeid. Alle feltnotater ble renskrevet digitalt, stort sett samme dag, og dermed gjort om til analysedata som jeg kunne studere nærmere og bruke utdrag fra i analysen. Feltnotatene ble ofte supplert med oppklaringer via e-post, relevante notater fra pausesamtaler, tekster og fotografier.

For det første skrev jeg feltnotater fra observert undervisning. Jeg skrev feltnotater for hånd, sittende ved en sidevegg eller bakvegg i klasserommet. Jeg noterte meg for eksempel plan for timen, tavlebruk, tidsbruk, organisering av klassen, oppgaver, hva læreren foretok seg og hva assistenter foretok seg. I observasjonene uten lydopptak noterte jeg også så mye som mulig av dialogen. Jeg gjorde også notater om stemningen, rammen rundt undervisningen og enkelte hendelser. Jeg noterte også noen betraktninger om hvordan jeg oppfattet hendelser eller replikkvekslinger, påminnelser til meg selv om ting jeg la merke til.

For det andre skrev jeg feltnotater fra samtaler på skole A og B. Blant annet hadde jeg samtaler med ledelsen på skolene. Det ga meg innsikt i hvorfor sjangerpedagogikk ble valgt som utviklingsarbeid på disse skolene, og deres tanker om læreres profesjonelle utvikling. Feltnotater fra samtaler med ledelsen gir bakgrunnskunnskap både om skolene og om begrunnelser for utviklingsarbeidet. De supplerer lærernes syn på utviklingsarbeidet og setter det inn i en større sammenheng, knyttet til hvilke grep skoler må ta for å møte behovet til de elevene skolen til enhver tid har. Feltnotatene gjenspeiler også skoleledelsens ønske om forskningsbasert skoleutvikling og tilrettelegging for læreres faglige utvikling. Jeg tok også notater når jeg snakket med lærere i pausene. I uformelle feltsamtaler i pausene reflekterte informantene omkring undervisning og elever. Noen ganger ble andre lærere med i samtalen eller bidro med erfaringer fra sine klasserom. Dette var nyttig og ga meg innsikt i undervisning i flere fag, flere trinn og ulike typer opplegg. Jeg var åpen for innspill, men styrte også samtalen mot temaer jeg var spesielt interessert i. På den måten hadde flere parter innflytelse på

informasjonen jeg brakte med meg tilbake fra feltarbeid, og bidro til felles meningsskaping. Pausesamtalene handlet også om sjangerpedagogikk som utviklingsarbeid på skolen, tverrfaglig samarbeid mellom lærere og språklig fokus i alle fag.

For det tredje skrev jeg feltnotater i forbindelse med kurs i sjangerpedagogikk. Mine feltnotater fra fire (av åtte) kursdager som lærerne deltok på, ga meg innsikt i den teoretiske bakgrunnen for undervisningsforløpene jeg observerte. Lærerne fikk lekser på kursdagene knyttet til en bestemt teksttype de hadde gjennomgått, og neste kursdag skulle de fortelle om erfaringer med et undervisningsopplegg de hadde gjennomført i egen klasse. På kursene ble det delt erfaringer fra sjangerpedagogiske undervisningsopplegg knyttet til kunst og håndverk, mat og helse, KRLE, engelsk, naturfag, matematikk, norsk og samfunnsfag på alle trinn i barneskolen. Dermed fikk jeg høre om flere undervisningsopplegg enn jeg selv observerte, og det ga flere perspektiver på hvordan lærere kan holde et språklig fokus i ulike fag. Deltagelse på kursdagene ga meg også mulighet til å lytte til diskusjoner mellom lærerne som gjaldt for eksempel SFL-terminologi og hvordan sjangerpedagogisk tenkning kan knyttes til kompetansemål i læreplanene. Jeg brukte temaer fra disse diskusjonene i intervjuene med lærere og i samtaler med skoleledelse. Tabell 3.8 gir en oversikt over feltnotatene mine.

Tabell 3.8 Oversikt over feltnotater

Feltnotater	Mengde
Forklarende tekst om hormoner, A5	2 økter, cirka 2000 ord
Beskrivende tekst om husdyr, B2	2 økter, cirka 4200 ord
Argumenterende tekst om medbestemmelse, B2	2 økter, cirka 2700 ord
Beskrivende tekst om tidsuttrykk, B4	6 økter, cirka 5900 ord
Fortellende fantasytekst, B4	5 økter, cirka 4500 ord
Total mengde feltnotater fra observert undervisning	17 økter, totalt cirka 19 300 ord
Samtaler på skole A og B	Flere små samtaler, totalt 1724 ord
Kurs i sjangerpedagogikk	32 sider håndskrevne notater fra 4 kursdager

3.4. Analyseprosess

Jeg valgte tematisk analyse som tilnærming til materialet. Ifølge Braun & Clarke (2006) er tematisk analyse en grunnleggende metode for kvalitativ analyse som kan brukes for å identifisere, beskrive og analysere mønstre i et datamateriale. Målet er å teoretisere betydningen av mønstrene og deres bredere betydning og implikasjoner relatert til aktuell teori (s. 79). Analyseprosessen foregikk i flere omganger og det ble gjort en rekke valg og avveininger knyttet til alle skritt i denne prosessen som jeg nå vil gjøre rede for. Creswell (2018) har identifisert seks steg i analyseprosessen, og min framstilling er strukturert etter disse stegene.

Jeg vil først gjøre rede for hvordan jeg valgte å transkribere lydopptakene (3.4.1). Deretter gjør jeg rede for hvordan jeg oppdaget mønstre i materialet ved å kode analysedata og etter hvert velge sentrale kategorier eller temaer (3.4.2). Til slutt beskriver jeg hvordan jeg valgte å strukturere og framstille analysen ved å koble sammen temaene med vekt på å framheve og skille ulike typer data (3.4.3).

3.4.1 Transkripsjon

Å organisere og forberede data for analyse er ifølge Creswell og Creswell (2018) steg 1 i analyseprosessen. For meg innebar det primært transkripsjon av lydopptak, men også renskriving av feltnotater. Jeg valgte å transkribere materialet selv, og det var både lærerikt og tidkrevende. Transkripsjon er en transformasjon av muntlig tale til skriftlig tekst som er nødvendig for å gjøre samtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Gjennom transkripsjon blir lydopptak gjort om til analysedata. En fordel med å strukturere materialet i tekstform er at man får bedre oversikt over det. Men gjennom abstraksjonsprosessen fra en muntlig samtale mellom levende mennesker i et fysisk rom til skriftform går også mye tapt, blant annet kroppsspråk, holdning og gester, stemmeleie, intonasjon og omstendigheter rundt situasjonen. Transkripsjoner er derfor «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser» av muntlig interaksjon (s. 205), men like fullt nødvendige og nyttige for å kunne studere samtaler som for lengst er over.

Gjentatt lytting til lydopptakene og lesing om transkripsjon bidro til klarhet om hva jeg ønsket å vektlegge i transkripsjonene, og hjalp meg å ta valg. Jeg var primært interessert i å studere innholdet i undervisningen, og valgte derfor å ikke vektlegge interaksjonelle trekk. Fokuset mitt er altså ikke den interaksjonelle framforhandlingen av mening, men innholdet i samtalene i klasserommet. Jeg ønsket å gjengi klasseromsinteraksjonen og dialogen i intervjuene ortografisk, med vekt på å formidle innholdet på en lettlest måte. Jeg har for eksempel fjernet stotring og gjentakelser for å ikke ta fokus bort fra innholdet i samtalen, og jeg har valgt å ikke markere overlapp, gjentakelser eller lengden på pauser, fordi det forstyrrer forståelsen og stykker opp dialogen. Jeg har heller ikke transkribert replikker knyttet til disiplin eller organisering i klassen, men har hoppet til neste replikkveksling knyttet til tema for timen. På denne måten ble det transkriberte materialet komprimert og pregnant. Noen kommentarer knyttet til interaksjonen, som latter, lengre pauser eller utydelige utsagn, er markert i parentes. Uferdige eller avbrutte setninger er markert med en bindestrek etter siste ord. Slik mener jeg at jeg oppnådde målet mitt med transkripsjonen, nemlig mulighet for å fortolke det jeg observerte i klasserommet og hørte i intervjuene og formidle dette til en leser. Jeg har anonymisert skoler

og dialekter for å sikre konfidensialitet, og har gitt psevdonymer til lærere og elever. Som tidligere nevnt kaller jeg mine tre hovedinformanter Liv, Mai og Gro. Jeg har gitt tradisjonelle norske navn til elever jeg vet har norsk som førstespråk, og internasjonale navn til elever jeg vet har norsk som andrespråk eller er usikker på. Dette gjør det mulig å vise eksempler på differensiert lærerstøtte.

3.4.2 Koding og kategorier

Analyseprosessen fortsatte ved gjentatt lesing av feltnotater og transkripsjoner, som er steg 2 i Creswell og Creswells (2018) analyseprosess, eller det Braun og Clarke (2006, s. 87) kaller «familiarising yourself with your data». Det innebærer grundig lesing av transkripsjoner og feltnotater samt de første notatene til analysen. Refleksjoner jeg gjorde ved å lese disse tekstene flere ganger virket inn på hva jeg interesserte meg for å lese, og artikler og bøker jeg leste, influerte på tanker jeg gjorde meg når jeg leste transkripsjonene og notatene igjen. Spesielt modellen *Stillasbygging i praksis* (jf. figur 2.11) viste seg å stemme overens med refleksjoner jeg gjorde meg om datamaterialet som helhet. Modellen skiller mellom stillasbygging på makro- og mikronivå i undervisning av andrespråksinnlærere og utgjør ifølge forfatterne en robust og utviklet modell for stillasbygging som kan bidra til å informere pedagogisk praksis (Hammond & Gibbons, 2005, s. 6). Jeg så at denne modellen kunne gi meg et redskap for å studere ulike sider ved planlagt og interaksjonell støtte i den observerte undervisningen. Både modellen for stillasbygging samt min teoretiske og praktiske forkunnskap ga meg et bestemt forskerblikk på datamaterialet, typisk for en deduktiv tilnærming.

Steg 3 i analyseprosessen innebar å finne hovedtrekk ved materialet ved å merke analysedata med koder som forteller hva materialet dreier seg om (Creswell & Creswell, 2018). Koding er et første steg i prosessen med å redusere store mengder data til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Jeg brukte åpen koding med sikte på en første karakterisering og klassifisering. Dette innebærer å sette merkelapper på deler av materialet for å markere det som framstår som interessant, viktig eller betydningsfullt. En slik nærlesing og koding av empiri kjennetegner en induktiv tilnærming. Kodene betegnet både faglig innhold i undervisningen og hva informanter og elever gjorde. Resultatet var hundrevis av stikkord i marginen på transkripsjoner og feltnotater (f.eks. *fagord, oppfordring, avsnitt, leseoppdrag, forstå, forklare, modelltekst, overskrift, oppgave, hinte*). Disse kodene overlappet hverandre delvis, men ga meg en første forståelse og oversikt over materialet.

Steg 4 i analyseprosessen innebar å markere de kodene jeg hadde brukt hyppigst, og sortere dem etter sentrale temaer eller kategorier. Slik vokste det fram et tydelig mønster av relaterte koder, som var knyttet til innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Jeg valgte to overordnede kategorier knyttet til innhold, nemlig «ord- og begrepsforståelse» og «kunnskap om tekster». Disse kategoriene samsvarer godt med innholdet sjangerpedagogisk teori og praksis (jf. 2.3.4), og jeg valgte å knytte to av forskningsspørsmålene til disse kategoriene. Når det gjaldt arbeidsmåter, pekte det seg ut to overordnede kategorier, den ene knyttet til planlegging og den andre knyttet til gjennomføring av undervisningen. Dette faller sammen med todelingen i Hammond og Gibbons' modell for stillasbygging (jf. figur 2.11), nemlig stillasbygging på makro- og mikronivå. De fire overordnede kategoriene som alle kodene kunne samles under, ble altså styrende for formulering av forskningsspørsmålene og strukturering av analysen.

3.4.3 Struktur og framstilling

Steg 5 i analyseprosessen innebærer ifølge Creswell og Creswell (2018) å koble sammen de sentrale temaene. Dette gjøres ved å systematisere og veve temaene sammen til en sammenhengende fortelling ved hjelp av narrativ, tabeller og figurer. Fortellingen gjøres levende og funnene formuleres gjennom analyse av et utvalg av «overbevisende eksempler» og kobling til faglitteratur og forskningsspørsmål (Braun og Clark, 2006, s. 87). I denne studien innebar det å velge illustrerende samtaleutdrag som eksempel på informantenes varierte stillasbygging for andrespråkselever (vedlegg F) samt representative intervjuutdrag som viste informantenes refleksjoner om støtte til andrespråkselever (vedlegg G). Dessuten innebar det å reflektere rundt disse eksemplene i lys av aktuell teori. Jeg valgte slike utdrag etter gjentatt lesing og markering i transkripsjonene og ved å klippe ut interessante passasjer og utdrag og lime dem inn i nye dokumenter som eksempler på ulike kategorier og temaer. Senere ble disse temaene bearbeidet og omformulert til overskrifter og underoverskrifter i analysekapitlet.

Tolkning er det sjette og siste steget i Creswell og Creswells inndeling av den kvalitative analyseprosessen. Tolkning innebærer at forskeren forsøker å skape mening i det analyserte datamaterialet og relatere disse tolkningene til andre kilder til kunnskap om fenomenet. Ifølge Trent og Cho (2014, s. 641) kan tolkninger betraktes som sosialt konstruerte argumenter, og det er å forvente at det finnes flere tolkninger og at noen tolkninger er bedre enn andre. Mitt utvalg av tekstutdrag, tolkning av disse og kobling til teori foregikk parallelt med skrivearbeidet. Derfor kan man si at analyseprosessen foregikk kontinuerlig fra jeg begynte å kode analysedata til jeg hadde skrevet ferdig analysekapitlet og drøftingskapitlet. Ifølge Nilssen (2012, s. 34) har skriving en sentral plass i den kvalitative forskningsprosessen, og dette stemmer med min

erfaring. Stadige endringer og justeringer er som nevnt typisk for kvalitative, empirinære studier (Maxwell, 2013, s. 3). Jeg opplevde at dette ikke bare gjaldt i innsamlingsfasen (jf. 3.1.3), men også i analyse og skrivearbeid.

Framstillingen ble omstrukturert flere ganger, som følge av refleksjoner rundt materiale, analysekategorier, formulering av forskningsspørsmål og valg knyttet til struktur og inndeling, i en stadig endringsprosess. Skrivearbeidet var altså ledsaget av en langvarig prosess med å omstrukturere og systematisere stoffet på stadig bedre måter. Jeg gjorde en første analyse som skilte mellom de fem observasjonene, og fulgte Hammond & Gibbons' (2005) inndeling i planlagt og interaksjonell støtte (jf. figur 2.11). Men jeg innså at det var nødvendig å omstrukturere analysen for å vektlegge det jeg oppfattet som sentralt ved den observerte skriveundervisningen, og se materialet under ett heller enn adskilt for ulike klasser og tekster. Dermed ble hovedtrekk i materialet avgjørende for valg av analysekategorier, men inspirert av modellen. På denne måten kom jeg fram til fire analysekategorier som bidrar til å framheve det jeg opplever som sentralt ved skriveundervisningen jeg har observert:

- 1) Bevisst valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer
- 2) Bygge opp og koble til elevenes kunnskap og erfaring
- 3) Lærerstyrte samtaler om tekster
- 4) Metaspråk som redskap for språklig oppmerksomhet

Tre av de fire kategoriene er knyttet til planlagt støtte, som utgjør en viktig kontekst for interaksjonell støtte (jf. 2.3.5.1). Dette gjelder kategori 1, 2 og 4. Kategori 2 innebærer også et element av interaksjonell støtte, nemlig å koble ny kunnskap til elevenes tidligere kunnskap og erfaring, mens kategori 3 dreier seg om interaksjonell støtte. Jeg velger å bruke disse fire kategoriene for å strukturere analysen av datamaterialet på tvers av arbeid med ulike tekster i de tre klassene og på denne måten synliggjøre kjennetegn ved den observerte undervisningen.

3.5 Ethiske betraktninger

Nilssen (2012, s. 25) hevder at kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger. En første forutsetning er at verden er kompleks og at det finnes flere oppfatninger av virkeligheten, altså en ontologisk forutsetning. En annen forutsetning er at kunnskap konstrueres i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere og dermed preges av relasjonen mellom dem, altså en epistemologisk forutsetning. En tredje forutsetning er at kvalitative forskere anerkjenner og er oppmerksomme på den forforståelsen man bringer med seg og som gjør at kvalitativ forskning aldri blir objektiv. Den fjerde forutsetningen Nilssen nevner er av retorisk art, nemlig at forskere som arbeider med kvalitativ metode bruker språk

«som støtter opp under sitt ontologiske og epistemologiske ståsted» (s. 25-26). Bevissthet og åpenhet om disse forutsetningene vil ifølge Nilssen bidra til å øke studiens troverdighet, noe jeg kommer tilbake til i 3.6.

I dette delkapitlet reflekterer jeg over noen etiske sider ved studien. Jeg vil først gjøre rede for min forforståelse, som preger både min tilnærming og mine tolkninger (3.5.1). Deretter drøfter jeg refleksivitet i profesjonsforskning (3.5.2) og rollen som forsker i klasserommet (3.5.3).

3.5.1 Forforståelse

Kvalitativ forskning innebærer en tolkende, naturalistisk tilnærming til verden (Denzin & Lincoln, 2013). Det betyr at kvalitative forskere studerer fenomener i sin vanlige kontekst og prøver å tolke disse fenomenene ut fra sin forforståelse. Forforståelsen omfatter for det første språk og begreper forskeren har til rådighet og som verden ses ved hjelp av, for det andre er den forbundet med forskerens tro og idéer og hva forskeren anser som sant, og for det tredje er den forbundet med personlige opplevelser (Nilssen, 2012, s. 68). Dette vil naturlig nok variere fra person til person, og derfor vil åpenhet om forskerens forforståelse bringe transparens til studien (s. 137).

Min forståelse er preget av min erfaring som lærer i norsk som andrespråk og rådgiver i flerkulturell opplæring, samt kunnskap om språklæring generelt og andrespråklæring og andrespråksundervisning spesielt. Jeg er opptatt av om alle elever har mulighet til å delta og forstå, om læringsmiljøet er trygt og aksepterende, og om samtalen i klasserommet er inkluderende. Min kunnskap om andrespråksdidaktikk gjør meg oppmerksom på om undervisningen bygger på elevenes kunnskap og erfaringer, om elevenes morsmål brukes som ressurs og hvilken plass arbeid med ord- og begrepsforståelse har i undervisningen. Språkbruken min preges av et sosiokulturelt og konstruktivistisk læringssyn, kjennskap til lovverk og læreplaner samt praktisk undervisningserfaring. Kunnskap om hvordan sjangerpedagogisk undervisning kan fungere på skoler med mange andrespråkelever, for eksempel i Australia og Sverige, er også med på å prege min forståelse når jeg observerer undervisningen til Liv, Gro og Mai. Til sammen er dette med på å bestemme hva jeg interesserer meg for, hva jeg ser og hvordan jeg tolker det jeg ser og hører. Ifølge Nilssen (2012, s. 70) har forforståelsen «kanskje størst betydning når den kommer til kort, når vi erfarer at verden ikke er slik vi tenker den burde være». Dette får oss til å bli nysgjerrige og stille spørsmål, og ikke minst bli oppmerksomme på andres forståelse av virkeligheten. Dette har vært et viktig perspektiv i arbeidet med å tolke og formidle mine informanters refleksjoner om

sjangerpedagogisk undervisning og tilrettelegging for andrespråkselever. Jeg prøvde å stille åpne spørsmål og la informantens synspunkter tre fram i intervjuer og samtaler, og har i analysen og drøftingen formidlet både synspunkter jeg forventet og synspunkter jeg ikke kunne forutse.

3.5.2 Refleksivitet i profesjonsforskning

I kvalitativ forskning er nærhet en styrke, ifølge Nilssen (2012, s. 137). Samtidig er det viktig å finne balansen mellom nærhet og avstand. Dette er en utfordring når man har en lignende bakgrunn og arbeidserfaring som informantene og dermed får en slags dobbeltrolle. Nilssen hevder at det er viktig å arbeide bevisst med sin egen subjektivitet gjennom refleksivitet som «bidrar til å sikre at forskeren ikke mister forskerblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet» (s. 139). Forskerrefleksivitet innebærer å erkjenne at all kvalitativ forskning er påvirket av forskerens subjektive teorier. Forskeren er derfor ikke en nøytral person, men er i interaksjon med forskningsdeltakerne og påvirker både konteksten og materialet. Videre hevder Nilssen at forskerens verdi som forskningsinstrument er avhengig av selvbevissthet om egen rolle, interaksjoner, teoretisk ståsted og empirisk materiale (s. 139). Ifølge Leseth og Tellmann (2018, s. 16) er det nødvendig med en særlig grad av refleksivitet i profesjonsforskning fordi den ofte «utføres av ansatte ved profesjonsutdanningene som studerer studenter eller yrkesutøvere innen egen profesjon». Dermed havner forskeren i en spesiell posisjon overfor sitt objekt, og det er viktig å etterstrebe refleksivitet om egen rolle.

Min bakgrunn som lærer gjorde at jeg måtte være observant for å holde tilstrekkelig avstand og ikke identifisere meg med mine informanter. Men jeg opplevde det også som en fordel å være forsker med erfaring som lærer, både når det gjaldt kontakt med informanter og kjennskap til skole og undervisning. Disse tingene reflekterte jeg over underveis i prosessen med innsamling av materiale, spesielt i forbindelse med at noen informanter ikke lenger ønsket å bli observert, i forbindelse med rekruttering av nye informanter og i forbindelse med vedlikehold av relasjoner som ga meg tilgang til informantens klasserom. Harklau (2011, s. 181) hevder at det foregår lite diskusjon om forskerens rolle og innflytelse i kvalitativ forskning generelt: “Surprisingly little discussion of researcher conduct, particularly the effects of the presence of researchers and recording equipment on the nature of the data collected”. Hun mener at det er få studier som eksplisitt tar opp hvordan forskerens bakgrunn og perspektiv har en potensiell innflytelse på forskningsspørsmål, metoder og funn. Wang (2013, s. 763) hevder derimot at kvalitativ forskning på utdanning i økende grad er oppmerksom på relasjonen mellom forskeren

og det forskeren undersøker, for eksempel ved å vektlegge det inter-subjektive i sosial-konstruktivistiske teorier om kunnskap. Jeg opplevde å bruke mye tid på å tenke over blant annet min egen rolle, mine relasjoner til informanter og andre ansatte, samt innhenting og behandling av materiale i forbindelse med observasjon og intervjuer, altså spørsmål knyttet til min integritet som forsker. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) hevder at forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Jeg har derfor forsøkt å ha et kritisk blikk både på min egen rolle som forsker og på relasjonen til mine informanter, som altså er spesielt viktig når forsker og informant tilhører samme profesjon.

3.5.3 Å forske i klasserommet

Å slippe en forsker inn i klasserommet er en stor tillitserklæring. Som forsker står man derfor i takknemlighetsgjeld til lærere som er villige til å dele sin praksis. Som nevnt i kapittel 3.2 henvendte jeg meg først til skoleeier, deretter sendte jeg en forespørsel til skolelederne (vedlegg A), som igjen formidlet kontakt med lærere som meldte seg som informanter. Det ble søkt om og innvilget tillatelse fra NSD, Norsk senter for forskningsdata, og innhentet samtykke fra lærerinformanter og foreldre til barn i lærernes klasser (vedlegg B). Jeg erfarte at det å få tilgang til lærerinformanter er en kontinuerlig prosess som ikke nødvendigvis er sikret gjennom en underskrift på et samtykkeskjema eller en muntlig avtale. Det hender at informanter må melde sykdomsforfall, og informanter har dessuten rett til å trekke seg underveis. Det hender også at ledere vil at lærere skal delta i forskningsprosjekter, men at lærerne selv ikke ønsker å delta.

Det er en skjevhet i maktforholdet mellom den som betrakter og den som blir betraktet, mellom den som forsker og den som blir forsket på. Feltrøllene kan bli komplekse på grunn av denne skjeve maktbalansen (Wang, 2013, s. 764). Selv om jeg prøvde å opptre nøytralt som gjest og observatør, er det klart at det var skjulte maktstrukturer til stede i forholdet mellom meg og informantene. Jeg hadde makt i kraft av å være en forsker som observerte og gjorde opptak av deres undervisning; informantene hadde makt til å si ja eller nei til mitt ønske om flere observasjoner og intervjuer, og dermed åpne eller begrense min tilgang til datamateriale jeg trengte for å gjennomføre studien.

Som forsker i klasserommet ønsket jeg å få et innblikk i hva som foregikk i undervisningen uten å påvirke situasjonen for mye. Som nevnt valgte jeg deltagende observasjon som metode (jf. 3.1.2). I selve klasseromssituasjonen inntok jeg en diskret rolle sittende på en stol langs en vegg. Av og til gikk jeg litt rundt og tittet på elevenes skrivebøker eller pc, fotograferte tavle

og plakater. Elevene spurte av og til om hva jeg skrev og hvorfor jeg skrev så mye, og de spurte om lærerens mikrofon. Men ellers opplevde jeg at min tilstedeværelse ikke forstyrret elevene i særlig grad. De var vant til flere voksne i klasserommet, og skolene praktiserte undervisning for åpne dører eller i åpent landskap.

Når man kommer tett inn på læreres og elevers arbeidsplass, er det mye man blir oppmerksom på, og det er en selvfølge at man som forsker respekterer og beskytter elevers og læreres identitet og integritet. Som forsker i klasserommet observerer man både innholdet og formen i undervisningen, dialogen, stemningen, samarbeidet mellom de voksne og ting som skjer der mange mennesker er sammen. I tillegg legger man merke til de fysiske rammene rundt undervisningen: rommets størrelse og utseende, plakater på veggene, den fysiske organiseringen av rommet, hvem som befinner seg der, hvordan elever, assistenter og lærer plasserer seg og beveger seg i rommet, bruk av smartboard, nettbrett, tekster, skrivebøker, fargeblyanter og mye mer. Dessuten blir man oppmerksom på klasseledelse, organisering av timene, sammenhengen mellom mål for timen og arbeidsmåter samt relasjoner mellom voksne og barn. Når man forsker i klasserommet får man også kunnskap om selve skolen og læringsmiljøet som klasserommet befinner seg i. I samtale med skoleledere om bakgrunnen for utviklingsarbeidet og hvordan det kom i stand, fikk jeg innsikt i ledelsens refleksjoner omkring implementeringen av sjangerpedagogisk undervisning, og tenkte over hvordan det kan spille inn på lærernes motivasjon for å delta i utprøvingen, på deres undervisning og deres refleksjoner om en slik tilnærming til lesing og skriving. Jeg fikk også innsikt i skolens elevsyn, kunnskapssyn og syn på læreres samarbeids- og utviklingsmuligheter, samt holdninger til forskning og utviklingsarbeid. Jeg satte stor pris på den tilliten og åpenheten jeg ble møtt med, og har bestrebet meg på å ivareta den nødvendige konfidensialiteten overfor skole og informanter.

Jeg erfarte som tidligere nevnt at ting ikke alltid blir slik man har planlagt, og at det var nødvendig å modifisere planene underveis. Ifølge Maxwell (2013, s. 2) er dette typisk for kvalitativ forskning. I mitt forskningsprosjekt ble det derfor gjort mange justeringer og endringer (jf. 3.1.3), og åpenhet om dette er et bidrag til studiens reliabilitet. I neste delkapittel vil jeg også drøfte andre sider ved forskningsprosessen som kan øke studiens troverdighet.

3.6 Refleksjoner om studiens troverdighet

Når man skal vurdere metodevalg og troverdighet i kvalitativ forskning kan man benytte begrepene *reliabilitet* og *validitet*, som svarer til de mer hverdagslige begrepene pålitelighet og

gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at prosedyrer for å sikre reliabilitet og validitet bør bygges inn i alle faser av forskningsprosessen. Jeg vil i det følgende drøfte studiens troverdighet ved hjelp av disse to begrepene.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning dreier seg om studiens konsistens og troverdighet, knyttet til blant annet forskerens tilstedeværelse, påvirkning på informanters oppførsel og dermed innvirkning på datamaterialet, og ikke minst forskerens refleksivitet knyttet til analyse og tolkning av materialet. Ved å gjøre rede for hvordan jeg har kommet fram til mine tolkninger, vise hvilke observasjoner som er grunnlaget for dem, og hvordan observasjonene kan forstås i lys av begreper og teori, har jeg forsøkt å bidra til mer reliable eller pålitelige data (Fangen, 2010, s. 251). Jo mer detaljert det er gjort rede for framgangsmåten, desto lettere vil en annen kunne vurdere reliabiliteten av tolkningene. Jeg har derfor dokumentert og beskrevet mine valg og overveininger i løpet av forskningsarbeidet nøye. Gjennom refleksjoner om egen forforståelse, profesjonsforskning og rollen som forsker i klasserommet har jeg fått økt bevissthet om at «brillene» man har på seg, altså at egen bakgrunn, kunnskap og erfaringer, preger både hva man ser etter og hvordan man oppfatter det man ser. Brillene preger også utvalg og tolkning av data, og ikke minst strukturering og framstilling av studien. En forsker med andre briller ville antagelig ha lagt merke til og framhevet andre sider ved undervisningen enn jeg har gjort. Bevissthet og åpenhet om slike grunnleggende forutsetninger for kvalitativ forskning (jf. 3.5) er ett av bidragene til å øke studiens reliabilitet (Nilssen, 2012, s. 25).

Tilstrekkelig engasjement over tid, slik at man får gjentatte observasjoner av lignende hendelser i ulike sammenhenger, bidrar også til studiens reliabilitet. Som nevnt samlet jeg inn data kort og intenst i flere perioder i løpet av et skoleår, og fikk dermed innblikk i informantenes, klassenes og skolens liv gjennom undervisning og samtaler (jf. 3.3.1). Observasjon over tid bidrar ifølge Purcell-Gates (2011, s. 141) til å gjøre forskeren mer usynlig i rommet og bidrar til at forskeren begynner å oppleve verden gjennom sine informanters øyne. Jeg oppholdt meg totalt 17 økter fordelt på fem undervisningsforløp i de tre klassene der jeg observerte undervisning. Etter å ha tilbragt en økt i klassen var jeg blitt et kjent ansikt og elevene reagerte ikke nevneverdig på min tilstedeværelse i klasserommet. Jeg ble kjent med informantene gjennom pauseprat og gjennom observasjon og intervjuer i tilknytning til observasjonene. Ved å respektere informantenes ønsker, tilpasse meg deres tidsplan og ved å prøve å ivareta en god relasjon og god kommunikasjon med både informanter og skoleledere søkte jeg å få tilstrekkelig engasjement over tid.

Reliabilitet kan også ivaretas ved grundige feltnotater, og ved å gjøre rede for hvordan de har blitt til. «Tykke» beskrivelser regnes som et kvalitetskriterium i kvalitativ forskning, og med dette menes beskrivelser som også tar for seg relevante sider ved konteksten (Fangen, 2010, s 211). Jeg forsøkte å oppnå dette ved å skrive (og også i noen tilfeller tegne) mye og detaljert mens jeg var til stede i klasserommet, på pauserommet eller på kurs i sjangerpedagogikk sammen med lærerne. Det skjedde også ved å supplere feltnotatene med foto av plakater og tavle, utdrag fra feltsamtaler, tilleggsinformasjon fra informanter i samtaler eller e-post og refleksjoner jeg gjorde underveis i datainnsamlingen eller på et senere tidspunkt. Man kan argumentere for at refleksjonene man skriver i etterkant er en utfylling eller forlengelse av tidligere notater, som derfor hører hjemme i feltnotatene og kan brukes videre. Analysearbeidet blir jo egentlig aldri ferdigstilt, og en forlengelse av loggen etter endt forskningsprosess bidrar til mer utfyllende analytiske og metodiske refleksjoner. Mine feltnotater er en viktig kilde til kunnskap, spesielt for de observasjonene der jeg ikke har lydopptak. De belegger både dialogen i klasserommet, egne refleksjoner under observasjonen og informantenes og egne refleksjoner i etterkant. Grundige notater, skrevet underveis og revidert umiddelbart etterpå, bidrar til studiens reliabilitet fordi de dokumenterer mine umiddelbare observasjoner og refleksjoner både i observasjonssituasjonen og etterpå.

Refleksjon og åpenhet om relasjoner mellom forsker og informanter er nok et bidrag til studiens reliabilitet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) er intervjuforskning fylt med moralske og etiske dilemma fordi det kan være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. Dette gjelder blant annet spørsmål om informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av intervjuet og forskerens rolle. Det er avgjørende at frivillighet og gjensidighet preger relasjonen mellom forsker og informant for å unngå overtramp og uetisk oppførsel. Som tidligere nevnt innhentet jeg samtykke fra seks informanter, men opplevde at fire informanter på skole A ikke ønsket å fortsette utover en første observasjon. Det er positivt at de opplevde det som valgfritt å fortsette, og at det frivillige aspektet ved å delta i studien kom tydelig fram. Men det antyder også at disse informantene kanskje ikke ønsket å delta i utgangspunktet, men følte seg presset til å delta. Jeg opplevde at informantene på skole B i større grad tok et selvstendig valg om å delta som informanter, og at de kommuniserte tydelig om når det passet for dem å bli observert eller intervjuet. Jeg opplevde mer gjensidighet og likeverdighet i forholdet til informantene på skole B, og jeg opplevde at intervjuene som ble foretatt på tomannshånd på skole B fungerte bedre enn intervju i gruppe på skole A. Dette skyldes antagelig at jeg ble bedre kjent med informantene på skole B gjennom observasjon av 4 ulike

undervisningsopplegg over flere måneder og mere tilstedeværelse på skolen. Dessuten var disse intervjuene uformelle samtaler knyttet til observert undervisning, og ikke styrt av en intervjuguide. Sannsynligvis spilte også tidsaspektet inn i og med at gruppeintervjuet ble foretatt en god stund etter observasjon på skole A, og at jeg ikke ble så godt kjent med informantene der. Det kan også skyldes manglende intervjuferdigheter, og at det var vanskeligere å håndtere en situasjon med fire informanter samtidig. Jeg valgte derfor å bruke utdrag av de fire intervjuene fra skole B i større grad enn intervjuene fra skole A.

Et siste bidrag til studiens reliabilitet er transparens. Det innebærer tydelighet og åpenhet om alle valg i forskningsprosessen, og klargjøring av refleksjoner og dilemmaer. Jeg har forsøkt å skape transparens gjennom åpenhet omkring ulike faser i forskningsprosessen. Jeg har søkt å være tydelig om beslutninger underveis og om refleksjonene som lå til grunn for disse. Jeg har også beskrevet prosessene som ledet fram til valg av tilnærming, utvalg av skoler, informanter og undervisningsøkter og jeg har laget oversikter i tabellform over omfang og innhold av ulike typer datamateriale. I tillegg har jeg beskrevet selve analyseprosessen ved å forklare hvordan jeg kom fram til de kategoriene og den strukturen som ligger til grunn for selve analysen. Eksempler på transparens i avhandlingen er drøfting av min forforståelse (jf. 3.5.1), refleksivitet i profesjonsforskning (3.5.2) og rollen som forsker i klasserommet (jf. 3.5.3), samt åpenhet om endringer som oppsto under innsamling av materialet (jf. 3.1.3).

3.6.2 Validitet

Studiens validitet eller gyldighet knyttes til hvorvidt metoden som er brukt er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, og hvilke konklusjoner som kan trekkes fra datamaterialet som er samlet inn. Jeg vil her drøfte ulike typer validitet som er relevante for min studie, nemlig epistemologisk validitet, intern validitet og ekstern validitet.

Epistemologisk validitet er den mest anerkjente formen for validitet i kvalitative studier, ifølge Fangen (2010, s. 245). Det betyr at man vurderer holdbarheten ut fra hvordan kunnskap er frambragt og framstilt. Fangen (2010, s. 245) hevder at dette innebærer at man «vurderer kvalitative data på deres egne premisser, det vil si ved å ta høyde for at materialet i all hovedsak består av tekst». Dersom en skrevet tekst er tilstrekkelig begrunnet, har et forståelig formål, er troverdig i deltakernes øyne, er logisk og sannferdig i sin refleksjon over fenomenet som studeres og er tilpasset en teori og begrepene i den, kan den sies å være validert (Lincoln & Denzin, 1998, s. 414). Åpenhet om kilder, valg av analysebegreper og forskerens forforståelse og antagelser er på hvert sitt vis bidrag til studiens validitet. I dette kapitlet har jeg blant annet

gjort rede for utvalg av skoler, informanter og observasjoner (jf. 3.2), framstilling av datamateriale (jf. 3.3) vurderinger rundt transkripsjon (jf. 3.4.1) og hvordan jeg kom fram til mine analysekategorier (3.4.2). Et annet bidrag til epistemologisk validitet er at skoleledelsen ved skole A og B fikk lese og gi innspill til min omtale av skoler, informanter og klasser.

Intern validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. I min studie er intern validitet forsøkt sikret blant annet gjennom varierte kilder til kunnskap, altså feltnotater, tekster, bilder og transkripsjoner av lydopptak fra undervisning og intervjuer (jf. tabell 3.3). Intern validitet er også forsøkt sikret gjennom refleksjoner omkring min forforståelse (jf. 3.4.1), refleksivitet i profesjonsforskning (jf. 3.4.2) og min rolle som forsker under innsamling av materialet (jf. 3.4.3).

Det er mulig å vurdere sannhetsgehalten i deltagerens utsagn og gyldigheten av observasjoner og tolkninger ved deltagende observasjon dersom forskeren forsøker å gli inn i sammenhengen, slik at informanter oppfører seg mest mulig slik de pleier (Fangen, 2010, s. 237). Begrepet *reaktivitet* brukes for å drøfte om selve datainnsamlingen har påvirket fenomenet man ønsker mer kunnskap om. I mitt tilfelle dreier det seg om elevenes og informantens reaksjon og eventuelt endrede adferd som følge av lydopptak, fotografering og notering under mine observasjoner i klasserommet og intervjuer med informantene. Det at informantene bar mikrofon og ble observert av meg var selvfølgelig ikke dagligdags og innvirket trolig på deres oppførsel. Men ettersom informantene hadde samtykket til å delta, og siden jeg tilpasset meg deres forslag om dato og tidspunkt for observasjoner, og om de ønsket å bruke mikrofon eller ikke, så opplevde jeg stemningen i og rundt undervisningssituasjonene som ganske avslappet og tilnærmet normal. Elevene var også vant til undervisning for åpne dører og andre voksne i klasserommet, og reagerte ikke spesielt på min tilstedeværelse. Jeg kan ikke vite om undervisningen ville ha forløpt annerledes dersom jeg ikke hadde vært til stede, men jeg antar at observasjonsdata fra klasserommet i liten grad er påvirket av min tilstedeværelse.

Noe helt annet er det selvfølgelig med mine intervjudata. Fordi intervjuer konstrueres i fellesskap av informant og forsker, har forskeren stor innflytelse på samtalen som er resultatet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Spesielt i de to semistrukturerte intervjuene var det mine spørsmål som styrte samtalen (jf. 3.3.3). I de fire intervjuene knyttet til observasjon på skole B hadde informantene mye å fortelle meg om sin egen undervisning og refleksjonene som lå til grunn for deres valg, og de hadde derfor større innflytelse på samtalen. I intervjuene er det naturlig å anta at både mine spørsmål, min væremåte, relasjonen mellom informanten og meg

samt stemningen rundt intervjuet, for eksempel begrenset tid før neste undervisningsøkt, virket inn på hvordan samtalen forløp. Til tross for disse begrensningene mener jeg at mine intervjudata er en viktig kilde til kunnskap for studien, og at utdrag av disse intervjuene er viktige for analysen av skriveundervisningen jeg observerte.

Ekstern validitet handler om hvorvidt tolkningen av observasjoner kan være gyldige i andre, lignende sammenhenger (Fangen, 2010, s. 255), altså i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Siden enhver undervisningsøkt er en unik hendelse, kan den aldri gjentas på samme måte og med samme utfall. Målet med en kvalitativ klasseromsstudie må derfor være at den kan ha relevans for lignende situasjoner, for eksempel språkutviklende arbeid med tekster i andre språklig heterogene klasser. Hensikten med å studere enkelte kasus, for eksempel en lærers undervisning i en klasse, er partikularisering, ikke generalisering (Stake, 1995, s. 4). Men selv om man ikke kan generalisere fra ett eksempel, kan forskning på praksis i ett klasserom være interessant og relevant for praksis andre klasserom (Haug, 2012, s. 13). Grundige beskrivelser av enkelte tilfeller kan altså bidra til å kaste lys over viktige fenomener som kan gjelde andre, lignende tilfeller (jf. Haug, 2012, s. 13). Min studie viser noen få eksempler på sjangerpedagogisk skriveundervisning i språklig heterogene klasser på barneskolen. Ved å presentere og analysere disse eksemplene og relatere dem til teori, ønsker jeg å skape økt innsikt om språkutviklende arbeid med tekster i klasser med mange andrespråkselever. Denne kunnskapen kan komme til nytte også på andre nivåer i grunnopplæringen der man ønsker å kombinere et språklig og et faglig fokus i arbeid med tekster. Jeg mener derfor at denne studien kan være en kilde til kunnskap om inkluderende og støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser også på andre skoler og andre trinn i opplæringen.

Et siste punkt angående validering av studien er knyttet til at kvalitative forskere gjerne bruker en rekke tolkende praksiser som er forbundet med hverandre for å få en bedre forståelse av studieobjektet (Denzin & Lincoln, 2013). Hver praksis gjør verden synlig på ulike måter, og den kvalitative forskeren kan sees som en «bricoleur» eller «quilt-maker», en som setter sammen biter til en helhet (s. 13). Denzin og Lincoln hevder at triangulering, her forstått som å bruke flere metoder, reflekterer et forsøk på å sikre dybdeforståelse av et fenomen. De hevder videre at triangulering ikke er et verktøy eller en strategi for validering, men et alternativ til validering (s. 10). Triangulering innebærer å kombinere ulike perspektiver på samme sak. I min studie kombinerer jeg data fra observasjon, data fra intervju og samtaler og innsamlede tekster og foto. Til sammen gir disse kildene et bredt grunnlag for analyse av skriveundervisningen jeg

observerte og informantenes refleksjoner omkring stillasbygging for andrespråkselever. Når funn fra ulike perspektiver peker i samme retning, øker det validiteten av funnet. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

3.7 Oppsummering av metodekapittel

Jeg har i dette kapitlet beskrevet valgene som ligger bak min studie av skriveundervisning på to barneskoler med et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk. Studien er gjennomført ved deltagende observasjon med casesdesign der feltarbeid og etnografiske verktøy er brukt for å innhente datamateriale. Jeg baserer studien på observasjon av undervisning i tre klasser på barnetrinnet der informanter og elever dekonstruerer modelltekster og konstruerer felles tekster, samt på intervjuer med informanter. I tillegg til lydopptak av undervisning og intervjuer har jeg skrevet feltnotater, fotografert og samlet inn tekster. Jeg har gjort rede for endringer underveis i arbeidet, for utvalg av skoler, informanter, klasser og observasjoner, og har gitt en oversikt over innsamling og materiale. Dette forklarer hvorfor det er minst materiale fra femte trinn på A skole, mer materiale fra andre trinn på B skole og mest materiale fra fjerde trinn på B skole. Deretter har jeg gjort rede for analyseprosessen som ledet fram til valg av analysekategorier og struktur for analysen. Til slutt har jeg reflektert omkring min forforståelse, refleksivitet i profesjonsforskning og rollen som forsker i klasserommet, samt beskrevet hvordan jeg har forsøkt å øke studiens troverdighet ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet.

I neste kapittel presenterer jeg min analyse av skriveundervisning i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet.

Kapittel 4 Analyse av læreres støtte i språklig heterogene klasser

I dette kapitlet vil jeg analysere skriveundervisningen jeg observerte i tre språklig heterogene klasser samt informantenes refleksjoner rundt denne undervisningen. Dette gjør jeg ved å løfte fram en rekke utdrag fra samtaler i undervisningen og intervjuer med informanter og drøfte og belyse disse utdragene med aktuell teori knyttet til dialogisk undervisning (jf. 2.1), eksplisitt undervisning (jf. 2.2) og språkutviklende undervisning (jf. 2.3). Utdragene viser hvordan stillasbygging som gagnar andrespråkselever, kan foregå. Det ligger et normativt aspekt i selve utvalget fra mitt materiale siden jeg velger utdrag av intervjuer og klasseromsinteraksjon der andrespråksdidaktiske trekk ved undervisningen kommer tydelig fram. Braun og Clarke (2006, s. 87) kaller dette «a selection of vivid, compelling extract examples» (jf. 3.4.3). Jeg velger å bruke mange eksempler og utdrag fra datamaterialet fordi jeg vil vise hva som kjennetegner skriveundervisningen jeg har observert. Dersom jeg skal kunne si at noe er typisk for den observerte undervisningen, trenger jeg å vise at ulike former for støtte ikke er enkelthendelser, men gjennomgående trekk. Gjennom en rekke utdrag av samtaler og intervjuer ønsker jeg å synliggjøre bredden i informantenes planlagte og interaksjonelle stillasbygging og refleksjonene rundt stillasbyggingen.

Jeg har valgt å strukturere analysen etter fire analysekategorier jeg mener er egnet til å belyse sentrale sider ved skriveundervisningen jeg har observert. Til grunn for valget av nettopp disse kategoriene er som nevnt mine erfaringer etter koding og kategorisering av materialet (jf. 3.4.2) samt teori om stillasbygging (jf. 2.3.5). De fire kategoriene som etter refleksjoner om struktur og framstilling av materialet (jf. 3.4.3) framsto som nyttige for å analysere informantenes stillasbygging, var:

1. Valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer
2. Bygge opp og koble til elevenes kunnskap og erfaring
3. Lærerstyrte samtaler om tekster
4. Metaspråk som redskap for språklig oppmerksomhet

Jeg vil begrunne valget av disse kategoriene ytterligere i dette avsnittet ved å koble dem til Hammond & Gibbons (2005) modell for stillasbygging (jf. figur 2.11). Den første kategorien jeg vil undersøke, gjelder en viktig del av den planlagte støtten, nemlig valg av medierende tekster, valg av oppgaver og rekkefølge på oppgaver knyttet til tekstene samt inndeling og gruppering av elevene på ulike måter avhengig av målet for oppgaven. Differensiert støtte ved hjelp av gjennomtenkt gruppesammensetning og bruk av morsmål som ressurs faller også inn under denne kategorien. Den andre kategorien jeg vil undersøke, gjelder en annen viktig del av

læreres planlagte støtte, nemlig elevenes forkunnskap før de skal lese og skrive fagtekster. Arbeid med ord- og begrepsforståelse og utvikling av muntlig fagspråk er sentralt for å bygge opp kunnskap om et emne. Undervisning for andrespråkselever bør bygge på elevenes tidligere kunnskap, nåværende språkferdigheter og samtidig omfatte nytt faglig innhold og språklige mål (Gibbons, 2009, s. 154). I språklig heterogene klasser er det altså gunstig at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes hverdagsspråk, kunnskap og erfaringer og kobler dette sammen med nytt faglig innhold og fagspråk. Den tredje kategorien jeg velger å undersøke, er lærerstyrte samtaler om tekster. Slike samtaler er sentrale i sjangerpedagogisk undervisning. I disse samtalene tar lærerens interaksjonelle støtte utgangspunkt i den planlagte støtten. Gjennom strukturerte samtaler kobles ny kunnskap med tidligere kunnskap, og klassen fokuserer på ulike trekk ved tekstene de leser og skriver gjennom oppgaver og leseoppdrag. For å kunne gi eksplisitt undervisning som fokuserer på struktur og språklige kjennetegn ved ulike typer tekster, er det nødvendig med et felles metaspråk for å snakke om tekster. Et felles metaspråk er derfor den fjerde kategorien jeg velger for å analysere mitt materiale. Et slikt felles metaspråk må være forståelig for alle elever, det må opparbeides i klassen over tid, og brukes aktivt for å vedlikeholdes og utvikles.

Jeg velger å bruke de fire kategoriene nevnt over som overskrifter for de fire delkapitlene i analysen. De dekker både planlagt og interaksjonell støtte (jf. 2.3.5.1) og er inspirert av modellen *Stillasbygging i praksis* (jf. 2.3.5.2), i tillegg til at de er nært knyttet til koding av materialet (jf. 3.4.2). Ved å løfte fram ulike sider ved læreres støtte under disse overskriftene ønsker jeg å synliggjøre kompleksiteten i støttende skriveundervisning og vise hvordan den planlagte støtten utgjør en kontekst for den interaksjonelle støtten. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.2.

Som jeg har gjort rede for i metodekapitlet, har jeg observert arbeid med forklarende, beskrivende, argumenterende og fortellende tekster på andre, fjerde og femte trinn knyttet til fagene norsk, naturfag, matematikk og klassens time (jf. 3.2.3). I analysen løfter jeg fram illustrerende eksempler fra observasjon i disse tre klassene og fra intervjuer med mine informanter (jf. Braun & Clarke, 2006). Hensikten er å synliggjøre ulike elementer i en støttende skriveundervisning som er gunstig for andrespråkutvikling. Som tidligere nevnt har jeg anonymisert skolene og gitt psevdonymer til informanter og elever (jf. 3.4.1).

Jeg analyserer utdrag av mine primære datakilder, nemlig transkripsjoner av lydopptak fra undervisning (jf. 3.3.2) og intervjuer (jf. 3.3.3). Mine analysedata består av 58 samtaleutdrag

(vedlegg F) og 46 intervjuutdrag (vedlegg G). I tillegg bruker jeg feltnotater fra undervisning og samtaler med lærere (jf. 3.3.5), enten for å supplere transkripsjonene eller som hovedkilde der jeg ikke har lydopptak eller intervju. Dessuten henviser jeg til tekster (vedlegg D) og foto (vedlegg E) fra undervisningen (jf. 3.3.4). Jeg bruker også feltnotater fra kurs i sjangerpedagogikk og fra samtaler med skoleledelsen på de to skolene som kilde til kunnskap. Jeg har valgt å skille mellom mine observasjoner, informantenes refleksjoner og diskusjon i hvert delkapittel. På den måten ønsker jeg å framheve og skille ulike typer data slik at det blir mulig å se ulike kilder opp mot hverandre.

Hvert av de fire delkapitlene inndeles derfor i tre deler, *Observasjon*, *Lærer-refleksjon* og *Diskusjon*. Under overskriften *Observasjon* framheves samtaleutdrag fra feltnotater og transkripsjoner av lydopptak fra undervisningen, under overskriften *Lærer-refleksjon* framheves synspunkter hentet fra intervjuer med informantene og feltnotater, og trådene samles og knyttes til relevant teori i den tredje delen av hvert delkapittel under overskriften *Diskusjon*. Strukturen i framstillingen av analysen blir derfor fire delkapitler som hver består av tre deler. Jeg har valgt en slik samlet framstilling fordi jeg ønsker å tydeliggjøre forbindelsen og koblingen mellom ulike typer lærerstøtte, og dermed synliggjøre kompleksiteten i støttende skriveundervisning.

4.1 Valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer

I språklig heterogene klasser, der elever har ulike forutsetninger for å lese og skrive fagtekster på norsk, er det mye å ta hensyn til. Blant annet gjelder det valg av tekster og oppgaver tilpasset elevenes kunnskap og ferdigheter og organisering av elevene ut fra hensikten med oppgavene og elevenes forutsetninger og ferdigheter. Slike valg er en viktig del av læreres planlagte støtte når det er andrespråkselever i klassen.

I første delkapittel av analysen undersøker jeg hvilke tekster, oppgaver og deltakerstrukturer mine informanter velger, og hvordan de reflekterer rundt sine valg.

4.1.1 Observasjon av valgte tekster, oppgaver og deltakerstrukturer

Først retter jeg oppmerksomhet mot mine observasjonsdata for å undersøke modelltekster, skriverammer, plakater, oppgaver og organiseringsformer i de tre klassene. Samtaleutdragene er nummerert kronologisk gjennom hele kapittel 4. Parentesen etter utdraget viser om det er hentet fra feltnotat eller transkripsjon av lydopptak, hvilken informant og klassetrinn det gjelder, og hva slags type tekst klassen arbeidet med.

4.1.1.1 Modelltekster i undervisningen

Alle informantene er opptatt av å velge modelltekster som kan fungere som mønstre for elevenes felles og individuelle skriving. Klassen til Gro arbeider med tre forklarende tekster om hormoner i de to øktene jeg observerer undervisning på femte trinn (Feltnotat Gro). Den første teksten (vedlegg D1) er en tekst om gutter og pubertet som elevene tidligere har skrevet selv i grupper, ett avsnitt per gruppe. Den består av 274 ord fordelt på overskrift og 28 setninger i 9 avsnitt. Setningslengden varierer fra 5 til 14 ord. Den bærer preg av å være skrevet av unge elever, og avsnittene har derfor ganske ulik karakter. Noen avsnitt har en hverdagslig og uformell karakter: «Sæd kan du lage barn med, men den norske aldersgrensen er 16 år». Andre avsnitt bærer preg av en mer faglig uttrykksmåte: «Puberteten starter når hjernen sender hormoner ned til testiklene». Dette gjenspeiler elevenes varierende evne til å uttrykke seg på en objektiv og saklig måte med bruk av fagord. Den andre teksten handler om jenter og pubertet, og er hentet fra læreverket Gaia 5 (vedlegg D2). Teksten heter *Slik forandrer jentene seg*, og består av en illustrasjon av en jentekropp og en tekst på 142 ord. Teksten består av 14 setninger fordelt på 5 avsnitt, med piler som peker ulike steder på bildet. Setningslengden varierer fra 4 til 19 ord, med en blanding av enkle og mer komplekse setninger som består av flere ledd. Den tredje teksten, *Hvordan virker hormonet adrenalin?* (vedlegg D3) er skrevet av Gro. Den består av 209 ord fordelt på overskrift pluss 14 setninger. Setningslengden varierer fra 7 til 24 ord, og setningene har dermed ulik kompleksitet. Disse tre tekstene er ulike eksempler på forklarende tekster om hormoner og er både kilder til kunnskap og modeller for elevenes egen skriving.

I arbeid med beskrivende fagtekster om husdyr på andre trinn jobber elevene med modelltekster om kuer og sauer. I forkant av min observasjon har elevene lest modellteksten *Kua, oxen og kalven* i enkel eller avansert versjon, skrevet av Liv (vedlegg D4, D5). Begge versjonene har innledning, fire avsnitt og avslutning. Den enkle versjonen har 184 ord, med avsnitt på to til fire relativt enkle setninger. Den avanserte versjonen er mer enn dobbelt så lang (416 ord), har mer komplekse setninger, inneholder mer detaljert informasjon og har avsnitt på opptil 13 setninger. Tekstene er inspirert av læreverket Gaia 2, fagbøker og nettstedet (Feltnotat 1 Liv). Mens jeg observerer, leser klassen modellteksten *Sauen*, som også er skrevet av Liv (vedlegg D6). Det er en multimodal tekst som består av 8 setninger (67 ord), fordelt på innledning, fire avsnitt, avslutning og 5 bilder. Denne teksten er mye kortere enn modelltekstene om kua, oxen og kalven, den er illustrert, og den er derfor mer tilgjengelig for elever på andre trinn. Modellteksten er tilpasset slik at den kan fungere som mønster for elevenes felles og individuelle skriving. Både modellteksten om sauen og de to modelltekstene om kua har samme

struktur som skriverammen for beskrivende fagtekst (vedlegg E2). Til sammen utgjør tekstene og skriverammen tydelige mønstre for elevenes egen skriving når de senere skriver fellesteksten *Storfe* (Vedlegg D7) og individuell tekst om et annet husdyr.

I arbeid med argumenterende tekst på andre trinn velger Liv å bruke en modelltekst skrevet av elever på tredje trinn, altså elever som er nær i alder og dermed har tilsvarende interesser og uttrykksmåter som elever på andre trinn. Det er allerede skapt et engasjement for emnet i teksten gjennom samtaler i klassens time (Feltnotat 2 Liv). Teksten har overskrift *Nye uteleker* (vedlegg D8) og består av 108 ord fordelt på 9 setninger som er inndelt i 5 avsnitt: innledning, tre argumenter og avslutning. Setningslengden varierer fra 5 til 21 ord. Tekstens oppbygning stemmer overens med skriverammen for argumenterende tekst (vedlegg E10), som Liv henviser til mens de leser og snakker om teksten. Strukturen trer derfor tydelig fram. Innholdet framstår som tilgjengelig når Liv leser teksten høyt, og det synes som om tekstlengde, setningslengde og kompleksitet er overkommelig for elevene. Klassen ser ut til å gjenkjenne problemstillingen og argumentene i modellteksten, og Liv kan raskt fokusere på språklige og strukturelle trekk ved teksten. Åtteåringenes argumenterende tekst om hvorfor de ønsker nye uteleker i skolegården synes derfor å fungere godt som modelltekst for sjuåringene. Modellteksten er utgangspunkt for samtaler og oppgaver om argumenterende tekst, og blir sammen med skriverammen et mønster for elevene når de senere skriver fellesteksten *Superurettferdig* (Vedlegg D9) og individuell tekst (jf. 4.3.3.1).

I arbeid med beskrivende fagtekst på fjerde trinn fordyper klassen seg i to modelltekster, som begge er skrevet av Mai. Den første har overskriften *Beskrivende fagtekst om året* (vedlegg D10). Teksten består av 205 ord fordelt på innledning og tre avsnitt, og setningslengden varierer fra 7 til 17 ord. Modellteksten handler om året, måneder, uker og døgn. Den demonstrerer språklige og strukturelle trekk ved beskrivende tekster, for eksempel objektivt språk, ett tema per avsnitt, tema-remastruktur, modalitet og presis angivelse av tid. Teksten inneholder mange tidsuttrykk og er illustrert med bilde av en kalender og en jordklode med sol og måne. Modellteksten er tematisk og formmessig skreddersydd til Mais mål for undervisningen, og blir benyttet i alle de 6 øktene jeg observerer. Den andre modellteksten blir kun brukt i en kort sekvens av siste økt. Den har overskriften *Meg selv* (vedlegg D11) og handler om Mais familie, hus, hund og fritid. Teksten består av 69 ord fordelt på fire avsnitt, og setningslengden varierer fra 4 til 11 ord. Modellteksten blir brukt for å demonstrere tema-remastruktur, og som mønster for elevenes individuelle tekst om seg selv. Det er en kort og lettfattelig tekst, og strukturen elevene skal øve på, kommer tydelig fram.

I arbeid med fortellende tekst på fjerde trinn blir det brukt mange og lange modelltekster. Klassen har brukt mye tid på å lese eller se filmatisering av flere fantasyfortellinger (*Harry Potter, Narnia, Star Wars*), og snakke om struktur og språklige trekk i disse. I min observasjon jobber klassen med *Rødhette og ulven* som modelltekst (vedlegg D12). Dette er en tekst elevene kjenner godt både fra dramatisering i engelskundervisning og også fra tidligere arbeid med eventyr. Dessuten er den relativt kort: 1028 ord fordelt på 9 avsnitt. Setningslengden varierer fra 5 til 26 ord, og lengden på avsnittene varierer fra 5 til 17 setninger. Teksten er altså betydelig lengre enn den beskrivende fagteksten om året, men likevel overkommelig for de fleste elevene på fjerde trinn fordi de kjenner innholdet godt. Mai har tilrettelagt eventyret med tanke på å tydeliggjøre struktur og språklige trekk ved narrative tekster.

Som vist leser alle klassene flere modelltekster når de arbeider med en bestemt type tekst. Unntaket er at andre trinn bare leser én argumenterende modelltekst før de selv skriver fellestekst. Bruk av flere modelltekster gir mulighet til å sammenligne og trekke paralleller mellom tekstene (jf. Håland, 2013). Det trekkes også paralleller mellom tekster og skriverammer (Håland, 2016). Tekstene er hentet fra bøker, skrevet av elever eller av læreren selv. Modelltekstene framstår som helt sentrale i undervisningen og blir ofte gjenstand for grundige undersøkelser. Hammond og Gibbons (2005, s. 17) kaller slike tekster «pivotal», altså et omdreiningspunkt, fordi både oppgaver og samtaler i undervisningen kretser rundt dem. Hva slags oppgaver lærerne gir knyttet til disse tekstene og hvilken rekkefølge oppgavene har, er av betydning for andrespråkselevens forståelse, deltagelse og dermed språkutvikling. Det skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

4.1.1.2 Valg og rekkefølge av oppgaver

All den observerte undervisningen var strukturert etter sirkelmodellen (jf. figur 2.9). Dermed var det planlagt en rekkefølge fra fokus på emne og vokabular i en tidlig fase, til fokus på tekst, struktur og sammenheng i senere faser. Dette innebærer gjerne en progresjon fra snakk om ord og begreper til snakk om teksters innhold, språklige trekk og oppbygning. Dette la føringer for valg av oppgaver og rekkefølgen på oppgavene.

Jeg observerte to økter av arbeid med forklarende tekst på femte trinn, første økt naturfag og andre økt norsk (Feltnotat Gro). Læringsmålet var å kunne kjennetegne ved forklarende tekster. Gro fokuserer på ord- og begrepsforståelse knyttet til to tekster om pubertet i første økt. Først er det klassesamtale om leseleksa, der Gro spør og noterer på smartboard, mens elevene tar i bruk faglige ord og uttrykk knyttet til endringer hos gutter i puberteten (vedlegg D1). Deretter

deler hun ut en illustrert forklarende tekst om jenter og pubertet (vedlegg D2). Elevene leser teksten individuelt og streker under viktige ord før de har en klassesamtale om pubertet og endring hos jenter. Elevene forteller hvilke ord de har streket under og Gro fyller ut rutene ved siden av bildet på smartboard. De diskuterer valg av ord og hva som gjør at man husker innholdet i teksten. I andre økt deler Gro ut en ny forklarende tekst om hormonet adrenalin (vedlegg D3). Teksten er oppklippet i enkeltsetninger, en til hver elev. Etter en kort klassesamtale om verb og verbtid i forklarende tekster, brukes resten av økta på en samtale der setningene skal settes sammen i riktig rekkefølge til en tekst. Gro er både ordstyrer og sekretær på smartboard. Hun skriver elevenes forslag og redigerer teksten etter hvert som de blir enige om rekkefølgen. Samtalen dreier seg om tekstbinding og den logiske sammenhengen mellom setningene. Som vi ser i tabell 4.1, jobber klassen med naturfaglige tekster i begge timene, men arbeidsmåtene og fokuset er ulikt.

Tabell 4.1 Oversikt over arbeid med forklarende tekst på 5. trinn

Økt	Innhold	Varighet
1	Naturfag. Samtale om pubertet og endringer hos gutter. Lese tekst om pubertet og endringer hos jenter. Fokus på fagord og innhold.	60 min
2	Norsk. Kjennetegn ved forklarende tekst. Lese modelltekst: Hvordan virker hormonet adrenalin? Fokus på sammenheng og tekstbinding.	60 min

Jeg observerte også to økter av arbeid med beskrivende tekst om husdyr knyttet til norsk og naturfag på andre trinn (Feltnotat 1 Liv). Læringsmålet var å bli kjent med begrepet fagtekst og vite hvordan en fagtekst ser ut. Klassen har tidligere lest modelltekster om kua (vedlegg D4, D5) og jobbet med kjennetegn ved beskrivende fagtekst. Første økt innledes med en samtale om skillet mellom fagtekster og skjønnlitteratur og ulike typer fagtekster. Deretter leser og samtaler de om en illustrert modelltekst om sauen (vedlegg D6), identifiserer innledning, avsnitt, avslutning og overskrift, og identifiserer tema for hvert avsnitt. Til slutt samtaler de om tekstdelene og relaterer dem til plakaten med skriveramme for fagtekst (vedlegg E2) og seksfelter om kua (vedlegg E7). I andre økt skriver klassen en beskrivende fellestekst om storfe, som de illustrerer med bilder fra internett. Med Liv som ordstyrer og en annen lærer som sekretær på smartboard diskuterer klassen formuleringer av tekst og overskrift. Liv foreslår tema for neste avsnitt, og elevene bidrar med forslag til setninger. Sammen forhandler lærerne og klassen fram enighet om hva som skal skrives, og til slutt foreligger teksten *Storfe* (vedlegg D7). Tabell 4.2 viser en oversikt over innholdet i de to øktene.

Tabell 4.2 Oversikt over arbeid med beskrivende tekst på 2. trinn

Økt	Innhold	Varighet
1	Samtale om fagtekst. Lese modelltekst om sauene, oppgaver til modelltekst.	70 min
2	Repetisjon av modelltekst om sauene. Skrive fellestekst om storfe.	90 min

Dessuten observerte jeg to økter av arbeid med argumenterende tekst på andre trinn knyttet til norskfaget. Læringsmålet var å kunne kjennetegne for argumenterende tekst. I første økt jobber klassen med modelltekst, og i andre økt skriver de fellestekst. Første økt starter med en klassesamtale om argumentasjon, der Liv kobler tilbake til samtalen i klassens time om elevenes ønsker om endring. Ett av ønskene blir valgt som tema for en argumenterende fellestekst, nemlig å få ha med klassebamsene hjem før sommerferien. Deretter viser hun elevene modellteksten *Nye uteleker* (vedlegg D8) og leser den høyt. Liv spør etter de ulike delene av teksten, og de finner paralleller mellom strukturen i skriverammen (vedlegg E10) og teksten. Liv deler ut konvolutter med teksten oppklippet i avsnitt, og elevene sitter i par og setter teksten sammen i riktig rekkefølge. I felles gjennomgang etterpå bruker klassen fagbegreper for å snakke om tekstens struktur og språklige trekk. I en muntlig klassesamtale ved oppstart av andre økt kommer elevene med argumenter for hvorfor de vil ha med klassebamsene hjem. Deretter skriver hver elev ett argument på en lapp. Lærerne sirkulerer i klasserommet og støtter elevene, og etterpå leser Liv lappene høyt. Så begynner selve skrivingen av fellestekst. Liv er ordstyrer og pådriver i samtalen, og den andre læreren er sekretær. Teksten relateres hele tiden til skriverammen og modellteksten. Samtalen dreier seg om å formulere en klar hensikt, skrive om ett argument per avsnitt, utvide argumentene, forsterke hensikten som avslutning og velge en passende overskrift. Ved slutten av økta har de skrevet ferdig teksten *Superurettferdig* (vedlegg D9), som printes, legges i konvolutt og skal sendes til lærere på trinnet. En oversikt over de to øktene vises i tabell 4.3.

Tabell 4.3 Oversikt over arbeid med argumenterende tekst på 2. trinn

Økt	Innhold	Varighet
1	Samtale om argumentasjon, arbeid med argumenterende modelltekst om uteleker, valg av tema for tekst klassen skal skrive neste time.	70 min (lyd 43)
2	Kort repetisjon av argumentasjon og trekk ved argumenterende tekst. Skrive argumenterende fellestekst om klassebamsene.	90 min (lyd 64)

I arbeid med beskrivende tekst på fjerde trinn observerte jeg seks økter knyttet til fagene norsk og matematikk som var fordelt slik: lesing av modelltekst og oppgaver knyttet til modelltekst (økt 1+2), arbeid med fagord og kjennetegn ved beskrivende tekst (økt 3, 4 og 5) og arbeid med temasetninger (økt 6). Læringsmålet er å kunne skrive en beskrivende rapport om tid. I økt 1 får elevene presentert modellteksten *Beskrivende fagtekst om året* (vedlegg D10), og leser den

på flere måter. Deretter får klassen en språkdetektivoppgave med ulike leseoppdrag, blant annet rettet mot vanskelige ord og struktur i teksten (vedlegg E16). Så blir klassen delt i fire grupper for 4 x 25 minutter stasjonsarbeid i økt 1 og 2. På stasjonen til Mai snakker de om fagbegreper og vanskelige ord i modellteksten. På de tre andre stasjonene er det språkdetektivoppgave (vedlegg E16) med assistent, bibliotekbesøk med assistent og selvstendig skriving av mail om hva de hadde gjort i helgen. Tre av fire oppgaver i stasjonsarbeid er altså språkrelaterte, der elevene enten skal snakke om ord i modellteksten eller skrive en selvstendig tekst (bibliotekbesøket dreier seg kun om å låne en ny bok), og tre av stasjonene er bemannet med en voksen. Basert på de fire gruppenes samtaler om vanskelige ord i modellteksten velger Mai ut 14 ord klassen skal jobbe videre med i økt 3 og 4. Elevene kan velge om de ville jobbe individuelt eller i læringspar. Hvert ord skal forklares med andre ord, brukes i en setning og eventuelle antonym og/eller synonym skulle noteres. Etter hvert som elevene blir ferdige, får de lage spørsmål til en kahoot om tidsuttrykk som gjennomføres i slutten av femte økt. I siste økt oppdager elevene tema-remastrukturen i modellteksten ved å ringe rundt enkelte ord i slutten og begynnelsen av avsnittene. De gjør samme oppdagelse i en ny modelltekst (vedlegg D11), og til slutt skriver elevene en kort individuell tekst om seg og sin familie, bolig og fritid, der de tar i bruk tema-remastrukturen. Tabell 4.4 viser en oversikt over de 6 øktene:

Tabell 4.4 Oversikt over arbeid med beskrivende tekst på 4. trinn

Økt	Innhold	Varighet
1	Arbeid med modelltekst. Fokus på begrepsforståelse. Oppgaver på fire stasjoner. Mais gruppe handler om forståelse av matematiske ord og vanskelige ord i teksten. Gruppe 1 og 2 er hos Mai.	90 min (lyd 84)
2	Stasjonsarbeid fortsetter. Mais gruppe handler om forståelse av matematiske ord og vanskelige ord i teksten. Gruppe 3 og 4 er hos Mai.	80 min (lyd 43)
3	Arbeid med forståelse, bruk og definisjon av utvalgte fagord fra modellteksten i par.	90 min (lyd 86)
4	Arbeid med forståelse, bruk og definisjon av fagord fra modellteksten fortsetter i hel klasse. Lærer leder kahoot-konkurranse om tidsuttrykk.	80 min -
5	Klassesamtale der oppgaver til modelltekst gjennomgås: oppramsing med komma, innledning, antall avsnitt, innhold i avsnitt, finne verb, verbtid, bilder, antall setninger, modalitet.	45 min (lyd 40)
6	Tema-remastruktur i modelltekst om tid, modelltekst om lærer + skrive egen tekst med tema-remastruktur. Halv klasse i to grupper.	80 min (lyd 60)

I arbeid med fortellende tekst på fjerde trinn i norsk observerte jeg fem økter som var fordelt slik: leseoppdrag i *Rødhette* og *Ulven* (økt 1+2), stasjonsarbeid (økt 3+4), retting av fellestekst (økt 5). Læringsmålet er å kjenne struktur og språklige trekk i fortellende tekster. Sjekklisten med leseoppdrag (vedlegg E17) fokuserer på narrativ struktur (finne problem, høydepunkt og løsning) samt arbeid med språklige trekk i narrative tekster (beskrivelser i teksten, verbtid, hvordan *Rødhette* og *Ulven* er ulikt som skuespill og fortelling, markering av direkte tale). De

får også et oppgaveark som spør etter beskrivende ord i teksten (vedlegg E18). Elevene jobber vekselvis med å lese og lete i tekst, samtale om språklige trekk ved teksten og ta disse språklige trekkene i bruk. De får en adjektivoppgave der de får sette inn egne adjektiv i *Rødhette og Ulven*, og de lager en liste med positive og negative adjektiv. Stasjonsarbeidet i økt 3 og 4 består av fem stasjoner. På stasjon 1 er Mai ordstyrer og sekretær for fellesskriving av en fantasyfortelling i fem avsnitt. På stasjon 2 jobber elevene med fagord knyttet til fortellende tekst i en skrivebok hun kalte *begrepsboka*, ei kladdebok der elevene skulle jobbe grundig med utvalgte fagord hentet fra nye tekster (med assistent). På stasjon 3 er det en skriveoppgave med utdrag av tekster og spørsmål (med assistent). På stasjon 4 er det en tegneoppgave (uten voksen) og på stasjon 5 skal elevene lese om fortellende tekster på nettstedet Salaby (uten voksen). Som vi ser, dreier de tre første stasjonene seg om muntlig og skriftlig språkarbeid med voksen til stede, mens de to siste stasjonene har oppgaver elevene kan gjøre stille uten voksenhjelp. Språkutviklende oppgaver er altså i flertall, og oppgavene krever at elevene snakker sammen på de fleste stasjonene. De fem gruppene skriver hvert sitt avsnitt av teksten sammen med Mai, mens de følger struktur for narrative tekster med innledning, problem, høydepunkt og løsning. Hvordan interaksjonen forløp, med vekt på stillasbygging av andrespråkselever, kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3. En oversikt over undervisningen vises i tabell 4.5.

Tabell 4.5 Oversikt over observert arbeid med fortellende tekst på 4. trinn

Økt	Innhold	Varighet
1	Modelltekst Rødhette og ulven. Individuell lesing, mange leseoppdrag.	90 min (lyd 83)
2	Beskrivelser og adjektiv i modellteksten. Erstatte adjektiv i teksten, negative og positive adjektiv	80 min (lyd 62)
3	Stasjonsarbeid i fem grupper. Skrive avsnitt av fellestekst med lærer. Gruppe 1, 2 og 3	90 min -
4	Stasjonsarbeid i fem grupper. Skrive avsnitt av fellestekst med lærer. Gruppe 4 + 5.	80 min (lyd 41)
5	Halv klasse, rette opp fellestekst, finne feil. Gruppe 1 + 2.	80 min (lyd 50)

Som vist er det i all den observerte undervisningen først fokus på forståelse av sentrale ord knyttet til emnet eller metaspråk for å snakke om teksttypen og deretter arbeid med språk i kontekst i forbindelse med lesing og skriving av tekster (jf. figur 2.9). Modelltekster er sentrale i all undervisningen, og elevene får oppgaver knyttet til modelltekstene (jf. Hammond & Gibbons, 2005). Flere av informantene bruker begrepet «leseoppdrag» inspirert av veiledet lesing (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Det er en klar progresjon i oppgavene fra det enkle til det mer krevende. Dette er særlig tydelig på andre og fjerde trinn, der elevene får mange leseoppdrag knyttet til én og samme modelltekst. I alle mine observasjoner relaterer

informantene modelltekst til skriverammer og eventuelt andre tekster de har lest, eller til fellestekster de senere skriver. Det legges ulik vekt på arbeid med innhold (ord- og begrepsforståelse), arbeid med tekststruktur (ulike deler av teksten, organisering) og arbeid med språklige kjennetegn (f.eks. verbtid, objektivt eller subjektivt språk, type tekstbinding) ved modellteksten i ulike typer tekster.

Ulike typer oppgaver har ulik hensikt og egner seg dermed for ulik inndeling av elevene. I neste delkapittel undersøker jeg deltakerstrukturer i den observerte undervisningen.

4.1.1.3 Deltakerstrukturer

Både Gro, Mai og Liv gjør mye bruk av helklassesamtale, men for øvrig er det store forskjeller på hvor mye de deler klassen inn i mindre grupper og organiserer elevene på ulike måter, altså benytter ulike deltakerstrukturer i undervisningen (jf. 2.3.5.1). I arbeid med forklarende tekst på femte trinn observerer jeg stort sett helklassesamtale, men i forbindelse med lesing av ny modelltekst om jenter og pubertet leser elevene teksten stille og markerer vanskelige ord individuelt (Feltnotat Gro). Deretter snakker de i par om hvilke ord de har markert. Dette tar noen få minutter av timen, og ellers er det lærerstyrt klassesamtale med oppmerksomheten rettet mot smartboard eller lærer. I neste økt, når hver elev har fått utdelt en setning fra modellteksten om adrenalin (vedlegg D3), blir premissene for klassesamtalen endret. Gro legger opp til en klassesamtale som krever innsats fra den enkelte, fordi hver og en sitter med del av nøkkelen til svaret. Det er ikke mulig å løse oppgaven uten at alle bidrar. Så selv om hele økta foregår som helklassesamtale der Gro medierer og skriver på smartboard, er dette grepet med på å ansvarliggjøre den enkelte og løfte betydningen av den enkeltes bidrag i samtalen. Denne måten å lese en ny tekst på tar mer tid, men den fører til mye mer aktiv språkbruk fra elevene:

Samtaleutdrag 1

Lærer Gro: Har noen en setning som begynner med «For det første»?

Elev Marius: Ja! «Én endring i kroppen er at pupillene i øynene utvider seg.» (Feltnotat Gro s. 4)

Som vi ser i utdraget over, tolker eleven «for det første» som synonymt med «én endring», og ser dermed at setningen han har fått utdelt passer inn. Denne formen for tekstskaping fører til mye diskusjon og høyttenkning. Elevene må begrunne hvor deres egen setning kan passe inn i helheten og hvorfor, og det er nødvendig at alle bidrar for å løse oppgaven (jf. Gibbons, 2015, s. 56). Dette fører til større elevaktivitet enn i den foregående timen, og de aller fleste elevene tar ordet flere ganger. Å sette sammen en tekst på denne måten fører til deltagelse og inkludering av alle, den skaper engasjement, refleksjon og argumentasjon, den trigger sterke elever og gir innsikt i tekstredigering også for svake elever. Dette er et eksempel på at lærerstyrt

helklassesamtale med noen små grep kan føre til stor aktivitet og aktiv språkbruk fra alle elever i klassen, og dermed bidra til å fremme språkutvikling for andrespråksinnlærere (jf. figur 2.3). Som Gibbons (2015, s. 93) sier: «productive talk does not just happen – it needs to be deliberately and systematically planned». Hvordan oppgaver designes og gruppeoppgaver (her i hel klasse) organiseres, har altså stor innflytelse på i hvilken grad samtalen i klasserommet bidrar til å støtte andrespråksutvikling.

Også i klassen til Liv er helklassesamtale den dominerende organiseringsformen, selv om det også er flere små oppgaver som gis i par (Feltnotat 1 Liv). Pararbeidet jeg observerte, varer noen få minutter om gangen, og elevene er muntlig aktive og snakker sammen mens de gjør oppgavene. For eksempel skal de lese modellteksten *Sauen* (vedlegg D6) og markere ord de ikke forstår, innledning og avsnitt, eller sette sammen biter av modellteksten *Nye uteleker* (vedlegg D8) mens de snakker om tekstens oppbygning. Paroppgaver brukes gjerne som forberedelse til noe klassen skal snakke om, lese eller skrive i plenum etterpå, som vist i samtaleutdrag 2:

Samtaleutdrag 2

Lærer Liv: Hva var det dere, Manu og Edin, tenkte skulle stå helt øverst?

Elev Manu: Nye uteleker.

Lærer Liv: Hva kaller vi det?

Elev Manu: (utydelig)

Lærer Liv: Ja, hva kaller vi «Nye uteleker?» Har vi et annet ord for det? (pause) «Nye uteleker», at det står øverst, er helt riktig. Kaller vi det noe annet? Edin?

Elev Edin: Overskrift. (Lydopptak 1 Liv, linje 231–238)

Som vi ser i dette utdraget, skal elevene sette sammen en oppklippet modelltekst i riktig rekkefølge, og Liv oppfordrer elevene til å knytte fagord og metaspråk til de ulike tekstdelene (for eksempel *overskrift*). Dette er begreper elevene kjenner fra skriverammer og tidligere samtaler om tekster, men som de kanskje ikke er helt fortrolige med enda. I mine observasjoner gir Liv elevene sine bare én individuell oppgave, og det er å skrive et argument for hvorfor de vil ha med klassebamsene hjem før sommerferien som forberedelse til å skrive argumenterende fellestekst. Mens elevene gjør dette, sirkulerer lærerne i klasserommet, de spør og oppmuntrer og kommer med forslag. Dermed er mange av elevene muntlig aktive også i forbindelse med individuell skriving, som vist i utdraget under:

Samtaleutdrag 3

Lærer Liv: Hva er ditt argument for at dere skal ha med bamsen hjem nå?

Elev Hege: Når vi er i tredje så kan det hende at lærerne (utydelig)

Lærer Liv: Å ja, så de mister oversikten over hvem det er som skal trekke. Du er redd for det.

Elev Hege: (utydelig)

Lærer Liv: Ah. Så da er det urettferdig at ikke Nadia får trekke like mange ganger som dere. (Lydopptak 2 Liv, linje 155–159)

Som vi ser, har elevene på andre trinn mange muligheter til å være muntlig aktive i undervisningen, både under individuell oppgave med støtte, under pararbeid med en medelev og i dialogisk strukturert helklassesamtale ledet av Liv. Det betyr at de får mange muligheter til å bruke språket på ulike måter, tenke høyt og ta i bruk nye fagbegreper (jf. Hammond, 2012). Det er helklassesamtalen som dominerer både i arbeid med argumenterende og beskrivende tekst på andre trinn, men dette betyr ikke at elevene sitter passive og lytter. Mange av elevene deltar i samtalen, og mange blir også oppfordret og invitert til å delta. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.3.

På fjerde trinn, en stor klasse med 34 elever, bruker Mai et stort spekter av deltakerstrukturer (Feltnotat 1 og 2 Mai). Den største forskjellen fra undervisningen til Liv og Gro er utstrakt bruk av stasjonsarbeid. I stasjonsarbeid er elevene inndelt i 4 eller 5 grupper på 7–8 elever som jobber 20–30 minutter per stasjon. Klassen deles også jevnlig i to i forbindelse med for eksempel musikkundervisning, og da benytter Mai gjerne anledningen til å jobbe med språk og tekst med den andre halvdel av klassen. Elevene får ofte valget mellom å jobbe individuelt eller i læringsgrupper på to eller tre elever. Det er også mye helklassesamtale i Mais undervisning.

I arbeid med beskrivende tekst på fjerde trinn (jf. tabell 4.4) varierer organiseringen mellom arbeid individuelt, i par, i grupper, i halv og i hel klasse. I økt 1 og 2 deles klassen i fire grupper for stasjonsarbeid, og hver gruppe har en gruppeansvarlig. Når klassen har gruppearbeid, er det vanligvis lærer eller assistent på tre av stasjonene, og individuelt arbeid på en eller to stasjoner. Dette skyldes blant annet at skoleledelsen velger å bruke ressursene til særskilt norskopplæring inn i den ordinære undervisningen heller enn å ta ut elever i egne grupper (jf. 3.2.1). En fordel ved dette er at man sikrer at elevene holder på med det samme faglige stoffet som resten av klassen, at oppstart og avslutning er felles, men at de får språklig tilpasset undervisning underveis i timen. Jeg observerte at elevene ofte rakte opp hånden, og at de voksne sirkulerte og kom raskt til elever som lurte på noe. Fordelingen av voksenressurser på skolen ga altså elevene større mulighet til å få hjelp og forklaringer ved behov, og de ble også oppmuntret til å spørre. I økt 3, 4 og 5 er elevene samlet, men jobber mye individuelt eller i par, med stadig nye instruksjoner, oppklaringer og oppsummeringer av læreren. I siste økt er klassen delt i to, det gir mulighet for tettere oppfølging av hver elev. Denne økta benyttes til arbeid med en ny form for tekstbinding, nemlig temasetninger (jf. samtaleutdrag 22, 27).

Mai benytter ulike deltakerstrukturer også i arbeid med fortellende tekst (jf. tabell 4.5). De to første av seks økter foregår i hel klasse, med variasjon mellom helklassesamtale, individuelt

arbeid og pararbeid. I andre økt får 7 elever tilbud om å samles rundt et gruppebord med tospråklig assistent. Elevene er på nivå 1 og 2 i grunnleggende norsk, og får mulighet til å koble ord- og begreps-forståelse på norsk og morsmål for å bedre forståelsen av abstrakte fagbegreper som for eksempel *beskrivelse*, *adjektiv*, *positiv* og *negativ*. De gjør den samme oppgaven som resten av klassen, og er del av fellesskapet i klasserommet. Denne organiseringen gjør det mulig å bruke elevenes morsmål som ressurs og benytte tospråklig assistent inne i timen, uten at elevene opplever seg ekskludert fra den ordinære undervisningen. Dette krever godt samarbeid mellom kontaktlærer eller faglærer og morsmållærer. I tredje og fjerde økt er det stasjonsarbeid i fem grupper, og på Mais stasjon skal elevene skrive et avsnitt av en fellestekst. Mai sørger for at den nyankomne eleven, Sana, er på gruppa med færrest elever. I dette gruppearbeidet blir Sana en likeverdig deltaker i samtalen fordi Mai er oppmerksom når hun vil si noe, og fordi de andre elevene lytter til henne. Dersom hun hadde vært på en større gruppe eller en gruppe der de andre elevene ikke lot henne få slippe til, hadde dette trolig ikke skjedd. Det er derfor et eksempel på at lærerens organisering av klassen kan være avgjørende for at andrespråkselever på nivå 1 i grunnleggende norsk blir lyttet til. I dette gruppearbeidet framsto Sana som jevnbyrdig med de andre, med fantasi og egne meninger som læreren hjalp henne å framføre (jf. samtaleutdrag 46, 47). Dermed fikk hun være med og påvirke teksten som gruppa skrev. Dette var den eneste gangen jeg observerte at Sanas synspunkter nådde fram i samtalen (feltnotat 1 Mai). Det henger trolig sammen med bevisst gruppeinndeling (jf. Hammond & Gibbons, 2005, s. 16) samt mediering av dialogen (jf. 2.1.1). I siste økt av denne observasjonen skulle elevene korrigere fellesteksten i halv klasse, og det ga Mai større mulighet enn ellers til å svare på spørsmål mens elevene arbeidet individuelt eller i par etter eget ønske.

Som vist er all undervisningen jeg observerte, dominert av samtaler, enten i hel klasse, halv klasse, grupper eller par. Slik elevaktiv, muntlig undervisning med varierte deltakerstrukturer gir økt mulighet for at andrespråkselever kan forstå og delta (f.eks. Gibbons, 2015; Hammond, 2012; Palm & Stokke, 2015). Individuelle oppgaver er få, men målrettet, og i klassene til Liv og Mai er det flere voksne som sirkulerer og oppsøker elevene og svarer på spørsmål. På denne måten blir det mye muntlig språkbruk i alle klasserommene, på tross av at de jobber med lesing og skriving (jf. 2.1.2). Som jeg har vist, dominerer helklassesamtale i undervisningen til Gro og Liv. Jeg har vist hvordan Gro tar et grep i helklassesamtalen som medfører økt muntlig aktivitet fra alle elever og dessuten elevengasjement og forhandlinger om tekstbinding og rekkefølge i en oppklippet modelltekst. Alle de tre informantene inviterer elever aktivt med i samtalen slik at det er stor muntlig aktivitet fra mange elever i alle timer (jf. Palm, 2017). Gro

og Liv legger opp til noe individuelt arbeid, gjerne som forberedelse til en felles samtale, og Liv bruker i tillegg noe pararbeid i sin undervisning, der det skapes muntlig aktivitet rundt pusling av en oppklippet tekst, og samtale om markering av ord og tekstdeleer i modelltekst. Mai har stor variasjon i deltakerstrukturer, inndeler ofte klassen på flere måter i løpet av en økt og varierer organisering etter oppgavetype. Det meste av den observerte undervisningen i alle tre klasser kan altså beskrives som dialogisk, støttende og inkluderende (jf. 2.1). Et annet kjennetegn er at informantenes planlagte stillasbygging i form av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer er fundamentet i den observerte undervisningen (jf. 2.3.5.1).

4.1.2 Lærer-refleksjon om valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer

Her vil jeg løfte fram informantenes refleksjoner rundt modelltekster, oppgaver og deltakerstrukturer, og vise hvordan de gjennom bevisste valg sørger for differensiering og tilrettelegging også for andrespråksinnlærere. Kildene er først og fremst intervjudata, men også feltnotater. Intervjuutdragene er nummerert kronologisk gjennom hele kapittel 4.

4.1.2.1 Valg av modelltekst

Teksten om adrenalin (vedlegg D3) er laget av Gro for hennes femteklasse med 15 elever, og består av til sammen 15 setninger. Gro forteller at hun har utformet den slik med tanke på å kunne klippe den opp i enkeltsetninger, en til hver elev i klassen, og at setningene har ulik lengde og kompleksitet. I planlegging og skriving av modellteksten har Gro hatt tanke for at elevene hennes har ulike norskferdigheter og ulik mestring av skriftlig fagspråk i naturfag, altså en bevisst differensiering for elever med norsk som andrespråk (Feltnotat Gro). Bevissthet om og hensyn til andrespråkselevs erfaring og ferdigheter er et viktig element i språklig oppmerksom undervisning. Ifølge Lucas og Villegas (2011) består ekspertisen til språklig oppmerksomme lærere av et sett holdninger til språk og andrespråksinnlærere, samt språkrelatert kunnskap og ferdigheter knyttet til elever, fag, andrespråk og stillasbygging (jf. figur 2.8). Det er tydelig at omtanke for elevene og bevissthet om deres ulike norskferdigheter ligger bak utformingen av denne modellteksten på femte trinn.

I et tverrfaglig prosjekt om husdyr på andre trinn formidles et faglig innhold i naturfag parallelt med at struktur og språklige trekk ved beskrivende tekster gjøres eksplisitt. Liv forteller at elevene tidligere hadde lest en ganske lang, uillustrert modelltekst om kua (Feltnotat 1 Liv). Hun tilpasset undervisningen ved å lage teksten i to versjoner (vedlegg D4, D5), og klassen ble delt i to etter leseferdigheter. Liv forteller at elevene syntes det var en vanskelig oppgave, men at den trignet mange til stor innsats og engasjement (jf. intervjuutdrag 7). Da elevene senere leste modelltekst om sauene (vedlegg D6), var den betydelig kortere enn teksten om kua, men

hadde samme struktur. Liv beskriver teksten som «banal», men mener samtidig at det er nødvendig for at elevene skal klare å se strukturen i teksten:

Intervjuutdrag 1

Lærer Liv: Det vi gjorde i går, var jo å se på en modelltekst om et husdyr, sauen. Den teksten jeg viser dem, blir kanskje litt banal, men samtidig så er det så mye jeg vil ha med i denne modellteksten. Dette avsnittet skal handle om utseende, dette er om føde, dette er om familie, dette er om nytte. Så det kan ikke være for mye informasjon i teksten, for da tror jeg ikke de klarer å orientere seg så godt i teksten. (Intervju 1 Liv, linje 18–23)

Som vi ser, forteller Liv at hun bevisst laget modellteksten lite komplisert, med tydelig struktur og med enkle setninger, med vekt på at tekstens oppbygning skal være oversiktlig og gjenkjennelig for elevene. Dermed kan den fungere fint som mønster for elevenes egne tekster:

Intervjuutdrag 2

Lærer Liv: Teksten, setningen, blir jo på veldig enkelt nivå. Og det må det jo være for at de skal skjønne og få det med seg og bruke det. Og det var kanskje det som gjorde at det var så enkelt, at setningene var så enkle. Teksten var bygd opp så greit at de så at de kunne dra nytte av det. (Intervju 1 Liv, linje 181–184)

Liv er opptatt av at tekstene de leser og skriver på andre trinn skal være forståelige, anvendelige og overkommelige: «For jeg synes det er så viktig at de forstår innholdet i teksten vi skal skape sammen, og hvorfor vi gjør det» (Intervju 1 Liv, linje 101–103). Liv lager derfor helst modelltekstene selv:

Intervjuutdrag 3

Lærer Liv: Ja, jeg lager dem selv, og det må jeg jo for andretrinns elever, for å få-

Intervjuer: For at det skal passe?

Lærer Liv: Ja, for at det skal passe til dem, selvfølgelig. For at de skal klare å skjønne det og bruke det som et redskap. (Intervju 1 Liv, linje 84–87)

Liv forteller at hun og de andre lærerne på trinnet ofte lager tekster selv for at de skal passe til den språklig heterogene elevgruppa på andre trinn. Lærerne er opptatt av hva elevene vil kunne forstå og hvilke ord og uttrykk som egner seg i modelltekstene: «Vi diskuterer mye hvordan vi jobber med modelltekstene. For vi lager jo modelltekstene og kan spørre: Er det riktig å bruke det begrepet i denne modellteksten? Vil de forstå det på andre trinn? Vi bruker lang tid på det for å få best mulig modelltekster» (Intervju 2 Liv, linje 160–164). Vi ser også her en pedagogisk omtanke og bevissthet om elevenes forutsetninger og hva slags tekster de vil kunne ha utbytte av å lese, som forbindes med språklig oppmerksom undervisning (jf. 2.3.3). Når klassen arbeider med argumenterende tekster, mener Liv at det er viktig å tenke nøye gjennom tema for tekstene slik at det fanger elevene: «Det må være noe som engasjerer dem, noe de brenner for og kjenner at de har en mening om» (Intervju 2 Liv, linje 49–50). De temaene som velges for modelltekst (nye uteleker i skolegården), fellestekst (ha med klassebamsene hjem på andre

trinn) og individuell tekst (fortsette å se film om Ronja Røverdatter), velges nettopp for å skape engasjement og skrive lyst hos sjuåringene, og for å se argumenterende tekster som et middel til å oppnå en ønsket endring. Som vi ser av intervjuutdragene over, er diskusjoner omkring valg av passende modelltekster og tema for tekster en viktig del av forberedelsene til undervisning både for Liv og de andre lærerne på andre trinn. Slike refleksjoner dreier seg blant annet om å identifisere språkkrav i faglige oppgaver (jf. figur 2.8).

Klassen til Mai har jobbet jevnlig med ulike modelltekster både på tredje og fjerde trinn. I arbeid med beskrivende tekst lager hun som nevnt to modelltekster selv. Hun forteller at *Beskrivende fagtekst om året* (vedlegg D10) er laget med tanke på å anvende flest mulig tidsuttrykk knyttet til år, måneder, uke og døgn, samtidig som den skal illustrere struktur og språklige kjennetegn ved beskrivende tekster. Modellteksten *Meg selv* (vedlegg D11) er en enkel tekst laget for å demonstrere hvordan temasetninger skaper tekstbinding og egner seg derfor som mønster for individuelle tekster med utprøving av tema-remastruktur (jf. 4.2.1.1). Andre ganger velger Mai modelltekster fra læreverk eller skjønnlitteratur. Hun synes det kan være vanskelig å finne egnede tekster, særlig fortellende tekster: «Fordi enten så blir tekstene så korte og konstruerte, eller så blir de på en måte bøker» (Intervju 1 Mai, linje 97–98). I arbeid med fortellende tekster har klassen lest mange lange fortellinger som senere brukes som modelltekster (jf. 4.2.1.1). En viktig grunn til å bruke flere modelltekster er for å hindre at elevenes egne tekster bærer for mye preg av bare én modelltekst:

Intervjuutdrag 4

Lærer Mai: At det er flere tekster de bygger på. For det er jo litt av fallgruven, synes jeg, at modellteksten blir så viktig at de ikke ser – det blir så likt modellteksten. De ser ikke, de kobler ikke over til andre tekster. Spesielt nå som det er narrativ synes jeg man skal ha flere modelltekster. Med litt samme oppbygning For her vil jeg jo ikke at deres egen tekst skal være identisk med modellteksten. (Intervju 1 Mai, linje 104–110)

Bekymringen for at modellteksten skal sette for tydelige spor i elevenes egne tekster, er en velkjent innvending mot sjangerpedagogisk undervisning (jf. 1.4.3). Den speiles blant annet i en av utfordringene Derewianka (2003, s. 139) nevner, nemlig at sjangre ofte undervises som en oppskrift, slik at strukturen presses på elevenes tekster. Også Øgreid (2017, s. 200) trekker fram reduksjonisme og faren for forenkling som en hovedinnvending mot sjangerpedagogikk, i tillegg til bekymring for elevenes individuelle stemme og kreativitet. Samtaler om tekstene med rom for ulike synspunkter og tolkninger er derfor viktige (Bueie, 2017; Håland, 2018; Maagerø, 2015). Dette kommer jeg tilbake til i 4.3. I neste utdrag reflekterer Mai over den nære forbindelsen mellom lesing og skriving, og betydningen av å finne en god balanse i

sjangerpedagogisk undervisning. Hun mener at arbeid med modelltekster forbereder skrivning på en god måte, og at det er viktig å se lesing og skrivning i sammenheng:

Intervjuutdrag 5

Lærer Mai: Jeg tenker at for oss går skrivning og lesing så inn i hverandre. Jeg tror jo at ved å bli gode skrivere så blir de gode lesere, for de blir så mye mer bevisst. [] Vi snakker jo om at de skal ende opp med å skrive en individuell tekst, men veien dit inneholder jo ganske mye lesing av tekster. [] Jeg har jobbet med at ikke skrivinga skal ta over for lesinga når man jobber mye med sjangerped. Ved å jobbe mye med modelltekster, for eksempel. Forskjellige modelltekster er en veldig fin måte å koble lesing og skrivning sammen på. (Intervju 1 Mai, linje 374–382)

Vi ser her at Mai har et bevisst forhold til valg av modelltekst for sin heterogene elevgruppe på fjerde trinn, og at hun er opptatt av å finne en balanse mellom lesing og skrivning. Noen modelltekster har som mål både å formidle et faglig innhold og å eksemplifisere struktur og språklige trekk ved en bestemt teksttype. Andre modelltekster velges for å gi leseopplevelser og vise bredden i en sjanger. Som vist i intervjuutdrag 1-5 har mine informanter et reflektert forhold til valg av modelltekster for sine elever. De er opptatt av å bruke flere tekster som eksempel på en bestemt type tekst, og de velger tekster med ulikt opphav. Når de lager egne modelltekster, tenker de gjennom hva som passer for elevene, og hvordan de kan bruke tekster både for å formidle et faglig innhold og for å utvikle elevenes kunnskap om tekster. Dette innebærer en bevissthet om hvordan modelltekster kan fungere som mønster for elevenes felles og individuelle skrivning (jf. Håland, 2013, 2014; Øgreid, 2017). Det betyr også at de tilpasser tekstene til sine elever, et viktig ledd i språklig oppmerksom undervisning (jf. figur 2.8).

4.1.2.2 Leseoppdrag

Som vi så i 4.1.1.2, gir både Gro, Liv og Mai elevene oppgaver knyttet til lesing av modelltekst. Liv er den som tydeligst formulerer at hun gir leseoppdrag i forbindelse med modelltekster, og hun kobler dette til veiledet lesing: «For i veiledet lesing er det også viktig å se hvordan en tekst er bygget opp, at vi kan se på tegnsetting og sånt. Vi kan lese med ulike oppdrag» (Intervju 1 Liv, linje 144–145). Slike leseoppdrag kan knyttes til ulike nivåer i teksten (jf. figur 2.5) og dermed bidra til at elevene ser ulike språklige nivåer i sammenheng (jf. Derewianka, 2019). Ifølge Kabel et al. (2019, s. 58) har en rekke studier påvist at undervisning som støtter elever i å se forbindelser mellom flere språklige nivåer kan ha positiv betydning for deres språklige kompetanse. De hevder at undervisning som skjelner mellom ord-, setnings- og tekstnivå i tekster og som gjør elevene oppmerksomme på sammenhengen mellom disse språklige nivåene, bidrar til kontekstualisert grammatikkundervisning som trolig øker elevenes språklige kompetanse. Kabel et al. hevder også at et integrert fokus på tekst og kommunikasjonskontekst har positive effekter på elevens skrivning og metaspråklige oppmerksomhet (Jones et al, 2013;

Myhill et al., 2012). Det er altså gunstig for alle elever at de får oppgaver som retter oppmerksomhet mot ulike språklige nivåer i tekster. I forbindelse med lesing av fagtekst om kua (vedlegg D4, D5) fikk elevene flere leseoppdrag rettet mot ordnivå:

Intervjuutdrag 6

Lærer Liv: Så jeg tenkte at vi må knekke en kode for hvordan vi skal løse en slik fagtekst. Kanskje kunne de få ulike leseoppdrag mens de leser? De fikk i oppdrag å gå gjennom fagteksten og bruke de grønne blyantene for å fargelegge ord som de synes er vanskelige. Og alle ord kunne fargelegges, for eksempel [] ammeku, husdyr. (Intervju 1 Liv, linje 121–126)

Hun forteller videre at leseoppdragene utløste samtaler om ulike strategier for å lese en lang og vanskelig tekst. Liv gir ett leseoppdrag om gangen og tid til samtale i par før klassen gjennomgår oppgaven. Hun synes det virker som om elevene liker å jobbe på denne måten:

Intervjuutdrag 7

Lærer Liv: Og det var så morsomt å se. Jeg hadde de elevene som strever mest med å lese en fagtekst, som strever mest med lesekompetansen sin. Og den teksten var omfattende, det var tre-fire avsnitt, en hel A4-side, uten bilder. Men de gikk i gang med å lese, og når de hadde dette leseoppdraget ble de så nysgjerrige på teksten. De fargela, de leste høyt, de diskuterte seg imellom: Fant du det ordet? Det gjorde jeg og. Vi fargelegger det. Og så var tanken da de var ferdige med det, at vi skulle oppklare ordene så vi kunne ta en oppsummering av hvilke ord det var. Hvis mange syntes husdyr var vanskelig, så snakket vi om det. (Intervju 1 Liv, 126–133)

Liv mener at ulike leseoppdrag inspirerte andreklassingene og ga dem «motivasjon for å gå i gang med en fagtekst jeg hadde laget som egentlig var kjempekjedelig, uten illustrasjoner i det hele tatt» (Intervju 1 Liv, linje 137–139). Liv opplevde altså at det å lese lange og krevende fagtekster ble lystbetont, fordi leseoppdrag og leteoppgaver i teksten bidro til samtaler og diskusjoner i klassen. Dette kan også sees i lys av språklig oppmerksom undervisning (jf. figur 2.8) og teori om modelltekstsamtaler (jf. Håland, 2013; 2018).

Gro forteller at teksten om adrenalin (vedlegg D3) er skreddersydd av henne for klassens 15 elever. Den blir utdelt oppklippet i 15 striper, en setning per elev (Feltnotat Gro). Fire av elevene har norsk som andrespråk, og to av dem har ifølge Gro lavt nivå i grunnleggende norsk (jf. 3.2.3). Når setningene deles ut, skjer dette på en gjennomtenkt måte, tilpasset den enkelte elevens mestringsnivå. Gro forteller at hun har planlagt at setningene skal passe til elevenes språklige ferdigheter. En oppklippet tekst genererer interesse fra elevene, fordi den minner om et puslespill eller en lek. Her er det kun én elev som ser hver setning og ingen som ser helheten. Elevene må derfor samarbeide for å klare oppgaven, de må lese høyt, snakke sammen og forhandle om å skape mening. Selv om ikke alle elevene er i stand til å argumentere for hvor i teksten setningen passer, kan andre elever være med og resonnerer om dette dersom eleven klarer å lese setningen høyt. Gros instruksjon er å se nøye etter på begynnelsen av setningen, for der gis det signaler om hva som kommer før og etterpå. Fokuset er på tekstbinding og den

logiske sammenhengen mellom setningene. Det er en dobbel hensikt med teksten, både å formidle et faglig innhold og å utvikle elevenes tekstkompetanse knyttet til forklarende tekster. Et tverrfaglig perspektiv i norsk og naturfag, med ulike fokus på naturfaglige tekster, gjør at Gro kan jobbe med både faglige og språklige mål parallelt. Gibbons (2015, s. 30) kaller dette «subject-based language learning» og mener at det er nødvendig for at andrespråkselever skal få mulighet til å fortsette sin andrespråksutvikling samtidig som de lærer fag.

Mai gir skriftlige oppgaver knyttet til teksten både i arbeid med beskrivende og fortellende tekst. Disse oppgavene forberedes i fellesskap og brukes i stasjonsundervisning. I forbindelse med modellteksten *Beskrivende fagtekst om året* (vedlegg D10) får elevene utdelt *Språkdetektivoppgave* illustrert med en detektiv med lupe (vedlegg E16). Oppgavene spør blant annet etter hvor i teksten man finner følgende tekstlige og språklige trekk: oppramsing med komma, innledning, avsnitt (hvor mange, hva handler de om), hvordan verbene er, om de står i presens eller preteritum, modalitet, om teksten er objektiv eller subjektiv og hva overskriften er. I forbindelse med modellteksten *Rødhette og Ulven* får elevene sjekklister (vedlegg E17, E18), som blant annet ber elevene finne overskriften, finne personer, plass og problem i innledningen, finne ut om teksten er skrevet i presens eller preteritum og finne eksempler på beskrivelse av personer, steder og gjenstander. Slike oppgaver diskuteres i grupper, i par eller med læreren som sirkulerer. Mais undervisning er preget av muntlig interaksjon, og hun framhever det som viktig for andrespråkslæring: «Så lærer ikke elevene norsk som andrespråk ved å sitte og lese selv. Eller skrive. De lærer det ved å bruke språket». Hun mener derfor at lærere må tilrettelegge for at andrespråksinnlærere får anledning til å uttrykke seg muntlig (jf. 2.1.2): «Jeg tenker jo at samtale og det å være muntlig [aktiv] kanskje er det viktigste» (Intervju 1 Mai, linje 396–397).

Som vist er leseoppdrag knyttet til modelltekst vanlig i undervisningen til både Gro, Liv og Mai, og det genererer samtaler og diskusjoner i mindre grupper eller i hel klasse. Oppdragene retter oppmerksomhet mot ulike nivåer i teksten, som bindeord, adjektiv, verbtid, tekststruktur eller fagord, og bidrar til eksplisitt undervisning som utvikler elevenes ordforråd og tekstkompetanse. Dette hjelper elevene å se sammenhengen mellom ulike nivåer i teksten og er viktig for utvikling av deres språklige kompetanse (jf. Kabel et al., 2019). Oppgavene retter dessuten oppmerksomhet mot lesestrategier og genererer samtaler om hvordan man kan gå løs på krevende fagtekster. Slike oppgaver bidrar også til at andrespråkselever kan oppleve ordgjenkjenning og ha bedre bakgrunnskunnskaper når de skal lese fagtekster, noe som er viktig for leseforståelsen deres (Kulbrandstad, 1998). Ved å gi leseoppdrag som fører til samtaler om

tekster, bidrar mine informanter til å skape et dialogisk og elevaktivt klasserom. Dette er av stor betydning for elever som holder på å utvikle andrespråket (Gibbons, 2015, s. 25).

4.1.2.3 Oppgavetype knyttet til deltakerstruktur

Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 16) bør valg av deltakerstruktur være knyttet til hva slags oppgave elevene skal gjøre og hvor mye støtte oppgaven krever. Som vi så i 4.1.1.3, omgrupperer Mai sin store, heterogene klasse jevnlig avhengig av oppgavetype og elevenes behov. På den måten skapes det rom for regelmessig arbeid med ord- og begrepsforståelse for andrespråkselever. Flere av de observerte øktene struktureres slik at det er felles oppstart og avslutning og samme oppgaver for alle, mens undervisningen differensieres ved organisering i mindre grupper i løpet av timen:

Intervjuutdrag 8

Lærer Mai: Men så er det noe med å ha utgangspunkt i en ganske åpen, felles oppgave, så alle får samme oppgaven. For da kan du oppsummere og du kan snakke på forhånd. Så alle har gjort det samme, men i ulike grader. (Intervju 2 Mai, linje 42–44)

Regelmessig stasjonsarbeid er en form for organisering som Mai utnytter til å differensiere undervisningen. For eksempel velger Mai å gjennomgå vanskelige ord i *Fagtekst om året* (vedlegg D10) i grupper på cirka 7 elever. Da får alle elevene mulighet til å snakke og spørre om vanskelige ord, og Mai får mulighet til å sjekke forståelsen hos den enkelte. Akkurat denne oppgaven var det viktig for Mai å gjennomgå selv med elevene i mindre grupper: «I noen av gruppene handler det mye om språk, å forklare» (Intervju 2 Mai, linje 34–35). Oppgavetyper som krever samtale, bør ifølge Mai organiseres i mindre grupper «der man må snakke og bruke språket sitt selv, da må man også slippe til» (Intervju 2 Mai, linje 93–94). Ved å gjennomgå vanskelige ord i teksten i små grupper, fikk Mai god oversikt over hvilke ord mange elever synes var vanskelige, og hvilke ord og ordformer bare noen elever strevde med. Den innsikten Mai får gjennom å jobbe med forståelse i små grupper bidrar til at hun vet mye om andrespråkselevenenes norskferdigheter, og dermed til at hun får oversikt over deres progresjon i grunnleggende norsk. Kunnskapen hun får ved å organisere undervisningen på denne måten, gjør det dermed lettere å kartlegge elevenes språkutvikling. Hun kan også bruke erfaringer fra en gruppe videre i den neste, og på den måten rette fokus mot språklige utfordringer elevene selv ikke oppdager: «Grunnen til at jeg vil ha 7 om gangen, maks 7, er at da er det praten som er viktigst. Det at alle skal få si noe. Og da er det viktig å ha oppgaver der man må snakke for å få det til» (Intervju 2 Mai, linje 89–91). Her ser vi at mange av Gibbons' (2015) prinsipper for å støtte andrespråklæring gjennom samtaler i klasserommet er gjeldende (jf. figur 2.3). Stasjonsarbeid har vært en vanlig arbeidsmåte i denne klassen siden elevene var små. Da var

elevene gjerne inndelt i grupper på 4 med mindre tid per stasjon. Lærerne endret rammene for stasjonsarbeid da elevene ble større og oppgavene ble mer krevende. Nå er det gjerne 7 elever på gruppa og 20–30 minutter på hver stasjon, og det er voksne til stede på de fleste stasjoner:

Intervjuutdrag 9

Lærer Mai: Da de gikk i første, gjorde vi det veldig slavisk [] Og da var vi også mange voksne, men da hadde vi ikke fem store grupper som nå, som jobber lenge. Da hadde vi åtte grupper. Vi hadde delt trinnet i to klasser, men nå har vi en stor klasse. Og innad i de to klassene var det fire grupper. Om det ikke var seks grupper. Man da var det på ti minutter [] Men så har de vokst. Og også for at oppgavene skal være meningsfulle, så trenger de mer tid for å få det til. Og da har det gått greit å gå ned til fem grupper. Men det er jo flere på gruppene da. I stedet for 3–4 er det 7. (Intervju 2 Mai, linje 125–135)

Da jeg observerte stasjonsarbeid på fjerde trinn, var det tre eller fire voksne til stede, og bemanning på de fleste av stasjonene: «Vi har grupper uten voksne og. Nå har vi litt ekstra bemanning for vi har en student. Men i utgangspunktet er vi en lærer, en assistent og en tospråklig assistent» (Intervju 1 Mai, linje 252–254). Skole B har som tidligere nevnt valgt å bruke ressurser til både spesialundervisning og særskilt språkopplæring inn i ordinær undervisning (jf. 3.2.1). Dette gir større voksentetthet i timene og flere muligheter for å få hjelp når elevene trenger det. Elevene er så vant til å jobbe på denne måten at det også fungerer dersom det er færre voksne enn vanlig: «Jeg har jo vært alene med stasjonslæring også når alle andre har vært borte eller syke. De er veldig opplært i at på denne stasjonen så får du hjelp. På den stasjonen får du ingen hjelp» (Intervju 1 Mai, linje 262–265). Men når det er voksne på gruppa kan de lede samtalen og sørge for at flest mulig av elevene er muntlig aktive og at de får hjelp hvis noen står fast. Oppgavene som gis på stasjoner med voksne, innebærer derfor muntlig aktivitet, mens oppgavene som gis på stasjoner uten voksne gjerne er stille arbeidsoppgaver, som å skrive e-post til læreren, gjøre digitale oppgaver på Salaby eller lese i en bok (jf. 4.1.1.2).

Intervjuutdrag 10

Lærer Mai: Da får du en klar instruks og en overkommelig oppgave. Og hvis ikke så må du hoppe over. Du kan spørre sidekameraten din, men der får du faktisk ikke noe hjelp. Men når du kommer til meg, da skal jeg hjelpe deg. Det er bedre at jeg hjelper deg ett sted, enn at jeg flyr rundt. Og det er de ganske enige i Noen oppgaver går på autopilot. Også har vi mye gode digitale ressurser og. De sitter med headset og har oppgaver på nett. Det fungerer også veldig fint. (Intervju 1 Mai, linje 267–273)

Det er altså en klar tanke om hvilken type oppgaver som gis på stasjoner med eller uten voksne til stede. Når elevene er delt i halv klasse, kan Mai være tettere på og gi mer hjelp enn i hel klasse, for eksempel når de lærer om temasetninger (jf. tabell 4.4). Mai instruerer og demonstrerer hvordan elevene skal markere bestemte ord i begynnelsen og slutten av hvert avsnitt for å få fram tema-remastrukturen i beskrivende tekst. Dette er krevende for mange, slik at Mai må gå rundt og peke i teksten til den enkelte elev. Mai er bevisst på at dette er mulig når

hun har 15 elever å forholde seg til i stedet for 30. Et annet eksempel er når elevene i halv klasse får i oppgave å rette opp feil i klassens felles fantasytekst, enten individuelt eller to-tre sammen mens Mai sirkulerer (jf. tabell 4.5). Elever med svake norskerferdigheter leser ofte mer av teksten før de finner en feil, og det de finner, er for eksempel at et ord er skrevet to ganger, at det er feil i tegnsetting, eller mangler stor bokstav. Elever med gode norskerferdigheter finner gjerne flere feil, kommenterer ortografi og ordvalg, oppdager at småord mangler i en setning og er mer kreative når de forbedrer setninger. Mai kommenterer at noen elever «er jo så skarpe at de tar det tre hakk videre. Og det er jo fint, for som lærer synes jeg det er like viktig å differensiere for de sterke» (Intervju 2 Mai, 35–37). Organiseringen av denne oppgaven fører altså til at noen finner mange feil, men alle finner noe, og de som har behov for mye støtte, kan få det, mens andre jobber mer selvstendig.

Oppgaver som passer bra til individuelt arbeid er oppgaver som ikke krever samtale, for eksempel «utfyllingsoppgaver eller der man jobber med spesifikke oppdrag i teksten, streke under ting, det kan de gjøre samtidig i større grupper. Det er en teknisk ting» (Intervju 2 Mai, linje 91–94). Da kan lærerne sirkulere og hjelpe dem som trenger det, mens mer selvstendige elever klarer seg selv. Det er hensiktsmessig å skille mellom oppgaver som krever muntlig aktivitet og lærerstyrt samtale, og oppgaver elevene kan gjøre alene eller med læringspartner. Organisering av elevene er dermed knyttet til om målet med oppgaven er muntlig språkbruk eller ei (jf. Gibbons, 2015; Palm, 2017).

Liv, på sin side, ser at ulike deltakerstrukturer åpner for ulik grad av elevdeltagelse, men mener det likevel er noe spesielt med samtalen i hel klasse: «Læringssamtalen er helt sentral, der kan man reflektere og bygge kunnskap sammen, sette ord på kunnskapen, repetere» (Feltnotat 1 Liv, s. 12). Liv har stor tro på didaktiske samtaler i hel klasse fordi de gir mulighet for å skape felles referanser og felles forståelse. Liv ser at elevene lærer av hverandre gjennom klasesamtalen: «De tåler at noen andre sier det samme som dem. Og det skal være lov. De er modeller for hverandre og modellerer for hverandre» (Intervju 1 Liv, linje 147–148). Liv reflekterer også over at det er mange måter å delta i en klasesamtale på, og at slike samtaler kan være både språkutviklende og inkluderende: «Noen kan være med og styre samtalen og ha mange gode forslag, og så bygger vi på det. Og noen kan komme med et ord som noen andre har sagt, men når de sier noe som andre har sagt, da har de gjort det til sitt eget» (Intervju 1 Liv, linje 174–177). Det siste utsagnet til Liv i utdraget over rommer en sentral forståelse av hva det vil si å lære et andrespråk. Andrespråkselever må få anledning til å bruke språket selv og gjøre nye ord til sine egne, og det er lærerens ansvar å legge til rette for at alle elever får mulighet til

det (jf. figur 2.3). Helklassesamtalen gir muligheter for utvikling av felles forståelse i klassen. Dette kaller Mercer (2002, s. 143) en *intermental utviklingssone*, og det referer til den felles forståelsen som lærere og elever skaper sammen gjennom aktiviteter i opplæringen (jf. 2.1.1). Ifølge Liv er det mange fordeler med lærerstyrt helklassesamtale, ikke minst når gruppestørrelsen er 20 elever, og det er mulig å inkludere alle i samtalen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3.

Ulike typer oppgaver genererer ulik type elevaktivitet, også i hel klasse. Da Gro delte ut en ny tekst om pubertet hos jenter med beskjed om å streke under viktige ord (jf. 4.1.1.2), var det en stille oppgave som medførte lite samtale. Den ble etterfulgt av en klassesamtale med aktivering av fagord i teksten og kobling til bilde. Da ny tekst om adrenalin ble delt ut oppklippet i strimler, og elevene måtte samarbeide for å sette den sammen, ble det nærmest en lek eller konkurranse for å løse et puslespill. Dette trigget mange elevers engasjement, og det genererte som nevnt mye muntlig aktivitet. (Feltnotat Gro, s. 6). Ifølge Gibbons (2015, s. 50) tilbyr godt organisert gruppearbeid en spesielt språkrik kontekst som det er vanskelig å få til i hel klasse. De viktigste prinsippene for at gruppearbeid skal være lærerikt og utbytterikt for alle, er tydelig instruksjon, at oppgavene innebærer samtale, at målet for oppgaven er tydelig og på passende kognitivt nivå, å sikre at alle medlemmer i gruppen er involvert, å gi tilstrekkelig tid og å hjelpe elever å forstå hvordan de skal arbeide i grupper (s. 77). Både Gro, Liv og Mai ser at ulike typer oppgaver genererer ulik elevaktivitet, og at ulike deltakerstrukturer knyttet til ulike oppgavetyper, kan gi rom for differensiering og ulik grad av muntlig aktivitet.

4.1.2.4 Bevisst gruppeinndeling

Bevisst gruppesammensetning kan være et virkemiddel for å gi alle elever mulighet til å delta i gruppearbeid. Mai ønsker å gi tilpasset undervisning til alle, og prøver derfor å lage homogene grupper i forbindelse med stasjonsundervisning på fjerde trinn: «Tanken er jo at de skal være mest mulig homogene i forhold til nivå, men så bruker jeg de samme gruppene både i norsk og matematikk. Så det går ikke akkurat på hvor gode de er til å lese, det går på et jevnt faglig nivå» (Intervju 2 Mai, linje 7–9). Hun er ikke redd for at elevene skal reagere på det:

Intervjuutdrag 11

Lærer Mai: Nei, jo, jeg tror nok de har visst det siden første klasse. De vet at det har noe med nivå å gjøre. Men det har vi vært veldig åpne på, for i første klasse fikk jo gruppa samme lesebok, og alle så jo at den sterkeste gruppa fikk en mye større bok. Men de synes det er helt greit. Jeg tror ikke man skal være redd for å nivådele. For ungene vet det jo. (Intervju 2 Mai, linje 47–51)

Mai mener at når gruppene er differensiert etter faglig nivå, kan elevene gjøre samme type oppgaver, men med ulik vanskelighetsgrad: «Vi hadde en mattestasjon for litt siden der det var

brøk. Masse pizzabiter som vi delte i ulike brøker. Noen var delt i 16 og noen var delt i fire. Og da kan man jo bruke samme oppgaven, men differensiere i forhold til hvor høyt du kan legge lista» (Intervju 2 Mai, linje 29–32). Mai er like opptatt av å tilpasse undervisningen for de sterkeste som for de svakeste elevene, og hun mener at nivådelte grupper bidrar til det:

Intervjuutdrag 12

Lærer Mai: I noen av gruppene handler det mye om språk. Å forklare. Andre grupper er jo så skarpe at de tar det tre hakk videre. Og det er jo fint, for som lærer synes jeg det er like viktig å differensiere for de sterke. De svake er vi flinke til å differensiere for. Men så er det jo noen som heller ikke skal sitte og kjede seg. Så det er like viktig for meg å samle de sterke i klassen som de svakeste.

(Intervju 2 Mai, linje 34–39)

Vi ser i dette utdraget at Mai setter sammen gruppene også med tanke på å gi andrespråkselever mulighet til å utvikle norskerferdigheter. Når hun legger et jevnt faglig nivå til grunn for gruppeinndeling, betyr det at det er ulike språklige fokus i gruppene. Gruppestørrelsen varierer, men er ikke tilfeldig:

Intervjuutdrag 13

Lærer Mai: Noen av gruppene er store. De skoleflinke kan være sju på en gruppe. Men på en annen gruppe er de bare fire. Det er litt fordi en nettopp har kommet fra mottak, og så er det en gutt som er ganske faglig sterk men som trenger masse bekreftelse, for eksempel. For dem er det lurt å være få på gruppe, at det er tilpasset nok. Men stort sett er det ut fra faglig nivå. (Intervju 2 Mai, linje 10–16)

Den nyankomne eleven Sana er plassert på gruppa med færrest elever: «Og det tror jeg er lurt. Det er ingen der som dominerer veldig.» (Intervju 2 Mai, linje 109–111). Mai forteller at elevene er gode mot hverandre på den minste gruppa der flere elever trenger oppfølging: «Det er alltid med en voksen på den gruppa, for [en elev med vedtak om spesialundervisning] trenger hjelp til å skrive og lese. Sana trenger hjelp til å forstå, til å komme i gang med oppgavene. Så det er fint å få ekstra voksenressurs der» (Intervju 2 Mai, linje 115–117). Gruppene varierer over tid, og er ikke statiske. På tidspunktet for min observasjon hadde Mai samlet sju elever i en gruppe der alle hadde samme morsmål, og også hadde språklige utfordringer på norsk:

Intervjuutdrag 14

Lærer Mai: Den ene gruppa er bare elever med [morsmål] som er ganske – ikke svake, for det har jeg ikke lyst til å si, men de sliter med språket. Og dem kan jeg jo ta ut litt ellers Og da sitter vi rundt et bord, og så skal man ta opp fingeren hvis det er et ord man ikke forstår. Vi leser på rundgang. Og da er de mye modigere. Fingeren er oppe nesten hele tiden. (Intervju 2 Mai, linje 67–72)

Mai er altså opptatt av å tilpasse undervisningen for alle elever i klassen og bruker gruppeinndeling og varierte deltakerstrukturer som et middel til å oppnå dette. Hun mener at både elever med et jevnt høyt faglig nivå og elever som trenger hjelp til å utvikle norskspråklige og faglige ferdigheter, profiterer på at de av og til jobber i mer homogene grupper. Mai sørger derfor for at elever som har størst behov for hjelp og oppfølging fra voksne, kommer i en mindre

gruppe der det er en voksen til stede. Elever som er på et høyere nivå norskspråklig og faglig, kan klare seg i større grupper, og trenger ikke alltid å ha en voksen på gruppa. Som vist samler Mai også noen ganger elever som har behov for mer oppfølging i sin andrespråksutvikling på samme gruppe, slik at de kan få tospråklig opplæring eller særskilt norskopplæring innenfor rammen av ordinær undervisning.

4.1.3 Diskusjon av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer

Sist i dette delkapittelet vil jeg se funn fra observasjonsdata og intervjudata i sammenheng og i lys av relevante studier. Jeg vil diskutere hvordan lærere kan differensiere undervisningen gjennom valg av medierende tekster, gjennom valg av muntlige og elevaktive oppgaver og gjennom varierte deltakerstrukturer, slik at det gagnar andrespråksinnlærere i den ordinære fagundervisningen.

4.1.3.1 Medierende tekster

Hammond og Gibbons (2005, s. 17) bruker betegnelsen *medierende tekster* om tekster som er sentrale i undervisningen. Skriverammer, plakater og oppgaver kan også omfattes av denne betegnelsen (s. 18). Bruk av medierende tekster genererer ofte meningsfulle samtaler («significant talk») omkring tekstene slik at de utgjør en basis for ny læring. Som vist i 4.1.1 og 4.1.2 framstår medierende tekster som omdreiningspunkt i all undervisningen jeg observerte. Ved å knytte oppgaver til disse tekstene legger informantene til rette både for språklig oppmerksomhet og muntlig språkbruk. Begge deler er svært gunstige for andrespråkselever (jf. 2.2.3, Janks 2010, s. 24).

Det å lære seg et fag handler «i stor grad om å bli kjent med en bestemt type tekster som er viktige innenfor det gitte faget eller fagområdet» (Blikstad-Balas, 2016, s. 25). Ifølge Maagerø (2012, s. 50) finnes det «konvensjoner som det rett og slett er praktisk å kjenne til i ulike situasjonskontekster». Som vist legger Gro, Liv og Mai til rette for at elevene skal bli kjent med fagtekster som er typiske for bestemte fag, for eksempel forklarende eller beskrivende tekster i naturfag. De underviser eksplisitt i struktur og språklige kjennetegn ved én teksttype om gangen, gjerne ved hjelp av flere modelltekster (jf. 4.1.1.1). Undervisningen jeg observerte, har ofte læringsmål knyttet til flere fag, for eksempel naturfag eller matematikk i tillegg til norsk. Læringsmålene er dermed knyttet ikke bare til elevenes fagkunnskap i emnet, men også til elevenes kunnskap om for eksempel forklarende, beskrivende eller argumenterende tekster. Fagspesifikk literacy dreier seg som tidligere nevnt blant annet om hvordan vi pakker et faglig innhold i fagtekster (f.eks. Derewianka, 2016; Gee, 2001; Kuyumcu, 2009). Mine data viser at

det allerede på småtrinnet er mulig å bevisstgjøre ganske små barn på hva som kjennetegner én type tekst i forhold til en annen (jf. 2.2.5, Palincsar & Schleppegrell, 2014).

En vanlig innvending mot sjangerpedagogisk undervisning er at modelltekster og skriverammer kan få for stor innflytelse på elevenes egne tekster og føre til formalisme (Hertzberg, 2016; Øgreid, 2017). Samtidig er hele poenget med modelltekster og skriverammer at de skal være mønstre for elevenes egen skriving, og at elevene skal kunne benytte struktur og elementer fra andre tekster som inspirasjon og støtte når de skriver selv. Som jeg har vist, er bruk av modelltekster sentralt i undervisningen til både Liv, Mai og Gro. Ifølge Maagerø (2012, s. 50) bør elever lære å se at mønstre kan fungere som en hjelp til å forstå tekster og til å produsere tekster selv. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) hevder at elever er avhengige av å kjenne til tekstnormer for å kunne skrive tekster som passer til situasjon og kontekst, og at det derfor er viktig å undervise eksplisitt i sjangre. For å unngå sjangerformalisme bør elevene heller få lese flere modelltekster og oppleve flere måter å realisere en sjanger på, slik at de får flere modeller for egen skriving (s. 51). Mine informanter bruker som vist flere modelltekster i arbeid med ulike typer tekster, slik at elevene har flere mønstre å hente inspirasjon fra når de skal skrive selv. Dessuten er samtalene rundt modelltekstene svært viktige (Håland, 2013, 2018). Dette kommer jeg tilbake til i 4.3.

Håland (2013, s. 273) hevder at modelltekster kan bidra til å gi elevene «føringer for korleis det er mogleg å skriva på faget sine egne premissar». En forutsetning for bruk av modelltekster bør være at det er fagene og ikke verktøyene som legger premissene for kunnskapsutviklingen (Øgreid, 2017, s. 222). Det innebærer at modelltekstene er tilpasset elevene og lærerens mål for undervisningen og ikke omvendt. Som vist (jf. 4.2.2.1) er mine informanter bevisste ved valg og utforming av modelltekster. De tilpasser tekstene til elevene når det gjelder omfang, vanskelighetsgrad og tydelig struktur, for at modelltekstene skal kunne fungere som et brukbart mønster for elevenes egen skriving, og for at de skal passe til elever med varierende norskerferdigheter og leseferdigheter.

Hvordan skriverammer blir brukt, og hvordan samtalen omkring tekster og skriverammer foregår, er også viktig (Håland, 2016; Øgreid, 2016). En rigid bruk av skriverammer kan motvirkes av «en skriveprosess som er kjennetegnet av sterk lærerstyring, steg-for-steg-metodikk og gjennomgående dialog mellom lærer og elever» (Øgreid, 2016, s. 1). Av mine tre informanter bruker Mai og Gro i liten grad skriverammer, mens Liv i begge mine observasjoner bruker skriverammer (vedlegg E2, E3, E10). Hun kobler skriverammene til både modelltekster

og fellestekster og trekker paralleller mellom dem (jf. 4.1.2.2). Skriverammene følges ikke slavisk, men er en støtte ved dekonstruksjon av modelltekster og skriving av fellestekster på andre trinn. Ettersom Liv underviser på 2. trinn og altså har de yngste elevene i materialet, kan det tenkes at hun velger å bruke skriveramme ofte for å understreke strukturen i modellteksten og dermed bidra til ekstra tydelighet. Dessuten er Liv nybegynner på kurs i sjangerpedagogikk og velger kanskje en særlig eksplisitt måte å undervise på ettersom hun har lite erfaring med slik undervisning.

Alle mine informanter gir elevene leseoppdrag med mål om å finne struktur og språklige trekk i modelltekster. Dette kan innebære å avdekke skriverammen teksten er bygget over, altså oppdage strukturen i en fagtekst. Dette skjer når klassen dekonstruerer modellteksten om sauen (Vedlegg D6) og finner at avsnittene stemmer overens med skriverammen. Andre ganger kan skriverammen være for trang for elevenes kommunikative behov. Det skjer når elevene til Liv har flere argumenter for å ha med klassebamsene hjem enn det skriverammen foreslår. Elever og lærere kommer i fellesskap fram til at det er mulig og til og med bra for argumentasjonen å ha flere enn tre argumenter. Det ser derfor ikke ut til at skriverammen er begrensende i undervisningen jeg observerte. Snarere bidrar skriverammen til å tydeliggjøre en struktur som kan gjenfinnes i modelltekster, og som siden kan være et utgangspunkt for struktur i fellestekst og individuell tekst. Dette kommer jeg tilbake til i 4.2.1.4.

Verken Blikstad-Balas og Hertzberg (2015), Håland (2013, 2016, 2018) eller Øgreid (2016, 2017) diskuterer bruk av modelltekster og skriverammer i språklig heterogene elevgrupper. Øgreid (2016, s. 20) sier riktignok at hennes undersøkelse ikke svarer på «hvilken type elever som har nytte av skriverammen og hvem som ikke har det.» Ifølge andrespråksforskere (f.eks. Gibbons, 2015; Hammond, 2006; Hyland, 2003; Palincsar & Schleppegrell) trenger andrespråksinnlærere tydelige mønstre og eksplisitt undervisning for å kunne skrive tekster i ulike sjangre tilpasset situasjon og kontekst. I motsatt fall vil de kunne komme til kort og underprestere i skolen: «In the absence of an explicit focus on language, students from certain social class backgrounds continue to be privileged and others to be disadvantaged in learning, assessment, and promotion, perpetuating the obvious inequalities that exist today» (Schleppegrell, 2004, s 3). Mine informanter ser ut til å være opptatt av tydelige strukturer og mønstre som forbilder for elevenes egen skriving. Samtaler og oppgaver knyttet til medierende tekster gjør undervisningen eksplisitt, og gjennom felles dekonstruksjon får elevene trening i å oppdage struktur og språklige kjennetegn i flere modelltekster. Dette gir flere kilder til inspirasjon, kunnskap om ulike typer tekster, ulike forbilder og et grunnlag for sammenligning.

Det bidrar dermed til å utvide elevenes språklige repertoar og kunnskap om tekstlige mønstre, som de siden kan benytte i egen skriving (jf. Myhill, 2011).

Helstad og Hertzberg (2013) undersøkte bruk av faste skrivemønstre i skriveundervisning videregående skole, og fant at de positive effektene ved å innlemme faste skrivemønstre som del av undervisningen var større enn ulempene. Ulempene knyttes blant annet til om elever «kan stivne i en skolsk tekstform som hindrer utvikling av autentisk tekstkompetanse» (s. 231), mens et motargument er at faste mønstre kan hjelpe særlig svake elever til å finne en form og dermed skrive bedre tekster. De setter dermed ord på en ambivalens knyttet til formfokusering og oppskrifter på tekststrukturer, men mener at det likevel er «grunn til å undersøke under hvilke vilkår faste tekstmønstre i skriveundervisningen kan fungere produktivt når hensikten er å styrke både lærernes og elevenes læring relatert til skrivekompetanse» (s. 231). utfordringer rundt avskrift og plagiat kan også oppstå når andrespråkselevs tekster låner direkte fra tekster de leser i skolen eller på internett (Jølbo, 2016, s. 53). Jølbo finner at hennes fokuselever har ulike strategier knyttet til bruk av intertekstuelle ressurser. Noen kopierer direkte, mens andre bruker skoletekster som inspirasjon for å uttrykke egne tanker. Kanskje er det slik at noen elever trenger å skrive nært opptil modelltekster for å uttrykke egen kunnskap før de blir mer selvstendige skrivere.

Når andrespråksinnlærere anvender tekstmønstre fra skriverammer i egen skriving eller bruker biter av andre tekster i sine egne, er det en parallell til at barn hermer og bruker voksnes utsagn i sin literacyutvikling. Når vi skal lære nye ting, tar vi etter andre, enten vi skal skrive akademiske tekster på universitetsnivå eller lære å skrive objektivt og saklig om sauen på andre trinn. For å klare begge deler må man kjenne konvensjonene for den typen tekst man selv prøver å skrive. Hertzberg (2008, s. 238) sier det slik: «Riktignok kan strenge sjangernormer oppfattes som en tvang, men det er også en form for tvang å være bundet til den ene sjangeren man 'kan'. Hvis repertoaret mangler, mangler kanskje også muligheten for utfoldelse.»

4.1.3.2 Oppgaver som genererer muntlig språkbruk

Hammond og Gibbons (2005, s. 13) hevder at det er viktig å ha høye læringsmål for alle elever, men at veiene til læringsmålet bør variere avhengig av hvilken elevgruppe læreren har foran seg. Dette innebærer blant annet bevissthet om valg og rekkefølge av oppgaver. Felles for observasjonene mine er at læringsmålet er knyttet til et bestemt emne og en bestemt type tekst, at det er felles oppstart og avslutning av timene, og at det gis oppgaver knyttet til medierende tekster. Ifølge Gibbons (2015, s. 79) bør undervisningen planlegges med følgende progresjon:

«move along this spoken-written continuum, so that teaching and learning sequence moves from the kind of language that occurs in a face-to-face context toward the more academic written language of schooling.» Den observerte undervisningen er planlagt etter sirkelmodellen, og innebærer derfor en utvikling fra muntlige samtaler om ord og begreper, via samtale om lesing til samtale om skriving av tekster. Dette er en bevegelse i den retningen Gibbons skisserer (jf. figur 2.7).

Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 15) er rekkefølgen på oppgavene en vesentlig del av planleggingen. Ved å planlegge godt kan læringsutbyttet for hver oppgave fungere som byggestein for den neste og gi elevene mulighet til å nærme seg en grundigere forståelse av krevende begreper. Både sammenhengen mellom oppgavene og konteksten for oppgavene er viktig for å støtte andrespråkselevens utbytte. Rekkefølgen på oppgavene får dermed en større betydning enn læringsutbyttet for den enkelte oppgaven (s. 15). Felles for de fleste oppgavene i mine observasjoner er at de innebærer muntlig språkbruk fra elevene. Det er som nevnt avgjørende for andrespråklæring at elever er muntlig aktive og tar språket i bruk selv (jf. 2.1.2). Det er derfor gunstig å planlegge varierte oppgaver som sikrer at også elever som holder på å lære undervisningsspråket har mulighet til å forstå og delta. Som tidligere nevnt kan ordgjenkjenning og bakgrunnskunnskaper bidra til bedre leseforståelse for andrespråkselever i møte med fagtekster (Kulbrandstad, 1998). Oppgaver som bidrar til å utvikle ordforståelse og kunnskap om tekster vil derfor være en god støtte ved lesing og skriving av fagtekster for elever som holder på å utvikle sine norsksferdigheter. Som vist gir alle informantene varierte oppgaver i en rekkefølge som innebærer en progresjon fram mot å kunne skrive en tekst, sammen eller individuelt.

Både Gro, Liv og Mai gir muntlig interaksjon stor plass i undervisningen (jf. 4.1.1.2). Avhengig av hvordan oppgaver og instruksjoner formuleres, utløses ulik grad av muntlig aktivitet blant elevene. For eksempel gir Gro en oppgave som genererer mye muntlig aktivitet ved å dele ut en setning av en modelltekst til hver elev og så la dem forhandle og argumentere for rekkefølgen av setninger basert på kunnskap om tekstbinding i forklarende tekster og innholdet i setningene. Liv deler ut en modelltekst klippet opp i avsnitt og ber elevene snakke sammen om strukturen i argumenterende tekst mens de setter den sammen to og to. Ulike leseoppdrag knyttet til jakt på bestemte fenomener, strukturer og ord i teksten genererer spørsmål og samtaler blant elever og lærere. Oppgaver som innebærer muntlig interaksjon, gir andrespråkselever mulighet til å ta i bruk nye fagord og forhandle om mening enten med læringspartner eller i klassesamtale (jf. Gibbons, 2015; Hammond, 2012; Palm og Stokke, 2015). Både Gro, Mai og Liv ber elevene

snakke om vanskelige ord i modellteksten, noe som medfører samtale om ord- og begrepsforståelse og trener elevene opp i å gi forklaringer. I alle mine observasjoner leser enten lærer eller både lærer og elever modellteksten høyt og i tillegg stille, gjerne flere ganger. Høytlesing er blant annet viktig for å få auditiv støtte i møte med ukjente ord eller vanskelige ord i teksten og brukes blant annet for at elevene selv skal oppdage ord de ikke kjenner så godt, eller er usikre på (jf. intervjuutdrag 17).

Samtaler knyttet til oppgaver om medierende tekster er et kjennetegn ved den observerte undervisningen. Et annet gjennomgående trekk er integrering av et faglig innhold med et språklig fokus (jf. Gibbons, 2015, s. 30). Mine intervjudata peker på at informantene har et bevisst forhold til valg og rekkefølge av oppgaver (jf. 4.1.2.2). De planlegger undervisning der forståelse og tekstkompetanse er sentralt og sier at det er viktig for dem at elevene er muntlig aktive og får støtte til å delta og utvikle et muntlig fagspråk. Dette henger nært sammen med hvordan de velger å organisere undervisningen.

4.1.3.3 Variert organisering

Å skape kontekster for språklæring i klasserommet er avgjørende for andrespråkselevs språkutvikling (Gibbons, 2015; Palm, 2006, 2017). Det at mange elevstemmer slipper til i samtalen, bidrar til et mangfold av eksempler og forklaringer i ulik språkdrakt, og dette gir flere muligheter for forståelse. Et trygt læringsmiljø og gode lærer-elev-relasjoner er også viktig for at elever som holder på å utvikle norsk som andrespråk tør å delta muntlig (Christensen & Stokke, 2015). I den observerte undervisningen opplever jeg at det er stor takhøyde for å bidra på ulikt vis i samtalen. Noen elever bidrar ved å gjenta et ord andre har sagt, noen ved å peke på en plakate, noen ved å dramatisere eller fortelle en liten historie, og noen ved å komme med egne synspunkter og forslag til fellestekst.

Ulike deltakerstrukturer gjør det mulig å komme til orde i mindre grupper eller i par, noe som kan være lettere for elever med svake norskkferdigheter. I språklig heterogene klasser er det en fordel å planlegge variert muntlig opplæring som tar hensyn til at noen elever trenger støtte i sin andrespråkutvikling. Gibbons (2015, s. 23) hevder at «A classroom without a well-planned spoken language program denies all students a major resource for learning and denies EL learners the kind of context that fosters language development». Varierte deltakerstrukturer og bevisst gruppeinndeling er altså viktig for alle elevs læring, men særlig viktig for elever som holder på å utvikle andrespråket. Det er også gunstig at den valgte organiseringen av elevene passer til hensikten med oppgaven (jf. 4.1.2.3). Men for å kunne bruke ulike deltakerstrukturer

på en reflektert måte må lærere kjenne sine elever og ha kunnskap om de språklige utfordringene i tekster og oppgaver. Dette er et viktig element i språklig oppmerksom undervisning (jf. Lucas & Villegas, 2011).

Som vist (jf. 4.1.1.3) benytter Gro og Liv mye helklassesamtale i sine klasser på henholdsvis 15 og 20 elever. Dessuten benytter de noe pararbeid og individuelt arbeid, spesielt som forarbeid til samtaler om tekster og felles tekstskriving. Liv reflekterer over betydningen av samtale i hel klasse for å sikre forståelse for alle og for å utvikle et felles ordforråd for å snakke om tekster. Mai benytter et bredere repertoar av deltakerstrukturer i sin store fjerdeklasse med over 30 elever. Det er nødvendig for å aktivere så mange elever muntlig på en gang. Mai har klare meninger om hvilken type oppgaver hun ønsker å gjøre med elevene i mindre grupper, men også hvordan gruppene deles inn. Når elever blir inndelt etter et jevnt faglig nivå, kan samtale i de ulike gruppene differensieres etter elevenes behov, slik at noen grupper jobber mye med ord og begreper for å sikre grunnleggende forståelse, mens andre kan ha mer avanserte samtaler om emnet. Hun opplever at det kan være lettere for andrespråksinnlærere å snakke i mindre grupper av medelever enn å snakke foran hele klassen (jf. 4.1.2.4). Hun mener at utfyllingsoppgaver, markering i tekst, stillelesing eller individuell skriving egner seg godt for individuelt arbeid, for eksempel i stasjonsarbeid uten voksen til stede eller i hel klasse (jf. 4.1.2.3).

Godt organisert og godt gjennomført gruppearbeid gir altså mange handlingsmuligheter for andrespråksinnlærere, og gruppeoppgaver som krever samarbeid og språkbruk tilbyr en spesielt rik kontekst for språklæring som ikke kan gjenskapes i hel klasse (Gibbons, 2015, s. 49). Språkutviklende gruppeoppgaver gjør det mulig for alle elever å være muntlig aktive samtidig, for eksempel når andre klasse pusler sammen en argumenterende modelltekst mens de snakker om rekkefølgen av tekstbitene (jf. 4.1.1.2). Men gruppearbeid i seg selv er ingen garanti for et stimulerende språklig miljø for andrespråks elever (f.eks. Grimstad, 2012; Myklebust, 2018). For å sikre språkutviklende interaksjon i par- og gruppearbeid må læreren ha tenkt gjennom og planlagt instruksjon og stillasbygging som gjør elevene i stand til å ta i bruk muntlig fagspråk selv. Gruppeoppgaver der det er nødvendig at elevene snakker sammen, fører ifølge Gibbons (2006a, s. 58) til mer interaksjonell modifisering, og det er dermed mer sannsynlig at slike oppgaver fører til forhandling om mening enn oppgaver som bare krever et korrekt svar.

Både observasjonsdata og intervjudata viser at en gjennomtenkt deltakerstruktur og gruppesammensetning kombinert med velvalgte oppgaver og rekkefølge på oppgavene bidrar

til differensiering av undervisningen. Dette gir andrespråks elever både mye støtte og mye mulighet for muntlig interaksjon. En annen faktor som gir mye støtte til andrespråks elever, er at skole B velger å bruke ressurser til særskilt norskopplæring inn i ordinær undervisning slik at det er flere voksne til stede. Blant de voksne er det ofte tospråklig assistent eller lærer, og dermed kan elevenes morsmål brukes som ressurs og elevene kan få mer variert støtte i sin faglige og norskspråklige utvikling. Ved hjelp av variert organisering kan støtten tilpasses etter ulike elevers behov, samtidig som alle er del av felles gjennomgang i klassen. Slike tilpasninger er eksempler på hvordan flerspråklige elever kan sikres et bedre læringsutbytte i ordinær undervisning (jf. Grimstad, 2012).

4.1.3.4 Oppsummering av delkapittel 4.1

I delkapittel 4.1 har jeg undersøkt bruk av medierende tekster, valg og rekkefølge av oppgaver og deltakerstrukturer i klassene til Gro, Liv og Mai. Dette utgjør en viktig del av læreres planlagte støtte eller stillasbygging på makronivå, som er svært viktig for andrespråks elever (Hammond & Gibbons, 2005). Som vist er mine informanter opptatt av at klassen leser flere modelltekster som eksempel på en bestemt type tekst, de er opptatt av tekstens lengde og kompleksitet og de er opptatt av at tekster og skriverammer har tydelig struktur slik at de kan fungere som mønster for elevenes egen skriving. Å synliggjøre språkbruk som kjennetegner sentrale typer tekster i skolen, er typisk for sjangerbasert pedagogikk (f.eks. Hedeboe & Polias, 2008; Hyland, 2003; Johansson & Sandell Ring, 2012; Parkin & Harper, 2018). Undervisningen jeg observerte, kretser om modelltekstene, gjerne over flere økter, når elevene får oppgaver som dreier seg om å identifisere vanskelige ord, språklige trekk eller oppbygning av teksten. Ifølge Kuyumcu (2009) bør et språklig fokus i tekster være en viktig del av det språkutviklende arbeidet for alle elever, men det er spesielt viktig for elever fra hjem med lite utdanning og for andrespråks elever, for å unngå at disse elevene underpresterer (Cummins, 2014). Eksplicit undervisning i fagspråk og fagspesifikk literacy i kontekst vil ifølge Meltzer og Hamann (2005) gi bedre læringsutbytte for andrespråks elever. Dette kan også kalles språkbasert pedagogikk. Det framstår som viktig, særlig for Liv som har svært unge elever, å tilpasse utforming og tekstlengde etter elevenes ferdigheter, samt å velge skriveoppgaver som engasjerer elevene. Alle informantene gir tekstopp-gaver som genererer muntlig aktivitet og et språklig fokus ved lesing og skriving av tekster. Deltakerstrukturene i mine observasjoner veksler noe, men lærerstyrt helklassesamtale dominerer i materialet (jf. 4.3). Samtaler i par og grupper forekommer også, og dette gir rom for variert språkbruk og differensiert undervisning (jf. Gibbons, 2015; Hammond, 2012; Lindberg, 2013; Palm, 2017; Palm & Stokke, 2015).

I neste delkapittel retter jeg fokus mot både stillasbygging på makronivå og stillasbygging på mikronivå, nemlig hvordan mine informanter bygger opp elevenes kunnskap om emnet og om ulike typer tekster, samt hvordan de skaper koblinger mellom ny kunnskap, tidligere kunnskap og overordnede mål for undervisningen.

4.2 Bygge opp og koble til elevenes kunnskap og erfaring

En bred forståelse av literacy innebærer som nevnt (jf. 2.1.4) å se utvikling av tenkning, muntlighet og skriftlighet i sammenheng (Gee, 2001). Dette har konsekvenser for hvordan lærere bør bygge opp elevenes kunnskap. Hammond (2012, s. 22) argumenterer for at «den muntlige sprogudvikling er lige så afgørende som udvikling af literacy», særlig for elever som lærer på sitt andrespråk. Gibbons' (2015) prinsipper for å støtte andrespråklæring gjennom samtaler i klasserommet framhever blant annet betydningen av at elever får anledning til å bruke nytt fagspråk selv og at de får anledning til å strekke språket (Swain, 2000). Samtaler og aktiviteter for å bygge opp kunnskap i forbindelse med lesing og skriving er derfor svært viktig for andrespråksinnlærere, både for å bedre forståelsen av innholdet i undervisningen og for utvikling av muntlig fagspråk som et ledd i utviklingen av skriftlig fagspråk. Hammond og Gibbons (2005, s. 13) kaller elevers tidligere kunnskap og erfaring et kritisk element i stillasbygging (jf. figur 2.11). Når lærere eksplisitt kobler til elevenes tidligere kunnskap og erfaring, skaper det mulighet for gjenkjenning. Slike koblinger kan bidra til å bygge bro mellom elevenes hverdagspråk og skolespråk og dermed øke elevers forståelse (Gibbons, 2006).

I dette andre delkapitlet av analysen viser jeg hvordan Liv, Mai og Gro gjennom samtaler og aktiviteter bygger opp elevenes kunnskap om og erfaringer med tekster i ulike fag, og hvordan de kobler ny kunnskap til elevenes tidligere kunnskap og erfaringer.

4.2.1. Observasjon: hvordan lærerne bygger og kobler til elevenes kunnskap og erfaring

I denne delen vil jeg undersøke hvordan informantene legger til rette for å bygge opp elevenes kunnskap om tekster, og hvordan de knytter forbindelser til elevenes tidligere kunnskap og erfaringer. Samtaleutdragene er hentet fra transkripsjoner og feltnotater fra undervisning på andre, fjerde og femte trinn.

4.2.1.1 Arbeid med ord- og begrepsforståelse

I alle undervisningsoppleggene jeg observerte, ble det jobbet med ord- og begrepsforståelse i forkant av og i forbindelse med lesing og skriving av tekster. I to av klassene ble begrepet *ordbank* brukt, det vil si utvalgte ord elevene øver på å forklare og bruke. I en annen klasse snakket de om *ekspertord*, med referanse til fagord som hørte til det bestemte emnet de jobbet

med. I språklig heterogene klasser kan det være vanskelig for læreren å forutse hvilke ord som er ukjente eller vanskelige for enkelte av elevene (jf. Golden, 2018). Det er derfor viktig å planlegge forarbeid knyttet til ordforrådet i aktuelle tekster, og ha et trygt læringsmiljø der det er lett for elevene å spørre om ord de synes er vanskelige i samtaler og tekster uten å føle seg dumme. De fleste elever er avhengige av et godt læringsmiljø for å få gode læringsresultater (Christensen & Stokke, 2015), og Gibbons (2015, s. 3) hevder at samtalen i klasserommet er svært viktig for elevers selvfølelse som andrespråksinnlærere. Hvordan lærere snakker om, svarer og inkluderer elever i samtalen, er avgjørende for deres opplevelse av å lykkes eller mislykkes.

Elevene på fjerde trinn hadde som nevnt et tverrfaglig prosjekt om tid, med vekt på matematiske ord og tidsuttrykk knyttet til fagene norsk og matematikk. Målet for undervisningen jeg observerte, var å skrive en beskrivende fagtekst om tid. Mai hadde klassen i begge fag og kunne derfor disponere mange økter per uke til arbeidet. Før min observasjon ble det gjort et forarbeid om tidsuttrykk der klassen bygget opp kunnskap om emnet (feltnotat 1 Mai). Dette ordforrådet blir aktivert i neste norsktime når elevene i læringspar prøver å forklare hverandre tidsuttrykk som *uke*, *døgn*, *år*, *måned*, *midnatt*, *ettermiddag*, *kveld*. Mai går rundt og sjekker forståelsen og spør: «Hva er forskjell på dag og natt? Hva gjør man om kvelden, hva gjør man om natten? Hvem kan forklare ordet døgn? Hvem kan forklare midnatt? Hva skjer ved midnatt? Hva er en måned?» (feltnotat 1 Mai, s. 1). Etterpå stilles lignende spørsmål i plenum, som forberedelse til at klassen skal lese en beskrivende fagtekst.

Når klassen skal lese modellteksten *Beskrivende fagtekst om året* (vedlegg D10), minner Mai elevene om lesestrategier og samtaler de har hatt om lesing av ny tekst: «Når du får en sann tekst, hva er det første du bør gjøre, Saleh? ... Hva er det andre du bør gjøre? Som kan være lurt før du begynner å lese selve avsnittene?» (Lydopptak 1 Mai, linje 126–130). Mai går konkret til verks ved også å minne om å la fingeren følge teksten ved stafettlesing i klassen: «Vent litt – hva skal du gjøre med fingeren din nå? Hva skal du gjøre med fingeren din, Kamil?» (Lydopptak 1 Mai, linje 184–185). Mai kombinerer slike påminninger om studieteknikk og tilnærminger til tekst med oppfordringer til enkeltelever om å svare, og aktiverer på denne måten tidligere kunnskap som vil støtte elevene i å lese med forståelse (jf. figur 2.11).

Markering og understreking i tekst bidrar til å trekke oppmerksomhet mot bestemte ord som man deretter kan snakke om eller jobbe med. Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 16) kan fargekoding og markering av ulike deler av teksten bidra til å skape mening, ikke bare ved å

støtte elevenes forståelse av språk, men ved å konstruere mening i seg selv. Mai ber elevene markere det de mener er fagord i teksten. Til å begynne med er fokuset på fagord, tidsuttrykk og matematiske ord, men etter hvert også andre ord elevene ikke forstår. Inndelt i mindre grupper i stasjonsarbeid jobber elevene på stasjonen til Mai grundig med forståelse av ordene de har understreket i teksten. Elevene skal hjelpe Mai å finne ord til ordbanken som de skal jobbe videre med neste dag, og de oppmuntres til å være ærlige og si hva de ikke forstår: «Vet alle hva skuddår er? Få se om du er ærlig nå, det er bra å være ærlig. Er du usikker? Vet du hva skuddår er eller er du usikker? Da tar vi en blå strek rundt skuddår. Da betyr det at det må vi lære oss» (Lydopptak 1 Mai, linje 472–474). I første gruppe blir det tydelig at det er mange andre ord elevene også synes er vanskelige, og Mai utvider derfor fokuset for de resterende gruppene: «Vi skal finne de ordene som dere har streket under. Det var ord som du tenkte hadde noe med matematikk å gjøre eller var typiske fagbegreper. Og det er også lov å si ord man ikke forstår i teksten» (Lydopptak 1 Mai, linje 495–498). Ord som kommer fram er for eksempel *tid*, *delt*, *mellom*, *omtrent*, *mørkt*, *verden*, *består*, *trives* (vedlegg E11, E12, E13). Mange av disse ordene er ikke det vi tenker på som verken fagord eller dagligdagse ord, men heller det Golden (2018, s. 202) kaller mellomord, som kan inndeles i fagspesifikke ord, akademiske ord og generelle ord. Slike ord er ofte verken vanlige nok til at alle elevene kjenner dem eller faglige nok til at læreren forklarer dem, og de kan derfor havne i en litt usynlig mellomstilling. Slike ord kan også kalles førfaglige ord, lavfrekvente allmennord eller ikke-faglige ord, men mange av dem er i høy grad fagspesifikke (Golden & Hvenekilde, 1990). Det er altså mange andre ord enn fagord som kan være utfordrende for andrespråkselever (jf. 2.1.3).

Mai sparer på de vanskelige ordene fra hver av gruppene (vedlegg E11, E12, E13) og velger ut ord de skal jobbe videre med i plenum. Neste dag jobber klassen med ordforklaringer til de utvalgte ordene fra modellteksten. Som oppvarming har de en muntlig parøvelse på to minutter der de skal forklare hverandre ord som *lærer*, *dinosaur* og *fotballkamp*. Mai har valgt 14 ord fra modellteksten som klassen skal jobbe videre med i begrepsboka (jf. 4.1.1.2), blant annet *menneske*, *å beregne*, *å rotere*, *døgn*, *aktivitet*, *begrep*, *omtrent*, *unntatt* og *færrest* (vedlegg E14). Elevene kan velge om de vil jobbe individuelt eller i læringspar, og de voksne sirkulerer. Hvert ord skal forklares med andre ord, brukes i en setning og eventuelle antonym og/eller synonym noteres. I klasserommet foregår det en mengde parallelle samtaler der ulike spørsmål blir drøftet. Noen elever jobber selvstendig, andre ber om mye hjelp, blant annet flere av elevene med svake norskerferdigheter. I og med at ressurser til særskilt språkopplæring blir brukt inn i ordinær undervisning på skole B (jf. 3.2.1), er det god voksentetthet og dermed mulig å

differensiere støtten. Morsmåslærer eller morsmåsassistent er en av flere voksenressurser i timen og hjelper utvalgte elever med å utvikle en bedre forståelse av fagbegreper på norsk:

Samtaleutdrag 4

Lærer Mai: Jeg kommer til å si navnet på noen som kan sette seg på det gruppebordet der Tim [lærer] sitter. Kanskje Mina [morsmåslærer] kan sitte sammen med dem. Og der er det selvfølgelig lov til å snakke på [morsmål]. Selvfølgelig er det det. For da kan du spørre om ord og uttrykk.

(Lyddopptak 8 Mai, linje 32–35)

Som vi ser av dette utdraget, kan mange av andrespråkselevne på fjerde trinn få morsmålsstøtte i den ordinære fagundervisningen i arbeid med beskrivende fagtekst om tid. Morsmål benyttes som ressurs i flere av de observerte øktene i Mais klasse. Hun spør for eksempel elevene direkte om hva ord heter på morsmålet, hun foreslår at de kan snakke med foreldrene om hva ord heter på morsmålet, og hun oppfordrer elevene aktivt til å snakke morsmål med morsmåsassistent eller med hverandre. Et sentralt moment i stillasbygging for andrespråkselever er som nevnt å bygge på tidligere kunnskap og erfaring (Hammond & Gibbons, 2005), og morsmålet er en grunnleggende del av alle barns kunnskap og erfaring. Å bruke elevenes morsmål som ressurs er derfor viktig både for utvikling av andrespråk og fagkunnskap (Gibbons, 2015).

Elevene på andre trinn hadde et tverrfaglig prosjekt i norsk og naturfag med husdyr som tema (jf. tabell 4.2). Læringsmålet var både kunnskap om de vanligste husdyrene i Norge, å bli kjent med begrepet fagtekst og å vite hvordan en fagtekst ser ut. Naturfaglæreren konsentrerte seg om å bygge opp kunnskap om emnet og å forklare ord og begreper, mens norsklæreren fokuserte på oppbygning og språklige kjennetegn ved beskrivende fagtekster. I naturfagtimene før min observasjon hadde klassen snakket om husdyr og opparbeidet noe kunnskap om emnet (Feltnotat 1 Liv). De hadde blant annet sett på bilder og laget tankekart (vedlegg E5) med *ekspertord* knyttet til emnet *storfe*. Visuell støtte ved hjelp av bilder, tegninger, filmsnutter, konkrete, tankekart og gester, som å peke på ting og plakater eller tavle der ord er skrevet ned, bidrar til at elevene får en overflod av informasjon via flere kilder. Tilgang til en slik overflod av informasjon er ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 17) kritisk for andrespråkselever. Å gi elevene mange kilder til kunnskap øker muligheten for at alle skal forstå hva læreren snakker om. Variert arbeid med ordforståelse er derfor lurt som forarbeid til å lese fagtekster i språklig heterogene klasser. Elevene på andre trinn hadde lest modellteksten om kua i enkel eller avansert versjon (vedlegg D4, D5), og det naturfaglige ordforrådet deres omfattet derfor både faglige begreper som *ammeku*, *beite*, *kvige*, *okse*, *kalv*, *jur* og *silo*, i tillegg til mer hverdagslige begreper som *ku*, *gress*, *kjøtt* og *melk*. Klassen hadde altså en viss ord- og begrepsforståelse knyttet til emnet som utgangspunkt for videre arbeid med beskrivende fagtekst om husdyr. Det

naturfaglige ordforrådet ble aktivert av norsklærer Liv i forbindelse med lesing av modelltekst om sauen (vedlegg D6):

Samtaleutdrag 5

Lærer Liv: Noen som vet hva søye er?

Elev Anja: Dame.

Lærer Liv: Eller –

Elev Billy: Mamma.

Lærer Liv: Søye er mammaen. Det er et ekspertord. Hva er kull?

Elev Cleo: Noe med barn.

Lærer Liv: Søyen kan få ett lam, men hun kan også få to lam, eller hun kan få tre lam. De barna hun får på én gang er et kull. To er tvillinger, tre er trillinger. (Feltnotat 1 Liv, s 4)

I utdraget over ser vi at Liv spør hva *søye* betyr og at elevene har flere hverdagslige forklaringer som «dame» og «mamma». Liv bekrefter dette med en hel setning («Søye er mammaen») og karakteriserer det som et *ekspertord*. Et nytt spørsmål dreier seg om betydningen av *kull*, et annet fagord de har snakket om tidligere. Cleos litt vage forklaring («Noe med barn») utvides i Livs siste replikk, som er enkel og formulert i barnas hverdagspråk («De barna hun får på én gang, er et kull»). Ved å si det samme på flere måter (tvillinger og trillinger, to og tre lam) blir forklaringen også tydelig. Dette er ikke «smør på flesk», men eksplisitt undervisning som gir flere elever muligheten til å forstå hva et *kull* er. Elevene på andre trinn får i oppdrag å streke under ekspertord mens de leser modellteksten. Deretter leser de høyt, snakker om hvert avsnitt og stopper opp ved enkelte ord:

Samtaleutdrag 6

Elev Dan: Husdyr.

Lærer Liv: Ja. Kan noen forklare hva det betyr?

Elev Egil: At de er inne om vinteren.

Lærer Liv: Klarer de seg ikke selv ute? (pause) Hvorfor ikke? (lang pause) Tenk på mat.

Elev Manu: Snøen er over gresset, de finner ikke mat.

Lærer Liv: Bra. Det høres ut som dyrene bor inne i huset. Hvordan kan vi forklare det?

Elev Farah: Hus for dyr.

Lærer Liv: Hvilket ord er det?

Elev Hana: Stall.

Lærer Liv: Hvem bor der da?

Elev Ada: Hest. (Feltnotat 1 Liv, s 4)

I utdraget over spør Liv hva *husdyr* betyr, og elevene kommer med flere forklaringer («de er inne om vinteren», «de finner ikke mat»). Liv stiller flere oppfølgingsspørsmål («klarer de seg ikke selv ute?» «hvordan kan vi forklare det?») og kommer med små hint («tenk på mat»). Når en elev sier «hus for dyr», spør Liv etter et passende fagord, og en elev sier «stall» før en annen senere sier «fjøs». Disse mange små forklaringene representerer en bevegelse langs et registerkontinuum fra hverdagspråk til mer skriftpreget skolespråk (Østergaard, 2017), som vist i figur 2.6 og 2.7. Liv tar også tak i ord elevene synes er rare eller vanskelige, som for

eksempel ordet *føde*. Elevene har møtt dette ordet tidligere i tekster om kua, men det er vanskelig å forstå fordi det har ulike betydninger:

Samtaleutdrag 7

Lærer Liv: Ja, maten til sauen er gress.

Elev Asip: Maten heter føde.

Elev Hana: Det er et rart ord.

Lærer Liv: Hvorfor er det rart?

Elev Hana: Fordi man føder barn.

Lærer Liv: Ja, også heter maten føde. Det ordet bruker vi når vi skal beskrive hva dyr spiser.

(Feltnotat 1 Liv, s. 7)

Ordet *føde* er et eksempel på at homonymer, altså likelydende ord med ulike betydninger, kan være utfordrende å forstå, spesielt for andrespråkselever (jf. Golden & Hvenekilde, 1990). Slike ord som kan bety noe i en sammenheng og noe helt annet i en annen, er det verdt å snakke litt om for å forsikre seg om at alle henger med. Vi ser her at Liv tar seg tid til å stoppe opp, spørre om ord og gi forklaringer, og dette gjør hun flere ganger i den observerte undervisningen.

Senere på året arbeidet elevene på andre trinn med argumenterende tekst i et tverrfaglig prosjekt knyttet til klassens time og norsk (jf. tabell 4.3). Temaet er medbestemmelse, og i et forarbeid i klassens time snakket Liv og elevene om klassens ønsker for endringer på skolen (feltnotat 2 Liv). I neste norsktime begynner de å snakke om forskjellen på å krangle, mase, argumentere og overbevise. Liv bruker god tid og mange virkemidler for å få fram nyansene mellom dem:

Samtaleutdrag 8

Lærer Liv: Hva betyr å argumentere Edin?

Elev Edin: (utydelig)

Lærer Liv: Fortelle hva vi mener. Bra. Bra sagt. Hva mener du Nadia?

Elev Nadia: (utydelig)

Lærer Liv: Hvis vi vil ha noe, er det det du mener? Ja?

Elev Nadia: (utydelig)

Lærer Liv: (latter) Du vil ha noe fordi det er lørdag, for eksempel. Da tror jeg jeg skjønner hva du vil ha.

(Lyddopptak 1 Liv, linje 10–17)

I dette utdraget ser vi at Liv inviterer flere elever til å forklare hva *argumentere* betyr. Deres hverdagslige forklaringer («fortelle hva vi mener», «hvis vi vil ha noe») inngår i en lang dialog der klassen sammen nærmer seg en forklaring. Andrespråkselever trenger flere kilder til forståelse fordi de ikke mestrer undervisningsspråket fullt ut. Det er derfor viktig at lærere kombinerer verbalspråk med andre virkemidler enn rent språklige, for eksempel mimikk, gester, bilder, konkrete og stemmebruk (Hammond & Gibbons, 2005). Liv bruker flere ganger stemmen som virkemiddel for å formidle forskjellen på å krangle og å argumentere. Ved å benytte ulike tonefall som demonstrerer forskjellen, får elevene mulighet til bedre forståelse av disse begrepene. Gjennom eksempler og dramatiseringer lar Liv elevene være med på å avklare

forskjellen mellom saklig argumentasjon på den ene siden, og mer følelsesladet krangling og masing på den andre. Elevenes eksempler dreier seg stort sett om godteri og is, mens Liv supplerer med eksempler om hvem som skal ta oppvasken hjemme eller fordeling av oppgaver mellom lærere på teamet:

Samtaleutdrag 9

Lærer Liv: Men hvis jeg, som voksen, maser og maser på mannen min, hva tror du han sier da?

Elever: Nei.

Lærer Liv: (latter) Tror du han synes at jeg oppfører meg veldig voksent da? Nei (latter). Nei det er ikke sikkert. Hvis jeg krangler og sier (med sint stemme): Nei! Jeg vil ikke vaske opp! Du kan gjøre det, for jeg vil ikke! (Lydropptak 1 Liv, linje 63–68)

I dette utdraget ser vi at Liv tar i bruk dramapedagogiske virkemidler med bruk av ulik stemme, mimikk og gester for å vise hva å mase og krangle er, til forskjell fra mer saklig argumentasjon. Forståelse er en forutsetning for å kunne delta i undervisningen, og for meningsfylt engasjement med lesing og skriving (Cummins, 2011; Gibbons, 2015). Som vist i utdrag 4-9, spør Mai og Liv ofte om elevene forstår eller kan forklare ord og uttrykk i tekstene de leser. Når klassen jobber med tema som matematisk språk, husdyr eller medbestemmelse, opparbeides et felles ordforråd som utgjør grunnlaget for å utvikle et muntlig fagspråk om emnet og om tekster. Det er nødvendig å forstå for å ha mulighet til å delta. Derfor er det å sikre at alle elever forstår avgjørende for en inkluderende og elevaktiv undervisning.

4.2.1.2 Utvikling av muntlig fagspråk

Å utvikle kunnskap henger nært sammen med utvikling av språk (Vygotskij, 2001). Gee (2001) hevder at spesifikke verbale ferdigheter knyttet til spesifikk skolebasert praksis er nødvendig for å lykkes i skolen. Når man jobber med et faglig innhold gjennom muntlige og skriftlige tekster, bør derfor fagspråket vektlegges og tydeliggjøres. Dette innebærer ikke bare forståelse for enkeltord og begreper, men å kunne bruke fagord og faguttrykk i setninger og tekster, og å kunne uttrykke komplekse begreper og tanker i nye registre (jf. Shanahan & Shanahan, 2014). Når elever og lærer tar i bruk fagbegreper og forklarer dem med egne ord, utvikles elevenes muntlige fagspråk, og de får trening i å tenke og uttrykke seg muntlig på faglige og spesialiserte måter. Ifølge Hammond (2012, s. 22) er det viktig å prioritere muntlig språkutvikling, både for tilegnelse av fagkunnskap og som forutsetning for utvikling av literacy.

I de fleste av mine observasjoner utfordres elevene til å utdype svar og gi utfyllende forklaringer på ulike typer ord, både fagord og mellomord (Golden, 2018, s. 202). I arbeid med beskrivende tekst på fjerde trinn stiller Mai mange spørsmål og ber elevene forklare ulike tidsuttrykk. Et eksempel ser vi i neste utdrag:

Samtaleutdrag 10

Lærer Mai: Hva er år for noe? Hvem kan forklare ordet år? Sina, vil du prøve?

Elev Sina: Det er 12 måneder.

Lærer Mai: 12 måneder. Er det noe mer vi kan si om ordet år, Håkon?

Elev Håkon: Det er 365 dager i det, pluss det er en dag i året du har bursdag.

Lærer Mai: Men du. Hva gjør jorda i løpet av ett år?

Elev Håkon: Går rundt sola. (Lydoptak 2 Mai, linje 147–152)

Her ser vi at Sina og Håkon forklarer *år* på ulike måter («Det er 12 måneder», «Det er 365 dager i det»). Når fagord forklares med elevenes hverdagsspråk, blir forklaringen tilgjengelig for flere, og undervisningen blir inkluderende. Når læreren stiller oppfølgingsspørsmål, slik Mai gjør her («Hva gjør sola i løpet av et år?»), får flere elever mulighet til å svare og forklaringen blir fyldigere og mer presis, her med utfyllende informasjon fra Håkon («Går rundt sola»). Samtaler om ord og begrepsforståelse i mindre grupper kan åpne opp for både forklaringer og assosiasjoner, slik det gjør i samtalen om ordet *døgn* i neste utdrag:

Samtaleutdrag 11

Lærer Mai: Hva skjer i løpet av et døgn, da? Hva gjør jorda i løpet av et døgn? Sto det noe i teksten om det? Saleh?

Elev Saleh: (utydelig)

Lærer Mai: Ja, men hva gjør jorda?

Elev Saleh: Den går rundt og rundt.

Lærer Mai: Går en runde rundt seg selv, sånn (viser).

Elev: (utydelig) Døgne.

Lærer Mai: Hva betyr å døgne? Du vet det, du Chris.

Elev Chris: Det er sånn at du er våken hele natta. (Lydoptak 2 Mai, linje 260–269)

Her ser vi at Mai bygger videre på Salehs forklaring («den går rundt og rundt») til en mer fullstendig setning («går en runde rundt seg selv»), og at forklaringen blir supplert med gester for å sikre forståelse (jf. Hammond & Gibbons, 2005). Andre elever assosierer videre til verbet «å døgne», som også blir forklart («våken hele natta»). Det å bygge muntlig fagspråk skjer ved felles konstruksjon av kunnskap, der både elever og lærere bidrar, og bygger videre på andres bidrag i samtalen, i en kumulerende samtale (jf. figur 2.2). Slike små samtaler om ord i tekster gir rom for enkle forklaringer på ord som kan være vanskelige eller ha flere betydninger, samt språklig lek, undring og assosiering som fører til økt språklig bevissthet (mer om dette i 4.4.1.3).

I arbeid med argumenterende tekst på andre trinn utvikles elevenes muntlige fagspråk i forbindelse med samtaler om argumentasjon. Elevene bringer kanskje bare ett enkelt ord inn i samtalen, og Liv gjentar ofte elevens utsagn og bygger det ut til hele setninger. Slik kommer lærer og elever i fellesskap fram til mer utfyllende forklaringer og bygger opp et muntlig fagspråk sammen, som for eksempel i utdraget under:

Samtaleutdrag 12

Lærer Liv: Vi har snakket om hva argumentere betyr. Er det noen som husker hva vi snakket om? Hva argumentere betyr? Ulla?

Elev Ulla: Argumentere betyr ikke å krangle.

Lærer Liv: Det betyr ikke å krangle, nei. Bra. []

Lærer Liv: Hva tenker du Ada?

Elev Ada: Fortelle.

Lærer Liv: Ja, vi kan fortelle hva vi mener. Ja, det kan vi gjøre. Hege?

Elev Hege: (utydelig)

Lærer Liv: Ja, vi forklarer hvorfor vi synes det her. (Lydopptak 2 Liv, linje 9–24)

I utdraget over ser vi at tre elever bidrar med sin forståelse av begrepet («ikke å krangle», «fortelle», og antagelig «forklare»), og at Liv til slutt gir en slags oppsummering av hva *argumentere* betyr («forklare hvorfor vi synes det her»). *Argumentere* er ikke nødvendigvis et kjent ord for 7-åringer i en språklig heterogen klasse. Liv gjør derfor en grundig jobb med å avgrense betydningen av ordet ved å stille en rekke spørsmål og involvere mange elever i samtalen («Er det noen som husker hva vi snakket om?», «Hva argumentere betyr?», «Hva tenker du Ada?», «Hege?»). Som vi ser i samtaleutdrag 12 (i likhet med 8, 9 og 13), dreier samtalen seg om nyansene mellom å krangle og mase på den ene siden og å argumentere og overbevise på den andre. Elevenes eksempler er oftest knyttet til opplevelser hjemmefra, og bidrar dermed til å bygge bro mellom skolens sfære og elevenes hjemmesfære. Dette gir interessante innblikk i moderne norsk barneoppdragelse, som i neste utdrag der Vår forteller at man også kan få viljen sin ved å være sint og mase:

Samtaleutdrag 13

Elev Vår: Når man er sint, kan man egentlig få den tingen man vil. Bare – hvis man maser hele tida så bare sier de ja!

Lærer Liv: Å ja (latter). Ja, så det synes du er en god taktikk, hvis du maser og maser så –

Elev Vår: (Utydelig) Ja. Jeg maser, og så sier de ja. (Lydopptak 1 Liv, linje 59–63)

Som vist i utdragene over skjer oppbygging av et muntlig fagspråk gjennom lærerstyrte samtaler i klassen. Liv og Mai medierer forståelsen av ord knyttet til tekster klassene leser og skriver, som *år*, *døgn*, *argumentere*, *krangle*. På denne måten lærer elevene å bruke ordene i en situert og faglig sammenheng, med vekt på meningsskaping og hvilken hensikt man har med å ytre seg. Mine informanter stiller ofte oppfølgingsspørsmål slik at elevene må strekke seg litt for å forklare ord og uttrykk og gi utfyllende informasjon (jf. Swain, 2000). Uttrykket “the guided construction of knowledge” brukes av Mercer (1995) om det som skjer når en person hjelper en annen i sin kunnskapsutvikling. Slik støtte til muntlig språkutvikling er en forutsetning for at elevene kan utforske komplekse fagbegreper og bidrar til å bygge bro til literacy (Hammond, 2012, s. 22). I sjangerpedagogisk undervisning handler disse samtalene

ikke bare om ord og begreper knyttet til emnet for undervisningen, men også om fagord for å snakke om tekster.

4.2.1.3 Fagtekster og skjønnlitteratur

Sjangerpedagogisk undervisning kjennetegnes blant annet ved eksplisitt undervisning i konvensjoner for ulike typer tekster (jf. 2.2.2). All undervisningen jeg observerte, er knyttet til et faglig emne (f.eks. husdyr, hormoner) og en bestemt type tekst (f.eks. beskrivende, forklarende). Læringssmålene er derfor både faglige (f.eks. norske husdyr) og språklige (f.eks. kunne skrive en beskrivende tekst). Informantene kobler ofte tilbake til tidligere undervisning, og setter på denne måten arbeidet med den enkelte typen tekst inn i en større sammenheng.

Forskjellen mellom fagtekster og skjønnlitteratur var et tema i de fleste av observasjonene, blant annet i arbeid med beskrivende tekst om våren på andre trinn. Klassen hadde i løpet av skoleåret kommet fram til at noen tekster formidler noe som er sant eller ekte, mens andre tekster er fri fantasi, altså at det er to hovedkategorier av tekster (Feltnotat 1 Liv). I forbindelse med lesing av eventyr hadde de snakket om fortellende tekster og fagtekster, og på veggen var det blant annet en plakat om struktur i fagtekster (vedlegg E2). Helt først i observasjonen hadde klassen en samtale om de to hovedkategoriene av tekster. Liv la fram en haug med Donald-blader, faktabøker, eventyrbøker, lærebøker og aviser på et bord, og elevene ble bedt om å komme fram og forklare hva slags tekster det er. En elev blir bedt om å velge en bok med fagtekster. Han velger læreboka i naturfag og forklarer at fagtekster handler om *ekte* ting. En annen elev blir bedt om å velge noe som ikke er en fagtekst. Hun velger en bok om Rampete Robin og begrunner det med at hovedpersonen *ikke* er *ekte*. I samtalen om boka prøver Liv å få fram et fagbegrep som har vært introdusert før:

Samtaleutdrag 14

Lærer Liv: Hva kaller vi en sånn bok?

Elever: fantasi ... billedbok ... eventyr ... fantasibok

Lærer Liv: Har dere flere forslag?

Elev Hege: Skjønnlitteratur

Lærer Liv: Ja! Har dere hørt det før? Hva er det?

Elev Hege: Noe som ikke er ekte. (Feltnotat 1 Liv)

Som vi ser, har elevene mange forslag til hva slags bok dette er («fantasi, billedbok, eventyr, fantasibok»), og alle kan sies å være ganske dagligdagse ord som barn kjenner til gjennom sine erfaringer med filmer, fortellinger, spill og bøker fra hjem og barnehage. Men Liv ønsker å lokke fram et fagbegrep elevene har hørt før, men som ikke er innarbeidet ennå («Har dere flere forslag?»). Til slutt er det en elev som kommer på ordet *skjønnlitteratur*. Fordi Liv stiller oppfølgingsspørsmål om hva skjønnlitteratur er, inneholder samtalen en bevegelse både fram

og tilbake langs registerkontinuumet, mellom hverdagslige og muntligpregede formuleringer på den ene siden og mer skriftspråkspreget og formell språkbruk på den andre (jf. figur 2.6). På denne måten blir det gjort tydelig at skjønnlitteratur er tekster som er fantasi, som ikke er ekte, slik som for eksempel eventyr, fortellinger og boka om Rampete Robin. En tredje elev blir bedt om å velge en fagtekst, og han velger *Aftenposten Junior*:

Samtaleutdrag 15

Elev Kana: Det er ekte.

Lærer Liv: Ja, og da blir det fagtekst?

Elever: Ja. (Feltnotat 1 Liv)

Forklaringen «Det er ekte» er elevens måte å si at innholdet i teksten er sant. Elevene på andre trinn ser ut til å bruke betegnelsene *ekte* og *ikke ekte* på de to hovedkategoriene av tekster, men Liv forbinder her den hverdagslige forklaringen (*ekte*) med fagbetegnelsen (*fagtekst*) ved å stille et oppfølgingsspørsmål («Og da blir det fagtekst?»). Slik kobles elevenes hverdagslige uttryksmåter sammen med mer skolske og faglige begreper, og skaper en bro mellom ulike diskurser (Gibbons, 2006). I denne oppgaven ble de to hovedkategoriene av tekster også illustrert konkret, med en tydelig kobling mellom ord (ekte, fakta, fagtekst, fantasi, skjønnlitteratur) og fysiske gjenstander. Ifølge Hammond & Gibbons (2005, s. 17) kan medierende gjenstander være et viktig referansepunkt som genererer samtaler og utgjør en basis for ny kunnskap. Bruk av konkrete bidrar også til at et budskap formidles på flere måter og gir elevene flere kilder til kunnskap. I dette tilfellet aktiverte fysiske gjenstander elevenes kunnskap og hverdagsbegreper om ulike tekster og Liv koblet dette til fagbegreper. En bunke konkrete bøker og tekster ble dermed et godt utgangspunkt for videre arbeid med beskrivende fagtekst.

Kontaktlærer Mai har prøvd ut sjangerpedagogisk undervisning i klassen i litt over et år, og elevene er derfor kjent med at det finnes ulike typer tekster. Når klassen skal jobbe med en beskrivende tekst med tidsuttrykk, innleder Mai første økt slik:

Samtaleutdrag 16

Lærer Mai: Vi skal begynne med et ganske stort læringsmål, vi skal kunne skrive en beskrivende rapport om tid. Det er noe vi har jobbet litt med i matematikken [] Vi kommer ikke til å lære alt det her i dag, men i løpet av en stund, så kommer vi til å lære alt det her. Da må vi kunne skrive med et objektivt språk, vi må kunne skrive med avsnitt, og det vil jeg si at de fleste her kan nå. Men også noe nytt som heter temasetninger. (Lydopptak 1 Mai, linje 9–14)

Som vi ser i dette utdraget, er læringsmålet å kunne skrive en beskrivende rapport, og det konkretiseres med ulike kjennetegn ved slike tekster, blant annet å skrive med *objektivt* språk, inndele teksten i *avsnitt* og bruke *temasetninger*. Litt senere snakker klassen om hva som passer i en faktatekst. Mai vet at faktabøker om dinosaurer er populære og derfor noe mange av elevene

har erfaring med. Hun forsøker derfor å koble elevenes erfaring med slike bøker til fagbegrepet *objektiv* og spør en elev om forfatteren har lov til å ta med sine synspunkter på dinosaurer i en faktatekst:

Samtaleutdrag 17

Lærer Mai: Passer det inn i en sånn faktatekst?

Elev Sara: Nei.

Lærer Mai: Når du leser Gaia om dinosaurer, skriver forfatteren der hva han synes om de forskjellige dinosaurene? Sier han: Jeg synes T-rex er dødsul.

Elever: Nei.

Lærer Mai: Han har ikke lov til det. Han er nødt til å være objektiv. Objektiv betyr at du skriver fakta uten å si så mye hva du mener selv. (Lyddoptak 1 Mai, linje 411–417)

Her ser vi at Mai lager et resonnement om hva som kjennetegner faktatekster, og at det som gjelder i én faktatekst også gjelder i en annen. Slik bygger hun opp forståelse for at det finnes konvensjoner og normer for ulike tekster som vi må følge (jf. 2.2.2). En av normene for faktatekster er objektivt språk, og da skriver vi ikke hva vi mener selv. Igjen kobles et formelt og skriftspråkpreget ord som *objektivt* sammen med en hverdagslig forklaring formulert i elevenes dagligdagse språk («skrive fakta uten å si hva du mener selv»). Å bygge på elevers erfaring og kunnskap er helt sentralt i stillasbygging for andrespråkslever, enten det dreier seg om elevens morsmål, familie, bosted, hobbyer og interesser, erfaring fra andre skoler og steder, eller som her, elevens erfaringer med ulike typer bøker. Når Mai kobler fagbegreper til elevenes interesse for Dinosaur-bøker, fotball, håndball og så videre bidrar hun til å knytte elevenes ulike sfærer, erfaringer og begreper sammen og dermed bygge bro mellom ulike diskurser eleven forholder seg til. Dette er også et eksempel på hvordan læring skjer gjennom dialogisk undervisning (jf. Laursen, 2017), der læreren er mester og elevene er lærlinger, og de får ta del i lærerens resonnementer og tenkning gjennom felles samtaler (mer om dette i 4.3).

En klassesamtale om faktatekster innleder også arbeid med forklarende tekst i naturfag på femte trinn (Feltnotat Gro). Gro minner klassen om at det er to hovedtyper tekster, *faktatekster* og *skjønnlitteratur*, og hun kobler *skjønnlitteratur* til *diktning* og *fantasi*. Disse begrepene ser ut til å være kjent for elevene på femte trinn. Også hun kobler ulike typer tekster til elevenes erfaringsverden, som å spille fotball eller Minecraft, og hun spør hvilken av disse hovedtypene av tekster som kan fortelle oss hvordan noe fungerer. Samtidig minner hun elevene om ulike typer faktatekster de har jobbet med før:

Samtaleutdrag 18

Lærer Gro: For eksempel en tekst om hvordan man spiller Minecraft, fotballregler, om noe i kroppen?

Elever: Faktatekst.

Lærer Gro: Det er mange typer faktatekster, og dere har skrevet flere forskjellige tidligere: instruksjoner, tekster om forskjellige dyr, både fortellende og beskrivende, tekster om fordøyelsen, hva som skjer med maten. (Feltnotat Gro)

Som vist i samtaleutdrag 19-23 bygger Gro, Liv og Mai opp kunnskap om ulike typer tekster i undervisningen over tid og kobler jevnlig til elevenes tidligere kunnskap og erfaring med ulike typer tekster. Elevene har derfor god kjennskap til at det er to hovedkategorier av tekster, skjønnlitteratur og saktekster, men de kjenner også til at det finnes ulike typer saktekster, for eksempel beskrivende, forklarende, instruerende og argumenterende tekster. Cummins (2000, s. 59) hevder at fagspesifikk literacy blant annet dreier seg om å mestre grunnleggende teksttyper og generiske strukturer som er typiske for hvert enkelt fag. Jeg vil nå vise hvordan mine informanter retter oppmerksomhet mot strukturen i ulike typer tekster.

4.2.1.4 Arbeid med tekststruktur

På femte trinn observerte jeg tverrfaglig undervisning i norsk og naturfag med tema hormoner (Feltnotat Gro). Gro kombinerer læringsmål i norsk og naturfag i arbeid med ulike naturfaglige emner, denne gangen pubertet. Klassen jobbet med en forklarende tekst om fordøyelse tidligere, og Gro minner om at rekkefølge var et viktig prinsipp for å strukturere denne teksten, fordi fordøyelsen skjer i en bestemt rekkefølge. Hun spør om rekkefølge er viktig når man skriver om pubertet, og de blir enige om at siden endringer i puberteten skjer i ulik og tilfeldig rekkefølge, er rekkefølge uviktig i slike tekster. Klassen har altså noe forhåndskunnskap om struktur i forklarende tekster, og denne kunnskapen utvides i arbeid med forklarende tekster om hormoner. I arbeid med tema kjønns hormoner og pubertet hos gutter leste klassen tekster fra ulike læreverk, valgte ut nøkkelord og laget *ordbankkort* (kort med et nøkkelbegrep på den ene siden og en forklaring av begrepet på den andre siden). Deretter skrev de en fellestekst i grupper på to–tre elever. Hver gruppe fikk utdelt et ordbankkort som skulle være tema for ett avsnitt av teksten, og de ble enige om at hvert avsnitt skulle bestå av minst tre setninger. Hun forteller at gruppa skaffet informasjon om sitt tema fra ulike kilder og skrev avsnittet sammen. Etterpå ble avsnittene satt sammen til en tekst, og hele klassen var med på å bearbeide den. De jobbet spesielt med tekstbinding og tekststartere, og Gro medierte samtalen slik at de kom fram til en fellestekst med god flyt og sammenheng (vedlegg D1). Med bakgrunn i dette arbeidet har klassen noe kunnskap om struktur og tekstbinding i forklarende tekster. De vet at en faktatekst skal ha ett tema per avsnitt, og at et avsnitt gjerne kan bestå av minst tre setninger. De vet også noe om å lage tekstbinding i en forklarende tekst ved å fokusere på tekststartere som skaper sammenheng mellom avsnitt, men også variasjon i starten på avsnitt.

På andre trinn snakker klassen om struktur i beskrivende tekst om husdyr (Feltnotat 1 Liv). Liv minner elevene om en tidligere samtale om strukturen i en kort sakstekst om en lærer (vedlegg E4). Teksten ble laminert og festet som plakat på veggen, og lapper med ordene *overskrift, innledning, 1. avsnitt, 2. avsnitt, 3. avsnitt, avslutning* ble også laminert. Disse lappene kunne flyttes og festes på teksten. Mens klassen leste og diskuterte strukturen i teksten, satte de merkelapp på de ulike delene av teksten og diskuterte hva avsnittene handlet om. På veggen i klasserommet er det også en skriveramme for fagtekster om dyr (Vedlegg E2) og en plakat som forklarer hva de ulike tekstdelene er (Vedlegg E3). Elevene har altså erfaring med å snakke om ulike deler av teksten, og de har et ordforråd for å snakke om ulike tekstdeler og med å navigere i tekster. Klassen har også erfaring med å snakke om ulike avsnitt i en fagtekst om kua. Utdraget under henviser til en samtale om en skriveramme i seks felter (vedlegg E7), der elevene kunne samle sin kunnskap om kua under ulike overskrifter, for eksempel: Hvordan ser kua ut? Kan du fortelle om familien til kua? Hva spiser kua, oksen og kalven? Hva kan vi få av kua og oksen?

Samtaleutdrag 19

Lærer Liv: Husker dere at vi laget en fagtekst med avsnitt? Hva var det med avsnitt?

Elev Anja: Hvert avsnitt handlet om forskjellige ting.

Lærer Liv: Husker dere avsnittene i den teksten? (Feltnotat 1 Liv)

Her minner Liv om tidligere arbeid med fagtekster og kobler dermed til elevenes kunnskap om at hvert avsnitt skal handle om ett tema, og at skriverammer kan brukes for å samle kunnskap om hvert tema. Overskriftene i skriverammen ble siden knyttet til kategoriserende ord som *utseende, familie, føde og nytte* og brukt til inndeling av en fagtekst i avsnitt med ulike tema (Vedlegg E6). Elevene hadde altså god kjennskap til at en tekst består av ulike deler, at hvert avsnitt handler om ett emne, og at man kan sortere sin kunnskap i for eksempel en skriveramme med ulike overskrifter, som forberedelse til å skrive en fagtekst med ulike avsnitt. Ifølge Håland (2016) kan skriverammer være et utgangspunkt for skriving, men bør presenteres som et tilbud og ikke et ferdig mønster. Når det gjelder unge elever i språklig heterogene klasser som er uerfarne med å skrive, kan skriverammer være et godt redskap for felles samtaler om innhold og struktur i tekster og et utgangspunkt for felles skriving. Skriverammen bidrar til et felles fokus og en første innsikt i konvensjoner for fagtekster. Senere kan elevene velge å variere strukturen og gå ut over skriverammens form når de blir mer selvstendige skrivere og har et større repertoar å velge fra (jf. Myhill, 2011).

I arbeid med argumenterende tekst på andre trinn er det også et tydelig fokus på tekstens struktur. Liv har som nevnt laget en plakat (vedlegg E10) av skriveramme for argumenterende tekst, med underpunktene *overskrift, hensikt, argument en, to og tre, og forsterkende hensikt*.

Mens de leser modellteksten *Nye uteleker* (vedlegg D8) viser Liv til plakaten om argumenterende tekst flere ganger: «Og så står det her: Hensikt (viser til plakat). Hensikt. Hva er det de vil med det brevet her?» Litt senere kobler hun modellteksten og plakaten: «Er det overskrift? Er det noen argumenter her? Er det noen hensikt? Hva er målet med å skrive dette her? Hva vil de med brevet? Og om det er forsterking av hensikt helt til slutt?» (Lydopptak 1 Liv, linje 210–212). Elevene har hatt et forarbeid der de har snakket om argumenter og skrevet hvert sitt argument for å ha med klassebamsene hjem på en lapp som Liv har lest opp. Mens klassen skriver felles argumenterende tekst blir elevene ivrige, for de har flere argumenter enn skriverammen:

Samtaleutdrag 20

Annen lærer: For det fjerde så fortjener vi å ... Fordi vi har jobbet så bra? Var det det?

Elev Hege: Ja (pause).

Elever: For det femte.

Lærer Liv: Har du et femte argument! Å hjelpe meg! (Lydopptak 2 Liv, linje 428–435)

Elevene vil altså gjerne ha både et fjerde og et femte argument med i teksten sin, mens skriverammen har tre. Ifølge Håland (2018) kan samtaler om tekster hjelpe elever å oppdage, utforske og utfordre språklige mønstre. I utdraget over ser vi at skriverammen utfordres når elevene har langt flere argumenter (dette kommer jeg tilbake til i 4.3.1.2). Slike samtaler om struktur i skriveramme, modelltekst og fellestekst bidrar til å synliggjøre tekstkonvensjoner og til å øke elevenes kunnskap om tekster (Bueie, 2017; Håland, 2016; Øgreid, 2017). Det at skriverammen og tekstene er enkle, og at det lages mange koblinger, paralleller og sammenligninger, skaper tydelighet og gjenkjennelse og gir elevene flere innganger til forståelse.

I arbeid med fortellende tekst på fjerde trinn undersøker klassen blant annet strukturen i modellteksten *Rødhette og Ulven* (Vedlegg D12). Elevene har erfaring med å undersøke og finne *problem, høydepunkt og løsning* i tekster som *Harry Potter* og *Narnia* og har derfor opparbeidet et felles ordforråd for å snakke om struktur i narrative tekster. Mai innleder med å fortelle at målet er å kjenne igjen strukturen i en fortelling og å kunne beskrive personer, steder og verb. Ved oppstart viser hun bilde av en fisk for å minne om strukturen i fortellende tekster, og en andrespråkselev kommenterer det slik: «Øverst, der er det sånn skummelt. Så når vi går nedover og nedover, så blir det mindre skummelt». Ved hjelp av en klassesamtale om bildet av fisken aktiverer Mai fagbegrepene *innledning, hoveddel med høydepunkt og avslutning med løsning*. Klassen snakker også om hvordan musikk brukes for å tydeliggjøre spenningskurven i filmer, og Mai henviser til tidligere samtaler om hvordan musikk underbygger høydepunktet i

filmatisering av fortellinger. Kobling til samtalen om filmmusikk supplerer verbalspråket og tegningen av fisken og bidrar til formidling av budskapet på flere måter: «Hva er det de ofte gjør i filmer når det er et høydepunkt? Sånn når det begynner å bli skikkelig skummelt? De setter på skumle lyder, musikken blir skumlere og skumlere. Og da skjønner vi at nå bygger det seg opp til et høydepunkt.» (Lydopptak 7 Mai, linje 156–165). Markering med ulike farger i modellteksten er også et redskap i arbeid med struktur i fortellende tekst (jf. 4.2.1.1). Elevene skal blant annet «ringe rundt den delen av fortellinga som du synes var mest spennende», «streke under de plassene i det siste avsnittet der det er noen som snakker» og «streke under alle plasser der noe blir beskrevet». Markering i tekster kan som sagt bidra til å framheve både struktur og språklige trekk og kan dermed støtte opp om elevers forståelse av verbalspråk (Hammond & Gibbons, 2005). Mai markerer ofte med tusj i teksten på smartboard parallelt med at elevene markerer med blyant i sine papirtekster, og hun gir dermed elevene visuell støtte for å lokalisere ulike deler av teksten.

I arbeid med beskrivende tekst på fjerde trinn er også tekststruktur et tema. Blyanter og tusj ble brukt i de fleste øktene for å markere de ordene, setningene eller delene av teksten Mai rettet oppmerksomhet mot: «Det første du skal få lov til å gjøre med den grå blyanten er å ringe rundt den delen av teksten som er innledning. Med fargeblyanten skal du få lov til å ringe rundt alle avsnittene i teksten. Vær så god. Hva er avsnitt igjen? Hvem kan forklare ordet avsnitt?» I neste utdrag skal Dana forklare begrepet *innledning* for en medelev:

Samtaleutdrag 21

Lærer Mai: Hva er innledning? Dana husker du det? Kan du forklare Emil hva innledning er?

Elev Dana: Du liksom begynner på ny linje og det skal handle om –

Lærer Mai: Nei, det er avsnitt.

Elev Dana: Å ja, det er avsnitt.

Lærer Mai: Innledning –

Elev Dana: Å ja. Det er det her (peker).

Lærer Mai: Hva er jobben til innledninga da?

Elev Dana: Hva det skal handle om. (Lydopptak 1 Mai, linje 213–222)

Vi ser i dette utdraget hvordan Mai korrigerer forklaringen til Dana («Nei, det er avsnitt») og stiller et oppfølgingsspørsmål («Hva er jobben til innledninga da?»), så forklaringen til slutt blir riktig. Mai bruker også markering i tekst som virkemiddel for at elevene skal oppdage tema-rema-struktur og hvilken funksjon den har. Etter å ha jobbet mange økter med ordforståelse og tekststruktur i *Beskrivende fagtekst om året* (Vedlegg D10), vender hun oppmerksomheten mot temasetninger. Elevene får følgende oppdrag mens Mai viser og markerer i teksten på smartboard: «Marker den siste setningen i første avsnitt, det er den her. Og så vil jeg, når du har gjort det, at du tar en ring rundt, i den setningen som du har markert, ordet *uker*. Bare akkurat

ordet *uker*» (Lydopptak 6 Mai, linje 16–18). Markeringen bidrar til å synliggjøre et mønster som elevene etter hvert oppdager i modellteksten. Deretter finner de mønsteret i neste modelltekst (Vedlegg D11), og til slutt bruker de mønsteret i egen skriving. Først etter at alle elevene har sett mønsteret, forklarer Mai hensikten med denne strukturen og setter en betegnelse på det, som vi ser i samtaleutdrag 22:

Samtaleutdrag 22

Lærer Mai: På slutten av avsnittet her så gir de et hint om hva neste avsnitt skal handle om. Vi slutter med å si en liten faktating om uker, og så er det *det* neste avsnitt skal handle om [] Dette er det neste vi skal lære oss å jobbe med. Avsnitt i faktatekster. Det heter tema-remasetning.

(Lydopptak 6 Mai, linje 95–99)

Som vist i samtaleutdrag 19-22 er det et tydelig fokus på tekststruktur i alle mine observasjoner. Klassene har opparbeidet og utvikler stadig videre et felles ordforråd for å snakke om struktur og navigere i tekst. IRF-struktur er et gjennomgående trekk ved disse samtalene fordi informantene ofte stiller oppfølgings spørsmål og ber elevene forklare mer. Dette gir anledning til å utdype, bygge videre, slippe andre elever til eller på andre måter utvide samtalen (Hammond & Gibbons, 2005). Samtalene om tekst kobler tilbake til tidligere undervisning og henviser til plakater, skriverammer, bilder og musikk for å synliggjøre hvordan vi inndeler ulike typer tekster. Fokus på struktur er altså et viktig aspekt ved en eksplisitt undervisning om tekster. Et annet sentralt aspekt er fokus på språklige kjennetegn ved ulike typer tekster.

4.2.1.5 Språklige kjennetegn ved ulike typer tekster

Språkbruk varierer etter konteksten og er altså alltid tilpasset en sosial sammenheng (jf. 2.2). Elever kan bli oppmerksomme på dette ved å eksponeres for ulike faglige praksiser og tekstkulturer som verbaliseres og gjøres eksplisitte (Gee, 2001). Det innebærer for eksempel å synliggjøre språkbruken som kjennetegner sentrale typer tekster i skolen, være oppmerksom på hvilken hensikt man har når man ytrer seg, og hvilke språklige virkemidler som bidrar til å oppfylle denne hensikten. Dersom man skal instruere noen eller lage en oppskrift, er for eksempel imperativ et språklig virkemiddel som er hensiktsmessig. Elevene på fjerde trinn hadde snakket litt om språklige kjennetegn ved fortellende tekster før min observasjon, for eksempel at det ofte er mange beskrivelser av hovedpersoner, steder, hendelser og følelser i fortellinger. Etter å ha lest *Rødhette og Ulven* (Vedlegg D12) dreier flere av leseoppdragene seg om å finne eksempler på beskrivelser av personer, steder og gjenstander i teksten (vedlegg E17, E18). Mai sirkulerer mens elevene gjør oppgaver og retter oppmerksomheten mot beskrivelser flere steder i teksten: «Hvis du ser på innledningen så står det noe om Rødhette. Det står noen ord som beskriver henne». Elevene har lært om forskjellen mellom adjektiv og substantiv, men dette aktualiseres gjennom arbeidet med beskrivelser i *Rødhette og Ulven*. Elevene nevner alle

de beskrivende ordene de har funnet i eventyret, og Mai skriver dem på smartboard og leser dem høyt:

Samtaleutdrag 23

Lærer Mai: Hva heter alle de ordene her (leser fra smartboard): liten, søt, stygg, lur, sulten, syk, gammel, mørk, stor. Hva heter de ordene? For det er helt riktig Ana, det er ikke substantiv. Hva heter de ordene her? Rima?

Elev Rima: Adjektiv.

Lærer Mai: Yes. Og hva er det adjektivene beskriver?

Elev Rima: Substantivene. (Lydopptak 8 Mai, linje 291–295)

Som vi ser i utdraget over, kobler Mai tilbake til tidligere samtaler om ordklasser («Hva heter de ordene her?»), og lokker fram navnet på to sentrale ordklasser, nemlig adjektiv og substantiv. Hun ender samtalen med å fastslå at adjektiver er viktige i fortellinger. Ett av flere språklige kjennetegn som framheves i arbeid med beskrivende tekst på fjerde trinn, er modalitet, forstått som å gi uttrykk for sin subjektive holdning til innholdet i en ytring. Mai henviser til en plakat på veggen (vedlegg E15) som framstiller en rekke adverb som uttrykker modalitet presentert på trappetrinn mellom *alltid* og *aldri*, og hun lager en del eksempler med disse ordene. Mai minner også om en fagtekst klassen skrev der modalitet var et tema:

Samtaleutdrag 24

Lærer Mai: Husker dere da dere skrev om ekornet – nei unnskyld om hundene? Så var det noen som skrev: Hunden får alltid tre valper. Hvorfor kunne man ikke skrive det i en fagtekst? Hvorfor sa jeg at du ikke fikk lov til å skrive det? Hunden får alltid tre valper, var det noen som skrev. Simon, hvorfor kunne du ikke skrive det?

Elev Simon: For plutselig kommer det fem.

Lærer Mai: Ja, plutselig kommer det fem. Plutselig kommer det én. Hva kunne jeg skrevet i stedet?

Hunden får – (pause)

Elev Simon: Som regel tre valper. (Lydopptak 5 Mai, linje 253–261)

Som vi ser i dette utdraget, henter Mai fram et konkret eksempel om hvor mange valper hunder kan få («Hunden får alltid tre valper»). Flere av elevene har kanskje erfaring med at antallet valper kan variere («Plutselig kommer det fem»), og de kan derfor sammenligne eksemplet med egne opplevelser og forstå at dette utsagnet ikke er riktig. Ved å stille oppfølgingsspørsmål («Hva kunne jeg ha skrevet i stedet?») får alle demonstrert hvordan modalitet kan hjelpe oss å ta forbehold når vi ikke er helt sikre («Som regel tre valper»). Modalitet tematiseres både gjennom kobling til tidligere undervisning, til plakaten på veggen og eksemplene med bruk av ordene på plakaten, samt oppgaver knyttet til modellteksten. Dette bidrar til å aktivere kunnskap, skape assosiasjoner og gi flere innganger til kunnskap om modalitet. Å få flere perspektiver og eksempler gir mulighet til å se ting i sammenheng, og det gir flere muligheter for forståelse. Dette er ikke bare relevant når det gjelder bruk av ulike semiotiske systemer og ulike modi av språket, men også når det gjelder å formulere og eksemplifisere samme sak på

flere måter. Slik kan dialogisk, eksplisitt og visuell undervisning bidra til å inkludere flest mulig elever i klassens diskurs, også dem med svake norskerferdigheter (Gibbons, 2015).

Verb og *verbtid* er tematisert i flere av mine observasjoner. I arbeid med argumenterende tekst på andre trinn viser Liv til aktuell plakatt på veggen om *tenkeord* (vedlegg E8): «Se her, jeg har laget tenkeord på denne gule her (peker på plakatt). Her står det: *Tenkeord*. Ord som forteller hva vi tenker. Og det kan være ‘mener’, ‘synes’, ‘tenker’, ‘håper’» (Lydopptak 1 Liv, linje 335–337). Liv framhever slike verb som et kjennetegn ved argumenterende tekster, og viser paralleller mellom plakaten, verb i modellteksten (jf. vedlegg D8) og verb i fellesteksten klassen skriver (jf. vedlegg D9). Dette gir en tydelighet som er viktig for andrespråkelever (jf. 2.2.3).

I arbeid med forklarende tekst på femte trinn initierer Gro en klassesamtale om verb. Målet med samtalen er å framheve at det finnes ulike typer verb og å si noe om verb i forklarende tekster:

Samtaleutdrag 25

Lærer Gro: Hva slags ord er verb?

Elev Mattias: Det man gjør.

Lærer Gro: Det man gjør, ja. Noe som skjer, noe vi gjør, eller inni hodet. Det finnes forskjellige typer verb og det finnes verb i alle setninger. (Feltnotat Gro)

Som vi ser, fastslår Gro at *verb* finnes i alle setninger, og at vi kan gruppere dem i ulike typer. Hun lager tre kolonner på smartboard (vedlegg E1) og kaller tre verbgrupper for *prosesser* («noe som skjer, noe vi gjør»), *mentale verb* («inni hodet») og *relasjonelle verb* («være, bli»). Hun presiserer at verb også kan inndeles på andre måter, og ber elevene foreslå verb som hører til disse tre gruppene. Nesten alle elevene bidrar, og det kommer mange forslag til den første gruppa (for eksempel «spille, danse, gå, drikke»), som også kalles *aktivitetsverb* og er typisk for forklarende tekster (Johansson & Sandell Ring, 2012, s. 143). Det Gro kaller *mentale verb* er vanskelig for elevene å komme på, og hun må hjelpe til («tenke, drømme, glemme»). Den siste gruppa, *relasjonelle verb*, blir bare konstatert av Gro, og de to eksemplene er også hennes («være, bli»). Deretter vendes oppmerksomheten mot verbtid i setningen de har fått utdelt fra en oppklippet modelltekst om hormonet adrenalin. Hver elev skal finne verbet i sin setning: «Hvilken tid står verbene i? Skjer det nå, altså presens, eller har det skjedd før, altså preteritum?» Gro fastslår at et kjennetegn på forklarende tekster er at de skrives i presens fordi de omhandler noe som vanligvis skjer. (Feltnotat Gro). Her vendes fokuset mot et lokalt nivå i teksten (jf. figur 2.5), slik at elevene blir oppmerksomme på verbtid i forklarende tekster.

Mai retter også fokus mot verbtid i fortellende tekster. For å hjelpe Kamil (andrespråkelev på lavt nivå i grunnleggende norsk) å forstå kobler Mai verbtid i *Rødhette* og *Ulven* til elevens

interesser, og lager et eksempel om håndball: «Husker du at vi har snakket om verb, Kamil? [] Hvis jeg sier at i går *spilte* jeg håndball på cup» (Lyddoptak 7 Mai, linje 344–345). Via et eksempel knyttet til sin egen fritidsinteresse får Kamil hjelp til å bli oppmerksom på hvordan vi bøyer verb i tid. Et ledd i å gjøre undervisningen mer forståelig for andrespråkelever er å knytte samtalen til noe de har opplevd selv (Gibbons, 2015, s. 25). Slike eksplisitte oppfordringer om å huske grammatikk de har snakket om før, hjelper elevene å aktivere tidligere kunnskap. Etter undersøkelser av verb i teksten og diskusjon om navn på verbtider kommer klassen fram til at verb i fortid er et kjennetegn på fortellende tekster. Som vist i samtaleutdrag 23-25 retter både Gro, Mai og Liv fokus mot språklige trekk i tekster og knytter det til kjennetegn ved ulike typer tekster.

De første fem delkapitlene i 4.2.1 har rettet oppmerksomheten mot hvordan mine informanter bygger opp kunnskap om emne og tekster som en del av den planlagte støtten (jf. figur 2.11). Å rette oppmerksomhet mot språkbruk i en bestemt sammenheng, for eksempel objektivt språk i faktatekster, presens i beskrivende tekster eller adjektivbruk i fortellende tekster kan kalles funksjonell eller kontekstualisert grammatikkundervisning (jf. 2.2.5). Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.4. Jeg vender nå oppmerksomheten mot hvordan lærere kobler fram og tilbake i undervisningen, slik at ny kunnskap blir knyttet til det elevene allerede kan og vet.

4.2.1.6 Koble fram og tilbake i undervisningen

Koblinger til elevers tidligere erfaring, frampek mot ny kunnskap og regelmessig oppsummering av kunnskap er også et kjennetegn ved den observerte undervisningen. Samtaleutdrag 12, 19 og 24 inneholder påminninger om ting klassen har snakket om tidligere, og her vil jeg vise flere eksempler på koblinger fram og tilbake i undervisningen. Det handler om å aktivere elevers kunnskap og erfaringer ved å trekke paralleller, minne om samtaler, tekster og aktiviteter og dermed skape sammenheng og helhet. Alle slike gjentagelser og koblinger gir elever mulighet til å høre et ord på ny, få forklart et ord igjen eller på en ny måte og skape forbindelser mellom læring i ulike timer og fag. Dette er del av den interaksjonelle støtten som er svært viktig for elever som holder på å utvikle undervisningsspråket som andrespråk (Dansie, 2001; Gibbons, 2015; Sharpe, 2001).

Veien til et stort læringsmål i den observerte undervisningen går gjennom mange små samtaler og overkommelige oppgaver som utvikler elevenes ord- og begrepsforståelse og kunnskap om tekster. Liv bruker verbet *husker* 15 ganger i løpet av to økter og skaper dermed mange koblinger tilbake til tidligere undervisning. Det kan være påminning om samtaler: «Vi har

snakket om hva argumentere betyr. Er det noen som husker hva vi snakket om?» eller grammatiske begreper: «Hva er adjektiv? Enel, husker du det?» eller ord: «Husker dere at jeg brukte et ord som het overbevise? ... Hva betydde det da?» (Lydopptak 1 Liv). Liv peker også ofte fram mot videre aktiviteter og forbinder oppgaven de holder på med nå til oppgaver de skal gjøre siden: «Målet i dag er at dere skal vite hvordan en argumenterende tekst ser ut. Det skal vi se på senere». Etter en lang klassesamtale om argumentasjon og dekonstruksjon av en argumenterende modelltekst peker Liv mot veien videre i neste økt: «Vet du, jeg tror at når det blir onsdag, så skal vi lage en tekst sammen» (Lydopptak 1 Liv, linje 453–454). Livs eksplisitte koblinger mellom ulike aktiviteter i undervisningen setter oppgavene inn i en sammenheng for elevene og skaper helhet og mening (Hammond & Gibbons, 2005).

Regelmessig gjør Liv også oppsummeringer som setter ord på hva klassen har funnet ut: «Når vi skal lage en argumenterende tekst, så er det – fordi vi ønsker oss noe, ønsker at noe skal skje. Kanskje en endring, eller at noe skal være annerledes eller at noe skal gjøres annerledes» (Lydopptak 1 Liv, linje 120–123). Det kan også være en oppsummering av hva de har fått til så langt: «Se her. Nå har vi fire argumenter. Det synes jeg er ganske bra» (Lydopptak 2 Liv, linje 443–445). I utdraget under ser vi et eksempel på at Liv kombinerer ros og oppsummering av elevenes arbeid med å peke videre mot avslutningen av den argumenterende fellesteksten. I denne oppsummeringen gjentar Liv sentrale deler av en argumenterende tekst («hensikt, argumenter, forsterke hensikten») og viser samtidig til skriverammen på plakaten og til teksten på smartboard («se her»), slik at strukturen blir tydelig.

Samtaleutdrag 26

Lærer Liv: Dere er så gode til så mye. Men du, se her. Vi har hensikten, hvorfor vi skriver det. Nå har vi argumentene våre, og vi har ryddet veldig godt i teksten vår. For det første, for det andre, for det tredje, for det fjerde. Men nå skal vi avslutte her med å forsterke hensikten vår. Vi skal fortelle: derfor. (Lydopptak 2 Liv, linje 555–558)

Siste ytring i dette utdraget («derfor») er altså fra skriverammen for argumenterende tekster på en plakat på veggen (Vedlegg E10). Plakaten gir visuell støtte for elevene og kontinuerlig mulighet for å komme tilbake til strukturen ved slike tekster og hva de ulike tekstdelene heter. I arbeid med beskrivende fagtekst på fjerde trinn benytter Mai klassens timer i norsk og matematikk til tverrfaglig arbeid med tekster. Hun har planlagt å arbeide med fire steg i sirkelmodellen (jf. figur 2.9) over flere uker og bruker en grafisk framstilling av modellen for å plassere dagens arbeid i en sammenheng. Mens hun viser et bilde av sirkelmodellen, minner hun om at de arbeidet med matematiske ord og tidsuttrykk uka før og forteller at planen framover er å dekonstruere modellteksten om året, skrive fellestekst om månedene og til slutt

skrive individuell tekst om en uke eller dag (Feltnotat 1 Mai). Etter at elevene har oppdaget temasetninger i modelltekst og brukt temasetninger i egen skriving (jf. samtaleutdrag 30), oppsummerer Mai hva temasetninger er. I tillegg knytter hun oppsummeringen til elevenes skriveutvikling, og setter arbeid med temasetninger inn i en større sammenheng:

Samtaleutdrag 27

Lærer Mai: Dere er gode på å skrive avsnitt. Alle her kan det. Og da kan vi ikke stoppe opp med det. Vi kan ikke stoppe å lære ting i fjerde når man kan det godt. Da må vi gå videre. Og det neste for oss, det er å få til å skrive avsnitt på denne måten her. At på slutten av avsnittet så gir vi et hint om hva neste avsnitt skal handle om. Det skal vi jobbe masse med fremover. Dette var en veldig god start. (Lydopptak 6 Mai, linje 490–495)

Som vi ser i dette utdraget, løfter Mai fram inndeling av tekster i avsnitt og bruk av tema-remastruktur som viktige trekk ved beskrivende tekster. Hun understreker både hva elevene mestrer («Dere er gode på å skrive avsnitt») og hva de skal jobbe videre med («på slutten av avsnittet så gir vi et lite hint om hva neste avsnitt skal handle om»). Slik får elevene flere muligheter til å forstå hvordan beskrivende tekster kan få bedre tekstbinding og sammenheng. Jeg observerer at Mai flere ganger gir ros i forbindelse med oppsummering. Rosen knyttes til hva elevene har lært og hvor godt de har jobbet. Et eksempel på dette ser vi i utdrag 28:

Samtaleutdrag 28

Lærer Mai: Det var morsomt, dere er kjempeflinke. Det vi skal gjøre er at – i morgen skal vi ta ordene med blå ring rundt, ikke bare deres ord, men alle gruppene sine ord med blå ring, også skal vi lage ordbank Så det at dere fant så mange, det var fint. Hvis du kommer på noen flere som du ikke helt forstår, så kom og si fra til meg. (Lydopptak 2 Mai, linje 337–342)

Her roser hun først elevene for godt arbeid med ord- og begrepsforståelse i modelltekst om tid (jf. 4.2.1.1) og knytter samtidig dagens arbeid med ord til morgendagens arbeid med ordbank. Dermed gjør hun det tydelig hvordan oppgavene én dag henger sammen med oppgavene den neste, og slik skapes det sammenheng og helhet i undervisningen. I arbeid med fortellende tekst viser Mai igjen fram sirkelmodellen, og bruker den for å koble tilbake til elevenes tidligere kunnskap: «Her er sirkelen for hvordan vi lærer. Vi har bygd opp kunnskap om modelltekst. Og vi har gjort ganske mye med denne sjangeren som heter fortelling.» Mai minner om at de har snakket om hovedkarakter, problem, høydepunkt og løsning både i *Narnia* og *Harry Potter* og at de har snakket mye om beskrivelser. Hun ber dem koble dagens arbeid med modelltekst til tidligere arbeid med narrative tekster: «Jeg vil at du tenker på både det du har lært om *Narnia* og *Harry Potter* mens vi har den timen her i dag» (Lydopptak 7 Mai, linje 42–49). Mai kobler flere ganger tilbake til tidligere undervisning om fantasytekster, for eksempel i samtale om problemet i fortellinger: «I *Narnia* var jo problemet at Heksa skulle ta over Narnia. Det ble vi enige om på fredag. Og problemet i *Harry Potter* det var at Voldemort vil stjele steinen for å

bli udødelig. Men hva er problemet i *Rødhette*?» (Lydopptak 7 Mai, linje 322–324). I forbindelse med samtale om høydepunkt minner hun om hva som ofte skjer i filmer når høydepunktet nærmer seg: «Hvis du har sett på *Narnia*, det har vi jo gjort. Eller *Star Wars* eller – Hva begynner å skje på filmen når det begynner å bli skummelt? Da gjør de noe, noe ekstra for at vi skal skjønne at det er skummelt» (Lydopptak 7 Mai, linje 157–160). Mai aktiverer elevenes kunnskap ved å minne om samtaler de har hatt om narrative tekster. Trekk ved *Rødhette* og *Ulven* knyttes til klassens tidligere arbeid med fantasytekster, og slik kobles ny læring til klassens felles erfaring med og kunnskap om fantasyfortellinger de kjenner fra bøker og filmer. I tillegg til å koble til tidligere erfaring peker Mai også jevnlig framover i undervisningen. Hun forteller ofte hva som skal skje i neste økt, og hvordan det bygger videre på dagens oppgaver: «Vi skal fortsette i neste time. Da skal dere få enda en modelltekst av meg som vi skal jobbe litt med» (Lydopptak 7 Mai, linje 593–594). I forbindelse med skriving av fellestekst er det også frampek: «Vet dere, vi får fortsette i morgen tror jeg, rett og slett, for nå må vi slutte av. Kanskje resten av klassen kan være med og finne på avslutningen sammen» (Lydopptak 9 Mai, linje 531–532). Alle disse koblingene framover og bakover bidrar til å skape helhet og sammenheng i undervisningen og dermed større grad av mening for elevene.

I 4.2.1 har jeg løftet fram observasjonsdata som viser hvordan informantene fokuserer på ord- og begrepsforståelse i forbindelse med lesing og skriving av tekster, parallelt med utvikling av elevenes muntlige fagspråk og kunnskap om tekster. En slik språklig oppmerksom undervisning (Lucas & Villegas, 2011) kan bidra til økt språklig bevissthet hos elevene, og dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.4. Jeg har vist hvordan informantene ved hjelp av koblinger fram og tilbake i undervisningen skaper helhet, sammenheng og retning på arbeidet, og samtidig aktiverer og gjentar tidligere kunnskap. Slik knyttes deloppgaver, som å forklare et ord eller oppdage en struktur, til et overordnet mål, for eksempel å kunne skrive en argumenterende tekst. En slik undervisning med vekt på forståelse, sammenheng og helhet er viktig for andrespråkselever fordi det gir mulighet for gjentakelser og varierte forklaringer, gjerne med bruk av ulike semiotiske systemer som gir flere kilder til kunnskap (Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005). I neste delkapittel retter jeg søkelys mot informantenes refleksjoner om dette.

4.2.2 Lærer-refleksjon om å bygge og koble til elevenes kunnskap og erfaring

Her vil jeg løfte fram utdrag fra intervjudata som viser Liv og Mais refleksjoner om oppbygging av elevenes kunnskap og erfaring og kobling framover og bakover i undervisningen samt sirkelmodellens rolle i støttende skriveundervisning.

4.2.2.1 Støtte til ord- og begrepsforståelse

Ifølge Janks (2010, s. 24) er eksplisitt pedagogikk og tilgang til diskurs svært viktig for å oppnå god faglig utvikling i språklig heterogene klasser. For å få tilgang til diskursen må elevene forstå sentrale ord og uttrykk i undervisningen. Liv var svært opptatt av begrepsforståelse i arbeid med tekster på andre trinn. Hun ville gjerne gi så grundige forklaringer, også av enkle begreper, «at det oversettes oppe i hodene deres til et begrep de kan bruke» (Intervju 2 Liv, linje 103–104). Hun ser at grundige forklaringer og samtaler om et begrep kan føre til at elevene tar det i bruk i andre sammenhenger. For eksempel oppdaget hennes elever på første trinn at begrepet *rekkefølge*, som de snakket om i forbindelse med instruksjoner, kunne brukes i mange sammenhenger:

Intervjuutdrag 15

Lærer Liv: Bokstavene må stå i riktig rekkefølge for å kunne lese ordet sol, for eksempel. Hvis vi bytter rekkefølge så blir det jo ikke ordet sol. Tallene må stå i riktig rekkefølge, ordenstall må være i riktig rekkefølge, vi må kle på oss i riktig rekkefølge. Ungene skjønnte det. (Intervju 1 Liv, linje 106-109)

Arbeid med begrepsforståelse i én sammenheng kan altså ha overføringsverdi til andre kontekster og fag. For eksempel brukte klassen også begrepet *rekkefølge* i samtale om hvilke rutiner de hadde hjemme om morgenen (jf. intervjuutdrag 32). Systematisk arbeid med begrepslæring i ett fag kan dermed bidra til bedre forståelse og uttrykksevne også i andre fag. Dette gjelder spesielt ved arbeid med såkalte mellomord (Golden, 2018, s. 202). *Rekkefølge* må sies å være et slikt mellomord, altså verken et fagord eller et dagligdags ord. Det kan være vanskelig også fordi det er et sammensatt ord. Liv mener at grundig arbeid med begreper er en god støtte for alle elever, og hun ser at samtaler om betydningen av ord er viktige for utvikling av elevers begrepsforståelse: «å snakke om begreper så tydelig og så godt og så nøye som vi gjør når vi jobber med teksten» (Intervju 2 Liv, linje 133–134).

En annen støtte i arbeid med ord- og begrepsforståelse er som tidligere nevnt markering i tekst (jf. 4.2.1.4). Liv opplever at det ikke bare er i forkant av tekstlesing det er nødvendig å jobbe med begrepsforståelse, men også underveis: «Av og til kan en fagtekst være voldsomt stor for en andreklassing. Det er mye som står der, mye informasjon Så jeg tenkte at vi må knekke en kode for hvordan vi skal løse en slik fagtekst» (intervju 1 Liv, linje 119–122). Liv gir derfor ofte leseoppdrag, kjent fra veiledet lesing (Klæboe & Sjøhelle, 2013), med fokus på ord eller strukturer i teksten. I utdraget under blir elevene bedt om å markere alle vanskelige ord:

Intervjuutdrag 16

Lærer Liv: De fikk i oppdrag å gå gjennom fagteksten og bruke de grønne blyantene for å fargelegge ord som de synes er vanskelige. Og alle ord kunne fargelegges, for eksempel *i forhold til, ammeku, husdyr*. Uansett ord skulle de fargelegge. (Intervju 1 Liv, linje 123–126)

Hun erfarte at elever ble nysgjerrige på teksten når de hadde dette leseoppdraget, og at også elever som vanligvis strever med å lese en fagtekst, satte i gang med å lese. Mange klarte å lese en hel A4-side på tre-fire avsnitt uten bilder: «De fargela, de leste høyt, de diskuterte seg imellom: Fant du det ordet? Det gjorde jeg òg. Vi fargelegger det» (Intervju 1 Liv, linje 130–131). Markering i teksten ble dermed en støtte i tekstlesing, men også ved forklaring av de vanskelige ordene. Fordi alle elevene markerte ord de ikke forstod, ble det normalisert å ikke forstå alt man leser. I klassesamtalen etterpå forsøker Liv og elevene sammen å forklare de markerte ordene (jf. samtaleutdrag 5, 6 og 7). Til grunn for denne undervisningssekvensen ligger et inkluderende syn på undervisning og læring, nemlig at alle elever skal ha mulighet til å delta, og at forutsetningen for å delta er å forstå (f.eks. Bernstein, 2003; Gibbons, 2015; Hammond, 2012). Slike oppgaver og samtaler er dypt forankret i troen på at muntlig interaksjon er avgjørende for læring, altså et sosiokulturelt og dialogisk læringssyn (f.eks. Barnes, 2008; Cazden, 2001; Dysthe, 2001;). Det er også forankret i et sosialkonstruktivistisk syn på literacy (f.eks. Barton, 2000; Gee, 2012; Vygotskij, 2001), der det sosiale elementet ved literacy og betydningen av sosial kontekst står sentralt.

Liv bruker som nevnt både bilder, konkreter, gester og stemmebruk i undervisningen for å skape økt forståelse for elevene (jf. 4.2.1.1), og hun reflekterer også over betydningen av plakater på veggene i klasserommet. Plakater gir en visuell påminning om tidligere undervisning; elevene kan lese plakaten så ofte de vil og dermed få nødvendige gjentakelser av nye ord og uttrykk, og innholdet kan knyttes til stadig nye tekster klassen leser. Liv bruker plakaten aktivt for å koble tilbake og binde sammen arbeid med tekster i ulike fag: «Jeg tenker at de plakaten her, når de ser dem, så tenker de: *Å ja, det betyr det* Jeg har veldig tro på det. Man må bare tapetsere» (Intervju 2 Liv, linje 153–156). Samtaler som viser til innholdet på plakater bidrar også til å koble skriftlig og muntlig modus av språket og gir elevene visuell støtte i samtaler om tekster, slik at de får flere kilder til forståelse (Hammond & Gibbons, 2005).

Mai mener at også høytlesing kan bidra til bedre forståelse. Hun leser mye høyt for elevene på fjerde trinn: «Vi har hatt høytlesing av hele Narnia og nesten hele Harry Potter» (Intervju 1 Mai, linje 19–20). Hun ber ofte elevene om å lese høyt i timene mens de har fingrene i ørene og lager leselyder. Det er en strategi for at de svakeste elevene skal tørre å lese høyt og bli mer oppmerksomme på egen forståelse av det de leser:

Intervjuutdrag 17

Lærer Mai: Og jeg merker jo at da er det lettere at de korrigerer ordene hvis de leser feil. Særlig de som er litt svake. Og også de som ikke er kjempestødig til å snakke norsk. Der mange av ordene er ukjent fra

før, merker de fortere at de leser ordet feil, tror jeg. Og de merker kanskje også bedre at de ikke forstår. (Intervju 1 Mai, linje 57–63)

Ifølge Kulbrandstad (1998) er ordgjenkjenning og bakgrunnskunnskaper av stor betydning for lesing. Mai ser at når elevene leser høyt for seg selv, oppdager de ord som er vanskelige å uttale og som de dermed kanskje ikke kjenner så godt. I et læringsmiljø med lav terskel for å spørre kan elevene be om hjelp og få forklart vanskelige ord og uttrykk, og dermed lykkes bedre i å forstå teksten. Det hender også at Mai bruker film som støtte for elevens forståelse. I forbindelse med at klassen leste flere fantasybøker (hele eller utdrag) og snakket om disse, prioriterte hun å vise filmatiseringer av bøkene. Mai tilpasset seg altså elevenes behov ved å formidle fortellingene visuelt i tillegg til auditivt, og det var elevenes språklige forutsetninger for å forstå teksten som var hovedgrunnen til det:

Intervjuutdrag 18

Lærer Mai: For jeg merker jo at mange av de tospråklige klarer ikke helt å få med seg hele historien hvis det er høytlesing. Narnia gikk greit, for den er litt barnslig. Harry Potter skapte en del tomme blikk. Så for at vi skal ha noe felles å prate om når vi begynner å snakke om høydepunkt og problem og sånn, så ser vi rett og slett filmene. (Intervju 1 Mai, linje 19–27)

Et annet grep for å bedre elevenes ordforståelse er å lære elevene å si fra når de ikke forstår. Mai forteller at de har jobbet mye med dette på fjerde trinn, og at elevene har blitt flinke til å si fra: «De er ganske godt opplært i det å spørre. Si fra hvis du ikke forstår, for da er det garantert flere.» Dette har de drillet ungene på helt fra første skoledag, forteller Mai: «Hvis du ikke forstår, hva gjør du da? Jo, du kan spørre sidekameraten din, du kan spørre meg, men du må oppsøke hjelp. Du får ikke lov til å bare sitte og komme til meg på slutten av timen og si at jeg skjønte ikke noe» (Intervju 1 Mai, linje 73–80). For at alle elever skal kunne be om hjelp og si fra om de ikke forstår, er et trygt læringsmiljø avgjørende (jf. 4.2.1.1). Dette gjelder spesielt i språklig heterogene klasser, der elever har ulik bakgrunn og ulike forutsetninger for å forstå.

4.2.2.2 Utvikling av tekstkompetanse i felleskap

Narrative tekster er gjerne den første typen tekster barn møter både hjemme og i barnehagen gjennom godnatthistorier, bildebøker, eventyr, muntlige fortellinger, film og lydbøker. Elevene på fjerde trinn hadde derfor lang erfaring med fortellinger i ulike innpakninger og mange assosiasjoner å knytte an til når de skulle i gang med et større prosjekt om fantasy litteratur. Mai ønsket å fokusere på sjangertrekk ved fortellende tekster ved hjelp av modelltekster og fellesskriving:

Intervjuutdrag 19

Lærer Mai: I sjangeren narrativ er det ikke så viktig med begrepsdrilling. De vet hva høydepunkt er og problem, person, skildring, beskrivelse, sånne ord, men det blir ikke orddrilling, for det er ikke hensiktsmessig å introdusere begreper fra Rødhetten [] Her er det hensiktsmessig å gi dem begreper som

handler mer om [] tekststruktur. Så her har førfasen blitt annerledes, og består i å bruke tid på å lese bøker, for eksempel. (Intervju 1 Mai, linje 217–224)

Som vi ser i dette utdraget, differensierer Mai forarbeidet etter hva hun tenker vil by på de største utfordringene for elevene og hvilken forhåndskunnskap som er viktigst for å nå læringsmålet. Før lesing av *Beskrivende fagtekst om året* fokuserte klassen mest på ord og begreper knyttet til innholdet i teksten og i mindre grad på struktur (jf. 4.2.1.1). I arbeid med *Rødhette og Ulven* prioriterer Mai forståelse og bruk av begreper knyttet til strukturen i fortellende tekster. Innholdet i *Rødhette og Ulven* byr ikke på store utfordringer fordi elevene kjenner eventyret fra før av. Mai forteller at i løpet av tredje og fjerde trinn har elevene lært litt om de fleste typer tekster som er sentrale i sjangerpedagogisk undervisning (jf. 2.2.2). «Vi har hatt argumenterende og beskrivende rapport, [] instruksjon har de vært med på [] og refererende tekst» (Intervju 1 Mai, linje 129–132). Fortellende, beskrivende og argumenterende tekster gjenfinner man også i kompetansemål for fjerde trinn i læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Da elevene lærte om gjenfortellende tekster, jobbet de mye med avsnitt og tidsord. Mai ser at det har endret elevenes tekster når de skriver mail til henne hver mandag om hva de har gjort i helgen, og at elevene bruker mye av det de har lært i egen skriving.

Intervjuutdrag 20

Lærer Mai: Og da ser jeg jo at de bruker tidsord hele tiden. Særlig andrespråkslevener. *Først, deretter, etter en stund, til slutt*. Så det sitter altså. Og det var ord de ikke hadde anelse om eksisterte før. Og også dette med å strukturere ting i kronologi og – Først skal jeg fortelle om lørdag. Nå vil jeg fortelle om søndag. De har på en måte en ryddighet over det. (Intervju 1 Mai, linje 152–160)

Som vi ser i dette utdraget, opplever Mai at særlig andrespråksinnlærere tar i bruk kjennetegn ved teksttyper de har jobbet med på skolen når de skriver egne tekster. Når de skriver en selvstendig tekst om fritiden sin uten noen føringer, velger de å bruke sjangertrekk ved gjenfortellende tekst som de har lært om i norsktimene. Hun opplever også at elevene har fått mer kunnskap om beskrivende rapport: «Det skal være den og den tiden, det skal være overskrift, det skal være avsnitt, det skal være tema-remå» (Intervju 2 Mai, linje 155–157). Mai ser at det tydelige fokuset på struktur og typiske språkvalg i ulike typer tekster blir oppfattet og tatt i bruk av elevene. Elevenes tekstkompetanse har endret seg, og etterhvert gir Mai færre, men tydeligere skriveoppgaver: «Nå ber jeg dem jo ikke om å skrive en tekst om skogdagen i går. Den er litt borte. De får mer kriterier og krav når de skal skrive.» Dette kan også sees i sammenheng med at klassen har arbeidet med skriving i alle fag i forbindelse med et tidligere utviklingsarbeid ved skolen (jf. 3.2.1).

Mai er oppmerksom på at elevene også har behov for å skrive med fantasi og utfoldelse, som en avveksling fra det systematiske arbeid med saktekster. Hun forteller at hun jevnlig gir kreative skriveoppgaver som en motvekt til sjangerskriving: «Hvis vi skal skrive på data for eksempel, og så gir jeg noen stikkord: dette skal være med i fortellingen. Noen artige karakterer for eksempel. Da skriver de egentlig bare med formål om å være kreative» (Intervju 1 Mai, linje 167–174). Mai gir uttrykk for at hun ønsker å finne en balanse i arbeidet med tekster og ivareta både den kreative skrivingen i fortellende tekster og arbeid med språk og struktur i alle typer tekster: «Det siste jeg vil er jo å ta knekken på den kreative skrivingen. Jeg vil bare få litt mer struktur» (Intervju 1 Mai, linje 138–142). Mai opplever ofte at elevene ikke er så bevisste på hvor de vil med sine fortellinger: «For de har jo ofte ikke tenkt på hvordan det skal ende. Så de skriver litt, og så blir det kjempespennende, og så gikk de videre, og så skjedde det noe en gang til» (Intervju 1 Mai, linje 136–145). I arbeid med fantasyfortellinger på fjerde trinn ønsker hun derfor å fokusere på beskrivelser og på struktur i narrative tekster:

Intervjuutdrag 21

Lærer Mai: For når de skal skrive en fortelling selv, så må de lære å overføre sine bilder, hvordan ting er på ark, slik at den som leser, skal skjønne det. Og det er de litt dårlige på, for de har ting så klart for seg selv, og så glemmer de hvordan de skal formidle det til den som leser. (Intervju 1 Mai, linje 228–233)

Som vi ser, forsøker Mai å gi elevene på fjerde trinn en bred utvikling av sin tekstkompetanse. Målet er bedre struktur og språk i alle typer tekster gjennom eksplisitt undervisning i sjangertrekk, men også skriveglede og utfoldelse i fortellende tekster. Ifølge Cummins (2014) bør virkningsfull literacy-undervisning for andrespråkelever rette oppmerksomheten mot fagspråk (jf. 2.2.2). Dette innebærer også å mestre grunnleggende teksttyper som er typiske for ulike fag (Cummins, 2000, s. 59).

Elevene på andre trinn har snakket om ulike typer tekster i norsktimene dette skoleåret (jf. 4.2.1.3), og de forstår forskjellen på fagtekst og skjønnlitterær tekst, selv om de ikke nødvendigvis kan bruke ordet *skjønnlitteratur* selv (jf. samtaleutdrag 14). Liv mener at elevene hennes kan bruke grunnleggende begreper for å snakke om de ulike delene av en tekst: «Også har de dette med avsnitt klart, tror jeg [] Og setning, ja. Overskrift, innledning og avslutning» (Intervju 1 Liv, linje 39–42). Disse begrepene blir et felles redskap klassen bruker for å snakke om tekster. Liv bruker gjerne skriverammer og plakater for å synliggjøre struktur og trekk ved ulike typer tekster. Skriveramme for argumenterende tekst (vedlegg E3) benyttes både i samtale om argumentasjon og i forbindelse med lesing og skriving av argumenterende tekster, og Liv tror det er til hjelp: «Det er en lett skriveramme å forstå, tror jeg. Det rydder opp i tankene deres» (Intervju 2 Liv, linje 21–28). I arbeid med modelltekst og fellestekst er det fokus på

struktur og på fellestrekk mellom skriveramme og tekster. Liv tror de fleste elevene vil klare å benytte skriverammen til å lage sin første argumenterende tekst, som skal handle om hvorfor de vil fortsette å se filmen om Ronja Røverdatter:

Intervjuutdrag 22

Lærer Liv: De er så innforstått med hvordan denne skriverammen er og denne sjangren er. Om de klarer å fylle ut argumentene sine godt, det er jeg usikker på. Jeg har hatt litt lite fokus på dette med mentale prosesser og bindeordene kanskje og evaluerende ord. Hvis jeg hadde hatt mer fokus på det, så kunne de kanskje ha gjort argumentene sine større eller bedre. Så jeg er litt spent på det.

(Intervju 2 Liv, linje 41–46)

Som vi ser, er Liv reflektert og utprøvende i arbeid med argumenterende tekst på andre trinn. Hun tror elevene har fortsatt tekststrukturen i skriverammen og vil klare å følge den i egne tekster. Men hun lurer på om de vil være i stand til å ta i bruk *bindeord*, *evaluerende ord* og *mentale verb*, som er språklige kjennetegn ved slike tekster, og som klassen har fokusert på ved hjelp av plakater og samtaler. Også informantene på skole A diskuterer om systematisk og eksplisitt arbeid med tekster har noen innvirkning på tekstene til elevene, og da spesielt andrespråksinnlærerne. Ann forteller at det er flere av elevene som klarer å skrive mer tekst nå: «Det er en del som ikke kunne skrive og produsere så mye før som de gjør nå. Uten den tydelige støtten». Gro mener at man kan se endringer knyttet til struktur: «Jeg synes ikke det nødvendigvis er lengden, men mer strukturert, kanskje». Eva framhever endringer i både struktur og språk: «De har fortsatt de korteste tekstene, men de har en helt annen struktur og bruker mye mer faguttrykk, for eksempel» (Intervju skole A, s. 1). Mange av informantene mener altså at tydelig og eksplisitt undervisning i teksters språk og struktur innvirker på elevenes egne tekster i noen grad, enten det gjelder lengde, innhold, språk eller struktur.

Som vi ser av intervjuutdrag 19–22, mener mine informanter at et systematisk fokus på ulike typer tekster og hva som kjennetegner dem, har ført til økt kunnskap om tekster og bedre skriveferdigheter hos elevene, spesielt når det gjelder struktur. Samtaler om skriverammer og modelltekster tydeliggjør trekk ved ulike typer tekster, og elevene klarer til en viss grad å ta i bruk slike trekk i egen skriving. På fjerde trinn har Mai lagt merke til at andrespråks elever tar i bruk tekstbinding for å strukturere gjenfortellende tekster med tydelig inspirasjon fra undervisning i dette sjangertrekket. Andre informanter vektlegger det å ha et felles språk for å snakke om tekster som bevisstgjørende. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 4.4.

4.2.2.3 Sirkelmodellen som støtte i skriveundervisning

Sirkelen for undervisning og læring, også kalt sirkelmodellen, er som nevnt en didaktisk modell for sjangerpedagogisk undervisning (jf. 2.3.4.1). Liv mener at bruk av sirkelmodellen i

planlegging av arbeid med ulike tekster på andre trinn bidrar til ryddighet, og er en hjelp i forberedelsene:

Intervjuutdrag 23

Lærer Liv: Det gjør at jeg må tenke gjennom undervisningen min på en annen måte enn tidligere. Det blir en veldig ryddig måte å forberede meg på. Vi har jobbet med å øke bakgrunnskunnskapen til elevene før også. Men jeg har ikke vært så systematisk i måten jeg har tenkt på teksten som sådan, for eksempel om det skal være en fortellende tekst. Jeg tenker meg at det kan bli sånn fremover med de ulike teksttypene. Det blir mer konkret for meg når jeg skal gjøre forberedelser.
(Intervju 2 Liv, linje 59–65).

Som vi ser her, opplever Liv at et systematisk arbeid med ulike typer tekster etter sirkelmodellen bidrar til et grundigere arbeid med begreper og forståelse ved lesing og skriving av tekster på de laveste trinnene enn før (jf. 4.2.2.1): «[Sjangerped] gjør at mitt arbeid blir så mye mer grundig. Jeg har aldri jobbet så grundig med begreper på første trinn. Heller ikke på andre trinn. For jeg synes det er så viktig at de forstår innholdet i teksten vi skal skape sammen» (Intervju 1 Liv, linje 100–102). Elevene får også mer anledning enn før til å forklare ting med egne ord: «Jeg liker så godt det, at vi kan bruke tid for at ungene skal klare å sette ord på ting selv. Jeg synes ofte at vi starter opp med noe, og så rekker vi det ikke, for vi er nødt til å begynne med noe nytt.» Liv setter her søkelys på hvor viktig det er å få arbeide ordentlig med ulike emner og tekster og ikke bare haste videre i en læreplan eller lærebok. Grundighet og forståelse for alle tar tid, samtidig har nettopp økt tidsbruk vært en kritisk innvending mot sjangerpedagogikk (jf. 1.4.3). Å gi elever tid til å forklare ting med sine egne ord og ta i bruk nytt fagspråk selv, er et viktig prinsipp som støtter andrespråksutvikling gjennom samtaler i klasserommet (jf. figur 2.3). Roen, fordypningen og grundigheten Liv setter pris på ved en sjangerpedagogisk arbeidsmåte, kan ha fellestrekk med dybdelæring, noe kommer jeg tilbake til i 5.4.

Liv framhever at det er en fordel å jobbe helhetlig med for eksempel beskrivende fagtekst eller argumenterende tekst over tid og kunne fokusere på noen trekk om gangen: «Nå skal vi jobbe med fagtekst i fire uker. Og vite at jeg kan ta små deler hver gang, jeg vet at jeg har med meg alle, alle kan være med og sette ord på det til slutt» (Intervju 1 Liv, linje 189–192). Når klassen får anledning til å fordype seg i ett emne og én teksttype over flere uker, blir det rom for fordypning og grundigere arbeid ved enkelte trekk eller sider ved teksten som etter hvert settes sammen til en helhet. Det at man bruker mer tid, fører til at elever med behov for flere repetisjoner og forklaringer enn andre også klarer å henge med. Et slikt helhetlig og grundig arbeid med én type tekst er en god referanse når klassen senere arbeider med andre typer tekster.

Liv mener også at klassen snakker mer om språk når hun underviser etter sirkelmodellen, og at det er rom for språklig oppmerksomhet på mange nivåer i teksten: «Vi kan jo snakke om

setninger, vi kan bygge ut setninger, vi kan jobbe med stor bokstav, du kan jobbe med hva som helst, adjektiv, substantiv» (Intervju 1 Liv, linje 205–208). Dette stemmer med Bueies (2017) funn av at det i modelltekstsamtaler rettes oppmerksomhet både mot globale og lokale nivåer i tekster (jf. figur 2.5). Det bidrar også til at elevene oppdager sammenhengen mellom ulike språklige nivåer i tekster, noe Kabel et al. (2019, s. 58) framhever som viktig for utvikling av språklig kompetanse. Liv synes at hun klarer å være mer bevisst på å jobbe med begreper knyttet til språk og tekst med en sjangerpedagogisk tilnærming. Hun tenker at sjangerpedagogiske arbeidsmåter er språkutviklende for alle elever i klassen:

Intervjuutdrag 24

Lærer Liv: For det første lærer de seg hva argumenter er. Vi jobber med modellteksten, vi ser grundig på den, vi går gjennom de ulike elementene i teksten som gjør at de ser hvordan en sårn tekst skal se ut. Vi snakker sammen og jobber så mye med å lage en fellestekst og vi utvider teksten, vi utvider begrepene, vi bruker adjektivene der og da. Vi snakker ikke om adjektiv som står på en plakat på veggen, men vi bruker dem i teksten vår. Det er klart at det er med å støtte og hjelpe dem til å få forståelse for tekst og for ord og for hva vi bruker ordene til. (Intervju 2 Liv, linje 134–143)

Som vi ser i utdraget over, blir grammatikkundervisningen funksjonell og kontekstualisert (jf. Haugen, 2019; Kabel, 2017; Kabel et al., 2019;) når klassen retter oppmerksomheten mot språklige trekk i en tekst de leser. Liv mener dette gir elevene større forståelse for hva vi bruker ordene til, altså hvordan vi skaper mening med språk (Berge, Coppock & Maagerø, 1998; Halliday, 2004). I tillegg framhever Liv at sirkelmodellen er en hjelp i planlegging av undervisningen. Hun mener det er en ryddig måte å forberede seg på, som hjelper henne å være mer systematisk og tydelig, for eksempel når det gjelder forskjellen på ulike typer tekster:

Intervjuutdrag 25

Lærer Liv: Det blir mer konkret for meg når jeg skal gjøre forberedelser I tillegg til at det er en veldig støtte i måten å forberede seg på har sjangerpeden med seg ting som gjør at vi kan gå inn og undersøke – Jeg kan legge opp til at vi jobber med tekst på en litt annen måte. Vi ser på hvilken modalitet teksten har, vi ser på hva det er som gjør at teksten blir god, vi kan gå inn og se på ordene som er brukt. (Intervju 2 Liv, linje 64–71)

Også Mai mener det er nyttig å jobbe etter sirkelmodellen. Hun viser gjerne fram modellen for elevene og forklarer hvordan mindre oppgaver henger sammen med en større helhet. Hun mener det gir elevene økt forståelse for hensikten med hver enkelt oppgave når de ser hvordan den henger sammen med det overordnede målet, nemlig å skrive en egen tekst. I likhet med Liv framhever Mai at arbeid etter sirkelmodellen fører til at klassen jobber grundigere med språk i kontekst. Dette mener hun er gunstig for alle elever, spesielt andrespråkelever:

Intervjuutdrag 26

Lærer Mai: Jeg ser jo at veldig mange av [andrespråkelevne] har utviklet seg i forhold til egen skriving. Jeg ser at det er de som har størst utbytte av sjangerpedagogikk. Det er det ingen tvil om. Det er der jeg ser størst spor av modellteksten. Det er der jeg ser at de er med, de tar med seg det de har lært. For jeg

tror at noen av de sterkeste norskspråklige elevene hadde jo klart å skrive ganske greit alene også. Ikke at det er bortkastet for dem, for det blir jo mye mer struktur. Men andrespråkselevne får jo både struktur og ikke minst språket med denne typen modellering. (Intervju 1 Mai, linje 276–283)

Mai opplever altså at tydelighet og modellering fører til større språklig fokus i undervisningen, og at dette utgjør en god støtte for andrespråkselever (jf. Gibbons, 2009, 2015; Hyland, 2003; Kuyumcu, 2009). Hun opplever også at tekstene til elever som ofte ikke vet hva de skal skrive, har blitt bedre: «Det er de som har mest innslag av modellteksten også. Men de har lært seg å bruke det» (Intervju 1 Mai, linje 285–286). Mai uttrykker at sirkelmodellen hjelper lærere å «guide» elevene gjennom et systematisk arbeid med tekster, og hun opplever at elevene liker denne måten å jobbe på. Hun mener at det viktigste for vellykket arbeid etter sirkelmodellen er alle samtaler om tekster mellom lærer og elever. Gjennom slike samtaler bygger klassen muntlig fagspråk og kunnskap sammen, og dette utgjør et godt grunnlag for utvikling av literacy. Samtalene er en arena for utprøving og utvikling av ideer og utveksling av tanker som leder fram til felles konstruksjon av kunnskap:

Intervjuutdrag 27

Lærer Mai: Jeg tenker jo at samtale og det å være muntlig er en forutsetning for at man skal ha utbytte av sirkelmodellen. Jeg tenker at det kanskje er det viktigste. At man får samtaler om teksten. For ellers vil det jo bli veldig likt som vanlig skriveopplæring. Det er disse samtalene og diskusjonene og funderinga som gjør at de lærer mye, tror jeg. (Intervju 1 Mai, linje 396–400)

Som vi ser, framhever Mai betydningen av tekstsamtaler og mener det kanskje er det viktigste i sjangerbasert undervisning. Samtaler om tekster er dominerende i mitt materiale, og dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3. Mai er opptatt av at muntlighet, lesing og skriving henger nært sammen, og at arbeid med skriving og lesing går over i hverandre: «Jeg tror jo at ved å bli gode skrivere så blir de gode lesere, for de blir så mye mer bevisst Vi snakker jo om at de skal ende opp med å skrive en individuell tekst, men veien dit inneholder jo ganske mye lesing av tekster» (Intervju 1 Mai, linje 374–378). Dette kan knyttes til en bred forståelse av literacy som ser utvikling av tenkning, muntlighet og skriftlighet i sammenheng (jf. Skjelbred, 2014, s. 29–30). Arbeid etter sirkelmodellen med tekster om alle mulige emner synliggjør hvordan klassene kan jobbe med lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det har reist en diskusjon blant lærerne på skolen om hvem som har ansvar for utvikling av elevenes fagspråk:

Intervjuutdrag 28

Lærer Mai: Og så har vi jo diskutert litt, for dette blir jo på en måte lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Det å skrive en beskrivende rapport i naturfag. Og for å få til det må du også jobbe med språk. Det er en del begreper og struktur som er spesielle for naturfag. Så her på skolen har vi diskutert dette med tverrfaglighet. All skriving kan ikke skje i norskfaget, for eksempel. For norskfaget har sitt eget faglige preg. Det er jo ikke slik at vi bare skal lese og skrive. Vi skal jobbe med litteratur og språk, og det er ganske mye annet som skal skje. Så vi har hatt en liten runde på at det er ikke sånn at faglærerne kan

lære bort fag, og så skal norsklærerne ta seg av skrivinga. Selv om vi skjønner jo at det er få timer når du er faglærer, men skriving skal jo foregå i de fagene òg.
(Intervju 1 Mai, linje 323–333)

Tverrfaglighet og skriving i alle fag som Mai er inne på i intervjuutdrag 28, er typisk for sjangerpedagogiske arbeidsmåter, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.2.2. Som vist i intervjuutdrag 20–25 er både Liv og Mai bevisste på hvordan sirkelmodellen kan bidra til et økt fokus på språk i alle fag som spesielt gagnar andrespråkselever. De er også oppmerksomme på at den fører til mer systematisk arbeid med tekststruktur som gir elevene mønster for egen skriving. Dessuten mener de at sirkelmodellen kan være et godt verktøy for planlegging av en helhetlig temabasert undervisning for elevene. En slik tilnærming til tekster fører også til mer muntlig undervisning, med vekt på forståelse og utvikling av et muntlig fagspråk som grunnlag for faglig lesing og skriving. Det er bred enighet om at sjangerbaserte tilnærminger er aktuelle i forbindelse med lesing og skriving i alle fag (Gibbons, 2015; Hedeboe & Polias, 2008; Hyland, 20013; Johansson & Sandell Ring, 2012; Kabel, 2017; Kuyumcu, 2009; Schleppegrell, 2004).

4.2.3 Diskusjon av hvordan lærerne bygger og kobler til elevenes kunnskap og erfaring
Sist i dette delkapitlet vil jeg se observasjonsdata og intervjudata i sammenheng i lys av relevant teori. Jeg vil diskutere hvordan arbeid med ord og begreper ved hjelp av varierte kilder til forståelse fører til økt språklig fokus i undervisningen. Dessuten vil jeg diskutere hvordan informantene mine bidrar til å bygge elevenes muntlige fagspråk, og hvordan de skaper helhet og sammenheng i undervisningen ved å koble fram og tilbake og bygge på det elevene kan fra før.

4.2.3.1 Varierte kilder til forståelse av ord og begreper

Muntlig interaksjon er grunnleggende for elevens læring (Barnes, 2008; Cazden, 2001; Mercer, 1995; Vygotskij, 2001; Wells, 1999). Inkluderende samtaler i klasserommet kan derfor sies å være hovedkilden til elevens læring og forståelse i skolen, særlig på barnetrinnet, men også på ungdomstrinnet og senere. Samtaler bidrar til utvikling av elevens begrepsforståelse, og en viktig oppgave for lærere blir dermed å legge til rette for meningsfylt interaksjon i klasserommet. Både mine observasjoner i tre klasser og intervjuer med informantene viser at muntlige forklaringer av ord og begreper er sentrale i undervisningen. Liv understreker at det tar tid å sørge for at alle forstår, men at det er viktig og nødvendig. Ved å la mange elever slippe til med sine forklaringer og ved å gjenta, omformulere og bygge videre på elevens bidrag i diskursen blir undervisningen kumulerende (jf. Alexander, 2008) og samme meningsinnhold blir formulert på flere måter (jf. Gibbons, 2015). Både Liv, Mai og Gro planlegger undervisningssekvenser med fokus på forståelse i forkant eller i forbindelse med lesing og

skrivning av tekst. Samtaler og oppgaver knyttet til ord- og begrepsforståelse dreier seg både om fagbegreper knyttet til innhold og fagbegreper knyttet til samtale om tekster. Dermed bygges det systematisk opp et metaspråklig ordforråd som er felles for klassen, og som blir et verktøy i arbeid med videre lesing og skrivning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.4.

Når klassen samtaler om tekster, får elever både auditiv og visuell støtte i utvikling av ord- og begrepsforståelse. Dette skjer for eksempel når elevene lytter, snakker eller deltar i samtaler om oppgaver eller tekster som leses, når læreren snakker og skriver på smartboard samtidig, når klassen snakker om plakater på veggene eller om tekster som skrives i fellesskap på smartboard. Samtaler om skriftlig språk knytter muntlig og skriftlig modus sammen, bidrar til å utfylle og supplere betydningen av ord, gir mulighet for gjentakelse og assosiasjoner og dermed flere innganger til forståelse. Den observerte undervisningen er, som vist i 4.1 og 4.2, gjennomsyret av samtaler om forklaringer og betydningen av ord og begreper knyttet til tekst. Dette bidrar til å koble muntlig og skriftlig modus av språket sammen og er med på å bygge bro mellom elevers muntlige hverdagsspråk og et mer skriftpreget skolespråk (Gibbons, 2006; Hammond, 2012).

Gibbons (2015) bruker som nevnt termen 'message abundancy' for å vise hvordan ulike meningsskapende systemer bidrar til å forsterke forståelsen av ord og begreper for andrespråksinnlærere. Verbalspråk er ett av mange systemer for å formidle mening. I mine observasjoner brukes også andre semiotiske systemer for å bygge opp elevenes forståelse. Liv bruker blant annet dramatisering, gester, stemmebruk, konkrete, bilder og markering av ord i arbeidet med ord- og begrepsforståelse. Mai bruker for eksempel film, musikk, grafisk framstilling, tegning og markering i tekst for å skape mening på flere måter. Gro kobler illustrasjoner og tekst, klipper opp teksten til et puslespill og bruker tavla i samtaler om tekster og språklige trekk. Ikke-lingvistiske systemer sees ofte som en bakgrunn og støtte for elevers forståelse i språklig heterogene klasserom (Hammond & Gibbons, 2005, s. 17). Men ofte er det et mer symbiotisk forhold mellom språk og andre meningssystemer, der for eksempel konkrete, bilder og annet kommer mer i forgrunnen og integreres i diskursen. Når ulike virkemidler kobles til muntlig og skriftlig verbalspråk, skapes en bredde og overflod av kilder til forståelse. Dette gir mange muligheter for gjentakelse, assosiasjoner og koblinger, og innebærer en blanding av visuell og auditiv støtte. Slik bred støtte i utvikling av ord- og begrepsforståelse er bra for alle elever, men spesielt viktig for elever som holder på å utvikle andrespråket. Undervisningen jeg har observert, kjennetegnes altså av mye og variert støtte, og dette kan bidra til å sikre forståelse for alle elever i ordinær fagundervisning (jf. Hammond & Gibbons, 2005).

4.2.3.2 Muntlig fagspråk som grunnlag for lesing og skriving

Å utvikle muntlig fagspråk innebærer ikke bare å forstå fagord, men å være i stand til å bruke fagord i ulike sammenhenger. Å delta i faglige sammenhenger og bruke nye fagord muntlig er derfor en viktig del av literacyutvikling og nødvendig for tilegnelse av fagkunnskap. Ifølge Cummins (2000, s. 53) karakteriseres språkutvikling av stadig økende differensiering av kontekster og oppgaver. Ulike kontekster krever tilgang til spesifikke språklige registre, derfor kan man ikke snakke om språkferdighet uten også å snakke om en bestemt kontekst (jf. 2.2.1). Å få mulighet til å bruke språk i nye sammenhenger er altså svært viktig for språkutvikling (jf. 2.1.2). Som vist gjennom samtaleutdrag og intervjuutdrag i 4.2.1 preger muntlig og elevaktiv undervisning med fokus på forståelse og forklaringer av ord all undervisningen jeg observerte. Når mine informanter legger til rette for at elever skal bruke og forklare fagord med egne ord, kobler elevene sammen hverdagsbegreper og fagbegreper. For eksempel forklares *menneske* som «en person som lever på jorda» og *argumentere* forklares som «fortelle hva vi mener». Elever bruker sine hverdagsord når de blir bedt om å forklare fagord. Læreren kan støtte elevene ved å omformulere, bygge ut og stille spørsmål som utvider elevenes forståelse og formuleringsevne. Prioritering av muntlig språkutvikling i ordinær fagundervisning bidrar ifølge Hammond (2012, s. 27) til å bygge en bro til literacy for andrespråkselever.

På skolen utvikles muntlig fagspråk gjennom samtaler. Swain (2000, s. 97) kaller slike samtaler 'samarbeidende dialog', eller 'kunnskapsbyggende dialog'. I slike samtaler kan språkbruk og språklæring skje parallelt, og ifølge Swain er det språkbruk som medierer språklæring. Dersom man ikke får anledning til å delta i samtalen, får man heller ikke mulighet til å utvikle et muntlig fagspråk. Dermed blir det vanskelig å utvikle fagspesifikk literacy, det vil si nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre forskjellige tekster innenfor en gitt disiplin (Blikstad-Balas, 2016; Skaftun, 2015). Læreren tilrettelegging for forståelse og deltagelse for alle elever er derfor avgjørende for andrespråkselevens mulighet til å utvikle faglige registre. Når elever blir utfordret til å forklare eller ta i bruk nytt fagspråk, må de kanskje ta noen språklige sjanser. Når elever snakker eller skriver litt utenfor sin egen komfortsone (som tilsvarer den nærmeste utviklingssonen, jf. 2.1.1), strekker de sitt mellomspråk for å møte nye kommunikative behov (Swain, 2000, s. 99). Dermed har elevens språkproduksjon en potensielt betydningsfull rolle i språkutvikling. Nettopp slike øyeblikk hvor eleven må streve litt, er ifølge Gibbons (2015, s. 26) signifikante øyeblikk i språklæring. Et eksempel kan være når Liv lokker fram fagordet *skjønnlitteratur* i samtale med elever på andre trinn (jf. samtaleutdrag 14).

Cummins (2008) har vist at andrespråkselever bruker lengre tid på å tilegne seg fagspråk enn muntlig hverdagsspråk. Han har også vist at andrespråksinnlærere møter utfordringer når de skal utvikle fagspråk på et andrespråk samtidig som de prøver å tilegne seg et faglig innhold. Dette er begrunnelsen for at virkningsfull literacy-undervisning for andrespråkselever bør rette oppmerksomhet mot fagspråk i alle fag (Cummins, 2014). Begrepet *register* er nyttig for å forklare utviklingen fra et muntlig hverdagsspråk til et skriftpreget skolespråk (Østergaard, 2017). Som nevnt (jf. 2.2.1), forklarer Gibbons (2006a, s. 33) hvordan fagspråk utvikles langs et kontinuum fra kontekstavhengig muntlig hverdagsspråk via kontekstavhengig muntlig fagspråk til mer skriftspråklige, kontekstuavhengige uttrykksformer. Gibbons argumenterer for at det ikke er noe klart skille mellom muntlig og skriftlig språk, selv om begge har sine distinktive særtrekk (s. 34). Det er en glidende overgang fra ytterpunktene på aksene via et skriftlig preget muntlig språk og et muntlig preget skriftspråk (jf. figur 2.6 og 2.7). Elever trenger å lære å uttrykke seg på passende måter knyttet til situasjon og kontekst i ulike fag, og målet er et stadig mer kontekstuavhengig fagspråk. Et eksempel fra mitt materiale er fra observasjon av arbeid med beskrivende fagtekst om husdyr på andre trinn (jf. tabell 4.2). Liv planla undervisningen slik at elevene først bygget opp et ordforråd gjennom bilder, tekster og samtaler. Når de møter disse fagordene igjen i fagtekster, er de i stand til å forklare ord som *husdyr*, *søye*, *utseende* og *føde*. I tillegg kan de bruke fagordene i avsnitt med ulikt innhold fordi de har lært at hvert avsnitt skal ha ett tema. Dermed blir fagteksten mer avansert og komprimert enn om de hadde brukt hverdagsbegreper om husdyr. Gibbons (2015, s. 79) foreslår at lærere planlegger undervisningen slik at læringssekvenser foregår langs aksene fra muntlig kontekstavhengig språk til mer akademisk skriftpreget språk. Jeg opplever at mine informanter ved hjelp av sirkelen for undervisning og læring har en slik bevegelse i undervisningen de har planlagt i sine språklige heterogene klasser.

4.2.3.3 Koble til tidligere kunnskap og erfaring og oppsummere læring

Å bygge på tidligere kunnskap og erfaring er som nevnt et kritisk element i stillasbygging for andrespråksinnlærere (Hammond & Gibbons, 2005, s. 13). Det er derfor en fordel å koble eksplisitt til elevenes tidligere erfaring og kunnskap, minne elevene om hva de har lært før og knytte det til målet for undervisningen (s. 14). Engen (2008, s. 166–167) hevder at det er viktig å mobilisere elevenes forforståelse og skape forbindelse mellom nye begreper og hverdagsbegreper forankret i elevenes erfarte virkelighet. For andrespråkselever er det spesielt viktig at lærere tar hensyn til deres språkferdigheter på norsk og ser det i sammenheng med hvilke språkkrav læringsmålene for undervisningen stiller til elevene. Gibbons (2015, s. 92)

kaller tidligere kunnskap en «kognitiv krok» man kan henge nytt språk og ny læring på. Dette skjer for eksempel når informantene lager eksempler om hundevalper, idrett, dataspill og bøker som de vet elevene kjenner og liker, og dermed henger kunnskap om modalitet, verbtid eller objektivitet på en «krok» elevene kjenner godt. Det skjer også når informantene legger til rette for å bruke morsmål som ressurs i undervisningen (jf. intervjuutdrag 14, samtaleutdrag 4).

Den observerte undervisningen er preget av mange koblinger mellom ny kunnskap, elevenes tidligere kunnskap og felles erfaring, og den peker også framover mot videre oppgaver og mål (jf. 4.2.1.6 og 4.2.2.3). Et tydelig eksempel er, som tidligere nevnt, at Liv bruker ordet *husker* 15 ganger i løpet av en enkelt økt og minner elevene eksplisitt om både samtaler, grammatikk, ord, plakater og tekster. Et annet eksempel er at Mai gjerne bruker en grafisk framstilling av sirkelmodellen til å vise elevene sammenhengen mellom det de lærer i dag, det de har lært tidligere, og et større mål de jobber mot i framtiden. Et tredje eksempel er de mange parallellene mellom samtaler knyttet til struktur og språklige kjennetegn ved Harry Potter og Narnia mens de leser og snakker om Rødhette og Ulven. For andrespråkselever er det som tidligere nevnt gunstig med undervisning som har et blikk både bakover til tidligere timer og framover mot de neste timene (Hammond & Gibbons, 2005, s. 20). All den observerte undervisningen er preget av regelmessige koblinger fram og tilbake i undervisningen, og dette bidrar til å skape sammenheng og helhet som er viktig for alle elevers læring, men særlig for andrespråkselever.

Et annet framtrædende trekk ved undervisningen jeg observerte, er oppsummeringer (jf. 4.2.1.6). Oppsummering signaliserer det man kan kalle «significant learning», knyttet enten til faglig kunnskap, metaspråklig kunnskap eller metakognitiv kunnskap (Hammond & Gibbons, 2005, s. 22). Et eksempel på oppsummering i materialet er for eksempel at Liv mot slutten av en økt med skriving av felles argumenterende tekst fastslår at de nå har skrevet hensikt og fire argumenter, nå mangler det bare en forsterkning av hensikten til slutt. Oppsummering av det vesentlige i undervisningen er også et kjennetegn ved interaksjonell stillasbygging som er viktig for andrespråkselever. Det gir elevene mulighet til å få en komprimert versjon av ny kunnskap og gir nødvendig repetisjon av fagterminologi og forklaringer.

4.2.3.4 Oppsummering av delkapittel 4.2

I 4.2 har jeg undersøkt hvordan Liv, Mai og Gro bygger opp elevenes kunnskap og erfaringer når det gjelder ord- og begrepsforståelse, muntlig fagspråk og tekstkompetanse som del av den planlagte støtten eller stillasbygging på makronivå. Jeg har også vist hvordan de på ulike måter skaper koblinger mellom læringsmål knyttet til innhold og språk, elevers tidligere kunnskap og

erfaringer, dagens læringsstoff og mål for videre undervisning, samt regelmessig oppsummerer kunnskap for elevene. Dette er del av den interaksjonelle støtten, eller stillasbygging på mikronivå. Sharpe (2001, s. 31) hevder at disse to typene stillasbygging hjelper elever å utvikle «deep knowledge» eller dybdekunnskap, altså kunnskap knyttet til forståelse og forklaringer satt inn i en større sammenheng. Gjennom intervjuutdrag har jeg vist at Mai og Liv er opptatt av og legger til rette for utvikling av elevers forståelse og tekstkompetanse, og at de tar hensyn og tilpasser undervisningen til andrespråkelever. Samtaleutdragene har vist eksempler på hvordan informantene tilrettelegger for språklig oppmerksomhet i arbeid med tekster, med vekt på utvikling av muntlig fagspråk, tekstkompetanse og kunnskap om språklige kjennetegn i ulike typer tekster. Slik eksplisitt og språkfokusert støtte regnes som gunstig for andrespråkelever (Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005; Hyland, 2004). Jeg finner også at informantene opplever sirkelen for undervisning og læring som en støtte i planlegging og gjennomføring av sjangerbasert undervisning, men at de også er oppmerksomme på å balansere lærerstyrte samtaler om fagtekster med mer kreativ og fri skriving (jf. Maagerø, 2015).

Som vist i 4.2 består den observerte undervisningen hovedsaklig av samtaler i klasserommet, og ofte strukturerte helklassesamtaler. I neste delkapittel retter jeg derfor fokus mot læreres interaksjonelle støtte gjennom lærerstyrte samtaler om tekster.

4.3 Lærerstyrte samtaler om tekster

Lærerstyrte, strukturerte samtaler om tekster preger all den observerte undervisningen i mitt materiale. Disse samtalene tar utgangspunkt i lærerens *planlagte* støtte i form av oppbygget kunnskap og erfaring om emnet, valg av modelltekster, valg av og rekkefølge på oppgaver og organisering i ulike deltakerstrukturer. I samtalene gir lærerne *interaksjonell* støtte, altså støtte i øyeblikket tilpasset elevenes behov. Interaksjonell støtte kan skje på flere måter, blant annet ved å ta i bruk elevers bidrag, utvide og omformulere elevers bidrag, oppmuntre eller lokke elever til å bidra samt gi dem økt ansvar for samtalen (Hammond og Gibbons, 2005, s. 21). Min analyse knytter seg til forskning som hevder at virkningsfull undervisning og læring foregår når andrespråkelever både får store utfordringer og høy grad av støtte (jf. 2.3.5).

I tredje delkapittel av analysen vil jeg se nærmere på de lærerstyrte samtalene om modelltekster og fellestekster i mitt materiale og undersøke hvordan informantenes interaksjonelle støtte legger til rette for elevers andrespråkutvikling.

4.3.1 Observasjon av lærerstyrte samtaler om tekster

Her vil jeg undersøke hvordan Liv, Mai og Gro ledet samtaler om ulike typer tekster i den observerte undervisningen på andre, fjerde og femte trinn.

4.3.1.1 Samtaler om modelltekst

Dekonstruksjon av modelltekster er typisk for sjangerpedagogisk undervisning (jf. figur 2.9). Hensikten er å vende elevenes oppmerksomhet mot bestemte språklige og strukturelle trekk ved teksten og gjøre disse eksplisitte gjennom en samtale som læreren styrer ganske strengt (Maagerø, 2015, s. 48). Slike samtaler er del av et større tekstarbeid for å utvikle literacy hos elevene, og bør ifølge Maagerø benyttes målrettet og avgrenset. Hun hevder at slike samtaler er en viktig støtte i elevenes språkutvikling, og kan ha sin styrke hvis målet for samtalen er tydelig. Børresen (2015, s. 18) framhever strukturerte, konsentrerte og undersøkende samtaler som helt sentrale for læring. Et eksempel på en slik samtale foregår når Gro deler ut en forklarende tekst om adrenalin oppklippet i striper, én setning til hver elev i klassen. Gro er ordstyrer og sekretær, og elevene skal gjennom høytlesing, diskusjon og resonnement komme fram til hvilken setning som skal stå hvor ved å legge vekt på tekstbinding og setningsstartere. Oppgaven skaper mye muntlig aktivitet og engasjement, og jeg observerer at to av fire andrespråkselever i klassen har flere innlegg i samtalen. Én elev melder umiddelbart at hun har første setning, fordi det er «starten på arket», og Gro skriver den på smartboard og ber elevene tenke på hvem som kan ha den neste setningen. Hun stiller stadig spørsmål som retter oppmerksomheten mot logisk rekkefølge, for eksempel: «Har noen en setning som passer etter ‘pupillene utvider seg’?» Hun utfordrer elevenes kunnskap om tekststartere, tekstbinding og logiske sammenhenger i teksten ved å stille spørsmål om hva ulike bindeord og uttrykk betyr, for eksempel i følgende utdrag:

Samtaleutdrag 29

Lærer Gro: Når setningen begynner med «I tillegg», hva betyr det?

Elev Oda: Det må komme noe først.

Lærer Gro: Det må komme noe først, slik at det kan komme noe mer. (Feltnotat Gro, s. 4)

Ved her å gjenta, utvide og dermed tydeliggjøre Odas utsagn, øker Gro elevenes mulighet for å forstå og dermed delta i samtalen. Dessuten demonstrerer hun hvordan elevene selv kan stille spørsmål til tekststartere og til innholdet i den setningen de har fått utdelt, som kan åpne opp for refleksjon om hvor setningen passer inn. Elevene utfordres dermed til å tenke over hva ordene i hver setning forteller om hva som logisk sett må komme før og etter. Gro styrer samtalen mens hun skriver på tavla:

Samtaleutdrag 30

Elev Siri: «I tillegg sender kroppen mer glukose med blodet» (lærer skriver)
Lærer Gro: Neste lapp? Noe om blod eller glukose?
Elev Sanna: «Ettersom glukose er viktig næring for musklene.» (lærer skriver)
Lærer Gro: Hvor mange endringer har vi til nå? Tre?
Elev Ilon: Min passer: «En fjerde endring er at pulsen øker.»
Lærer Gro: Flott.
Elev Nils: Nå kommer min: «Med andre ord slår hjertet raskere.» (Feltnotat Gro, s. 5)

Som vi ser, stiller Gro stadig spørsmål og trekker elevene med i samtalen. Hun etterlyser for eksempel «neste lapp», og gir et lite hint («noe om blod eller glukose?») som synliggjør en logisk forbindelse mellom setningen hun akkurat har skrevet, og hva man kan tenke seg at den neste setningen inneholder. På denne måten viser hun tydelig hvordan tekstbinding kan skapes i en forklarende tekst. Hennes andre spørsmål i eksemplet over («Hvor mange endringer har vi nå?») retter oppmerksomhet mot ordenstall som tekstbinding, og bidrar til forståelse for hva som må være den neste setningen («Min passer: 'En fjerde endring er at pulsen øker'»). Gro demonstrerer hvordan tekstbinding fungerer i praksis, og hun medierer samtalen og trekker elevene med slik at de også må reflektere over dette. Gjennom hele samtalen stiller hun spørsmål og oppfordrer elevene til å delta:

Samtaleutdrag 31

Lærer Gro: Har noen igjen en setning? Kan du lese, vi må plassere den på riktig plass.
Elev Oda: «Det er dermed adrenalinet som gir høy puls når vi skremmes.»
Lærer Gro: Skal den være til slutt?
Elev Siri: Nei
Lærer Gro: Hva handlet den om?
Elev Sanna: Puls.
Lærer Gro: Hvor står det om puls?
Elev Mattias: Der!
Lærer Gro: Hvor vil dere ha setningen til Oda?
Elev Siri: Før.
Lærer Gro: Vil dere ha den her eller der (peker)?
Elev Sanna: Ja, ja, der ja. (Feltnotat Gro, s. 5)

I utdraget over diskuterer klassen rekkefølgen på setningene og argumenterer for å flytte på setninger som allerede er skrevet. Elevene får innsikt i tekstredigering ved at Gro flytter setninger på Smartboard og gjenskaper teksten mens de diskuterer. Hun retter hele tiden oppmerksomhet mot det som er fokus for denne norsktimen, nemlig tekstbinding i forklarende tekster. Det medfører et eksplisitt fokus på hvordan man skaper tekstbinding og logisk sammenheng i slike tekster. Fordi hun gjentar og utvider elevenes utsagn, blir samtalen kumulerende (jf. figur 2.2). Og fordi alle elever har en bit av puslespillet og alles bidrag er nødvendig for å finne løsningen, må alle delta og lytte til hverandre. Gibbons (2006a, s. 53) hevder at klasser med en stor grad av lærerstyrt aktivitet, som for eksempel i disse utdragene fra klassen til Gro, utgjør de mest vellykkede språklæringsarenaene for andrespråksinnlærere.

Høyttenkning gjennom felles klassesamtale skaper en ytre, sosial ramme for utprøving av tanker og meninger som bidrar til å utvikle elevers evne til resonnement og refleksjon (f.eks. Dysthe, 2001; Laursen, 2017; Mercer, 2002; Vygotskij, 2001). Samtalen speiler ikke bare deltakernes tankeprosesser, men bidrar faktisk til å konstruere og forme tenkning (Gibbons, 2006a, s. 23).

Også undervisningen til Liv er preget av lærerstyrte samtaler om tekst i hel klasse. Hun benytter som nevnt en modelltekst skrevet av elever på tredje trinn (vedlegg D8) når hennes elever på andre trinn skal lære om argumenterende tekst. Liv presenterer teksten som et brev: «Her har jeg fått tak i et brev som er sendt til [rektor]. Det er tredje trinn som har laget brevet. Skal jeg lese det for dere?» I den påfølgende samtalen retter Liv oppmerksomhet mot trekk ved argumenterende tekster som er tydeliggjort i en plakat på veggen og spør blant annet: «Hva forteller overskriften? Synes du teksten handler om det? Hva er det de vil med dette brevet? Argument 1, hva betyr det, tro? Argument 2, hva betyr det? Argument 3?» (Lydopptak 1 Liv, linje 163–186). Liv leder deretter en klassesamtale der hun prøver å få elevene til å gjenkjenne ulike deler av teksten og navngi dem. Hun stiller mange spørsmål for å få fram et bestemt svar:

Samtaleutdrag 32

Lærer Liv: Hvilken del av teksten skal stå under overskriften, Ada?

Elev Ada: (utydelig)

Lærer Liv: Du vet ikke helt, nei. Noen andre som kan forklare det? Hva tenker du, Nadia?

Elev Nadia: (utydelig)

Lærer Liv: Hva kaller vi det da? Hvilken del av teksten er det? Det er litt vanskelig altså. Er det noen som klarer å svare på det?

Elev: Hva da?

Lærer Liv: Nadia sier: «Vi på tredje trinn ønsker å få nye leker.» Hva kaller vi den delen av teksten? Asip?

Elev Asip: (utydelig)

Lærer Liv: Vil du komme og vise? For du mener at det står her (på plakaten)?

Elev Asip: Her. Hensikt (peker).

Lærer Liv: Hensikt. Men hva betyr hensikt da? (pause) Hva betyr hensikt? (pause) Ada har du et forslag?

Elev Ada: At de forteller hva de vil. (Lydopptak 1 Liv, linje 240–254)

I dette utdraget ser vi at Liv er en pådriver i samtalen om struktur i argumenterende tekster og at hun medierer eller megler og forhandler mellom partene i samtalen (jf. Gibbons, 2006a). Hun stiller mange spørsmål som gjentas og omformuleres («Hvilken del av teksten..., Hva kaller vi det da?, Hva kaller vi den delen..., Hva betyr hensikt?»), hun oppfordrer navngitte elever til å delta («Ada, Nadia») og hun gir hint ved å henvise til plakaten («For du mener det står her?»). Dessuten gjentar hun elevers bidrag og stiller oppfølgingsspørsmål (Men hva betyr *hensikt* da?) så alle får en forklaring («hva de vil») når en elev til slutt bringer fagordet *hensikt* inn i samtalen. Liv legger også inn flere pauser og gir elevene god tid til å svare. Ifølge Gibbons

(2015, s. 41) utgjør bare noen få sekunder lengre pause en stor forskjell for hvor mye elever sier, hvor tydelig de sier det og hvor godt de får anledning til å vise at de forstår. Gjennom denne lærerstyrte samtalen får elevene mye interaksjonell støtte til å ta i bruk nye fagord for å betegne tekstdeler og knytte dem til modellteksten. Liv henviser stadig til teksten og skriverammen og kobler de to sammen, og hun får elevene til å forklare fagord med sine egne ord slik at det skjer en kobling mellom elevenes hverdagspråk og fagtermer knyttet til argumenterende tekst.

Liv stiller gjerne samme spørsmål flere ganger på flere måter slik at flest mulig skal få mulighet til å forstå og dessuten få tid til å tenke seg om. Et eksempel ser vi i samtaleutdrag 33:

Samtaleutdrag 33

Lærer Liv: Hva er den siste setningen? Hva er den siste delen av teksten? (pause) Hva tror du vi skal kalle den siste delen av teksten? Har du et forslag Asip?

Elev Asip: (utydelig)

Lærer Liv: Det er derfor de vil ha det! Ja, så de forteller det liksom enda en gang. Det er helt riktig.

Elev Asip: Det er derfor (utydelig).

Lærer Liv: Ja, derfor man vil ha nye uteleker. Ja, hvis du tenker på alt som er skrevet her nå. Til slutt så blir det som en avslutning. Det er derfor det blir så bra å få nye uteleker.

(Lyddopptak 1 Liv, linje 290–297)

Her ser vi at Liv stiller spørsmålet på tre ulike måter, legger inn en pause, og til slutt oppfordrer Asip til å svare. Svaret hans («det er derfor de vil ha det») er inspirert av skriverammen på plakaten om argumenterende tekst, der «Derfor synes» er setningsstarteren for *forsterkning av hensikt* (Vedlegg E10). Asips bidrag tas i bruk og gjentas tre ganger, først av Liv, så av en annen elev og til slutt av Liv igjen, som bygger det ut og gjør det helt tydelig hva man vil ha og hva som dermed er hensikten med teksten («derfor man vil ha nye uteleker»). I denne sekvensen har Liv ledet samtalen slik at elevene kobler tekstens siste del til skriverammen, hun oppsummerer hva som forsterkes («alt som er skrevet her nå», «derfor det blir så bra å få nye uteleker»), og knytter det til fagordet *avslutning*. Vi ser at Liv holder fokus ved å gi elevene hint, gjenta og omformulere spørsmål, ta i bruk elevbidrag ved å gjenta, omformulere og bygge dem ut samt oppsummere slik at poenget blir tydelig og for alle. I disse samtalene foregår det en slags mesterlære der Liv trekker elevene med i samtaler hvor de utvikler evnen til å reflektere, og elevene er lærlinger i tenkningens kunst (Laursen, 2007; Mercer, 2002, s. 145). Det benyttes mange ulike former for interaksjonell støtte (jf. figur 2.11) i lærerstyrte samtaler om tekster på andre trinn, og dette kobles til planlagt støtte i form av skriverammer, tekster og forarbeid om argumentasjon. Hammond og Gibbons (2005) framhever denne koblingen som svært viktig i stillasbygging av andrespråkelever og ser den planlagte støtten som en nødvendig forutsetning for den interaksjonelle støtten.

Det foregår også mange lærerstyrte samtaler på fjerde trinn, både i gruppearbeid, i hel og i halv klasse og dessuten når lærere og assistenter sirkulerer ved individuelt arbeid eller pararbeid. Klassen bruker mye tid på å snakke om ulike trekk ved modelltekster, som i dette utdraget:

Samtaleutdrag 34

Lærer Mai: Hva handler denne teksten om? Mira?

Elev Mira: Om året.

Lærer Mai: Om året. Var det noen som fant ut hva overskrifta var? Jeg håper at jeg får kanskje 30 hender i været! Hva er overskrifta på denne teksten, folkens? Overskrifta på teksten (pause). Bra. Rima, hva er overskrifta?

Elev Rima: Beskrivende fagtekst om året.

Lærer Mai: Beskrivende fagtekst om året. Er dere enige i at det er overskrifta? Ja? Hvor i teksten finner jeg overskrifta? Saleh?

Elev Saleh: Helt øverst.

Lærer Mai: Helt øverst. Hva er overskrifta sin jobb, da? Hvorfor har vi overskrift på tekstene. Enel vet du det?

Elev Enel: (utydelig)

Lærer Mai: Yes. Hvem er «dem»?

Elev Enel: Dem som skal lese.

Lærer Mai: Den som skal lese teksten, skal vite hva vi snakker om, hva den handler om.

(Lyddopptak 1 Mai, linje 141–155)

Samtalen her dreier seg om tekstens overskrift, og vi ser at Mai stiller mange lukkede spørsmål («Hva handler denne teksten om? Hva er overskrifta på teksten?, Er dere enige i at det er overskrifta? Hvor i teksten finner vi overskrifta?») og formulerer noen av spørsmålene på flere måter («Hva er overskrifta sin jobb?, Hvorfor har vi overskrift på tekstene?»). I tillegg legger hun inn pauser slik at alle får tid til å tenke og svare. Hun hintet og oppmuntrer («30 hender i været», «folkens») og stiller direkte spørsmål til fire andrespråkselever i denne sekvensen (Mira, Rima, Saleh og Enel). Mai gjentar ofte elevens utsagn og bringer det videre til alle i klassen («Om året», «Beskrivende fagtekst om året», «Helt øverst»). I den siste replikkvekslingen med Enel i utdraget over stiller hun dessuten et oppfølgingsspørsmål og ber om en presisering av elevens utsagn (antagelig noe slikt som «dem skal vite hva den handler om»), som i Mais omformulering blir «Den som skal lese teksten, skal vite hva vi snakker om». På denne måten blir innholdet i samtalen tydelig og tilgjengelig for alle.

Lukkede spørsmål leder gjerne til korte svar og egner seg for å bekrefte eller avkrefte noe. Mai stiller mange slike spørsmål i samtaler om modelltekster. Her er nok et eksempel der Kamil, en andrespråkselev med svake norskkferdigheter, strever med begrepsforståelse knyttet til tidsuttrykk som *ukedag* og *helg*, samt å forstå hva *antonym* innebærer:

Samtaleutdrag 35

Elev Kamil: Jeg skal skrive ukedag.

Lærer Mai: Har du forklart det? Ja. Hva er antonymet til ukedag? Hva er det motsatte av ukedag?

Elev Kamil: Ukedag.

Lærer Mai: Ja, hva er det motsatte av ukedag?

Elev Kamil: Sju dager i en uke.

Lærer Mai: Ja, men hvis jeg sier det motsatte av ukedag, vet du hva det er? Helg.

Elev Kamil: Helg.

Lærer Mai: Ja. Helg, det er fri. Antonym. Du jobber bra nå, Kamil. Helg. Helgedag. (Lydopptak 3 Mai, linje 333–341)

Som vi ser her, forklarer Mai det abstrakte begrepet *antonym* med det mer hverdagslige uttrykket *motsatt*, og gir ham til slutt svar på hva det motsatte av ukedag er, nemlig *helg*. Selv om hun i tillegg forklarer at man har fri når det er helg, så lurer han fortsatt på hva *helg* betyr bare minutter etterpå. Denne gangen ber Mai en medelev om å forklare:

Samtaleutdrag 36

Elev Kamil: Hva er helg egentlig?

Lærer Mai: Vet du det Rima? Hva er det for noe?

Elev Rima: Når vi har fri fra skolen, lørdag og søndag.

Lærer Mai: De dagene i uka vi ikke er på skolen (Lydopptak 3 Mai, linje 360–363)

Ifølge Børresen (2015, s. 21) bør lærende samtaler helst ta utgangspunkt i elevenes spørsmål, og elevenes svar brukes som utgangspunkt for videre undersøkelse. Her ser vi at spørsmålet til Kamil («Hva er helg egentlig?») styrer samtalen, og at Mai i stedet for å svare stiller et oppfølgingsspørsmål til en medelev («Vet du det Rima?»). Slik får samtalen IRF-struktur, flere inkluderes i dialogen, og elevene utfordres til å bidra mer (jf. 2.1.2). Som vi ser, får Kamil dermed forklaring på ordet *helg* både fra Rima («når vi har fri fra skolen, lørdag og søndag») og fra Mai («de dagene i uka vi ikke er på skolen»). En slik strategi bidrar til mer dialogisk undervisning (jf. figur 2.2); Rima utfordres til å forklare og Kamil får flere forklaringer som hjelper ham å forstå bedre. I tillegg til Sana, som nylig kom fra mottaksklasse, er Kamil blant elevene med svakest norskerfardigheter på fjerde trinn, ifølge Mai. Selv om han i samtaleutdrag 35 og 36 får flere ulike forklaringer av begreper som *antonym* og *helg*, tar det tid for ham å utvide sin begrepsforståelse på norsk. Gjennom alle øktene på fjerde trinn observerer jeg at han er en elev som trenger mange og gjentatte forklaringer og som strever med forståelse av begreper andre elever i klassen allerede kjenner. Han er flink til å be om hjelp og si fra når han ikke forstår, og får derfor mye støtte av både lærere, medelever og assistenter. Som vi ser i eksempel 34–36, er undervisningen preget av tålmodighet, gjentakelser og varierte forklaringer. Dette gjør læringsmiljøet trygt og terskelen lav for å spørre om det man lurer på, og fører også til at mange elever bidrar i klassesamtaler.

Som tidligere nevnt er modelltekstsamtaler ofte knyttet til språklige trekk ved tekster, snarere enn til innholdet, og vektlegger ofte globale heller enn lokale nivåer i teksten (jf. 2.2.4). I samtalene om modelltekster på andre, fjerde og femte trinn ser vi at Gro, Liv og Mai har et tydelig språklig fokus, enten det dreier seg om tekstbinding, ordforståelse, antonym til ord i

teksten, ulike tekstdeler, hvor vi finner dem og hva vi kaller dem (jf. Samtaleutdrag 29–36). Dette innebærer en overvekt av spørsmål der læreren er ute etter et bestemt svar, selv om svaret kan formuleres på ulike måter. Håland (2018) hevder som tidligere nevnt at når læreren stiller lukkede, inautentiske spørsmål som hun vet svaret på, kan oppmerksomheten ledes mot bestemte språklige trekk ved modellteksten. Samtalen får IRE-mønster dersom læreren bekrefter, eller IRF-mønster dersom læreren involverer flere elever i å svare, og spørsmålene fører til korte svar fra elevene. Som vist i eksemplene over, er elevenes svar ganske korte, og læreren styrer samtalen ved å stille mange spørsmål, gjentatte ganger og på ulike måter. Ved variert interaksjonell støtte, som å oppmuntre, lokke, hinte, ta i bruk elevbidrag, utvide, omformulere, stille oppfølgingsspørsmål, og ved å legge inn pauser og stille spørsmål flere ganger på ulike måter, skapes inkluderende klassesamtaler der mange andrespråkelever deltar. Gjennom lærerstyrte samtaler om tekster med et språklig fokus kan læreren la mange elever slippe til i samtalen, og gi differensiert interaksjonell støtte (jf. 2.3.5.1). Dermed får også elever med svake norskerferdigheter mulighet til å delta, og deres utsagn kan bli likeverdige bidrag i klassesamtalen gjennom lærerens omformulering og utbygging (Gibbons, 2015, s. 3). Som nevnt kan IRF-mønsteret bidra til å inkludere andrespråksinnlærere i diskursen ved å lokke fram svar og ved økende ansvarliggjøring av eleven i samtalen (Hammond og Gibbons, 2005, s. 23). Ifølge Gibbons (2009, s. 144) bør IRF-samtaler utnyttes bedre og gi rom for oppklaringer, reformuleringer og utbygging av elevspråk (jf. 2.1.1).

4.3.1.2 Samtaler om fellestekst

Skriving av fellestekst er også et viktig element i sjangerpedagogisk skriveundervisning og utgjør det tredje steget i *Sirkelen for undervisning og læring* (jf. figur 2.9). Særlig samtalen omkring felles tekstskriving er sentral (Sigsgaard, 2013a). Gjennom skriving av fellestekst får alle elevene oppleve å bli inkludert i samtaler om for eksempel tekststruktur, oppbygging og utbygging av avsnitt, variasjon i formuleringer, tekstbinding og tekstrevisjon. Det er elevene som står for innholdet i teksten, og læreren stiller derfor mange åpne spørsmål for å få fram elevenes ideer. For elever som har den doble utfordringen å skulle lære fag og utvikle fagspråk på andrespråket parallelt, er det en viktig kilde til kunnskap å få tilgang til lærerens og andre elevers meningsutveksling og å se tekstredigering demonstrert i praksis på smartboard.

Elevene på andre trinn skal skrive en felles beskrivende fagtekst i naturfag etter å ha lest modelltekster om ulike husdyr (vedlegg D4, D5, D6). I den lærerstyrte samtalen veksler Liv mellom å stille åpne spørsmål, der elevene inviteres til å foreslå setninger til teksten, og mer

lukkede spørsmål, der hun prøver å få elevene til å bruke et bestemt fagbegrep. Et eksempel ser vi under:

Samtaleutdrag 37

Lærer Liv: Først overskrift. Hva foreslår dere?

Elever: Kuene. Ku, okse og kalv. Kua. Ku.

Lærer Liv: Hva skal vi velge? Hva skal vi fortelle om?

Elev Kana: Om alle, ku, okse og kalv.

Lærer Liv: Finnes det ett ord om alle de tre?

Elev Farah: Ku, okse og kalv er storfe.

Lærer Liv: Hva er storfe?

Elev Egil: Familien.

Lærer Liv: Og hvem er med i familien?

Elev Dan: Ku, kalv og okse.

(Feltnotat 1 Liv, s. 8)

I dette utdraget ser vi at Liv klarer å lokke fram et fagbegrep klassen har snakket om tidligere, nemlig *storfe*, og at hun får elevene til å forklare fagbegrepet *storfe* med sine egne ord. Dette gjør hun ved hjelp av flere spørsmål («Hva foreslår dere? Hva skal vi velge? Hva skal vi fortelle om?») og oppfølgingsspørsmål («Finnes det ett ord om alle de tre? Hva er storfe? Og hvem er med i familien?»). Samtalen får IRF-struktur, og ordvekslingen representerer en bevegelse fram og tilbake langs aksene mellom hverdagspråk (*familie, ku*) og fagspråk (*storfe, okse, kalv*) (jf. figur 2.7). De muntlige koblingene som skapes mellom hverdagspråk og fagspråk i forbindelse med lesing og skriving av fagtekster om husdyr kan bidra til å utvikle elevenes forståelse for at det er ulike måter å uttrykke seg på avhengig av situasjon. Som tidligere nevnt er en viktig oppgave for skolen å utvikle elevers evne til å delta i stadig flere og mer varierte kontekster (Hedeboe & Polias, 2008, s.14). I dette eksemplet er det mange elever som deltar i samtalen, og terskelen er lav for å gjenta det samme som andre elever eller læreren har sagt. Dermed er det lett å delta, og læringsmiljøet framstår som trygt og inkluderende.

Klassen bruker de samme fire temaene for avsnitt i fellestekst om storfe (vedlegg D7) som i modelltekst om sauene (vedlegg D6), nemlig familie, utseende, føde og nytte (jf. 4.2.1.4). I samtalen underveis i skrivingen er det Liv som styrer tema for avsnittene i teksten mens hun viser til plakaten på veggen med en skriveramme for fagtekster. Det er elevene som bidrar med innholdet i teksten, mens Liv prøver å styre samtalen i retning av et innhold som passer til temaet. I utdraget under ber Liv om innspill til et avsnitt om hva storfe spiser. Dette åpner opp for lengre replikker fra elevene enn i samtaler om modelltekst:

Samtaleutdrag 38

Lærer Liv: Nå har vi skrevet innledning og avsnitt om utseende. Nå skal vi skrive om føde.

Elev Billy: Høy, gress.

Elev Anja: Høy er tørt, gress er ikke så tørt.

Lærer Liv: Spiser den høy inne om vinteren og gress ute om sommeren?

Elev Anja: Når de går ute, så kan de spise mat, og når de er inne så kan de også spise mat.
Lærer Liv: Ja, de kan spise selv om sommeren.
Elev Egil: Jeg har matet en ku.
Lærer Liv: Å, har du vært på bondegård?
Elev Farah: Kua og oksen og kalven spiser store blader. (Feltnotat 1 Liv, s. 10)

Som vi ser, kommer det elevbidrag av alle typer, både slike som er relevante for å skrive en beskrivende fagtekst («Høy er tørt, gress er ikke så tørt», «Kua og oksen og kalven spiser store blader») og mindre relevante bidrag («Jeg har matet en ku»). Det er en balansekunst å være positiv og lyttende til alle elevers forslag og samtidig bidra til at det velges setninger til fellesteksten som stemmer overens med sjanger for teksten og tema for avsnittet. Lærers rolle i samtalen blir å framheve de mest aktuelle forslagene som stemmer med tema for avsnittet, og spørre elevene om noen utsagn egner seg bedre i et avsnitt med annet tema eller om de kanskje ikke passer så godt i teksten i det hele tatt. Her er relasjonell kompetanse vel så viktig som fagkompetanse for å få alle elever til å føle seg trygge på at deres bidrag er verdifulle i samtalen (Christensen og Stokke, 2015; Cummins, 2000).

Når elevene på andre trinn skal skrive en argumenterende fellestekst om klassebamser litt senere på våren, er det stort engasjement og mange forslag fra elevene om hvilke argumenter som bør være med i teksten (jf. 4.1.1.2). Liv er ordstyrer og begynner med å etterlyse hensikten med brevet, mens en annen lærer er sekretær på smartboard:

Samtaleutdrag 39

Lærer Liv: Hva er hensikten? Hvorfor skal vi skrive brev til [to lærere på trinnet]? Ada, har du et forslag? Få høre.
Elev Ada: Vi synes at det er urettferdig at – at vi må vente helt til tredje trinn.
Lærer Liv: Det er derfor vi skal lage en tekst. Da sier vi det. [Lærer 2], vi synes det er urettferdig at – [Lærer 2] skriver og skriver nå.
Lærer 2: At vi må vente?
Lærer Liv: At vi må vente –
Elev Ada: Må vente helt til tredje trinn.
Lærer Liv: Helt til tredje trinn. Med hva da?
Elev: (utydelig) bamser!
Lærer Liv: Med å få bamsene med oss hjem?
Elev: Ja. (Lydopptak 2 Liv, linje 283–293)

Som vi ser i utdraget over, gir lærerne mye tid og bruker mange oppfølgingsspørsmål på å få formulert hensikten presist («Hva er hensikten? Hvorfor skal vi skrive brev til lærerne? Har du et forslag? At vi må vente?»). Under skriving av fellesteksten relateres og sammenlignes modelltekst, skriveramme og fellestekst med hverandre. Skriverammen (vedlegg E10) og modellteksten (vedlegg D8) har tre argumenter, men elevene har flere argumenter for å ha med klassebamsene hjem. Som vi ser i utdraget under, vil elevene ha et fjerde argument i fellesteksten («for det fjerde») selv om skriverammen og modellteksten bare har tre:

Samtaleutdrag 40

Lærer Liv: Ok. Men nå har vi tre ting her. Men så var det noen som skrev at de synes vi fortjener å ha med bamsen hjem før sommeren, for vi har jobbet så bra.

Elever: Ja.

Lærer Liv: Ja, jeg tror det var deg, Hege, hva tenker du om det argumentet da? At vi fortjener å ha med bamsen hjem? Fordi vi har jobbet så bra.

Hege: Vi har jo det!

Lærer Liv: Vi har jo det. Hm. Ok. Hvordan skal vi skrive det argumentet da?

Lærer 2: Er det noen som har et forslag?

Lærer Liv: Ja, for her har vi: for det første, for det andre, for det tredje.

Elever: For det fjerde! (Lydopptak 2 Liv, linje 386–395)

I samtaleutdrag 20 foreslo en dristig elev både et fjerde og et femte argument, fordi de hadde så mye på hjertet. I utdrag 40 og 41 ser vi hvordan klassen blir enige om og utvikler det fjerde argumentet i fellesteksten («vi fortjener å ha med bamsen hjem før sommeren, for vi har jobbet så bra»). Det fjerde argumentet bygges ut på slutten av timen, og blir et fyldig argument fordi elevene bobler over med eksempler på hvor bra de har jobbet, som vi ser i neste, lange utdrag:

Samtaleutdrag 41

Lærer Liv: Hva betyr det at vi har jobbet så bra?

Elev Ulla: Fordi vi gjør leksene bra, vi leser bra.

Lærer Liv: Vi har jobbet så bra. Ja. Ok. Vi har gjort leksene så bra, mener Edin.

Lærer 2: Ja.

Lærer Liv: Vi har vært flinke, da kanskje, til å gjøre leksene?

Elever: Ja!

Elev Kana: Og lese.

Lærer Liv: Dere har blitt gode til å lese. Ja

Elever: Ja.

Lærer Liv: Ja, vi har vært flinke til å gjøre lekser og blitt god til å lese. Har du noe mer vi kan si der?

Elev Asip: Ja (utydelig) matematikk og norsk.

Lærer Liv: Og vi har også blitt flinke – kan vi bruke et annet ord enn flinke? Ulla?

Elev Ulla: Lært oss bedre.

Lærer Liv: Vi har lært oss bedre norsk og matematikk. Vi har –

Elev Billy: Siden første trinn

Lærer Liv: Ja, vi har lært mye, kanskje? Lært oss mye og blitt bedr – blitt mye bedre – Blitt mye bedre i norsk og matematikk [] Ulla?

Elev Ulla: At vi har vært flinke å høre etter lærerne.

Lærer Liv: Å ja, dere har blitt flinke til å høre etter lærerne. Skal vi ha med det også?

Elever: Ja, ja, ja! Siden første trinn.

Lærer Liv: Å ja. Vi har også blitt –

Lærer 2: Mye – hva skal vi skrive?

Lærer Liv: Bedre? Mye –

Elev Cleo: Bedre til å lese.

Lærer Liv: Ja, det står det allerede. Lese, ja. Blitt mye bedre til å høre etter?

Elev Dan: Ja.

Lærer Liv: Var det det? Høre etter de voksne? Ok. Mm.

Elev Egil: Og mye bedre til å være stille.

Lærer Liv: (latter) Ja, dere har blitt så flinke til så mye! Se de argumentene. Det blir jo kjempestort.

Elev Merab: Flink til å synge.

Lærer Liv: Flink til å synge, ja, det er så mye. Se her da! (Lydopptak 2 Liv, linje 510–546)

I dette utdraget stiller Liv mange åpne spørsmål (f.eks. «Hva betyr det at vi har jobbet så bra?», «Kan vi bruke et annet ord enn flinke?», «Hva skal vi skrive?»). Da kan elevene gi det svaret de selv ønsker, og som vi ser, strømmer det på med argumenter. Den andre læreren som er til

stede (Lærer 2), strever med å få notert alt på smartboard mens Liv leder samtalen. Lærerne stiller flere spørsmål om variasjon i formuleringer («ja, vi har lært mye, kanskje?», «kan vi bruke et annet ord enn flinke?») og om hva de skal skrive («har du noe mer vi kan si der?», «hva skal vi skrive?», «skal vi ha med det også?»). Det er elevenes ideer og forslag som avgjør innholdet i avsnittet (f.eks. «vi gjør leksene bra, vi leser bra, vi har blitt bedre i norsk og matematikk, vi er flinke til å høre etter lærerne, vi er mye bedre til å være stille, flinke til å synge»). Lærernes rolle er å styre, foreslå, stille spørsmål, avklare, skrive og sørge for framdrift og ferdigstilling av teksten. Resultatet blir et ferdig brev på 184 ord, med overskriften *Superurettferdig*, hensikt, fire argumenter og forsterking av hensikt (vedlegg D9).

Dette er den første argumenterende teksten elevene på andre trinn har vært med på å skrive på skolen. Både modellteksten *Nye uteleker* (vedlegg D8) og fellesteksten om klassebamser (vedlegg D9) bygges over samme mal som skriverammen (vedlegg E10), og tekstene er tematisk beslektet fordi de handler om elevers medbestemmelse på skolen. Slike tekster er ment som eksempler, ikke som perfekte argumenterende tekster. Her har 20 andreklassinger, der et flertall lærer norsk som andrespråk, fått sin første erfaring med hvordan man kan skrive et brev og argumentere for noe man brenner for. Denne erfaringen gir elevene kunnskap om konvensjoner for slike tekster, og senere arbeid med argumenterende tekster kan bygge på denne erfaringen og utvide repertoaret og variasjonsmulighetene, for eksempel når det gjelder tekststartere og tekstbinding. I utdrag 20, 39, 40 og 41 ser vi hvordan elevene på andre trinn forstår og bruker, men også utfordrer mønsteret i skriverammen og modellteksten når de skriver sin egen felles tekst (jf. Håland, 2018). Gjennom slike tekstsamtaler får de kjennskap til konvensjoner som vil gjøre det lettere å mestre ulike typer tekster de vil møte i ulike kontekster i skolen (jf. 2.2.2).

På fjerde trinn skriver elevene en felles fantasytekst i grupper, etter å ha lest og snakket om mange ulike fortellende tekster (jf. 4.1.1.1). Mai er ordstyrer og sekretær på stasjonen der de fem gruppene skriver hvert sitt avsnitt av teksten. Hun leser høyt det de foregående tre gruppene har skrevet og legger føringer for avsnittet gruppe fire skal skrive sammen: «Hva skjer? Det må dere finne ut av [] Men det må jo skje noe dramatisk. For nå er vi på høydepunktet» (Lydopptak 9 Mai, linje 47–50). I samtaleutdrag 53 ser vi hvordan Mai styrer samtalen og tar imot innspill fra de 7 elevene i gruppa mens hun prøver å oppnå enighet om noen av forslagene og samtidig skriver på smartboard:

Samtaleutdrag 42

Lærer Mai: Men hva tenker Pelle nå?

Elev Aksel: Pelle føler seg veldig skeptisk og –
Lærer Mai: Føler – Hva sa du, Aksel? Skeptisk (pause) og litt sjenert, var det det du sa? Blir han med inn da? Anders, hva sier du?
Elev Anders: Blir med inn?
Lærer Mai: Vi må ha et verb her. Og – hva kan vi? Og – bestemmer seg? Eller velger?
Elev Rino: Og er veldig tørst?
Elev Silas: Han bestemmer seg for –
Lærer Mai: Skal jeg skrive det? (Lydropptak 9 Mai, linje 127–135)

I dette utdraget er Mai en tydelig mediator og stiller mange åpne spørsmål som driver handlingen framover («Men hva tenker Pelle nå? Blir han med inn da?»), hun spør om detaljer som gjelder formuleringer («Vi må ha et verb her», «Skal jeg skrive det?») og beskrivelser av følelser («skeptisk og litt sjenert, var det det du sa?»). I samtaleutdrag 43 ser vi hvordan Mai lokker fram skildringen av forvandlingen hovedpersonen gjennomgår etter å ha blitt forgiftet:

Samtaleutdrag 43

Lærer Mai: Hvordan merker han at han blir forvandlet? Hva sa du?
Elev Rima: (utydelig) kjenner at nesen blir større og –
Lærer Mai: Han kjenner at nesen blir større. Hva mer kan jeg skrive?
Elev Patrick: (utydelig) får hår på seg (utydelig)
Lærer Mai: Og at håret vokser. Og at håret på kroppen vokser?
Elev Simon: Og at han får klør på føttene (utydelig)
Lærer Mai: Og at håret på kroppen vokser
Elev Rima: Og han får hvit hale
Lærer Mai: Hvis jeg begynte å få en hale nå, hvordan hadde jeg merket det Ronja?
Elev Ronja: (utydelig) trangt i bukse (utydelig)
Lærer Mai: Det blir litt trangt inni bukse (latter). Hva skjer med bukse mi da?
Elev Paul: Revner.
Lærer Mai: Revner. Bukse revner og ut –
Elev Paul: Kommer det en hale.
Lærer Mai: Hvordan ser halen ut?
Elev Patrick: Hvit. (Lydropptak 9 Mai, linje 168–198)

Her bygger Mai på elevenes bidrag ved å gjenta, bygge ut og stille oppfølgingsspørsmål der hun etterspør detaljer og beskrivelser («Hva sa du?», «Hva mer kan jeg skrive?», «Hvordan hadde jeg merket det?», «Hva skjer med bukse mi da?», «Hvordan ser halen ut?»). Vi ser også at hun gir elevene hint for å lokke fram en fortsettelse på setningen («Bukse revner og ut –», «Kommer det en hale»). For å lokke fram beskrivelser av følelsene til hovedpersonen kobler hun til sin egen innlevelse i situasjonen og appellerer til elevenes innlevelse:

Samtaleutdrag 44

Lærer Mai: Da hadde jeg begynt å få panikk! Hva kjenner Pelle nå? Nå står han med ødelagte sko, han har fått hale, han har fått pels. Hvordan føler du deg da? [] Edvin, hvordan kjennes det da? Hvordan ville du ha følt deg?
Elev Edvin: Sånn redd (utydelig)
Lærer Mai: Ville du ha blitt redd? Hva mer da? Anders, hva ville du ha tenkt?
Elev Anders: Jeg ville også ha blitt ganske redd.
Lærer Mai: Redd. Nesten panikk? Hva skal jeg skrive da? Pelle kjenner at han – nesten får panikk? (Lydropptak 9 Mai, linje 204–209)

Som vi ser i utdrag 44, lokker hun fram flere beskrivelser fra elevene Edvin og Anders («sånn redd», «Jeg ville også ha blitt ganske redd»). Mai bygger videre på elevenes utsagn og bringer inn et annet ord som beskriver følelsen til hovedkarakteren for å variere språket i teksten («Redd. Nesten panikk?»). Gruppe fem skal skrive siste avsnitt av teksten. I samtaleutdrag 45 ser vi at Mai retter oppmerksomheten mot avsnittets plassering i teksten som helhet, nemlig høydepunktet, og at gruppa derfor må finne en løsning på problemet i fortellingen:

Samtaleutdrag 45

Lærer Mai: Håkon, hva kan det ende med, da?

Elev Håkon: At han finner en vei ut, og snipp snapp snute, og han får tilbake –

Lærer Mai: Hvordan blir han – tilbake til menneske da?

Elever: (utydelig) bra hvordan det går! Gjennom portalen så blir han til menneske, fordi det går ikke an at de ikke kommer gjennom!

Lærer Mai: Ah, den likte jeg. Altså, at det skjer – straks han springer gjennom speilet, så blir han menneske igjen. Men det må jo være noe dramatisk her, for vi er jo midt i et sånt høydepunkt. (Lydopptak 9 Mai, linje 311–318)

Vi ser hvordan Mai medierer samtalen og forhandler om formuleringer basert på elevenes innspill gjennom oppfølgingsspørsmål («Hva kan det ende med da? Hvordan blir han tilbake til menneske da?»). Helt bevisst har Mai plassert færre elever i denne gruppa enn i de andre gruppene (jf. intervjuutdrag 13), og her finner vi blant annet Sana, som nylig kom fra mottaksklassen (jf. 4.1.2.4). Hun har svakest norskerferdigheter i klassen, men hun har mange ideer og mye fantasi. I en liten lærerstyrt gruppe får hun anledning til å bidra mye:

Samtaleutdrag 46

Lærer Mai: Hysj, nå er det Sana som prater.

Elev Sana: Han skal prøve å (utydelig) komme seg gjennom (utydelig)

Lærer Mai: Mange som følger etter han. Det blir en slags jakt. Men du –

Elev Sana: Følge etter.

Lærer Mai: Følge etter?

Elev Sana: (utydelig)

Lærer Mai: Lager noen feller? Ah, da skjønner jeg. Altså at Pelle akkurat kommer seg gjennom og så stopper speilet han andre? (Lydopptak 9 Mai, linje 329–336)

Som vi ser, hysjer Mai på de andre elevene slik at Sana får komme til orde («Hysj, nå er det Sana som prater»), og hun får flere muligheter til å forklare hva hun mener. Mai ser forbi hennes manglende evne til å formulere fullstendige setninger på norsk, men tar i bruk og omformulerer hennes innspill slik at andre elever kan bygge videre på dem («Følge etter? Lager noen feller? Altså at Pelle akkurat kommer seg gjennom og så stopper speilet han andre?»). Sanas innspill blir avgjørende for løsningen på klassens fortelling fordi Mai lar henne få slippe til i gruppa:

Samtaleutdrag 47

Lærer Mai: Ok, hva skjer da, Espen? Eller unnskyld, Sana hadde hånda oppe. Sana?

Elev Sana: At han (utydelig) hjem etter han (utydelig) også hører en stemme.

Lærer Mai: Ok

Elev Sana: Og så sa han: Du må rekke før sola går ned.

Lærer Mai: Før sola går ned. (Lydopptak 9 Mai, linje 415–419)

Ideen fra Sana om at Pelle må rekke tilbake før sola går ned, blir videreutviklet gjennom samtalen i gruppa. Via oppfølgingsspørsmål fra Mai («Kan jeg skrive noe annet enn sola går ned? Kan jeg skrive noe med solstråler eller solnedgang? Hva var det du sa?») og omformulering og utbygging fra både lærer og elever ender klassen til slutt opp med en mer avansert formulering av Sanas idé:

Samtaleutdrag 48

Lærer Mai: Pelle flyr så fort han kan og når fram til speilet akkurat–

Elev Ava: Når – når sola går ned.

Lærer Mai: Akkurat idet – Kan jeg skrive noe annet enn sola går ned? Kan jeg skrive noe med solstråler, eller solnedgang?

Elev Teo: Solstrålene går ned?

Lærer Mai: Solstråle –

Elev Teo: Siste solstrålen som treffer speilet?

Lærer Mai: Åh! Akkurat idet dagens siste solstråler – (skriver) – hva var det du sa?

Elev Teo: Treffer speilet. Også stenges det.

Lærer Mai: Treffer speilet. Men han må akkurat klare å komme seg gjennom da. (Lydopptak 9 Mai, linje 450–460)

Som vist i samtaleutdrag 37–48 forhandles det om forslag og formuleringer gjennom lærerstyrte samtaler ved skriving av fellestekst på andre og fjerde trinn. Mai og Liv tar ansvar for å følge struktur og språklige trekk for sjangeren (tema for avsnittet, fagbegreper, narrativ struktur, beskrivelse), mens elevene står for innholdet og dermed har noe lengre replikker enn i samtale om modelltekster. Lærerne stiller derfor mange åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål og bidrar til at det blir tatt valg som sikrer framdrift og et sluttprodukt. Samtalene er inkluderende fordi terskelen er lav for å delta, og det er akseptert både å gjenta andres utsagn og å bygge videre på andres forslag. I gruppearbeid om klassens fantasytekst får den nyankomne eleven Sana stor plass, og hun får dermed mulighet til å utfolde seg og ta ordet mange ganger. Hun opplever å bli hørt og være en reell medskaper av klassens fellestekst. Utdrag 46–48 viser at samtaler omkring skriving av fellestekst også kan være inkluderende for elever med svake norskferdigheter. Når læreren stiller oppfølgingsspørsmål eller gir feedback (F) slik at samtalen får en IRF-struktur, får eleven mer taletid og mulighet til å utdype og reflektere. Åpne og autentiske spørsmål kan ifølge Håland (2018) føre til felles utforskning av språklige trekk. Slike samtaler bidrar til en mer dialogisk utveksling, der elevene får større mulighet for høyttenkning og refleksjon (Gibbons, 2015). Hodgkinson og Mercer (2008, s. xi) hevder at samtaler i klasserommet er det viktigste verktøyet læreren har for å styre utvikling av forståelse og for felles konstruksjon av kunnskap. Når dialogiske prinsipper som kollektivitet, gjensidighet,

støtte og kumulering ligger til grunn for samtalen, som i utdragene over, får den retning og hensikt og kan føre til reell læring (Christensen & Stokke, 2015).

Jeg har i 4.3.1 analysert observasjonsdata som viser eksempler på lærerstyrte samtaler om modelltekst og fellestekst i mitt materiale. Dette synliggjør informantenes interaksjonelle støtte, altså hvordan de tar i bruk og omformulerer elevenes bidrag i samtalen, oppmuntrer, lokker, inviterer, og utfordrer ved å stille oppfølgingsspørsmål og overlater mer ansvar for samtalen til elevene (jf. 2.3.5.1).

4.3.2 Lærer-refleksjon om lærerstyrte samtaler om tekster

I denne delen vil jeg løfte fram utdrag av intervjuer med Mai og Liv og undersøke deres refleksjoner om støtte til andrespråkselever gjennom lærerstyrte samtaler om tekster.

4.3.2.1 Samtaler om medierende tekster

Som nevnt arbeider elevene på fjerde trinn med *Rødhetten og Ulven*, og de fokuserer på struktur og språklige trekk ved fortellingen (jf. tabell 5.5). Mai tror elevene forstår hensikten med å dekonstruere modelltekster, og at de kobler undersøkelser av modelltekster til kunnskap de trenger for å skrive bedre tekster selv:

Intervjuutdrag 29

Lærer Mai: Men jeg tror de – jeg innbiller meg at de skjønner litt mer hvorfor. Særlig denne dekonstruksjonsdelen, at de skjønner hvorfor vi bruker så lang tid på den. Nå bruker vi masse tid på å bryte opp denne teksten fordi vi skal skrive en tekst sammen, og så skal de skrive en selv til slutt. Det er der vi skal ende opp, og jeg tror nok det er den delen som motiverer elevene også. Vi jobber så grundig med dette nå fordi du skal skrive en god fortelling til slutt. (Intervju 1 Mai, linje 36–41)

Mai er opptatt av grundig arbeid med modelltekster, og hun gjør elevene oppmerksomme på at dette er en forberedelse til elevenes egen tekstskriving. Tidligere har klassen jobbet med skriving på litt andre måter: «Vi har jobbet masse med mottaker og formål og skriverammer og den delen der. Men vi har kanskje ikke jobbet så nøye med språk.» Mai retter oppmerksomhet mot språklige kjennetegn ved narrative tekster og vektlegger også hvordan fortellinger er bygget opp: «dette med struktur, det med å guide dem gjennom alle delene» (Intervju 1 Mai, linje 47–49). Underveis i samtalen om *Rødhetten og Ulven* knyttes det tydelige koblinger til andre fortellende tekster de har lest og snakket om: «Det henvises like mye til *Harry Potter* og *Narnia* og sånn, for jeg tror det har gjort mer inntrykk på dem» (Intervju 1 Mai, linje 102–103). I samtalen trekkes det paralleller mellom strukturen i ulike fortellende tekster som skaper bevissthet og kunnskap om hva som kjennetegner narrativer, og gjennom slike samtaler utvikler elevene kunnskap om konvensjoner for fortellende tekster (jf. 2.2.2). Hensikten til Mai er at

samtalen skal ha en overføringsverdi, slik at de tar i bruk denne kunnskapen i egen skriving: «For du må ha skjønt litt for å kunne gjøre om modellteksten og ta det til ditt eget» (Intervju 1 Mai, linje 286–289).

Mai omtaler samtaler om modelltekster som *instruerte*: «I dette avsnittet må du ha med det. Det er veldig instruert og statisk» (Intervju 1 Mai, linje 137–139). Dette er en parallell til Maagerø (2015), som omtaler slike målrettede tekstsamtaler i sjangerpedagogikk som ‘streng’. Mai er opptatt av at klassen også skal ha frie, kreative skriveoppgaver, som en motsats til de lærerstyrte skriveoppgavene (jf. 4.1.2.2). Hun ser at elevene tar i bruk ulike trekk ved tekster som de har rettet oppmerksomhet mot i undervisningen: «de bruker veldig mye av det de har lært» (Intervju 1 Mai, linje 173). Mai mener at grundig arbeid med språk i kontekst er gunstig for andrespråksinnlærere (jf. intervjuutdrag 26), og hun observerer at særlig andrespråkslever tar i bruk for eksempel tekstbinding i gjenfortellende tekster i egen skriving (jf. intervjuutdrag 20).

I undervisningen på andre trinn ser også Liv at samtaler om modelltekster har innflytelse på tekster elevene skriver i fellesskap eller individuelt:

Intervjuutdrag 30

Lærer Liv: Flere av dem som jeg anser å ha ganske svakt norsk ordforråd, satte i gang å skrive, og du så de samme frasene som vi hadde laget, som var i modellteksten og fellesteksten, det brukte de i den individuelle teksten. Så de drar med seg noe av det her, det er helt tydelig.

(Intervju 1 Liv, linje 172–175)

Liv framhever at elever med svake norskerferdigheter ser ut til å ha utbytte av eksplisitt språklig oppmerksom undervisning og klarer å ta i bruk enkelte språklige trekk de har fokusert på i undervisningen, når de skriver egne tekster. Hun ser paralleller mellom dekonstruksjon av modelltekst og veiledet lesing (Intervju 1 Liv, linje 146) og gir elevene ulike leseoppgaver i forbindelse med lesing av modelltekst, for eksempel være å undersøke hvordan en tekst er bygget opp eller å lete etter bestemte språklige kjennetegn (jf. 4.1.2.2). Disse oppgavene blir deretter utgangspunkt for samtaler om modellteksten. Liv ser at det å arbeide grundig med modelltekster gjør det mulig å fokusere på enkelte språklige trekk og egentlig jobbe med «hva som helst» (jf. 4.2.2.3): «For det er så mye du har lyst til å jobbe med på andre trinn [] Du kan gjøre det inn i sjangerpeden. Jeg synes jeg klarer å være mer bevisst på begrepene, norskfaglige begreper, hvis jeg kan kalle det det.» Å fokusere på enkelte trekk ved en tekst gir Liv en opplevelse av fordypning og grundighet: «Det blir så god tid, så god ro over det». Liv hevder at samtaler rundt dekonstruksjon av modelltekst forbereder elevene til skriving og gir dem støtte

og hjelp. Hun mener også at «ungene får med seg mye mer av norskundervisningen enn om vi skulle sittede og famlet litt og jobbet litt hit og litt dit» (Intervju 1 Liv, linje 202–211). Liv opplever altså dette som en helhetlig måte å arbeide med tekster på. Hun framhever at kompetansemål i læreplanen er forenlige med det eksplisitte fokuset på språk og struktur som kjennetegner sjangerpedagogisk skriveundervisning: «Der skal de jo skrive beskrivende tekster og skrive etter mønster. Og det er det jeg har knyttet dette til. Og da er det noe med å vite hva en beskrivende tekst er for noe» (Intervju 1 Liv, linje 57–59).

Liv og Mai er altså enige om at samtalene om dekonstruksjon av modelltekster og et eksplisitt fokus på språk og struktur i ulike typer tekster har innvirkning på klassens fellestekster og de opplever at modelltekster også setter spor i elevenes egen skriving. Mai sier i tillegg at hun balanserer lærerstyrt sjangerpedagogisk undervisning med frie og kreative skriveoppgaver, samtidig som hun underviser klassen i kjennetegn ved narrative tekster og ønsker at elevene skal få bedre struktur også på fortellingene sine.

4.3.2.2 Samtaler om felles konstruksjon

Liv fortalte om sin erfaring med å lage fellestekst i norskundervisningen på første trinn. Bilder var en sentral del av tekstskapingen fordi mange av elevene ikke kunne lese og skrive enda. Hun forteller hvordan de fokuserte på rekkefølge som strukturerende prinsipp for instruksjoner:

Intervjuutdrag 31

Lærer Liv: På første trinn skulle vi lage en oppskrift eller instruksjon om hvordan vi kler på oss, rekkefølgen på klær. Og da jobbet vi mye med det å bygge kunnskap først De skulle klippe ut bilder og lime på bildene i riktig rekkefølge. (Intervju 1 Liv, linje 63–66)

Elevene hadde lært om ordenstall og rekkefølge og skulle koble bilder og ordenstall og sette dem riktig sammen. Teksten ble skapt muntlig til bildene og tallene. Liv forteller at dette arbeidet førte til mange gode diskusjoner: «Hvorfor har du satt bildet som nummer tre, da? Når du mener at det skal være først? Hvordan skal jeg klare å se på plakaten din og tenke at jeg må gå til nummer tre først for å finne riktig rekkefølge?» (Intervju 1 Liv, linje 69–71). Samtalene gjorde klassen bevisst på sammenhengen mellom det du har tenkt, og det du uttrykker visuelt når du legger bilder i en bestemt rekkefølge og nummererer dem. Bevisstgjøring av rekkefølge som strukturerende trekk ved instruksjoner ga inspirasjon til senere arbeid med en felles skriftlig tekst om morgenrutiner før man går på skolen:

Intervjuutdrag 32

Lærer Liv: Da de skulle jobbe med fellestekst om hvilken rekkefølge man har på morgenrutiner før man går på skolen, så var det veldig – modellteksten ble så tydelig. Den ga så god inspirasjon til fellesteksten, selv om vi også hadde diskusjoner der, for de har ulike erfaringer med hvordan rekkefølgen på

morgenrutinene var (latter). Noen pusser ikke tenner om morgenen, kom det frem. Og noen pusser tenner før de spiser frokost, og noen pusser etter. Det var gode diskusjoner om dette. (Intervju 1 Liv, linje 74–80)

Dette er et eksempel på at elever som ikke skriver og leser så mye på norsk (enten de er barn, ungdommer eller voksne), kan samtale om tekststruktur illustrert gjennom bilder, tall og rekkefølge. Muntlige tekster har også en struktur og språklige kjennetegn man kan snakke om og bevisstgjøre for å bygge kunnskap om tekster. Dette kan for eksempel gjøres ved at elever setter sammen bilder og forteller en historie ut fra bildene, eller at lærer og elever sammen diskuterer seg fram til en rekkefølge på bildene, og at elevene dikterer setninger som læreren skriver til bildene. Bevissthet om struktur i muntlige og skriftlige tekster kan begynne lenge før elever selv kan lese og skrive, både på barnetrinnet og i alfaundervisning for eldre elever. Siden felles skriving foregår ved at elever bidrar med muntlige setninger mens læreren skriver på smartboard, kan man altså skape felles tekster og ha samtaler om struktur og innhold også i klasser der elevene ikke har gode lese- og skriveferdigheter på norsk.

Klassen til Liv skriver fellestekst i begge mine observasjoner på andre trinn, og det har de også gjort en gang tidligere. Å lede klassen gjennom skriving av felles tekst er en ny erfaring for Liv, og i intervju gjør hun følgende refleksjoner før de skal skrive fellestekst for andre gang:

Intervjuutdrag 33

Lærer Liv: Vi har laget en felles tekst tidligere, og da klarte de godt å bli inspirert av modellteksten til å lage fellestekst, og videre lage en individuell tekst ut fra. Jeg kjente at jeg styrte det veldig, og jeg tror det var – jeg var litt usikker og famlet litt og skulle ha med ungene på dette for første gang. Jeg tror det ble lagt opp sånn at det var forståelig for dem. (Intervju 1 Liv, linje 151–155)

Liv uttrykker her usikkerhet om egen rolle som ordstyrer for felles tekstskriving og opplever at hun «styrte det veldig». Når 20 elever skal skrive en tekst sammen, må det selvfølgelig styres ganske kraftig for at alle skal få slippe til og oppleve å bli hørt. Ifølge Sigsgaard (2013a, s. 185) må læreren være svært bevisst på hva slags språklige konstruksjoner som skal brukes og ha en idé om hvordan fellesteksten skal se ut før man går i gang med å skrive sammen. Liv opplevde at det ble gode diskusjoner rundt tekstsakingen, og at modellteksten inspirerte arbeidet:

Intervjuutdrag 34

Lærer Liv: Modellteksten ga oss god inspirasjon til å skrive fellesteksten. Vi kunne diskutere ting, hvorfor skal vi ha det først? Hvorfor skal vi velge bort det? Hvorfor skal vi ha med det i stedet for? Er det viktig å ha med alt dette? Vi hadde gode diskusjoner rundt det. Jeg er veldig spent på i morgen, om de klarer å bygge en felles tekst ut fra modellteksten. (Intervju 1 Liv, linje 156–160)

Som vist i utdraget over førte felles skriving av tekst på andre trinn til samtaler og diskusjoner om blant annet rekkefølge og utvalg av elevenes forslag. Sigsgaard (2013a) framhever at

nettopp fordi elevenes bidrag er i sentrum ved felles konstruksjon av tekst, er det mulig for alle å delta. Læreren rolle er å sortere, vurdere, justere eller forbedre elevenes forslag og deretter benytte dem i fellesteksten. Dette muliggjør differensiering fordi alle typer bidrag kan brukes som utgangspunkt for en setning som passer i teksten klassen skaper sammen. Liv kommenterer at tekstene (både modelltekster og felles tekster) blir veldig enkle (jf. intervjuutdrag 1). Det henger selvfølgelig sammen med at elevene til Liv bare er sju år gamle, men også at Liv helt bevisst gjør tekstene overkommelige i kompleksitet og lengde (jf. intervjuutdrag 2 og 3). Hun mener at tekstene må ha tilsvarende lengde og kompleksitet som hun kan forvente at elevene klarer å produsere selv, slik at de kan fungere som mønstre for individuell skriving.

Da elevene på andre trinn skrev en argumenterende fellestekst om klassebamser, var det tredje gang Liv ledet en felles skriveseanse med klassen. Etterpå reflekterer hun slik:

Intervjuutdrag 35

Lærer Liv: Jeg hadde tenkt at denne gangen skulle jeg virkelig få fram modalitet i språket og teksten på en annen måte. Jeg har lurt på om de er modne for det. Jeg har vært litt usikker og vegret meg litt. Men jeg tenkte at nå skal jeg prøve det. De er andreklassinger. Noen av dem er kanskje modne for å forstå det og vurdere teksten ut fra ulike modaliteter og mentale prosesser og evalueringer og ord og sånn. Jeg vet ikke helt om jeg klarte det så godt i dag. (Intervju 2 Liv, linje 8–13)

Som vi ser i intervjuutdrag 33–35, reflekterer Liv mye over egen praksis. Selv om Liv opplever det som krevende å styre klassesamtaler om skriving av fellestekst, opplever hun at «alle bidro veldig godt, og jeg synes alle ga uttrykk for at de forstod» (Intervju 1 Liv, linje 166). Liv opplever altså felles skriving som en meningsfylt, inkluderende og lærerik aktivitet både på første og andre trinn.

Mai har skrevet fellestekst med elevene sine på fjerde trinn mange ganger og synes fellesskriving er vanskeligere enn dekonstruksjon av modelltekst:

Intervjuutdrag 36

Lærer Mai: Ja, jeg synes det. Men det er fordi det er vanskelig å få med alle sammen [] Jeg blir jo den som driver det og pirker litt og får i gang debatten og sånn. Det blir jo mye meg. Og så blir det mange av de sterke elevene og de som byr på seg selv. Så det å få med alle synes jeg er vanskelig [] Som regel har jeg skrevet med halve gruppa, og da har jeg cirka 17 unger samtidig. (Intervju 1 Mai, linje 236–244)

Her problematiserer Mai det faktum at læreren lett får en dominerende rolle ved skriving av fellestekst med mange elever. Det er vanskelig å finne balansen mellom å styre samtalen for å komme i mål med teksten og samtidig sørge for at alle elevene slipper til. Tidligere har klassen skrevet fellestekst flere ganger i halv klasse, men nå vil Mai prøve å skrive fellestekst i grupper, ett avsnitt av teksten per gruppe (jf. tabell 4.5). I mindre grupper er det lettere for alle elever å slippe til og delta aktivt og ikke minst bruke språket selv:

Intervjuutdrag 37

Lærer Mai: Jeg skal skrive sammen med dem, men jeg vil ha færre elever på én gang. For her handler det jo om å bruke språket og beskrive, og da kan det ikke gå så fort fram. Og da kan det ikke være så mange unger heller, ellers så slipper de liksom ikke til (Intervju 1 Mai, linje 118–121)

Mai ønsker som vi ser her å legge til rette for større elevaktivitet og deltagelse i fellesskriving ved å ha færre elever, og også ved å nivåddifferensiere gruppene (jf. 4.1.2.4). På denne måten får alle elevene delta ut fra sine forutsetninger og få større innflytelse over teksten. Mai er også opptatt av at det er hun som klassens norsklærer som skal lede skriving av fellestekst. Dette gir verdifull innsikt i elevenes forståelse, ferdigheter og evne til å lytte til hverandre og bygge på medelevers innspill. Det gir også Mai mulighet til å differensiere sin støtte og la enkelte elever slippe bedre til i samtalen:

Intervjuutdrag 38

Lærer Mai: Også vil jeg gjøre dette selv. Vi er mange voksne, men dette er en type ting jeg vil gjøre selv. Vi kunne jo delt oss opp, og så kunne noen skrevet med assistent, men jeg vil gjøre det med alle selv. (Intervju 1 Mai, linje 246–248)

Både Mai og Liv skriver altså fellestekst med klassene sine, og begge reflekterer over at det kan være utfordrende. Utfordringer er blant annet knyttet til klasse- og gruppestørrelse, gruppesammensetning, sterke elever som dominerer og balansegangen mellom å styre samtalen men ikke styre for mye. Mai prøver ut felles skriving både i halv klasse og mindre nivåddifferensierte grupper for at elevene skal få være mest mulig aktive og deltagende i prosessen. Liv prøver ut felles skriving i hel klasse og reflekterer over egne erfaringer og hva som lykkes eller kanskje ikke lykkes så godt. Begge ønsker å lede skriving av fellestekst med elevene selv, fordi det gir innsikt i hva elevene forstår og ikke forstår, hva de mestrer og hva de strever med, og dermed er en viktig kilde til kunnskap om elevenes nivå og forståelse. Felles skriving oppleves altså som krevende, men lærerikt, og ikke minst viktig for elevenes skriveutvikling.

Jeg har i dette delkapittelet undersøkt informantenes refleksjoner om lærerstyrte samtaler om modelltekster og skriving av fellestekster. I neste delkapittel vil jeg diskutere funnene i 4.3.1 og 4.3.2, ikke minst hvordan lærerstyrte samtaler kan bidra til elevens andrespråkutvikling.

4.3.3 Diskusjon av lærerstyrte samtaler om tekster

Sist i dette delkapittelet vil jeg knytte eksempler fra observasjoner og lærerrefleksjoner til relevant teori om strukturerte classesamtaler og diskutere hvordan lærere kan legge til rette for didaktiske samtaler om tekster. Jeg ønsker å framheve hvordan variert interaksjonell støtte

bidrar til at også andrespråksinnlærere forstår, deltar og har utbytte av lærerstyrte samtaler i større og mindre grupper.

4.3.3.1 Legge til rette for samtaler i språklig heterogene klasserom

Det meste som skjer i klasserom, er basert på eller foregår gjennom samtale: Kunnskap konstrueres gjennom samtale, elever uttrykker sin kunnskap gjennom samtale og gjør bruk av kunnskapen i nye kontekster og for egne formål. Derfor er det, som tidligere nevnt, en fordel med mer samtale og mindre monolog i klasserommet (Christensen & Stokke, 2015). Børresen (2015, s. 18) framhever at det ikke bør være hvilken som helst slags samtale, men samtaler «preget av plan, konsentrasjon og undersøkelse», altså strukturerte samtaler (jf. 2.1.1). Christensen og Stokke (2015, s. 11) understreker betydningen av at lærere har både faglig og relasjonell kompetanse, slik at de kan lede klassesamtaler som både er kumulerende og har en hensikt (jf. figur 2.2) og som dessuten gir alle elever mulighet til å delta aktivt. Det er som nevnt (jf. 2.3.2) enighet om at læreren utgjør den største forskjellen når det gjelder andrespråkslevers læring, og at gode lærer-elev-relasjoner er helt sentrale (jf. Cummins, 2000, s. 40).

Gibbons anser lærerens rolle i elevenes læring som mediator (jf. 2.1.2). Både språklæring og innholdslæring er avhengig av kvaliteten på dialogen i klasserommet, hvilken rolle læreren tar i utformingen av diskursen, og hvordan læreren støtter elevene (Gibbons, 2006a, s. 174). Gibbons' (2015) har som nevnt formulert seks prinsipper som støtter andrespråksutvikling gjennom samtaler i klasserommet (jf. figur 2.3). Disse er at elever må forstå det som blir sagt og det de leser, elever må få bruke nytt fagspråk selv, elever må få anledning til å strekke språket, elever trenger modeller for faglige måter å bruke språket på, det er viktig å kunne bruke morsmålet som ressurs, og det er lettere å lære språk i forbindelse med et faglig innhold. Jeg gjenfinner mange av disse prinsippene i undervisningen jeg har observert og i informantenes refleksjoner om egen undervisning. Blant annet legger mine informanter stor vekt på forståelse, inkludering og deltagelse. De gjør bevisste valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer, og dette bidrar til mye muntlig aktivitet der elevene selv tar i bruk fagspråk og blir utfordret språklig. All den observerte undervisningen har både faglige og språklige mål. Både skole A og B tilbyr morsmålsundervisning for 1.–4. trinn og anser dermed morsmål som en ressurs. Mai benytter dessuten morsmålslærer og morsmålsassistent som støtte for enkelte elever i ordinær undervisning (jf. samtaleutdrag 4 og intervjuutdrag 14). Mine informanter ser altså ut til å være oppmerksomme på hvordan de kan bidra til å lette andrespråkslæring gjennom samtaler i undervisningen.

Ifølge Gibbons (2015, s. 93) skjer ikke produktiv samtale i klasserommet tilfeldig, men bør planlegges bevisst og systematisk. Hvordan oppgaver utformes, hvordan gruppearbeid organiseres og hvordan lærere svarer elever, har stor innvirkning på hvor godt samtalen i klasserommet støtter opp om elevenes språkutvikling (s. 93). I språklig heterogene klasser er det en fordel at læreren kjenner til elevenes språklige nivå, deres faglige forutsetninger og erfaring med literacy, og ser dette i sammenheng med de språklige kravene i tekster og lærestoff elevene skal arbeide med. Som vist blant annet i delkapittel 4.2 har mine informanter en tydelig bevissthet om planlegging av aktiviteter og samtaler knyttet til tekster i sine språklig heterogene klasser, og lærerstyrte samtaler er dominerende i alle mine observasjoner (jf. 4.3.1). Det som kjennetegner disse samtalene, er at de integrerer språklæring med læring av fag. Rose (2016a, s 57) hevder at man på denne måten fjerner det kunstige skillet mellom undervisning i språk og undervisning i et faglig innhold. Gjennom samtalene rettes oppmerksomhet både mot fagbegreper og emnet for undervisningen, og samtidig er det fokus på struktur og språklige kjennetegn ved ulike typer tekster.

Som tidligere nevnt er interaksjonen i klasserommet påvirket av hva slags samtalemønster som ligger til grunn (jf. 2.1.1). Det tradisjonelle IRE-mønsteret knyttes gjerne til korte elevsvar og monologisk undervisning og gir ikke rom for utforskende samtaler (Christensen & Stokke, 2015). Det er likevel et samtalemønster som kan brukes for å styre oppmerksomhet mot bestemte trekk ved modelltekster og for å bekrefte eller avkrefte elevers kunnskap og forståelse slik vi så i samtaler om modelltekster (jf. 4.3.1.1). Ifølge Lindberg (2013) vil selv små forandringer i den tradisjonelle IRE-strukturen gi mulighet for økt språkbruk og dermed økt mulighet for språklæring for andrespråkselever. Ved å stille oppfølgingsspørsmål endres samtalemønsteret til en IRF-struktur, og dette gir elever mer taletid og rom for utdypende, fortellende svar. Dette så vi eksempler på i samtaler om fellestekster (jf. 4.3.1.2) der informantene stilte flere åpne spørsmål og elevene kunne svare mer fritt. Hammond og Gibbons (2005, s. 23) hevder at lærere kan bruke IRF-mønsteret bevisst på to overordnede måter for å trekke andrespråksinnlærere mer med i samtalen i ordinær fagundervisning, nemlig ved å lokke fram svar og ved økende ansvarliggjøring av eleven i samtalen (jf. 2.1.2). Dessuten kan IRF-mønsteret brukes for å ta i bruk og omformulere elevbidrag. I 4.3.1 løftet jeg fram flere samtaleutdrag som illustrerer hvordan informantene trekker elevene aktivt med i samtalen. I det følgende vil jeg diskutere ulike måter mine de gjør dette på.

4.3.3.2 Ta i bruk og omformulere elevbidrag

Det tredje trekket i IRF-utvekslingen avgjør hvordan lærere involverer elever videre i samtalen. «Appropriation» eller appropriering betegner vanligvis en prosess der innlærere tar i bruk deler av læreres utsagn. Hammond og Gibbons (2005, s. 22) bruker begrepet motsatt, altså for å vise hvordan lærere tar i bruk det elevene sier, også kalt «opptak» (Dysthe, 1995). Begrepet «appropriering» kan synliggjøre hvordan læreren bruker det tredje trekket i IRF-utvekslingen til å inkludere elevens bidrag i diskursen. En grunn til å appropriere elevens bidrag er at en del elever snakker lavt eller utydelig, og at andre elever ikke hører hva de sier. Når læreren gjentar eller omformulerer det eleven sier, blir elevens bidrag hørbart, og dermed en del av samtalen (jf. samtaleutdrag 9). En annen grunn til å ta i bruk elevens bidrag kan for eksempel være å bekrefte hva som er et godt eller riktig svar og dermed verdsette elevens bidrag (jf. samtaleutdrag 16). Når elevens utsagn blir en del av klassens felles samtale, kan læreren og andre elever bygge videre på det og stille oppfølgingsspørsmål.

Som vist blant annet i samtaleutdrag 41 og 43 bringer Liv og Mai ofte elevenes bidrag inn i diskursen, enten ved å gjenta, bygge videre på eller omformulere det elevene har sagt. Rose (2016a, s. 57) hevder at sjangerpedagogisk undervisning bidrar til å utvikle lærer-elev-interaksjoner som inkluderer og støtter hver elev i klassen i stedet for å bare framheve de flinkeste elevene i undervisningen. Lærere kan modellere språkbruk i passende registre, for eksempel ved å koble sammen faguttrykk og hverdagslige formuleringer, bygge ut eller omformulere elevens utsagn. I klasser med mange andrespråkelever er det gunstig at læreren modellerer både i individuell samtale med elevene, og i helklassesamtale styrt av lærer (Gibbons, 2015, s. 28). Gjennom samtaler der læreren tar i bruk elevens utsagn, blir elevene medskapere av samtalen. For elever på et lavt nivå i grunnleggende norsk er dette en mulighet til å bli del av kunnskapskonstruksjonen i klasserommet. Det betydningsfulle ved at lærere tar i bruk og omformulerer elevens bidrag, ligger ikke i den enkelte hendelsen, men i at læreren regelmessig og systematisk bruker slike utvekslinger til å bygge på og utvide elevens bidrag i samtalen, lage koblinger mellom fagspråk og hverdagspråk, og gi elever økt innflytelse over diskursen i klasserommet (Hammond & Gibbons, 2005, s. 23).

4.3.3.3 Lokke fram svar

Det tredje trekket i IRF-utvekslingen kan ha potensial til å åpne opp diskursen på måter som leder til mer dialogiske sekvenser (Gibbons, 2015; Lindberg, 2013; Maagerø, 2015). Betegnelsen *cued elicitation* (Mercer, 1995, s.27), som jeg oversetter med å «lokke fram svar» (jf. figur 2.11), beskriver interaksjoner der læreren tilbyr verbale hint og oppfordringer eller

gester som signaliserer forventninger om å svare. Målet med opplæring er ifølge Mercer (s. 80) å få elever til å bruke språk på nye måter for å tenke og kommunisere slik at de utvikler «‘ways with words’ which will enable them to become active members of wider communities of educated discourse» (med henvisning til Heath, 1983). Dersom elever skal få anledning til å bruke språk på nye måter, må lærere legge til rette for å skape mer dialog i klasserommet, og det å lokke fram svar fra elever, kan bidra til det.

Undervisningen til Liv og Mai preges av oppfordringer til elevene om å delta i samtalen (jf. samtaleutdrag 31, 34). Mange elever nevnes med navn og inviteres inn i samtalen, og når Liv og Mai stiller spørsmål flere ganger på ulike måter, får flere mulighet til å forstå og respondere (jf. samtaleutdrag 32). Som nevnt er det viktig at læreren gir elevene god tid til å svare slik at alle elever skal få mulighet til å tenke seg om før de skal si noe høyt. Dette er spesielt viktig for elever som holder på å utvikle andrespråket. Når elever får flere muligheter til å svare før læreren evaluerer eller omformulerer det eleven har sagt, bremses tempoet i dialogen ned. Ifølge Gibbons (2015, s. 41) ser det ut til at elever som får mer anledning til å reflektere over og forbedre sin egen kommunikasjon, får mer langsiktige fordeler i språklæringen sin enn elever som stadig får kommunikasjonsproblemene sine løst av læreren. Et viktig moment i interaksjonell støtte for andrespråkselever er altså å la pausene være litt lengre enn vanlig og gi elever flere muligheter til å svare. Både Liv og Mai legger ofte inn pauser og venter til flere kan svare. Ved å gjenta spørsmål og stille dem på mange måter gir de også elever med svake norskferdigheter mulighet til å delta i samtalen.

I en språklig heterogen klasse der noen elever snakker norsk som morsmål og andre holder på å utvikle norsk som andrespråk, kan det bli skjevheter i elevenes deltagelse og taletid i samtaler. Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s 23) oppnår lærere økt deltagelse nettopp fra de elevene som trenger mye støtte for å bidra i samtalen når de får noen hint. Som vist (jf. 4.3.1), lokker Liv og Mai elevene til å delta i samtalen på mange ulike måter. Ved å legge inn pauser, vente til mange rekker opp hånda, hinte, oppmuntre, gjenta, omformulere og invitere elever ved navn får alle typer elever mulighet til å delta (jf. samtaleutdrag 32–48). Slik bred støtte er viktig for at elever som holder på å utvikle andrespråket, kommer mer til orde i helklassesamtaler. Det kan også bidra til økt forståelse, som er nødvendig for å kunne være med i samtalen.

4.3.3.4 Økende ansvarliggjøring

Barnes (2008, s. 8) hevder at samtaler i klasserommet bør gi elever mulighet til å tenke høyt. Når elever blir bedt om å forklare og gi mer utfyllende svar, blir det flere utvekslings-sekvenser,

og det øker elevenes interaksjonelle rettigheter og ansvar for innholdet i samtalen (Hammond & Gibbons, 2005, s. 23). Wells (1996, s. 86) bruker uttrykket *increasing the prospectiveness* om å gi ansvaret for å fortsette samtalen tilbake til eleven. Denne formen for interaksjonell støtte er viktig for utvikling av ord- og begrepsforståelse. Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 24) bidrar økt ansvarliggjøring av elevene til å forlenge samtalen, skru ned tempoet og gi elever en tydeligere stemme. På denne måten får elevene mer anledning til å utvide språket eller snakke på utvidede måter («in more extended ways»), som ifølge Gibbons (2015, s. 25) er en betingelse for andrespråkutvikling.

Som vist retter både Mai og Liv oppmerksomheten mot bestemte språklige og strukturelle trekk ved teksten ved å stille lukkede spørsmål med forventning om et bestemt svar, som gjerne kan formuleres på flere måter (jf. samtaleutdrag 29, 32). De stiller også åpne spørsmål som utfordrer elevene til å reflektere og tenke høyt (jf. samtaleutdrag 37, 38, 41, 43). Dette gir elevene mulighet til å bli klar over særskilte trekk ved modelltekstene, tilegne seg et metaspråk for å snakke om disse trekkene og diskutere og ta i bruk slike trekk for eksempel ved skriving av felles tekster. Mai og Liv gir elevene mange muligheter til å forklare og utdype ord og uttrykk, og de blir dermed utfordret til å bruke fagspråk på nye måter. Ved å gi andrespråkelever anledning til å ta i bruk språket i krevende situasjoner og strekke språket for å møte nye kommunikative behov, legger Liv og Mai til rette for det Swain (2000, s. 99) kaller ‘meningsfull output’, som er viktig for språkutvikling (jf. 2.1.2). Ifølge Gibbons (2015, s. 26) er det slike utfordrende øyeblikk som medfører språklæring og som gjør det tydelig hva elever mestrer og hva de ikke enda mestrer. Dette gir elevene mulighet til å prøve ut språkbruk i nye registre og utvide sitt språklige repertoar og dermed bevege seg i retning av mer akademiske eller faglige måter å uttrykke seg på. Lindberg (2013, s. 496) hevder at lærerstyrt interaksjon fremmer elevers læring hvis lærere oppmuntrer og støtter elevene i å utvikle sine tanker, motivere sine meninger og koble til sin egen erfaring (jf. 2.1.2). Jeg ser mange eksempler på dette i mitt materiale som følge av kumulerende, dialogisk undervisning, med oppfølgingsspørsmål og variert interaksjonell støtte.

4.3.3.5 Modelltekstsamtaler

Felles strukturerte samtaler om og erfaring med ulike typer tekster bidrar til å bygge opp kunnskap om tekstkonvensjoner som elevene trenger å kjenne til for å lykkes i skolen. Maagerø (2015) diskuterer potensialet i en slik streng tekstsamtale, som ligner en IRE-samtale «der læreren vil fram til bestemte språkvalg primært på mikroplanet i teksten» (s. 45). Hun hevder at slike samtaler bidrar til å «utvikle elevenes språklige bevissthet», «bli oppmerksom på de

språkvalgene som er gjort» og «på den funksjonen eller effekten språkvalgene har» (s. 45). I 4.3.1 trakk jeg fram en rekke utdrag av lærerstyrte tekstsamtaler med språklig fokus og viste hvordan informantene støttet elevenes forståelse og oppmuntret til deltagelse på ulike måter. I 4.3.2 løftet jeg fram utdrag av informantenes refleksjoner omkring slike strukturerte tekstsamtaler, og viste at de er opptatt av tydelighet, inkludering, stillasbygging og overføringsverdien av slike samtaler.

Håland (2013) hevder at modelltekster kan sette ulike spor i elevtekster, både knyttet til større strukturer og til mindre språklige trekk, som enkeltord og uttrykk. Gjennom metasamtaler om språk og et økt språklig fokus får elevene økt bevissthet om konvensjoner for skriving av ulike typer tekster, og de posisjonerer seg som fagspråkskrivere (Håland, 2014). Som vist gjennom mange eksempler fra undervisningen opplever Liv og Mai at andrespråksinnlærere både har behov for og stort utbytte av dekonstruksjon av modelltekster som del av skriveopplæringen. Dette stemmer overens med Hålands (2013) funn, som viser at både undervisningen og den måten lærer og elever bruker tekstene på, setter spor i tekstene til elevene. Ifølge Håland gjelder det også elever som ble karakterisert som svake skrivere (jf. 2.2.4). I språklig heterogene klasser kan det altså være god tidsbruk å modellere og tydeliggjøre språklige valg i tekster.

Modelltekstsamtaler er gjerne knyttet til språklige trekk snarere enn innholdet i tekster, ifølge Birkeland (2018). Når lærere fokuserer på globale nivåer i teksten (jf. 2.2.4), rettes oppmerksomheten mot den overordnede strukturen (jf. samtaleutdrag 19–21). Når det fokuseres på lokale tekstnivåer, preges modelltekstsamtalen av et norskfaglig metaspråk som retter seg mot for eksempel organisering av argumenter (jf. samtaleutdrag 22, 24). Undervisning som hjelper elever å se sammenhengen mellom ulike språklige nivåer i teksten, kan ifølge Kabel et al. (2019, s. 58) ha positiv betydning for deres språklige kompetanse (jf. 4.4). Ifølge Maagerø (2015, s. 47) vendes oppmerksomheten via lærerens stillasbygging mot språklige fenomener i teksten som man ikke kan forvente at elevene oppdager på egen hånd. Når læreren stiller oppfølgingsspørsmål, stimulerer dette til refleksjon over språklige virkemidler og gir elevene mulighet til å utdype. Jeg ser mange eksempler på dette i språklig oppmerksomme samtaler om modelltekster i mitt materiale.

Som tidligere nevnt kan ulike typer spørsmål kan føre til ulike samtaler (Håland, 2018). Lukkede spørsmål kan lede oppmerksomheten mot å oppdage bestemte språklige trekk ved modellteksten, mens åpne spørsmål kan føre til felles utforskning av språklige trekk som elevene senere kan strekke seg mot og utfordres av når de skriver selv. Ifølge Håland bør samtaler om

modelltekster gi mulighet både for å oppdage, utforske og utfordre tekstlige mønstre, og hun kaller dette kvalitetstrekk ved modelltekstsamtaler. I mine observasjoner finner jeg både lukkede spørsmål som retter oppmerksomheten mot språk og struktur i modelltekstene (jf. samtaleutdrag 29, 32, 33) og oppfølgingsspørsmål som bidrar til utforsking av språklige fenomener i modellteksten (jf. samtaleutdrag 31, 32, 34). Mine informanter reflekterer over hvordan dekonstruksjon av modelltekster påvirker elevenes skriving av fellestekster og individuelle tekster (jf. intervjuutdrag 29–35), altså det Håland (2018) kaller å «utfordre» tekstlige mønstre man oppdager i modelltekster ved å ta dem i bruk i egen skriving. Samtaler om modelltekster i mitt materiale gir altså mulighet både for å rette oppmerksomheten mot spesifikke trekk ved teksten, men også til å diskutere og prøve ut disse trekkene i egen skriving.

4.3.3.6 Samtaler om felles konstruksjon av tekster

Felles konstruksjon av tekst er tenkt som et stillas som hjelper elevene å mestre mer avanserte språklige konstruksjoner enn de kan skape alene. Teksten skal avspeile elevenes kunnskap og ta utgangspunkt i den kunnskapen som er bygget opp i forkant av skrivingen (Sigsgaard, 2013a). Et eksempel fra mitt materiale er når Liv styrer tema for avsnittene i fellestekst om storfe (vedlegg D7) og ber elevene komme med forslag til hva kua spiser (jf. samtaleutdrag 38). Læreren rolle i felles konstruksjon er å lede samtalen, tenke høyt over elevenes forslag til setninger, tydeliggjøre sine refleksjoner og begrunnelser for hvorfor noe kanskje passer bedre enn noe annet og bidra til omformulering og utbygging av elevutsagn. Mai gjør dette jevnlig ved skriving av felles fantasytekst, der hun gjennom fem økter med gruppearbeid oppfordrer elevene til å beskrive både hendelser, følelser og karakterer bedre (jf. samtaleutdrag 43, 44).

Læreren kan fokusere på ulike aspekter ved skriving når klassen konstruerer en felles tekst, og det gir mulighet til å snakke om forskjellige sider ved å skape en tekst. I tillegg modelleres selve skriveprosessen, slik at oppmerksomheten rettes både mot prosess og produkt. Som vist fokuserer mine informanter bevisst på bestemte trekk ved struktur eller språk ved felles konstruksjon av tekst (jf. 4.3.1.2). Liv fokuserer på struktur ved beskrivende fagtekst og argumenterende tekst (jf. samtaleutdrag 38–41) og Mai fokuserer på narrativ struktur og beskrivelser ved skriving av felles fantasytekst (jf. samtaleutdrag 42–48). Læreren blir en slags redaktør som sørger for at elevenes ideer og forslag blir realisert som ferdige formuleringer i en tekst. Jeg viser flere eksempler på at læreren tar rollen som mester eller redaktør og tenker høyt over elevenes forslag (jf. samtaleutdrag 39–41).

Mine informanter reflekterer også over utfordringer og fordeler ved skriving av fellestekst (jf. 4.3.2.2), og de opplever at støttende samtaler om felles konstruksjon gir elevene bedre innsikt i ulike valg man gjør mens man skriver en tekst. Som vist i intervjuutdrag 33–35 reflekterer Liv mye over egen praksis. Hun er selvkritisk og drøfter fordeler og ulemper ved egen undervisning med et ønske om å støtte elevene mest mulig i skriveutviklingen sin. En slik refleksiv holdning er gunstig for å utvikle det Sigsgaard (2013a, s. 187) kaller en «målrettet sproglig meget bevidst undervisning, der stilladserer elevenes verbale og skriftlige tilegnelse ved hjelp af fx fælles konstruktion.» Noen ganger får elevene ganske store utfordringer, og det er en avveining om de klarer å ta i bruk fenomener de har undersøkt i modelltekster i egen skriving, for eksempel modalitet (jf. intervjuutdrag 35). Men slike utfordringer bidrar til å utvikle elevenes kunnskap om tekster, og gjennom felles samtaler inkluderes alle i diskursen. Også elever med svake norskerferdigheter får mulighet til å delta i samtaler om redigering og ferdigstilling av mer avanserte tekster enn de hadde klart å skrive alene. Mine informanter opplever altså at elevenes skriftspråklige utvikling kan støttes gjennom samtaler omkring felles konstruksjon av tekster.

4.3.3.7 Oppsummering av delkapittel 4.3

I dette delkapittelet har jeg undersøkt lærerstyrte samtaler om tekster, som har en sentral plass i den observerte undervisningen. Lærerstyrte samtaler om tekster gjør det mulig å rette oppmerksomhet mot bestemte språklige strukturer i modelltekster og tekster klassen skriver sammen (jf. Maagerø, 2015; Sigsgaard, 2013a). Hensikten er å utvikle elevenes fagspråk og tekstkompetanse samt gjøre elevene språklig oppmerksomme og øke deres språklige bevissthet slik at de blir bedre i stand til å gjøre gode valg i egen tekstskriving. Ifølge Sigsgaard (2013b) er kvaliteten på diskursen i klasserommet viktig for å utvikle andrespråkelevers begrepsverden, men også for å utvikle bevissthet om hva som anses som legitim kunnskap i klasserommet. Mer samtale i klasserommet fører ifølge Børresen (2015) til mer læring, men det må være «not just any talk, but the right kind of talk» (Alexander, 2005). Ifølge Gee (2001, s. 274) må elever eksponeres for varierte tekstpraksiser som tilbyr protoformer på skolebaserte og akademiske former for språkbruk og sjangre (jf. 2.2.3). Eksempler på ulike tekstpraksiser diskuteres og tydeliggjøres gjennom lærerstyrte tekstsamtaler i mitt materiale og gir dermed elevene innsikt i situasjonstilpasset språkbruk i ulike kontekster. Det framstår som viktig for mine informanter å legge til rette for samtaler om tekster der alle elever kan delta (jf. Lindberg, 2013). Varierte former for planlagt støtte utgjør en kontekst for lærernes interaksjonelle støtte, som til sammen utgjør et støttende stillas rundt elevenes læring. Ved hjelp av ulike former for interaksjonell støtte, som å ta i bruk, omformulere og bygge ut elevutsagn, oppfordre og lokke

elevene til å bidra samt gi elevene økt ansvar for å fortsette samtalen, får mange elever anledning til å delta i samtale jeg observerer (jf. Hammond & Gibbons, 2005; Palm, 2017; Palm & Stokke, 2015). Informantene bygger ofte videre på elevenes bidrag, og samtale blir derfor kumulerende (jf. Alexander, 2008). Jeg finner at mine informanter er oppmerksomme på elevenes ulike behov og på forskjellige måter å differensiere undervisningen og inkludere alle elever, både gjennom planlagt og interaksjonell støtte. Dette tyder på at de bruker både faglig og relasjonell kompetanse i planlegging og gjennomføring av den språklig oppmerksomme undervisningen jeg observerer, noe som er svært gunstig for fortsatt andrespråkutvikling (f.eks. Christensen og Stokke, 2015; Cummins, 2000). Informantene mine er bevisste om at de ikke ønsker å dominere i samtale, samtidig som de ser at det er nødvendig med tydelig ledelse for å la alle stemmer få slippe til (jf. Reutzel et al., 2009). Ved skriving av fellestekst dominerer åpne spørsmål, og samtale har et utforskende og reflekterende preg, mens informantene ofte stiller lukkede spørsmål for å rette fokus mot bestemte trekk ved teksten i modelltekstsamtaler (Håland, 2018). Da må elever av og til anstrenge seg og utfordre seg selv språklig, eller med andre ord strekke språket sitt (jf. Gibbons, 2015; Swain, 2000).

Redskapet som gjør det mulig å rette oppmerksomheten mot bestemte språklige trekk i en tekst, er et felles metaspråk. I siste delkapittel av analysen retter jeg derfor oppmerksomheten mot klassenes bruk av metaspråk, informantenes refleksjoner om metaspråk og hvordan metaspråk bidrar til en eksplisitt undervisning som øker elevenes bevissthet om språk i bruk.

4.4 Metaspråk som redskap for økt språklig bevissthet

Et metaspråklig ordforråd for å snakke om tekster er et viktig redskap i støttende skriveundervisning (jf. 2.2.5). Et slikt ordforråd må utvikles og bygges opp over tid og være forståelig for alle elever. Et felles metaspråk gjør det mulig å fokusere på enkelte aspekter ved en tekst og kan brukes som verktøy for å navigere i tekster, diskutere struktur og språk i tekster som klassen leser og skriver sammen, og i tekster elevene skriver individuelt. Jeg har tidligere vist blant annet hvordan Liv og elevene på andre trinn fokuserer på struktur i argumenterende tekst, hvordan Gro og elevene på femte trinn fokuserer på tekstbinding i forklarende tekst og hvordan Mai og elevene på fjerde trinn fokuserer på beskrivelser og struktur i fortellende tekst og på objektivt språk og temasetninger i beskrivende tekst. Jeg fant at metaspråk brukes i hver eneste økt av den observerte undervisningen for å undersøke og forklare former og strukturer i ulike tekster og snakke om deres funksjon og betydning.

I fjerde delkapittel av analysen vil jeg undersøke klassenes bruk av metaspråk og se bruk av metaspråk i sammenheng med utvikling av språklig bevissthet hos elever.

4.4.1 Observasjon av metaspråk som redskap for språklig bevissthet

I det følgende vil jeg løfte fram eksempler på hvordan Liv, Mai og Gro bruker metaspråk som et redskap for språklig fokus og oppmerksomhet i arbeid med ulike typer tekster på andre, fjerde og femte trinn.

4.4.1.1 Klassenes metaspråklige ordforråd

Et basisordforråd for å snakke om tekster forekommer i alle økter jeg observerer, og består av ord som *tekst*, *overskrift*, *innledning*, *avsnitt*, *avslutning*, *ord* og *setning*. Flere av disse termene blir forklart gjentatte ganger i den observerte undervisningen (jf. samtaleutdrag 2, 21, 34). Liv og hennes elever på andre trinn har innarbeidet et felles metaspråklig ordforråd som ikke er så stort, men som brukes jevnlig. I tillegg til ordene nevnt over bruker klassen begreper for å snakke om struktur og språk i bestemte typer tekster, for eksempel *hensikt*, *argument*, *forsterkning av hensikt*, *tenkeord* i forbindelse med argumenterende tekster (jf. samtaleutdrag 8, 26), og *skjønnlitteratur*, *fagtekst*, *ekte*, *fantasi* i forbindelse med skillet mellom to hovedkategorier av tekster (jf. samtaleutdrag 14, 15, 19). Klassens felles meta-språklige ordforråd benyttes og utvikles kontinuerlig gjennom de fire øktene jeg observerer.

Gro og hennes elever på femte trinn bruker et ganske stort ordforråd for å snakke om tekster. I tillegg til et basisordforråd for å snakke om alle slags tekster brukes begreper knyttet til hovedkategorier eller bestemte typer tekster, som *fakta*, *skjønnlitterær*, *instruerende*, *fortellende*, *beskrivende*, *forklarende* (jf. samtaleutdrag 18) og begreper for å fokusere på språklige trekk i forklarende tekster, som *aktivitetsverb*, *mentale verb*, *relasjonelle verb*, *tekstbinding*, *rekkefølge*, *sammenheng*, *setningsstarter* (Feltnotat Gro). Termer som *verb*, *tid*, *presens* og *preteritum* (jf. samtaleutdrag 25) brukes også i de to øktene jeg observerer.

Mai og hennes elever på fjerde trinn bruker et stort metaspråklig ordforråd i de 11 øktene jeg observerer. Når de snakker om beskrivende tekst, brukes begreper som *faktatekst*, *fagbegrep*, *fagspråk*, *temasetning*, *objektiv* og *subjektiv* (jf. samtaleutdrag 16, 17). De bruker også grammatiske begreper som *verb*, *verbtid*, *presens*, *preteritum*, *fortid*, *nåtid*, *substantiv*, *bestemt*, *ubestemt*, *entall*, *flertall*, *modalitet* (jf. samtaleutdrag 24). I tillegg brukes begrepene *forklaring*, *antonym* og *synonym* i arbeid med ord- og begrepsforståelse i beskrivende tekst (jf. samtaleutdrag 6, 35). I arbeid med narrativ tekst brukes begreper som *beskrivelse*, *sted*,

gjenstand, person, replikk, høydepunkt, problem og løsning (jf. samtaleutdrag 45, 52). I tillegg brukes et basisordforråd for å navigere i tekster, som nevnt i begynnelsen av dette delkapittelet.

Kabel et al. (2019, s. 60) forstår grammatikk som et metaspråk som ikke kun berører morfologiske og syntaktiske forhold, men også tekst og kontekst, altså ulike språklige nivåer. Dette kan kobles til den funksjonelle grammatikkens lagdeling av kommunikative nivåer, altså både lokale (lyd, skrift, ord, ordgruppe, setning) og globale nivåer i teksten (avsnitt, tekstbinding, hel tekst, sjanger), som vist i figur 2.5. De hevder videre at en rekke empiriske studier har vist hvordan undervisning som støtter elever i å se sammenhengen mellom ulike språklige nivåer, kan ha positiv betydning for elevers språklige kompetanse (s. 58). Mine informanter utvikler elevenes metaspråklige ordforråd ved å spørre om nye begreper, som å *argumentere* (jf. samtaleutdrag 8, 9), forklare nye begreper, som *temasetning* (jf. samtaleutdrag 27), eller etterspørre begreper som har vært forklart tidligere, men som enda ikke er del av klassens aktive ordforråd, som *skjønnlitteratur* (jf. samtaleutdrag 14) eller *hensikt* (jf. samtaleutdrag 32). Som vi ser av disse og andre eksemplene i dette delkapittelet, viser det metaspråklige ordforrådet i mine observasjoner til ulike språklige nivåer, både under setningsnivå, over setningsnivå og også utenfor teksten. Noen få av begrepene blir bare brukt én gang i dialog mellom lærer og én av elevene. Men de fleste er del av et aktivt ordforråd som er felles for klassen, og disse ordene forklares gjentatte ganger og brukes regelmessig. Lærer og elever har dermed et redskap til rådighet for å rette oppmerksomhet mot språk og struktur i tekster på mange ulike nivåer.

4.4.1.2 Variasjon i forståelse av metaspråklige begreper

Jeg vil nå løfte fram noen eksempler knyttet til forklaring og forståelse av metaspråklige begreper. Noen av elevene ser ut til å ha et stort metaspråklig ordforråd og har tilsynelatende lett for å koble metaspråklige begreper til fenomener i tekst. Eksempler på dette ser vi i samtaler mellom Mai og to elever med norsk som førstespråk på fjerde trinn som viser god forståelse for fenomenet *verbtid*:

Samtaleutdrag 49

Lærer Mai: Hvilken tid er de skrevet i, Aksel?

Eleve Aksel: Presens.

Lærer Mai: Presens. Og presens er det samme som?

Eleve Aksel: Nåtid.

Lærer Mai: Nåtid. (Lydopptak 2 Mai, linje 370–374)

Samtaleutdrag 50

Lærer Mai: Er teksten skrevet i presens eller preteritum? Nåtid eller fortid?

Eleve Tara: Nåtid. Hvis det hadde vært «brukte», hadde det vært fortid. Men det er «bruker».

Lærer Mai: Yes. (Lydopptak 5 Mai, linje 124–126)

Her ser vi at både Aksel og Tara viser god og umiddelbar forståelse av hva *verbtid* er. Begge kan forklare begrepet, i tillegg kan Tara eksemplifisere det. Disse elevene representerer det ene ytterpunktet når det gjelder forståelse av fagbegreper i en språklig heterogen klasse. Det andre ytterpunktet, altså elever som strever med å forstå fagbegreper selv etter gjentatte forklaringer, vil jeg nå vise noen eksempler på. Kamil (elev på lavt nivå i grunnleggende norsk) har problemer med å forstå begrepene *presens* og *nåtid*:

Samtaleutdrag 51

Elev Kamil: Hvor er presens nåtid?

Lærer Mai: Presens er et annet ord for nåtid.

Elev Kamil: Hvor er det?

Lærer Mai: [] Nei, det er bare et ord vi bruker når verbene står i nåtid. Er og går og bruker.

(Lydopptak 5 Mai, linje 148–152)

Her prøver Mai å forklare begrepet *presens* med enklere ord («det er et annet ord for nåtid», «det er bare et ord vi bruker når verbene står i nåtid»), men kanskje er verken *verb* eller *nåtid* særlig mer forståelig for Kamil. Han ser ut til å tro at det dreier seg om noe konkret som kan finnes i teksten. Å forklare fagbegreper slik at alle elever forstår, kan være en lang prosess som krever tålmodighet, gjentatt reformulering og bruk av konkrete eksempler. Samme elev fikk i et tidligere eksempel også forklart hva *verb* betyr: «Husker du at vi har snakket om verb, Kamil? [] Hvis jeg sier at i går *spilte* jeg håndball på cup» (Lydopptak 7 Mai, linje 344–345). Cope og Kalantzis (2012, s. 8) hevder at de sosiale hensiktene med språkbruk bør forklares, og at elever må involveres aktivt som lærlinger, med læreren som ekspert på språkssystem og språkfunksjon. Når metaspråk benyttes for å forklare hensikten ved ulike språktrekk elevene møter i tekster, blir de sosiale sammenhengene mellom språkvalg og mening tydeligere og mer eksplisitte. Likevel må abstrakte begreper kanskje forklares flere ganger for enkelte elever. I neste utdrag tematiserer Mai forskjellen mellom *adjektiv* og *substantiv* i en samtale om skildring av ulven:

Samtaleutdrag 52

Elev Leon: Han er lur og han er sulten.

Lærer Mai: Ja. Også er det ett ord et annet sted også, som beskriver den.

Elev Leon: Det her kan man ikke ta på. Det her er ikke substantiv.

Lærer Mai: Ja, men det er ikke substantiv vi driver på med, det er adjektiv. Det her er ord som beskriver disse substantivene. Bestemor kan vi ta på. Og ulven kan vi ta på, hvis vi tør da. Her er substantivene, og her er ordene som beskriver substantivene, og det er adjektiv.

Elev Leon: Å ja.

Lærer Mai: Ja.

Elev Mio: Du kan ta på en lur og sulten ulv.

Lærer Mai: Ja, men da er det ulven du tar på. Lur og sulten det er ord som beskriver hvordan substantivet ser ut. Det kalles adjektiv. Jeg kan si en fin og god Leon, men det er bare Leon jeg kan ta på.

(Lydopptak 8 Mai, linje 104–116)

Her viser Leon metaspråklig forståelse både ved å introdusere fagbegrepet *substantiv* i forbindelse med ulven, og ved å hevde at substantiver kan være konkrete (noe man kan ta på).

Mai utdyper Leons kunnskap ved å gi flere eksempler på konkrete substantiv («bestemor», «ulv», «elev») og flere eksempler på adjektiv («lur», «sulten», «fin», «god») før hun forklarer adjektivenes funksjon («beskriver hvordan substantivet ser ut»). Leon får altså repetert kunnskap om to ordklasser og forskjellen mellom dem i denne lille samtalen om beskrivelse av ulven. I utdraget over ser vi også hvordan Mio bygger videre på Leons bidrag («ta på») og utvider Mais ytring («ulven kan vi ta på») med adjektiver: «Du kan ta på en lur og sulten ulv». Dette er en kumulerende samtale (jf. figur 2.2), der lærer og elever inkorporerer hverandres bidrag i samtalen og bygger videre på det. Det som foregår i denne samtalen, har mye til felles med det Mercer (2002) kaller *intermental utviklingszone*, altså den felles forståelsen lærer og elever skaper sammen gjennom aktiviteter i undervisningen (jf. 2.1.1). Dette er også et tydelig eksempel på at læreren skaper en språklig bro mellom elevens hverdagspråk og fagspesifikke begreper og uttryksmåter elevene møter i skolen (Gibbons, 2006, s. 6).

Abstrakte metaspråklige begreper viser seg å være vanskelige å forstå for mange elever på fjerde trinn. I arbeid med beskrivende fagtekst forklarer elevene flere begreper fra teksten muntlig og skriftlig, deretter prøver de å finne *antonym* og *synonym* til ordene (jf. samtaleutdrag 35, 36). Eleven Teo har forskjellen klart for seg:

Samtaleutdrag 53

Lærer Mai: Men du, hva er antonymet til natt, da? Teo?

Elev Teo: Dag.

Lærer Mai: Dag. Hva er antonym?

Elev Teo: Det motsatte. (Lydopptak 2 Mai, linje 134–137)

Andre elever strever med å forstå begrepsparet *synonym* og *antonym* selv om Mai forklarer dem med mer allmenne begreper. Selv om klassen har jobbet med begrepsforståelse, forklaringer, antonymer og synonymer i fire økter (jf. tabell 4.4) og har fått gjentatte forklaringer på disse to begrepene, er det fortsatt mange som ikke forstår forskjellen når de har quiz. Mai kommenterer: «Samme feilen, det er antonym–motsatt, synonym–det samme» (Lydopptak 4 Mai, linje 303–304). Vi ser hvordan Mai medierer elevenes forståelse ved å koble hverdagslige og faglige begreper (jf. figur 2.6) for å støtte elevene i å bevege seg fra hverdagspråk til mer skriftlige, akademiske former av språket (Gibbons, 2003, s. 250). Begrepene *antonym* og *synonym* er kanskje for abstrakte for enkelte elever i klassen, mens de kan utfordre og stimulere andre. I en språklig heterogen klasse vil spriket mellom elevenes norskspråklige ferdigheter være stort, og noen elever vil ha bedre forutsetninger for å forstå og forklare abstrakte metaspråklige begreper enn andre. Derfor er det viktig at lærere legger til rette for flere kilder til forståelse og dessuten lar forklaringer og gjentakelser både fra lærer og medelever være lett tilgjengelige for elever

som trenger det (jf. samtaleutdrag 10, 21, 35). Lærerens arbeid i det språklig heterogene klasserommet er en balansegang mellom utfordringer, støtte og differensiering som skal ivareta både elever med gode norskferdigheter og elever som holder på å utvikle norsk som andrespråk.

4.4.1.3 Refleksjon over språk i bruk

Som vi har sett i de fleste samtaleutdragene i kapittel 4, fører fokus på bestemte språklige trekk og strukturer i tekster til økt språklig oppmerksomhet om fenomener på ulike språklige nivåer. Dette kan bidra til økt metaspråklig bevissthet hos elevene (Haukås, 2014; Jones & Chen, 2016). Ifølge Myhill et al. (2016) kan et språklig fokus også bidra til å utvikle elevers metaspråklige forståelse knyttet til skriving, noe jeg kommer tilbake til i 4.4.3. I mine observasjoner finner jeg også flere eksempler på at metaspråk brukes til å tenke høyt og reflektere over språk i bruk, noe Gibbons (2015, s. 109) framhever som et kjennetegn på eksplisitt skriveundervisning. En samtale om antall argumenter ved skriving av fellestekst på andre trinn (jf. samtaleutdrag 54) viser høyttenkning mellom lærer og elever. Skriverammen og alle muntlige eksempler på argumentasjon inneholder tre argumenter, men elevene har flere. Det oppstår dermed en diskusjon om antall argumenter (jf. samtaleutdrag 20, 40, 41):

Samtaleutdrag 54

Lærer Liv: Kan man ha flere enn tre argumenter, Lana?

Elev Lana: Ja.

Lærer Liv: Hvorfor kan man det?

Elev: (utydelig)

Lærer Liv: Ja. Det kan man. Kan man ha mindre enn tre argumenter? Kan man bare ha to?

Elever: Ja. Ja.

Lærer Liv: Ja. Kanskje til og med bare ett argument?

Elev: Null.

Lærer Liv: Nei, da blir det jo ikke noen argumentasjon i det hele tatt. Da argumenterer vi ikke.

(Lydopptak 2 Liv, linje 401–409)

Liv setter her fokus på sammenhengen mellom antall argumenter («Kan man ha flere ...») og hensikten med argumenterende tekster («Hvorfor ...»), nemlig å overbevise. Ifølge Håland (2018, s. 17) bør elevene få mulighet til å både oppdage, utforske og utfordre tekstlige mønstre. Utdraget over viser et eksempel på det siste når skriverammen med tre argumenter utfordres. Ved å stille spørsmål og bygge videre på elevenes svar bidrar Liv til å skape forståelse for at det å argumentere godt innebærer å ha flere argumenter, og at det er mindre overbevisende å ha få argumenter enn å ha mange.

Et annet eksempel på refleksjon omkring språklige fenomener i tekster ser vi i undervisning om temasetninger på fjerde trinn (jf. samtaleutdrag 22, 27). Mai bruker mange ulike formuleringer for å forklare hva elevene skal se etter for å finne tema-remastruktur i teksten: «oppdage et

mønster, et system, en rekkefølge, en kobling, et hint, et spor, en struktur». Igjen ser vi hvordan Mai kobler et abstrakt fagbegrep til allmenne, hverdagslige begreper som elevene kjenner fra før. Dette innebærer en bevegelse langs det Gibbons (2015, s. 79) beskriver som et kontinuum mellom mer muntlige og skriftlige uttrykksmåter. Når elevene skal prøve å fortelle hva de ser, varierer svarene i lengde og kompleksitet: «Du kan bare lese. De står rett», «De står på rekkefølge», «De passer», «Jeg ser at den siste setningen på det avsnittet har uke, og den første har også uke», «Rekkehus, at neste avsnitt handler om huset» (Lydopptak 6 Mai, linje 51–315). Mai bygger videre på elevenes innspill i en kumulerende samtale (jf. Alexander, 2008), og sammen finner lærer og elever ut hva temasetninger er. Ved å oppdage og sette ord på språklige mønstre i kontekst, får elevene økt forståelse for hvordan språklige valg bidrar til at vi kan uttrykke oss med bestemte hensikter, i dette tilfellet å skape tekstbinding mellom avsnitt. Denne undervisningspraksisen resonnerer godt med anbefalingen hos Myhill et al (2012) om at skriveundervisning bør legge opp til både diskusjon av språkvalg og virkningene av våre språkvalg (jf. kap. 2.2.5).

Et tredje eksempel på refleksjon om språk i bruk er samtalen mellom Mai og elever på fjerde trinn om modalitet der de drøfter betydning og bruk av ord som *aldri*, *sjelden*, *iblant*, *ofte*, *som regel* og *alltid* (vedlegg E15). Klassen har allerede diskutert modalitet i en samtale som handlet om hvor mange valper hunder kan få (jf. samtaleutdrag 24). I utdraget under diskuterer de hvor ofte Mai har stille elever i klassen, og utsagnet nyanseres fra *alltid* til *som regel*:

Samtaleutdrag 55

Lærer Mai: Kan du lage en setning med ordet alltid, da? Kan jeg si: «Jeg har alltid stille elever i klasserommet?» Kan jeg si det?

Elever: Nei!

Lærer Mai: Nei (latter) Kan jeg si: «Jeg har som regel ganske stille elever i klasserommet?»

(Lydopptak 5 Mai, linje 236–240)

Samtaler som dette gir elevene innsikt i hvordan det å endre ett ord eller uttrykk i en tekst gir en annen betydning. Ifølge Myhill og Newman (2016) er det viktig at elever får utforske hvordan språklige valg bidrar til å forme meningen i tekster slik at det blir en tydelig sammenheng mellom våre språkvalg og tekstens mening. Noe lignende ser vi når elevene på fjerde trinn retter opp fantasyteksten de har skrevet sammen. De fokuserer på skrivefeil, blant annet rettskriving, tegnsetting og småord som mangler i teksten. I den forbindelse foregår det mange små reflekterende samtaler om språk i bruk. I utdraget under prøver Mai å få en elev til å se at det mangler et lite, men viktig ord i setningen:

Samtaleutdrag 56

Lærer Mai: «Bakerst i skapet et gammelt bølgete speil.» Det mangler et verb her. Hva skulle det stått –
Elev Cleo: I et gammelt –
Lærer Mai: «Bakerst i skapet et» – Hvilket ord er det som kunne stå mellom «skapet» og «et»?
Elev Cleo: I et gammelt bølgete speil –
Lærer Mai: Hvis jeg gjør sånn, da? Se, det skal stå et lite ord her (pause). Ser du det?
Elev Cleo: Gammelt bølgete speil.
Lærer Mai: Ser du det? «Er det et gammelt bølgete speil.» (Lydopptak 10 Mai, linje 250–256)

Eleven får som vi ser flere ledende spørsmål sammen med hint og peking i teksten, altså variert interaksjonell støtte (Hammond & Gibbons, 2005). Likevel lykkes ikke andrespråkseleven med å sette inn et passende verb, og Mai velger til slutt å fullføre setningen selv og modellere en korrekt setning («Bakerst i skapet er det det gammelt bølgete speil»). Et annet eksempel viser hvor vanskelig det kan være for noen elever å oppdage ganske elementære skrivefeil:

Samtaleutdrag 57

Lærer Mai: Der er det en feil! Hva er feil med ordet sola?
Elev Kamil: Himmelen.
Lærer Mai: Nei, men det er noe med sola. Hva har jeg glemt der?
Elev Kamil: Sol –
Lærer Mai: Hvis du ser på det tegnet der (peker på komma). Hva har jeg glemt i det ordet der (peker på ordet *sola*)? (pause) Hva skal være etter punktum? (pause)
Elev Kamil: Stor bokstav.
Lærer Mai: Mm. Jeg må lage en stor S. (Lydopptak 10 Mai, linje 614–621)

Som vi ser i utdraget over, gir Mai mange hint, peker på komma, legger inn flere tenkepauser, og bruker termene *tegn* og *punktum* for å få eleven til å oppdage manglende stor bokstav. Likevel ser ikke eleven hva som er feil. Det er altså store variasjoner i elevenes evne til å være språklig oppmerksomme og oppdage småfeil eller mangler. Samtaler og refleksjoner omkring språklige fenomener i tekster bidrar til at også elever med svake norskkferdigheter kan trekkes med i språklige refleksjoner og på sikt øke sin språklige oppmerksomhet og bevissthet. Elevene fortsetter å stille mange spørsmål om mulige feil i teksten gjennom hele økta, og viser på den måten et aktivt metaspråk og undring over språk i bruk. Ifølge Myhill et al. (2012) bør undervisningen oppmuntre til språklek og inneholde aktiviteter som gjør elever i stand til å reflektere over språklige valg når de skriver. Et eksempel på språklig undring ser vi i denne morsomme dialogen mellom Mai og en elev om ordet *forferdelig*:

Samtaleutdrag 58

Elev Nora: Men skal det være mellomrom der eller ikke?
Lærer Mai: I forferdelig?
Elev Nora: Ja.
Lærer Mai: Hva – hvordan ville du ha delt opp ordet forferdelig, da?
Elev Nora: For og ferdelig.
Lærer Mai: For og ferdelig. Hva betyr bare ferdelig da?
Elev Nora: Jeg har ikke peiling.
Lærer Mai: (latter) Nei, det må være forferdelig sammen. (Lydopptak 10 Mai, linje 565–572)

Slike små refleksjoner om språklig form og betydning bidrar til å øke elevens bevissthet om hvordan vi uttrykker oss og hvorfor. Å finne og rette opp feil i fellesteksten er engasjerende for elevene på fjerde trinn, og de jobber ivrig til siste sekund av timen da Mai sier: «Dårlige nyheter. Det er med stor sorg jeg må meddele at det faktisk er friminutt. Vi har det jo så gøy!» (Lydopptak 10 Mai, linje 733–734). Å finne, forklare og rette opp språklige feil i en tekst klassen har skrevet sammen, oppleves altså som morsomt av elevene på fjerde trinn, og samtidig utvikler de språklig oppmerksomhet og bevissthet, og dermed også læringsstrategier og metakognisjon (Haukås, 2014).

Et felles metaspråk er et nyttig redskap i skriveundervisningen og bidrar til å sette fokus på bestemte fenomener i tekster, samt refleksjon og undring over språk i bruk (Jones et al., 2013; Kabel et al., 2019; Myhill, 2009; 2011; Myhill et al., 2012; Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013). Gjennom en rekke samtaleutdrag har jeg i 4.4.1 vist hvordan klassene utvikler et felles metaspråk som blir et nyttig redskap for å snakke om språklige trekk ved ulike tekster.

4.4.2 Lærer-refleksjon om metaspråk som redskap for språklig bevissthet

I denne delen vil jeg løfte fram eksempler fra intervjudata og feltnotater som synliggjør informantens refleksjoner om bruk av metaspråk og utvikling av språklig bevissthet i samtaler om tekster.

4.4.2.1 Felles referanser

Liv er opptatt av at hun og elevene på andre trinn må ha et felles ordforråd for å kunne snakke om tekster. Hun mener at klassen trenger disse ordene både når de leser og skriver. Hun forteller at et felles metaspråklig ordforråd utvikles gjennom samtaler i klassen der alle bidrar med sitt og man sammen kommer fram til felles forståelse. På denne måten får elevene eierskap til ordforrådet som brukes i klassens samtaler om tekster:

Intervjuutdrag 39

Lærer Liv: Ja, en felles referanseramme i klassen. Selv om man presenterer ord som kanskje kan oppleves som vanskelig, og jeg synes det er vanskelig å forklare det, så er det alltid en unge som klarer å oversette med sitt språk eller med sin måte å tenke på, som formidler det videre. Og så kan man bygge på det. Jeg elsker samtaler i klassen, der alle tar med seg det de kan, og så bygger vi kunnskap oppå det som andre kan, og så blir det en felles forståelse, for de aller fleste.

(Intervju 2 Liv, linje 91–97)

Eksempler på dette observerte jeg for eksempel i samtaler om forskjellen mellom å argumentere, krangle, mase og overbevise (jf. samtaleutdrag 9, 12, 13), som klassen brukte god tid på før de begynte å lese og skrive argumenterende tekster. Her diskuterte Liv og elevene

ulike måter å prøve å få viljen sin på, illustrert med bruk av ulikt tonefall og dramatisering, slik at forskjellen mellom saklig argumentasjon på den ene siden og krangling og masing på den andre ble tydelig for alle. Her ble varierte kilder til kunnskap brukt for å sikre forståelse, og dessuten ble eksempler koblet til elevenes tidligere erfaringer og kunnskap om emnet (Hammond & Gibbons, 2005, s. 28).

Liv er opptatt av at de metaspråklige begrepene klassen bruker, må være så enkle å forstå at de er nyttige for elevene: «Og det gjør dette litt komplisert, å legge lista så lavt. Så vi kan få dem med oss og skjønne dette, så det skal bli et nyttig verktøy for dem» (Intervju 1 Liv, linje 51–52). Hun opplever at elever på lave klassetrinn er i stand til å bruke metaspråklige begreper, som for eksempel *rekkefølge*, i samtaler om tekster: «Og ungene klarer å sette ord på det. De klarer å bruke metaspråket, norskfaglige begreper, om teksten sin. Og da er de bare 7–8 år. Jeg synes det er artig» (Intervju 1 Liv, linje 211–213). Som tidligere nevnt fant Palincsar og Schleppegrell (2014, s. 622) at selv små barn kan støttes til å lære om fagspesifikt språk i tekster når metaspråket tilpasses. De fant også at metaspråk bidrar til å engasjere andrespråksinnlærere i samtaler om språk, og at disse samtalenene gjør elevene bedre i stand til å forstå og skrive komplekse tekster. Liv ser at elever på småtrinnet både forstår og anvender metaspråklige begreper fra undervisningen, og at de klarer å bruke dem i andre sammenhenger. Dette gjelder også elever hun ikke regner blant de faglig sterke:

Intervjuutdrag 40

Lærer Liv: Ja, det var et begrep vi snakket om i forbindelse med en tekst som en jente plutselig dro fram i en helt annen setting. Og jeg tenkte: Jøss, dette gikk vi gjennom så fort, vi har bare jobbet med det i den ene timen. Og nå er det helt naturlig å bruke det begrepet. Og hun er ikke en spesielt sterk elev, hun er helt moderat, mellomsjikt-elev. Men hun har tatt til seg dette fordi hun syntes det var en nyttig måte å tenke på. (Intervju 2 Liv, linje 74–79)

Liv opplever altså at elever på første og andre trinn er i stand til å forstå og bruke et enkelt metaspråklig ordforråd i samtaler om tekster. Ordforrådet utvikles gjennom samtaler der både elever og lærere bruker hverdagsord for å forklare, slik at de kommer fram til en felles forståelse av begrepene. Liv observerer også at elevene tar i bruk metaspråklige begreper når de skal snakke om egne og andres tekster, og at det dermed blir et redskap for utvikling av kunnskap om tekster. Dette stemmer med forskning på bruk av metaspråk og metasamtaler om tekster i klasser med mange andrespråks elever (jf. Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013), som gjengitt i kapittel 2.2.5.

4.4.2.2 Økt språklig bevissthet

Jeg skal i det følgende gi noen eksempler på mine informanternes arbeid med og refleksjoner omkring betydningen av språklig oppmerksomhet og språklig bevissthet. Haukås (2014, s. 3) forstår metaspråklig bevissthet som «det å ha kunnskap om og kunne reflektere over språk, inkludert en bevissthet om hva man kan og ikke kan», som også kan innebære å ha et metaspråk for å snakke om språk.

Gro og elevene på femte trinn arbeider som nevnt med naturfaglige forklarende tekster om hormoner (jf. tabell 4.1). I forbindelse med understreking av sentrale ord i en modelltekst om jenter og puberteten (vedlegg D2) oppstår en samtale om hvilke ord som er viktigst i en setning. Er det verb, substantiv eller adjektiv? Er for eksempel ordet *vokser* viktigere enn ordet *muskler* hvis man skal velge ut et nøkkelord og si hva en setning handler om? Gro knytter refleksjoner om hvilke ord som er bærer av det sentrale meningsinnholdet i en setning, til hvilken ordklasse de tilhører. Ved hjelp av eksempler på hvor mange steder i kroppen det er noe som vokser i puberteten, blir klassen enige om at *substantiv* i denne teksten bærer mer av det sentrale meningsinnholdet i setningen enn *verb* (Feltnotat Gro). Her er de grammatiske betegnelsene med på å løfte observasjoner i én bestemt setning opp på et høyere nivå, slik at observasjonen kobles til noe mer allment. Dette kan knyttes til Schleppegrell (2013, s. 161), som fant at elever på barnetrinnet var i stand til å abstrahere fra den enkelte tekst til mer overordnede diskusjoner om tekstforståelse, og at utvikling av ny forståelse og nytt språk kunne kobles til utvikling av evnen til abstrakt tenkning og kategorisering (jf. 2.2.5).

Et annet eksempel på arbeid med språklig oppmerksomhet og bevissthet i klassen til Gro dreier seg om modellering av forklarende tekst om hormonet adrenalin (vedlegg D3). Elevene til Gro skal argumentere for rekkefølgen på setningene de har fått utdelt (jf. samtaleutdrag 30, 31, 32). De må begrunne hvorfor enkelte setninger bør komme før eller etter andre for å skape god tekstbinding. Gro forteller om oppgaven at elevene skulle prøve å se når deres setning «passet inn» i teksten som de gjenskapte på smartboard. Det var dermed viktig å legge merke til bindeord og tema i setningene. (Feltnotat Gro, s. 6). Oppgaven bidrar til å bevisstgjøre elevene om hvordan setningsstartere bidrar til å skape flyt og sammenheng i forklarende tekst. Diskusjon av at kronologi er et viktig prinsipp for strukturen i en forklarende tekst om fordøyelse, mens det ikke er viktig i en tekst om puberteten, bidrar også til økt språklig bevissthet om hvordan man skaper mening og sammenheng i ulike typer tekster. Det er relevant å se også dette eksempelet i lys av Schleppegrell (2013), som fant at når metaspråk blir et redskap for å

abstrahere fra spesifikk språkbruk og reflektere over språket som system, blir det mulig for elever å se de større systemene i språket og vurdere språklige valg avhengig av kontekst.

Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 28) er metaspråklig og metakognitiv bevissthet en viktig del av læreres planlagte støtte, som vist i modellen *Stillasbygging i praksis* (jf. figur 2.11). Ved å fokusere på språk i bruk framhever mine informanter for eksempel funksjonen til overskrift og innledning, hensikten med objektivt språk i en beskrivende tekst eller hva adjektiv bidrar med i en fortellende tekst. Liv ser en klar sammenheng mellom det å benytte metaspråk for å vende fokus mot bestemte fenomener i tekst og økt bevissthet om hvordan tekster er bygget opp: «jo mer du jobber med denne måten å tenke på i sirkelmodellen, jo flere begreper kan du putte på, som gjør at metaspråket deres blir større, og metabevisstheten blir kjempestor i forhold til tekst» (Intervju 1 Liv, linje 82–85). Schleppegrell (2013, s. 161) hevder at det ikke bare dreier om å sette merkelapper på deler av tekster, men om å knytte forbindelse mellom språk og mening. Liv løfter fram et eksempel på dette: «Vi bruker adjektivene der og da. Vi snakker ikke om adjektiv som står på en plakat på veggen, men vi bruker dem i teksten vår. Det er klart at det er med på å støtte og hjelpe dem til å få forståelse for tekst og for ord og for hva vi bruker ordene til» (Intervju 1 Liv, linje 139–143). Når mine informanter legger til rette for språklig oppmerksomhet om språklige trekk ved tekster, opplever de altså økt språklig bevissthet hos elevene. Det er også relevant å se dette i lys av Haugen (2019), som hevder at «Med ei djupare forståing for tydinga til språklege kategoriar vil ein også skape større potensial for overføring av kunnskap mellom ulike teksttypar og mellom ulike språk.» Mine informanters arbeid med språklig oppmerksomhet i tekster kan altså føre til økt språklig bevissthet og dermed økt metakognisjon hos elevene.

4.4.2.3 Valg av terminologi

Fordi sjangerpedagogisk undervisning bygger på systemisk funksjonell lingvistikk (jf. 2.2.1), mens det har vært vanlig å bruke begreper fra tradisjonell grammatikk i norsk skole (jf. Haugen, 2019), er valg av metaspråklige termer et aktuelt spørsmål for mine informanter. Boka de bruker på kurset i sjangerpedagogikk er basert på SFL-terminologi (Johansson & Sandell Ring, 2012), og mine informanter diskuterer bruk av grammatiske begreper både i gruppeintervju og på kurset. Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk har en terminologi som skiller seg fra termer for setningsanalyse som er vanlige i norsk skole. For eksempel brukes *deltaker* om subjekt og objekt, *prosess* om verbal og *omstendighet* om øvrige setningsledd. Den viktigste enheten i funksjonell lingvistikk er teksten, som regnes som et eksempel på språkets underliggende potensial (jf. Halliday & Matthiessen, 2004).

Ann forteller om bruk av funksjonelle grammatikktermer i undervisningen sin: «Noe bruker jeg, men bare sånn utvalgte som jeg skjønner. Og det jeg synes selv gir mening. Det å begynne med aksjonsprosesser og relasjonelle prosesser og materielle prosesser [] jeg er ikke helt der enda» (Intervju Ann, linje 211–213). Denne litt avventende holdningen til SFL-terminologi er ikke noe nytt i forbindelse med sjangerpedagogikk. Allerede i 1990-tallets diskusjoner om terminologi i nye læreplaner i Australia (jf. kap. 1.4.3) finner vi reservasjoner mot nye grammatikkbegreper blant lærere. Martin (2001, s. 168–171) beskriver at det var uproblematisk for elever å bruke funksjonelle termer i sjangerbasert pedagogikk:

Students had no trouble whatsoever taking up the functional labelling from the beginning of school; indeed we found that the function labelling was easier for them than class labelling since it is more transparently concerned with meaning. And for the generation of teachers that had gone through school learning no grammar whatsoever, there was really no traditional grammar to get in the way. (Martin, 2001, s. 170)

Men det ble sterk motstand mot innføring av funksjonell terminologi i statlige læreplaner:

Older teachers, however, along with politicians, administrators and print and electronic media personalities did remember some traditional grammar – especially terms like noun, verb and adjective (whether they actually remembered what these terms referred to is another question altogether). And they found the new terminology disturbing. What they wanted was "back to basics"; and that meant traditional terminology – i. e. class labels. (Martin, 2001, s. 170)

Feilaktig framstilling i media førte til en sterk opinion mot innføring av ny terminologi:

And this farce has been hard to work around once it was decided by politicians and bureaucrats that only terms like adjective, verb and noun would be allowed. [] And we were totally unprepared for the fact that in Australia anyone who speaks English considers themselves an expert on English and English teaching and are deeply mistrustful of those presenting themselves as expert on these matters. (Martin, 2001, s.170)

Som vi ser av disse utdragene fra Martin (2001), opplevde australske lingvister og pedagoger at politikere og byråkrater vegret seg mot ny terminologi i nye læreplaner, på tross av gode resultater for sjangerbasert pedagogikk i utviklingsprosjekter for upriviligerte elever i Sydney-skolen (jf. 1.4.3). Et kompromiss ble at funksjonelle og tradisjonelle begreper sto side om side i utdanningsdokumenter i New South Wales. Motstanden førte også til manglende faglig oppdatering for lærere om språk og funksjonell grammatikk, noe også Jones og Derewianka (2016, s. 33) peker på (jf. 1.4.3). Forskere og pedagoger i Sydney opplevde altså utfordringer knyttet til kunnskap om og innføring av SFL-terminologi allerede midt på 1990-tallet.

På kurset mine informanter deltar på, blir det sagt at målet med sjangerpedagogikk er selvstendighet. Gjennom sjangerpedagogisk undervisning får barna en verktøykasse for å bli språklig bevisste og dermed mulighet til å utvikle en selvstendighet i møte med tekster i skole og videre utdanning. Kursholder framhever at det å gjøre elevene oppmerksomme på språket i

tekster handler om å bygge kunnskap og forståelse, ikke om å oppfylle læreplanmål eller tilpasse seg terminologi som brukes på ungdomsskolen. Det blir sagt at språklig bevissthet er nyttig å ta med seg videre, uavhengig av om begrepene i verktøykassa ikke er nøyaktig de samme som elevene møter videre oppover i utdanningssystemet. Elevene vil sitte igjen med en bevissthet om tekster og språk uavhengig av om de møter andre metaspråklige begreper senere i skolegangen (Feltnotat kurs).

Ann mener at det ville være en fordel om lærerne som deltar i kompetanseutvikling i sjangerpedagogikk, kunne jobbe sammen om å finne gode måter å omsette eller ta i bruk begreper fra den svenske kursboka. Hun synes det er dumt at de ikke bruker funksjonell grammatikk i undervisningen: «Vi får opplæring i det, og så bruker vi det ikke.» (Intervju skole A, linje 140–141). Flere av lærerne på kurset mener at det er viktig å finne begreper som fungerer i sjangerpedagogisk undervisning på norsk og som andre lærere også forstår og kan bruke. En av de andre informantene ser behov for felles terminologi og ønsker at skolene i dette utviklingsarbeidet kan bli enige om det. Hun ønsker seg et læringsfellesskap på hver skole som kan diskutere egnet terminologi, gjerne i samarbeid med språkforskere (jf. 4.4.3.2). En tredje informant finner lite nytte i kompetansemålene i norskplanen i forbindelse med sjangerpedagogisk undervisning: «Du skal lære å bruke språket som system og forstå språket i bruk. Det står noe om setningsanalyse. Alt annet må du finne opp selv. Hvordan skal vi bruke den norske grammatikken funksjonelt?» For å slippe å finne opp kruttet hver gang ønsker hun seg «en slags bank som du kan ta ideer fra» (Intervju skole A, linje 145–148).

De fleste informantene velger å holde seg til kjente begreper og ikke innføre ny terminologi. I eksemplet under forklarer Mai hvorfor:

Intervjuutdrag 41

Lærer Mai: Jeg synes det er viktig at de setter ord på det vi lærer om og har et metaspråk, men jeg vil gi dem et metaspråk som er overførbart til når de slipper ut av min hule hånd, skulle jeg til å si. Jeg vil at de skal ha det med seg, at det skal være nyttig for dem senere. [] Men det at vi bruker begrepene og introduserer og skaper et felles språk med tradisjonelle ordklassebegreper, det tror jeg er veldig viktig. Så vi vil absolutt introdusere dem for en måte å snakke om språk på, men vi velger å bruke de tradisjonelle ordene. (Intervju 1 Mai, linje 194–203)

Mange av lærerne har altså bevisst valgt å holde seg til termer fra tradisjonell grammatikk fordi de ønsker å gi elevene et begrepsapparat som de kan bruke videre på ungdomsskolen. Det viktigste for Mai er at begrepene er funksjonelle og at de kan brukes i samtaler om tekster: «Og så tenker jeg at det viktigste er ikke hva man kaller det, men at elevene vet at det er noe. For vi må ha ord på det» (Intervju 1 Mai, linje 207–208). Hun ser at inndeling av setningsledd etter funksjonell grammatikk (deltaker, prosess og omstendighet) faller naturlig for barna:

Intervjuutdrag 42

Lærer Mai: Nå skulle de streke under hvordan skogen var beskrevet. Og da streker de under hele setningen, som er litt mer Halliday-inspirert. For ungene er det veldig naturlig. Hvordan ser skogen ut? Skogen er stor og mørk. Og så tar de hele uttrykket, de tar ikke bare ordene. Så jeg ser jo at det hadde vært fornuftig, det er noe i det. (Intervju 1 Mai, linje 185–189)

Ifølge Haugen (2019, s. 18) ville ikke grammatikkopplæring med grunnlag i funksjonell grammatikk medføre å kaste tradisjonell grammatikk ut av klasserommet: «Elevane ville framleis lære om ordklasser og setningsstruktur. Den største skilnaden ville truleg vere det funksjonelle utgangspunktet for kategoriane i systemet, kva for ei forståing ein skaper for kategoriane og korleis dei fungerer i tekstar». De anbefalte grammatiske termene til bruk i det norske skoleverket bygger på en strukturalistisk og dels generativ grammatikktradisjon der tekster blir sett på som uinteressante som studieobjekt, ifølge Haugen (2019). I nyere læreplaner i norsk er derimot nettopp tekster det sentrale. Haugen mener derfor at det er lite samsvar mellom teoretisk tilnærming til det grammatiske systemet og vektlegging av grammatikk som metaspråk for arbeid med tekst i læreplanen. Det kunne altså være nyttig å vurdere om ikke en mer funksjonell grammatikk ville være bedre verktøy for arbeid med *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst* og andre kjerneelementer i norskfaget fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Studier gjennomført av Palincsar & Schleppegrell (2014) og Schleppegrell, (2013) har som tidligere nevnt vist at skriveundervisning med fokus på språklige strukturer ved hjelp av SFL-metaspråk bidrar til utvikling av elevers språklige bevissthet, muliggjør deltagelse i aldersadekvat fagundervisning for andrespråksinnlærere og dermed bidrar til videre utvikling av andrespråket (jf. 2.2.5). Mine informanter velger stort sett tradisjonelle grammatiske termer som de forstår og ser nytten av å bruke. Men det hender de velger pragmatiske løsninger og blander begreper fra tradisjonell og funksjonell grammatikk, som i uttrykket mentale verb (jf. samtaleutdrag 25, intervjuutdrag 35). Flere av informantene ønsker seg en slags begrepsbase for sjangerpedagogikk på norsk. De framhever at språklig bevissthet og oppmerksomhet er et gode, uavhengig av hvilke termer som brukes og uavhengig av om elevene møter disse termene igjen senere i skoleløpet.

Gjennom utdrag fra intervjuer og feltnotater har jeg i 4.4.2 vist at informantene opplever at et økt språklig fokus i tekster ved hjelp av metaspråk leder til økt språklig bevissthet blant elevene. Informantene opplever også økt språklig bevissthet blant sine kolleger på grunn av skolenes utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk knyttet til undervisning i alle fag, og dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet (jf. 5.3).

4.4.3 Diskusjon av metaspråk som redskap for språklig bevissthet

Til slutt i dette delkapittelet om metaspråk og språklig bevissthet vil jeg se funn fra observasjonsdata og intervjudata i sammenheng i lys av relevante studier og teori. Jeg diskuterer valg og bruk av metaspråk i skriveundervisning, funksjonell grammatikkundervisning samt læreres håndtering av metasamtaler.

4.4.3.1 Metaspråk i skriveundervisning

Skriving handler som nevnt om å velge, forme, reflektere og revidere (jf. 2.2.5). Myhill (2011) hevder at grammatikkens potensial ligger i å åpne muligheter og synliggjøre skjulte mønstre og måter å skape mening på. Ifølge Cope og Kalantzis (2012, s. 8) bør grammatikk brukes til å forklare hensiktene bak variert språkbruk i ulike kontekster. Grammatikk forstås da som metaspråk knyttet til flere språklige nivåer. En slik tenkning gjør grammatikk svært relevant som middel til å gi alle elever bedre tilgang til og mestring av ulike typer tekster de møter og forventes å kunne skrive i skolen.

Ifølge Myhill og Jones (2015) handler skriving om å ta språklige valg knyttet til blant annet tekstens innhold, medium, mottaker, oppbygning, formuleringer og vokabular. Men for å være i stand til å ta språklige valg, må man kunne reflektere over hvilke muligheter man har, og man må ha et repertoar å velge fra. Som vist legger mine informanter til rette for språklig refleksjon og økt språklig bevissthet ved hjelp av et felles metaspråk og samtaler om språk og struktur i tekster slik at elevene skal bli i stand til å ta slike valg. Dette skjer for eksempel når lærer og elever sammen tenker høyt omkring hva som er en passende overskrift (jf. samtaleutdrag 37), hvilken verbtid en fortelling er skrevet i (jf. samtaleutdrag 49, 50, 51) og hvordan et utkast til en fellestekst kan forbedres (jf. samtaleutdrag 56–57). Klassene diskuterer formuleringer og ordvalg og hva som skjer hvis man endrer på et ord i en setning. Slik kan læreren demonstrere tekstsaking og tekstrevisjon i praksis slik at alle får et innblikk i hvordan dette kan foregå. Refleksjon omkring språklige valg (jf. samtaleutdrag 29–34) og språklek og eksperimentering med språk (jf. samtaleutdrag 52, 55, 58) forekommer i materialet, både knyttet til modelltekster og skriving av fellestekst. Mine intervjudata bekrefter at informantene er opptatt av å utvikle et felles metaspråklig ordforråd i klassen og å velge anvendelige metaspråklige begreper for å snakke om språk og struktur i tekster. Ifølge Kabel (2017, s. 101) kreves det nettopp en meningsfull grammatikk eller et meningsfylt metaspråk for å "indfange" det fagspesifikke når man underviser i språkbruk.

Som nevnt kan modelltekstsamtaler fokusere på globale nivåer i teksten, altså sjanger og struktur, eller lokale nivåer, som syntaks, morfologi, ordforråd, rettskriving (Bueie, 2017; Kabel

et al., 2019). Magnusson (2013, s. 657) hevder at skriveundervisning for andrespråkselever bør vektlegge globale trekk ved tekster, som sjanger og sjangerforskjeller. I den observerte undervisningen fant jeg at informantene retter mest oppmerksomhet mot struktur og sjanger, altså globale nivåer i teksten, mens det sjeldnere fokuseres på lokale nivåer i teksten, som morfologi og syntaks (jf. figur 2.5). Et unntak er økta der elevene skal foreslå forbedringer og rette feil i teksten de har skrevet sammen. Det er den eneste gangen i materialet det fokuseres mest på rettskriving, tegnsetting og småfeil, altså de innerste sirklene i modellen for lagdeling av kommunikative nivåer (etter Derewianka & Jones, 2016, s. 34-35), eller det Derewianka (2019) kaller begrensede lese- og skriveferdigheter (jf. 2.3.4.1). Ellers rettes det mest oppmerksomhet mot det Derewianka (2019) kaller ubegrensede lese- og skriveferdigheter, som tilsvarer de ytterste sirklene i modellen. Derewianka hevder at ubegrensede ferdigheter knyttet til skriving dreier seg om å kunne skrive sammenhengende tekster med et spekter av ulike hensikter om stadig mer komplekse emner, foreta bevisste språkvalg, benytte varierte uttrykksmåter og uttrykksformer, utvikle mottakerbevissthet, utvikle egen stemme og stadig utvide ordforrådet. Ifølge Derewianka fokuserer sjangerbaserte pedagogikker på slike ubegrensede ferdigheter og søker å styrke dem ved å identifisere språk- og literacykrav i læreplanene og tilby eksplisitt opplæring for å mestre disse kravene. Jeg finner at mine informanter gjennomgående har et slikt fokus, og at arbeid med globale nivåer og ubegrensede skriveferdigheter er en rød tråd i den observerte undervisningen.

Myhill (2009, s. 412) hevder som nevnt at et viktig mål for skriveundervisningen bør være å utvide elevers forståelse av valgmuligheter og oppmuntre til diskusjon om sammenhengen mellom språklige valg, retorisk innflytelse og formidling av mening. Hun mener derfor at man i skriveundervisning bør fokusere på typiske språkvalg knyttet til teksttype. Både Mai og Liv sier at de opplever at andrespråkselever har utbytte av sjangerpedagogisk skriveundervisning, og at undervisningen setter spor i tekstene deres. De forteller blant annet at elevene tar i bruk formuleringer og strukturer fra modelltekster i egen skriving (jf. intervjuutdrag 20, 26, 30) og dermed får bedre struktur på tekstene sine. Men informantene er mest opptatt av at eksplisitt undervisning med fokus på språk i bruk gir elevene økt bevissthet om språklige *valg* når de skriver (jf. intervjuutdrag 2, 7, 15, 21, 22, 24), og at dette er et viktig redskap for tekstskriving i ulike fag videre framover. Å øke elevenes metaspråklig bevissthet omkring ulike aspekter ved å skrive tekster ser altså ut til å være en viktig og overordnet målsetting for mine informanter.

Når mine informanter og elevene deres tenker høyt og snakker om språklige valg i tekster, bidrar dette til økt forståelse for at den måten vi velger å formulere oss på, innvirker på tekstens mening, og hvordan andre oppfatter vår hensikt. Et eksempel er samtalen der Mai og klassen diskuterer modalitet i beskrivende fagtekst om året og reflekterer over forskjellen mellom å si at elevene *alltid* og *som regel* er stille (jf. samtaleutdrag 55). Slike samtaler øker elevers språklige bevissthet og forståelse for hvordan små endringer medfører betydningsforskjeller og dermed formidler et annet budskap. Et annet eksempel er refleksjon rundt antall argumenter i fellesteksten om klassebamser når elevene oppdager at skriverammens tre argumenter bare er et forslag, og ikke en norm (jf. samtaleutdrag 54). Gjennom oppmerksomhet omkring hvordan språklige valg påvirker mening i tekst, utvikler elevene metaspråklig bevissthet, for eksempel om å argumentere. Dermed påvirkes elevenes evne til å engasjere seg i tekstskrivning og kritisk analyse av egne og andres muntlige og skriftlige tekster (Hammond & Gibbons, 2005, s. 19).

Når elevers metaspråklige bevissthet øker, øker også deres metakognitive bevissthet (s. 19). Det innebærer at elever som deltar i språkfokuserte samtaler om tekster, kan bli bedre i stand til å reflektere over egne læringsprosesser og tilpasse egen språkbruk når de snakker og skriver. Språklig bevissthet og metakognisjon utvikles gjennom språklig oppmerksomhet og samtaler om faglige begreper og tekster over tid (Engen, 2008; Haukås, 2014; Schleppegrell, 2013). Når mine informanter legger til rette for at andrespråkelever kan delta i slike samtaler, får også de mulighet til økt språklig bevissthet og metakognisjon. Språklig bevissthet og metakognisjon er grunnleggende kunnskaper som alle har bruk for både i skole, utdanning og arbeidsliv. Overføringsverdien av kunnskaper elevene tilegner seg gjennom språklig oppmerksom undervisning, er altså stor, og dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

4.4.3.2 Kontekstualisert grammatikkundervisning

Som tidligere nevnt er det flere studier som viser at kontekstualisert, eller funksjonell, integrert grammatikkundervisning kan være en god støtte for elevers skriveutvikling. I funksjonell grammatikk ser man språkssystemet og tekstlige realiseringer av systemet som to sider av samme sak, og når man får dypere forståelse for betydningen av ulike språklige kategorier, blir det også større potensial for overføring av kunnskap mellom ulike teksttyper og mellom ulike språk, ifølge Haugen (2019). Fokus på typiske språkvalg knyttet til teksttype ser ut til å ha en positiv virkning, spesielt når lærere har gode grammatikkunnskaper, og når metaspråket som brukes, knyttes til elevenes egen skriving.

Jeg har vist til flere studier som framhever fordeler med dialogisk og kontekstualisert grammatikkundervisning, ikke minst for elever som holder på å utvikle skolespråket som sitt andrespråk. Studiene undersøker blant annet bruk av funksjonell grammatikk i elevaktiv lese- og skriveundervisning og vektlegger læreres støtte og elevers forståelse og deltagelse (jf. 2.2.5 og 2.2.6). Disse studiene har som felles utgangspunkt at dialogiske prinsipper for undervisning (jf. figur 2.2) kan bidra til å skape engasjerende grammatikkundervisning i klasser med mange andrespråksinnlærere. Studiene vektlegger prosess heller enn produkt, og er mer opptatt av samtaler og aktiviteter som skjer i forkant av andrespråkselevers tekstskriving enn elevtekstene som er et resultat av undervisningen. Jeg vil nå se flere av disse studiene i sammenheng med funn i min undersøkelse.

Jones og Chen (2016) undersøker hvordan felles samtaler om språk i tekst kan være en ressurs for å engasjere elever i grammatikkundervisning og dermed fremme metaspråklig forståelse. De ser spesielt på potensialet i en dialogisk tilnærming for å engasjere andrespråkselever i å lære om språk og for å fremme metaspråklig forståelse gjennom samtaler om språk og mening i tekst. I mitt materiale ser jeg flere eksempler på at fokus på språk i tekst og samtaler om grammatikk i kontekst skaper engasjement hos elevene. Elevene skal for eksempel pusle sammen tekstbiter, finne ord til *ordbanken*, finne riktig rekkefølge på setninger i en tekst, være *språkdetektiv* (vedlegg E16) eller fylle ut en *sjekkliste* (vedlegg E17) knyttet til ulike tekster. Jeg observerte at ulike *leseoppdrag* skaper fokus og engasjement for tekstlesing, og at et forståelig og felles *metaspråk* blir et redskap for å mestre slike oppgaver. Også mine intervjudata peker på at leseoppdrag fenger (jf. intervjuutdrag 6, 7, 16), og at elevene deltar aktivt når de får språkorienterte oppdrag knyttet til tekstlesing og tekstskriving (jf. 4.1.2.2).

Schlepperegell (2013) framhever verdien av metaspråk i forbindelse med andrespråklæring, og undersøkte metaspråkets rolle som støtte ved andrespråksinnlæreres utvikling av fagspråk. I hennes studie ble metaspråk et redskap for å abstrahere fra spesifikk språkbruk og reflektere over språket som system, som i sin tur gjorde det mulig for elever å se de større systemene i språket og vurdere språklige valg avhengig av kontekst. Samtidig som elever utviklet ny forståelse om språk, utviklet de også evnen til abstraksjon og kategorisering. Et felles og forståelig metaspråk presenteres som en nøkkel i klassens samtaler om fagtekster, og som et redskap som gir andrespråksinnlærere mulighet til å fortsette utvikling av andrespråket parallelt med utvikling av fagspråk. Jeg finner også at bruk av metaspråk har betydning for utvikling av fagspråk i min studie. Mine observasjoner viser hvordan klassene opparbeider et felles og

forståelig metaspråk, og hvordan dette metaspråket brukes for å fokusere på språk og strukturer i ulike typer fagtekster. Informantenes refleksjoner støtter opp om viktigheten av å ha felles referanser og at bruk av metaspråk knyttet til tekster fører til økt språklig bevissthet hos elevene, selv om det er stor variasjon i elevenes forståelse av abstrakte begreper. Klassens felles samtaler om tekster framholdes som noe av det viktigste ved sjangerpedagogisk undervisning, fordi de blir en arena for felles refleksjon og kunnskapsbygging om språk i kontekst (jf. for eksempel intervjuutdrag 27).

Moore og Schleppegrell (2014) fant at SFL-basert metaspråk har potensial til å støtte opp om utvikling av elevers akademiske språk, og at det er et godt redskap i meningsfulle samtaler om tekster. De fant også at bruk av SFL-basert metaspråk førte til utforskning av språkmønstre og tekstens hensikt, og resulterte i utvidet språkbruk fra andrespråkselever. Undervisning der metaspråk kobles til lesing og skriving, kan altså bidra til at utvikling av elevers fagspråk skjer samtidig som de involveres i faglig krevende oppgaver, ifølge Moore og Schleppegrell (2014). Mine informanter opplever også at kombinasjonen av et språklig og faglig fokus ved hjelp av et felles metaspråk bidrar til at elevene forstår og deltar i samtaler og oppgaver knyttet til fagtekster (jf. 4.3.2). Jeg observerte for eksempel at Gro benyttet begreper som aktivitetsverb, mentale verb og relasjonelle verb i forbindelse med en tekst om hormoner på femte trinn, for å kategorisere ulike typer verb og knytte dem til forklarende tekster (jf. samtaleutdrag 25). Slik språklig oppmerksomhet bidrar til å øke elevenes språklige bevissthet når de skriver. Intervjudata viser også at mine informanter opplever at kombinasjonen av faglige og språklige mål gir andrespråkselevne tilgang til den faglige diskursen slik at de kan delta, bidra og ha faglig utbytte (jf. intervjuutdrag 1, 12, 23).

SFL-metaspråk framheves i flere av de nevnte studiene som velegnet for utvikling av elevers fagspråk og skolespråk. Det metaspråklige ordforrådet mine informanter bruker, er tilpasset en norsk skolekontekst, der begreper fra tradisjonell grammatikk dominerer. Flere av informantene problematiserer bruk av begreper fra funksjonell grammatikk på småtrinnet. De bekymrer seg for om elevene vil få bruk for disse begrepene senere i skoletiden, og de ønsker ikke å forvirre elevene ved å bruke forskjellige begreper. De ønsker seg også en slags begrepsbase for sjangerpedagogikk på norsk. Valg av terminologi er altså en utfordring som mine informanter prøver å finne pragmatiske løsninger på. Det finnes en nordisk forening for SFL og sosiosemiotikk som har som formål å fremme utbredelsen av systemisk-funksjonell lingvistikk og sosiosemiotikk i Norden, og å fremme arbeidet med den systemisk-funksjonelle

beskrivelsen av de nordiske språkene. Maagerø, Veum og Kvåle (2015) skriver: «Det har vært en sterk motivasjon for arbeidet i foreningen at nordiske språk skal benyttes slik at SFL-terminologien blir stadig mer nyansert og presis når tekster på nordiske språk skal beskrives og analyseres». Mine informanter kunne hatt utbytte av å kjenne til arbeidet som er gjort på dette området i forbindelse med valg av terminologi i sjangerpedagogisk undervisning på norsk.

4.4.3.3 Læreres håndtering av metasamtaler

En vekselvirkning mellom faglige aktiviteter og et eksplisitt fokus på språk fører til reflekterende språksamtaler og metaspråklig oppmerksomhet (Kabel, 2017, s. 103–104). En viktig oppgave for lærere er å skape kontekster for språklæring ved å planlegge undervisning som bidrar til elevers muntlige språkutvikling (Gibbons, 2015, s. 23). Oppgavene og samtalene som læreren planlegger, bør gi alle elever anledning til å lære, og i tillegg gi andrespråkselever mulighet for å fortsette sin språkutvikling (s. 24). Hvilke prinsipper som ligger til grunn for en slik språkutviklende interaksjon i klasserommet, diskuterte jeg i forbindelse med lærerstyrte samtaler om tekster (jf. 4.3.3.1). Jeg vil nå diskutere mine informanternes håndtering av metasamtaler i skriveundervisning i lys av aktuelle studier (jf. 2.2.5 og 2.2.6).

Bernsteins modell for pedagogiske modeller (jf. figur 2.1) tydeliggjorde forskjellen på synlig og usynlig pedagogikk og synet på læring som individuell eller felles innsats. Modellen påpeker at progressiv pedagogikk er usynlig og implisitt og fungerer best for elever fra hjem med mye utdanning, mens transformativ pedagogikk er en synlig og utjevnende pedagogikk som er eksplisitt og inkluderende for alle. Selv om noen få elever er i stand til å fange opp og ta til seg tekstmønstre bare ved å lese tekster trenger altså de fleste barn eksplisitt undervisning for å utvikle bevissthet om hvordan språklige valg i tekster påvirker tekstens mening, ifølge Myhill et al. (2016, s. 26). Studien deres undersøkte hvordan elever utvikler metaspråklig forståelse knyttet til skriving, og spesielt hvordan læreres håndtering av klassesamtaler om skriving kan fremme denne utviklingen. Som jeg har vist gjennom hele kapittel 4, er mine informanter opptatt av at alle elever skal få delta i felles samtaler der klassen oppdager og snakker om typiske språkvalg og struktur i en bestemt type tekst. Gjennom opparbeiding av et felles metaspråk og planlagte lærerstyrte samtaler om tekster klassen leser og skriver sammen, og gjennom interaksjonell støtte som gjør det mulig for alle elever å delta, blir selv elever på lave klassetrinn inkludert i metasamtaler om tekster. Dette skjer når læreren styrer oppmerksomheten mot spesielle trekk ved for eksempel beskrivende eller argumenterende modelltekster og legger til rette for samtaler om hva som kjennetegner disse tekstene, og hvordan slike tekster bygges opp når klassen skriver fellestekster. Det er mange ulike sider ved

mine informanternes planlagte og interaksjonelle støtte som til sammen bidrar til at undervisningen kjennetegnes av inkluderende metasamtaler om tekster.

Unge skribenter trenger lærerens støtte for å utvikle en bevissthet om at språklige valg i skriftlige tekster er med på å forme tekstens mening, ifølge Myhill et al. (2016). Videre hevder de at dialogisk undervisning, der læreren åpner opp, støtter og utvider samtaler om skriving, er avgjørende for å øke elevens metaspråklige forståelse for språkvalg når de skriver. I studien hevdes det at lærerens rolle som tilrettelegger for slike samtaler er sentral: “If talk is a key mechanism for developing metalinguistic understanding about writing, the role of the teacher in setting up interactions in the classroom which build and extend that understanding is critical” (s. 26). Myhill et al. finner blant annet at lærers evne til å håndtere det dialogiske klasserommet er en nøkkelfaktor for å utvikle elevens evne til å ta metaspråklige avgjørelser når de skriver, og at lærers egen grammatikkunnskap påvirker og innskrenker deres evne til å håndtere metaspråklige samtaler om skriving. Igjen framheves lærers språkkunnskap som et springende punkt for å ha metasamtaler om språk med elevene (f.eks. Derewianka, 2003, s. 150; Hertzberg, 2014, s. 82). Mine informanter er opptatt av hvilke metaspråklige begreper de bruker i samtaler om tekster, og de setter ord på egen usikkerhet når det gjelder valg av terminologi. De er også opptatt av å velge forståelige og anvendbare begreper som elevene kan bruke senere i skoleløpet. I den observerte undervisningen bidrar lærerne til å tydeliggjøre forbindelsen mellom form og mening i tekster og bidrar dermed til økt språklig bevissthet hos elevene. Mine informanter ser også en sammenheng mellom fokus på trekk ved ulike typer tekster i undervisningen og at elevene tar i bruk slike trekk ved skriving av egne tekster. De viser også en refleksiv holdning knyttet til ledelse av samtaler om tekster (jf. 4.3.2.2).

Som tidligere nevnt undersøkte Myhill og Newman (2016) utvikling av metaspråklig forståelse hos elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet og diskuterte hvordan metasamtaler av høy kvalitet oppstår (jf. 2.2.6). De hevder at slike metasamtaler bør dreie seg om språkbruk i muntlige og skriftlige tekster og bør legge til rette for at elever kan utforske hvordan språklige valg påvirker meningen i tekster. Viktige funn var at metasamtaler kan foregå langs et kontinuum fra monologiske til dialogiske samtaler, altså samtaler der læreren snakker mest, eller der lærere og elever fordeler taletiden, og at dialogiske rom skapes ved mer åpne, diskursive roller. Som vist er det et gjennomgående trekk ved samtaler i mitt materiale at lærer og elever utforsker språklige og tekstlige kjennetegn ved ulike typer tekster. Dette skjer gjennom oppgaver og samtaler, gjennom spørsmål og forklaringer, både med enkeltelever, i

grupper og i hel klasse. Mine informanter planlegger og forbereder samtaler om tekster nøye ved gjennomtenkte valg av tekster, oppgaver og deltakerstrukturer, ved allsidig og differensiert interaksjonell støtte til elevene, samt utvikling og bruk av felles metaspråk for å fokusere på språk og struktur i tekster. De legger med andre ord godt til rette for metasamtaler om tekster for å skape oppmerksomhet om bestemte trekk ved ulike typer tekster. Samtalene innebærer også refleksjon om og diskusjon av språklige valg og teksters mening.

Det kan være en utfordring å engasjere andrespråksinnlærere i dialog i klasserommet, og Klingelhofer og Schleppegrell (2016) anbefaler derfor en undervisningstilnærming som fører til målbevisste, kumulerende samtaler der metaspråk fra funksjonell grammatikk brukes som støtte. De finner at fokus på struktur og språklige valg i tekster muliggjør den typen samarbeidssamtaler som de hevder det kan være vanskelig å inkludere andrespråkselever i. Dette er gjenkjennelig fra mitt materiale. Felles lærerstyrte klassesamtaler om tekster dominerer, og informantene bruker interaksjonell støtte bevisst for å inkludere og involvere elever aktivt i samtalen. Både mine observasjonsdata og intervjudata viser at metaspråk brukes aktivt som et redskap for oppmerksomhet omkring språklige valg i teksten, og at dette fører til en eksplisitt språkbasert undervisning som øker elevenes språklige repertoar og valgmuligheter.

En rød tråd i både mitt materiale og i studiene jeg har nevnt her i kapittel 4.4.3, er lærernes tilrettelegging for samtaler der elever kan utvikle språklig bevissthet knyttet til språklige valg i skriving. Et sentralt punkt er lærernes egne grammatikkunnskaper, som påvirker og begrenser de metaspråklige samtalene læreren er i stand til å føre. Med utgangspunkt i Normprosjektet er det kommet flere nyere norske studier som blant annet retter fokus mot lærersamtaler om elevtekster (Matre & Solheim, 2014), læreres metasamtaler om vurdering (Matre & Solheim, 2016) og læreresspons (Tonne, 2017). En fellesnevner for disse studiene, studier jeg har drøftet i dette delkapittelet, og min egen studie er at de synliggjør både nytten av og behovet for økt metaspråklig bevissthet i forbindelse med skriveundervisning. Det kan altså være grunn til å undersøke om grammatikkunnskapene til norske lærere er tilstrekkelige til å kunne planlegge og gjennomføre eksplisitt, kontekstualisert grammatikkundervisning i forbindelse med lesing og skriving av tekster i alle fag. Det kan også være grunn til å undersøke om mer kunnskap om funksjonell grammatikk hadde vært nyttig for lærere i språklig heterogene klasser når så mange studier viser at funksjonell grammatikk er et godt pedagogisk verktøy i undervisning av andrespråkselever.

4.4.3.4 Oppsummering av delkapittel 4.4

I den siste delen av analysekapitlet har jeg undersøkt bruk av metaspråk som redskap for økt språklig bevissthet. Språklig bevissthet viser seg å være viktig for å kunne ta språklige valg ved skriving av tekster (Myhill, 2009; Myhill, 2011; Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2016) og er også knyttet til metakognisjon, altså evnen til å reflektere over egen læring (Engen, 2008; Haukås, 2014). Analyse av både observasjonsdata og intervjudata viser at et felles opparbeidet metaspråk for å rette fokus mot språk og struktur i tekster på ulike nivåer spiller en stor rolle i den observerte undervisningen. Jeg kobler mine funn til en rekke studier som har som felles utgangspunkt at dialogiske prinsipper for undervisning kan bidra til å skape engasjerende grammatikkundervisning i klasser med mange andrespråksinnlærere (f.eks. Jones og Chen, 2016; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016; Moore & Schleppegrell, 2014; Myhill & Newman, 2016). Flere studier påpeker at kombinasjonen av funksjonell grammatikk og dialogisk undervisning er svært nyttig i språklig heterogene klasser (Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013), men dette krever at lærere har tilstrekkelige kunnskaper om språk. Mine informanter ser mange fordeler med sjangerbaserte tilnærminger til tekster, men synes det er utfordrende å bruke begreper fra SFL-terminologi. De velger derfor ofte å bruke tradisjonelle grammatikkbegreper, både av hensyn til elevene og fordi de opplever at de ikke kjenner funksjonell grammatikk godt nok. Betydningen av læreres kunnskap om språk er veldokumentert (Hertzberg, 2014; Jones og Derewianka, 2016; Myhill et al., 2012), men ny terminologi og nye språkfokuserte arbeidsmåter kan møte motstand. Dette ser jeg i sammenheng med debatter om innføring av SFL-terminologi fra Australia på 1990-tallet (jf. Martin, 2001). Jeg synes også det er verdt å løfte fram Derewiankas (2003, s. 150) håp om at sjangerbasert pedagogikk kan tilby “a focus for the coherent integration of grammar, vocabulary, discourse and culture within the context of socially embedded, text-level activity”. Men en forutsetning for integrert arbeid med grammatikk, ordforråd, diskurs og fagspesifikk literacy i tilknytning til tekster er at lærere i alle fag har gode og relevante språkkunnskaper.

4.5 Oppsummering av analysekapittel

Jeg har gjennom fire delkapitler i analysen undersøkt ulike sider ved mine informanternes støttende skriveundervisning med tanke på andrespråksinnlæreres behov. Først har jeg undersøkt hvordan informantene gjennom sin planlagte støtte velger egnede modelltekster, oppgaver knyttet til tekstene og varierte deltakerstrukturer som passer til hensikten med oppgaven, slik at alle elever får mulighet til å utvikle tekstkompetanse gjennom oppgaver og samtaler i ulike grupperinger (jf. 4.1). Så har jeg undersøkt hvordan informantene sørger for

elevenes ord- og begrepsutvikling og forståelse ved å bygge opp elevenes kunnskap og erfaring om emnet og om teksttypen før de leser og skriver tekster, og hvordan de gjennom undervisningen jevnlig kobler til elevenes tidligere kunnskap og erfaring (jf. 4.2). Deretter har jeg undersøkt lærerstyrte samtaler om tekster og vist hvordan informantene benytter ulike former for interaksjonell støtte, blant annet til å oppfordre, lokke og inkludere også elever med svake norskerferdigheter til å delta i samtalene, og til å ta i bruk, omformulere og bygge videre på elevers bidrag i samtalen (jf. 4.3). Til slutt har jeg undersøkt bruk av metaspråk som redskap for oppmerksomhet om språklige strukturer i samtaler om tekster og vist hvordan informanter og elever sammen utvikler og bruker et metaspråklig ordforråd for å fokusere på typiske språkvalg knyttet til teksttype. Dermed legges det også til rette for utvikling av elevers språklige bevissthet og metakognisjon (jf. 4.4.).

Ved hjelp av en rekke utdrag fra observasjonsdata og intervjudata har jeg illustrert mine informanternes stillasbygging, knyttet dette til teori og diskutert mine funn. Analysen viser at den støttende skriveundervisningen jeg har observert, foregår gjennom samtaler om tekster. Det er mye fokus på globale nivåer i tekstene, eller det Derewianka (2019) kaller ubegrensede skriveferdigheter (jf. 2.3.4.1). I noen grad er det også fokus på lokale nivåer i tekstene, som syntaks, ordforråd, rettskriving og tegnsetting, eller det Derewianka kaller begrensede lese- og skriveferdigheter. Analysen viser at den interaksjonelle støtten er tilpasset elevenes ulike språklige forutsetninger, og at den er koblet til den planlagte støtten slik at fokuset holdes på læringsmålene. Dessuten viser analysen at skriveundervisningen jeg har observert, er allsidig, variert, differensiert og dermed krevende.

Jeg vil drøfte disse funnene videre i kapittel 5, og jeg formulerer derfor tre tema jeg mener det er interessant å gå nærmere inn på. Det første temaet er betydningen av å delta i samtaler om tekster for utvikling av literacy. Det andre temaet er betydningen av planlagt støtte som kontekst for interaksjonell støtte. Det tredje temaet er betydningen av språklig oppmerksom undervisning for andrespråksinnlæreres videre andrespråksutvikling.

Kapittel 5 Drøfting

Som nevnt i oppsummering av forrige kapittel har jeg ut fra funn i analysen av mitt materiale formulert tre temaer som jeg ønsker å drøfte nærmere. Disse temaene er sentrale for skriveundervisning i språklig heterogene klasser og sier noe om hvordan lærere kan bidra til språkutvikling for andrespråksinnlærere gjennom ordinær undervisning. Drøfting av disse temaene vil også bidra til å besvare mine forskningsspørsmål, som jeg gjentar her:

1. Hvordan legger informantene til rette for arbeid med ord- og begrepsforståelse?
2. Hvordan legger informantene til rette for utvikling av kunnskap om tekster?
3. Hvilke refleksjoner har informantene om tilrettelegging for andrespråks elever?

Det første temaet jeg vil løfte fram, er betydningen av å delta i samtaler om tekster. Det er utbredt enighet om at muntlig interaksjon er viktig for utvikling av literacy for alle elever, ikke minst for andrespråksinnlærere (jf. 2.1.2). Min analyse viste at ulike typer samtaler om tekster er et sentralt aspekt ved sjangerpedagogisk skriveundervisning. Jeg har vist hvordan samtaler om tekster bidrar til å sikre forståelse og utvikling av et muntlig fagspråk, og hvordan mine informanter gjennom oppgaver og samtaler retter oppmerksomhet mot enkelte språklige strukturer i tekster, og dermed øker elevenes tekstkompetanse og språklige bevissthet. Hvordan denne interaksjonen foregår, kvaliteten på samtalene og lærerens rolle som tilrettelegger for at alle elever får mulighet til å delta i ulike typer samtaler, viser seg å være svært viktig. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 5.1.

Det andre temaet er betydningen av planlagt støtte som kontekst for interaksjonell støtte. Ifølge Hammond og Gibbons' (2005, s. 20) modell for stillasbygging for andrespråks elever er det viktig at stillasbygging på mikronivå, eller interaksjonell støtte, ikke blir tilfeldig, men knyttes til lærerens stillasbygging på makronivå, eller planlagte støtte. Min analyse viste at informantenes planlagte støtte blant annet består av å bygge opp elevenes kunnskap før lesing og skriving av tekster, bruke medierende tekster, gi ulike leseoppdrag og oppgaver knyttet til disse tekstene, dele inn elevene på ulike måter tilpasset hensikten med oppgavene, samt bruke metaspråk for å fokusere på typiske språkvalg knyttet til teksttype. Ifølge Dansie (2001, s. 66) er stillasbygging på makronivå et kritisk punkt, spesielt når det gjelder planlegging for muntlig interaksjon. Læreres planlagte støtte er altså sentralt i sjangerpedagogisk skriveundervisning, og jeg vil derfor drøfte planlagt støtte mer utførlig i kapittel 5.2.

Det tredje temaet jeg vil drøfte er betydningen av språklig oppmerksom undervisning for andrespråksinnlæreres videre andrespråksutvikling. Vi husker fra teorigjennomgangen i

kapittel 2 at bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter utgjør kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere som gjør dem i stand til å tilpasse undervisningen og ivareta behovene til andrespråksinnlærere (Lucas & Villegas, 2011). Analysen i kapittel 4 viste at mine informanter er oppmerksomme på andrespråksinnlæreres behov, for eksempel ved å gi god tid til å svare, gi flere sjanser til å svare, modellere elevers utsagn og bringe dem inn som gyldige bidrag i klassesamtalen. Jeg viste også eksempler på at informantene mine var opptatt av å inkludere andrespråksinnlærere, for eksempel ved å skape et trygt læringsmiljø der det var mulig å stille alle slags spørsmål, eller ved å inkludere små bidrag i samtalen gjennom omformulering og utbygging og dermed validering av elevers utsagn. Dessuten var undervisningen preget av en eksplisitt opplæring med fokus på språklige strukturer i tekster som tydeliggjorde taus kunnskap slik at alle fikk tilgang til diskursen. Dette er eksempler på elementer i språklig oppmerksom undervisning, som jeg vil drøfte nærmere i kapittel 5.3.

5.1 Betydningen av å delta i samtaler om tekster

Det er stor enighet om betydningen av interaksjon og samtaler i undervisningen for læring generelt og for andrespråksutvikling spesielt (f.eks. Dysthe, 2001; Hammond, 2012; Lindberg, 2013; Mercer, 2002; Wells, 1999). Hodgkinson og Mercer (2008, s. xi) kaller samtaler i klasserommet «the most important educational tool for guiding the development of understanding and for jointly constructing knowledge». Analysene mine viser at samtaler om tekster dominerer undervisningen i de tre observerte klassene, og at ulike former for interaksjonell støtte foregår kontinuerlig (jf. 4.3).

Jeg vil først drøfte betydningen av at læreren legger til rette for at alle elever får delta i ulike typer samtaler om tekster, både i hel og halv klasse, i grupper, i par og individuelt med lærer (5.1.1). Jeg ønsker også å drøfte begrepet *intermental utviklingszone* (5.1.2), som refererer til en felles forståelse som lærere og elever skaper sammen gjennom aktiviteter i opplæringen. Til slutt vil jeg drøfte lærerens rolle som tilrettelegger, mediator, instruktør og leder av samtalen i klasserommet (5.1.3). Jeg ønsker å få fram hvor viktig det er at læreren legger til rette for inkluderende og språkutviklende samtaler omkring tekster i undervisningen, og understreke at elever som holder på å lære undervisningsspråket, trenger å delta i slike samtaler for å fortsette sin andrespråksutvikling.

5.1.1 Ulike typer samtaler om tekster

«It is essentially in the discourse between teacher and students that education is done, or fails to be done», hevder Edwards og Mercer (2012, s. 101). Gibbons (2015, s. 94) uttrykker noe

lignende: «It is not an exaggeration to suggest that classroom talk determines whether or not children learn, and their ultimate feelings of self-worth as learners. Talk is how education happens.» For at elever skal få mulighet til å utvikle fagspråk i ulike registre, må de få varierte anledninger til å bruke språket selv. Å legge til rette for at elever får delta i ulike typer samtaler om faglige emner blir dermed en sentral oppgave for lærere.

Lærerstyrte samtaler i hel klasse dominerer i mitt materiale (jf. 4.3.3.1). En mulig årsak er at samtaler om tekster er en viktig del av sjangerpedagogisk undervisning. De tre første stegene i *Sirkelen for undervisning og læring* (jf. 2.3.4.1) foregår i stor grad gjennom felles lærerstyrte samtaler, først om et bestemt emne, og deretter om hensikt, struktur og språklige kjennetegn ved enkelte tekster om dette emnet. I sjangerpedagogisk undervisning anses ord- og begrepsforståelse og muntlig fagspråk som et fundament for lesing og skriving om emnet, og samtaler om emnet går derfor forut for (og parallelt med) lesing og skriving av fagtekster. En annen årsak til at lærerstyrte samtaler dominerer i mitt materiale, er at jeg ba om å få observere undervisning der det var planlagt felles dekonstruksjon av modelltekster eller felles konstruksjon av tekst, og ikke for eksempel individuell skriving. Den undervisningen jeg observerte, har derfor antagelig flere lærerstyrte samtaler om tekster enn et helt tilfeldig utvalg av undervisningsøkter i de samme klassene. Dermed gir mitt materiale et godt grunnlag for å undersøke hvordan informantene holder et språklig fokus nettopp i samtaler om tekster.

De lærerstyrte samtalene jeg observerte, var ofte rettet mot typiske språkvalg knyttet til teksttype, og benyttet metaspråk som redskap for å lete etter, oppdage og samtale om disse (jf. 4.4.1.2). På denne måten bidro felles samtaler om tekster til refleksjon om språk (jf. 4.4.1.3) og dermed til økt språklig oppmerksomhet og bevissthet (jf. 4.4.2.2). Ved å tematisere bestemte språklige trekk i forbindelse med lesing eller skriving av en tekst foregikk det kontekstualisert grammatikkundervisning (jf. 4.4.1.2). Slik eksplisitt undervisning bidrar til å tydeliggjøre taus kunnskap, som er spesielt viktig for elever med lav sosial bakgrunn og elever som holder på å utvikle andrespråket (jf. 2.2.3).

Som tidligere nevnt framhever Mai samtalens betydning i sjangerpedagogisk undervisning, og jeg gjentar her intervjuutdrag 30 som illustrerer dette godt:

Intervjuutdrag 27

Lærer Mai: Jeg tenker jo at samtale og det å være muntlig er en forutsetning for at man skal ha utbytte av sirkelmodellen. Jeg tenker at det kanskje er det viktigste. At man får samtaler om teksten. For ellers vil det jo bli veldig likt som vanlig skriveopplæring. Det er disse samtalene og diskusjonene og funderinga som gjør at de lærer mye, tror jeg. (Intervju 1 Mai, linje 396–400)

Mai setter her ord på at strukturerte samtaler om tekster er helt sentrale i sjangerpedagogisk skriveundervisning. Dette er et syn hun deler med Gibbons, Hammond, Håland, Maagerø med flere, så her møtes erfarings- og forskningsbaserte innsikter. Lærere kan skape muligheter for språkutvikling gjennom klassesamtale ved å fokusere på forståelse og ved å være oppmerksomme på hva slags respons de gir til elever (Gibbons, 2015, s. 24). I analysen viste jeg hvordan informantene vektla ord- og begrepsutvikling og brukte mye tid og variert støtte på å sikre forståelse og utvikling av muntlig fagspråk. Jeg viste også at selv små elevbidrag, som å peke på en plakat, si ett ord eller en ufullstendig setning, kan bli omskapt til en gyldig ytring gjennom lærerens interaksjonelle støtte (jf. 4.3.1.1 og 4.3.1.2). Lærere kan også bidra til kumulerende undervisning gjennom strukturerte klassesamtaler, og det gjør de ved å ta i bruk elevbidrag, eventuelt omformulere og bygge dem ut, slik at de blir del av en felles kunnskapskonstruksjon i klassen (jf. 4.3.3.7). På denne måten blir undervisningen inkluderende og flerstemmig, og også elever på et lavt nivå i grunnleggende norsk får mulighet til å bidra med sine synspunkter.

I mitt materiale var det også en del oppgaver som ble utført gjennom samtaler i par og i grupper, med eller uten lærer (jf. 4.1.3.3). Gibbons (2015, s. 49) hevder at godt planlagt og godt gjennomført gruppearbeid og pararbeid gir mange muligheter som kan være fordelaktig for andrespråkutvikling. For det første kan gruppearbeid øke forståelsen, fordi problemløsning og utveksling av informasjon i grupper og par skaper en kontekst preget av gjentakelser, omformuleringer og utvikling av ord- og begrepsforståelse. For det andre kan mange elever føle seg mer vel med å snakke i mindre konstellasjoner når de holder på å utvikle andrespråket. For det tredje kan elever som arbeider kollektivt for å løse en oppgave klare mer enn de kan individuelt. I mitt materiale er det flere eksempler på at informantene gir oppgaver som skal løses i par uten lærerstyring, mens de fleste eksempler på gruppearbeid er lærerstyrte (jf. 4.1.1.3). For at par- og gruppearbeid skal være inkluderende og lærerike for andrespråksinnlærere, er det viktig at læreren gir klare og eksplisitte instruksjoner, og understreker at det er nødvendig å snakke sammen for å løse oppgaven (Gibbons, 2015, s. 54). Dessuten bør alle barn i gruppa involveres, oppgaven bør være på et kognitivt passelig nivå, det bør være tilstrekkelig tid og elevene bør vite hvordan de skal oppføre seg når de gjør gruppearbeid. Det er flere eksempler i mitt materiale på at informantene gir tydelige mål for par- og gruppearbeid (jf. 4.1.3.3), og også eksempler på at de framhever behovet for å snakke sammen ved å gi oppgaver som genererer muntlig språkbruk (jf. 4.1.2.3). Som Myklebust (2018) har vist, er det ikke nok å sette elever i gruppearbeid og tro at det automatisk vil gi god

anledning til språkbruk for andrespråkelever. Det bør også gis klare instruksjoner og understrekes at alle skal delta i samtalen. Det er også nødvendig med et godt læringsmiljø og en opparbeidet kultur for gruppearbeid. Mitt materiale viser også eksempler på hvordan lærere kan skape et trygt læringsmiljø som gir alle elever mulighet til å delta.

Mai er for eksempel opptatt av bevisst gruppeinndeling ved gruppearbeid på fjerde trinn (jf. 4.2.2.4). Hun bruker stasjonsarbeid som middel til differensiering og velger alltid å selv bemanne den stasjonen der elevene skal arbeide med ordforråd eller fagspråk knyttet til ny tekst. Ved å inndele sin store, språklig heterogene klasse i fire eller fem grupper med bevisst gruppesammensetning, med oppgaver som krever samtale på de fleste stasjoner, får hun oversikt over elevenes ord- og begrepsforståelse i forbindelse med ny fagtekst. Samtidig skaper hun en arena for å arbeide med ord- og begrepsforklaringer på ulikt nivå. På denne måten lages det rom for særskilt språkopplæring integrert i den ordinære undervisningen.

Antall voksne i undervisningen er også et viktig moment når det gjelder veiledning ved individuelle oppgaver eller paroppgaver i hel klasse. Gro jobber på en skole med små klasser der det er vanlig med en lærer per klasse. Mai og Liv jobber på en skole med større klasser som vektlegger god voksentetthet, spesielt på lave klassetrinn, som et tiltak både for bedre leseopplæring, kartlegging, tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring (jf. 3.2.1). Dermed er det vanligvis flere voksne til stede i klasserommet, og ofte flerspråklig assistent eller lærer. Dette gir mulighet for mer støtte og raskere støtte og også støtte via elevenes morsmål. Når elevene har en forventning om å få hjelp, blir de også flinkere til å be om hjelp, ifølge Mai. Slik skapes en kultur som oppmuntrer elevene til å spørre når de ikke forstår og som normaliserer det å ha ulik språkbakgrunn og språkkunnskap og dermed ulike språkferdigheter. Dermed blir det rom for en mengde samtaler underveis i undervisningen der undring og refleksjon over språk i kontekst står i sentrum (jf. 4.1.1.1 og 4.4.1.3).

Mitt materiale viser altså at det foregår ulike typer samtaler tilrettelagt av lærer for å gi elever variert mulighet for å utvikle språk i ulike registre. Spesielt gjennom lærerstyrte klassesamtaler skapes en felles arena for læring som Mercer (2000) kaller en *intermental utviklingssone*.

5.1.2 En intermental utviklingssone

Begrepet intermental utviklingssone er som tidligere nevnt videreutviklet av Mercer (2000) fra Vygotskijs begrep *den nærmeste utviklingssonen* (jf. 2.1.1). En intermental utviklingssone refererer til den felles forståelsen elever og lærere skaper sammen gjennom aktiviteter i undervisningen. Det kan beskrives som «a continuing, contextualizing framework for joint

activity» (Mercer 2002, s. 143) eller som en lang samtale mellom lærer og elever som utvikler seg gjennom et emne eller en økt. Ifølge Mercer (2002, s. 153) er det viktig å fokusere på språk som et middel til felles tenkning: «a process which we might, by analogy with ‘interaction’, call ‘interthinking’». Dette kan skje når lærere og elever har en åpen dialog som blir en arena for refleksjon og høyttenkning. Gibbons (2006a, s. 27) framhever også betydningen av den felles forståelsen lærer og elever bygger opp sammen gjennom felles aktiviteter og samtaler. Hun hevder at forestillingen om den nærmeste utviklingssonen og en intermental utviklingszone har både teoretiske og praktiske implikasjoner for opplæring. Undervisning og læring sees med dette som en interaktiv prosess som er avhengig av at alle deltakere har aktive roller. Interaksjonen mellom lærer og elever blir dermed avgjørende for elevers læring, og dette har ifølge Gibbons betydelige implikasjoner for undervisningen av minoritetsspråklige elever.

Jeg observerte at en slik felles forståelse blant annet blir bygget opp gjennom samtaler om dekonstruksjon av modelltekster og felles konstruksjon av tekster (jf. 4.3.1). I felles lærerstyrte klassesamtaler om tekster deltar elever på ulikt vis, enten de aktivt bidrar med hele ytringer, kommer med mindre innspill, for eksempel ved å skrive lapper med forslag, peker på en plakat med ord de forstår, men ikke kan uttale, bidrar med enkeltord eller bare lytter. Gjennom informantenes jevnlige oppsummeringer (jf. 4.2.1.6), et viktig trekk ved interaksjonell støtte, blir klassens felles forståelse understreket og tydeliggjort. Informantene mine reflekterer over at slike samtaler utvikler elevenes forståelse for konvensjoner ved ulike typer tekster, og at det har en overføringsverdi som elevene kan bruke når de skriver egne tekster (jf. 4.2.2.2).

Et eksempel er at Mai prioriterer ord- og begrepsforståelse i arbeid med beskrivende fagtekst og bruker mye på tid på arbeid med forklaringer (jf. tabell 4.4). Gjennom felles samtaler om betydningen av ord i en ny tekst, pararbeid om definisjoner av ord og oppgaver der elevene blir bedt om å bruke ord i egne setninger og finne antonym og synonym der det er relevant, utvikles elevenes evne til å forklare fagord med sine egne ord. Dette er en viktig del av det å opparbeide et muntlig fagspråk (jf. 4.2.1.2) og bidrar til å sikre elevene reell forståelse. Som tidligere nevnt systematiseres dette arbeidet i en kladdebok Mai kaller *begrepsboka*. Ved å jobbe grundig med forklaringer og forståelse både gjennom felles samtaler og ulike oppgaver og leseoppdrag, skjer det en felles utvikling av ord- og begrepsforståelse i klassen. Selvsagt vil noen elever alltid forstå og lære mer enn andre, men ved et grundig og systematisk arbeid med ord og begreper, der forståelse sikres gjennom ulike typer samtaler, er det større sjanse for at også andrespråksinnlærere kan utvikle sin ord- og begrepsforståelse. Mais praksis og refleksjon om egen praksis samsvarer igjen med teori om andrespråksutvikling, der betydningen av

ordforståelse og ordgjenkjenning når andrespråkelever skal lese fagtekster framheves (f.eks. Gibbons, 2015; Kulbrandstad, 1998).

Som vist gjennom hele analysen i kapittel 4 legger mine informanter til rette for at elevene i klassen skal få mulighet til å utvikle en felles forståelse gjennom samtaler om tekster. Å bygge felles forståelse i en språklig heterogen klasse krever fokus, oppmerksomhet, tydelighet og mye interaksjonell støtte. Men det er også nødvendig med god ledelse i en klasse der elever har ulike forutsetninger for å utvikle literacy.

5.1.3 Instruksjon og ledelse

God klasseledelse er som nevnt en forutsetning for virkningsfull literacy-undervisning i språklig heterogene klasser (jf. 2.3.2) og for at alle elever får mulighet til å delta. Det betyr at arbeid med voksenroller, klasseledelse og rutiner i klasserommet er spesielt viktig når det er stort språklig og kulturelt mangfold i klassen (Reutzel et al., 2009). Når slike ting er på plass, ligger forholdene til rette for å utvikle dialogisk, språkutviklende og støttende literacy-opplæring.

Mercer (1995, s. 1) bruker uttrykket “the guided construction of knowledge” om det som skjer når en person hjelper en annen til å utvikle sin kunnskap. Uttrykket favner både undervisning og læring, altså både lærerens og elevens perspektiv, og gjenspeiler et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. Dessuten framheves lærerens rolle som leder for en prosess der elever og lærere konstruerer kunnskap sammen. Et lignende syn uttrykkes av Gibbons (2006a, s. 173), som hevder at lærerens rolle i elevenes læring er å mediere (jf. 2.1.1). Å mediere læring gjennom samtalen i klasserommet innebærer å forbinde den individuelle innlærer med en sosial sammenheng og bygge broer mellom ulike diskurser (s. 174). Hvordan samtalen mellom lærer og elever foregår er viktig, ifølge Gibbons:

Central to the view of teaching as mediation, then, is the recognition that both language and content learning depend on the nature of the dialogue between teacher and students, the role that teachers play in the construction of discourse, and the specific assistance that the teacher gives to students in their role as apprentices in the subject learning. (Gibbons, 2006a, s. 174)

Dette harmonerer med Laursens (2017) syn på dialogisk læring som mesterlære, der eleven er lærling og læreren mester (jf. 2.1.1). En mester har mer kunnskap enn lærlingen, men de utfører arbeidet sammen, ved hjelp av instruksjon, veiledning, eksempler, modellering, samarbeid og ulike former for støtte og oppmuntring. Denne holdningen til undervisning og læring gjenkjenner jeg hos mine informanter.

Mine informanter leder undervisningen med tanke på å gi elevene mulighet til å forstå og selv ta språket i bruk i varierte situasjoner og samtaler og bidrar dermed til å legge et godt muntlig grunnlag for senere lesing og skriving av fagtekster. Fordypning, grundighet og det å ta seg tid til å forstå før man går videre kjennetegner mye av den observerte undervisningen. Dette er også momenter Mai og Liv trekker fram i sine refleksjoner omkring undervisningen og framhever som viktige for å sikre utbytte og deltagelse for alle elever i klassen (jf. 4.3.2). De kobler det grundige språkarbeidet blant annet til Sirkelmodellen, *Sirkelen for undervisning og læring*, og opplever at denne måten å undervise på bidrar til et helhetlig og systematisk arbeid med fagspråk og struktur i ulike typer tekster (jf. 4.2.2.3). Sjangerpedagogikk innebærer en tydelig vektlegging av muntlige ferdigheter i forbindelse med lesing og skriving og synliggjør sammenhengen mellom et muntlig fagspråk og lesing og skriving av fagtekster. Dette knyttes til en bred forståelse av literacy (jf. 1.2) som også innebærer utvikling av refleksjon og muntlige ferdigheter (jf. 2.1.4).

I mitt materiale observerer jeg tydelige lærere med planer for undervisningen og klare beskjeder til elevene om hva de skal gjøre (jf. 4.2.1). De gir ofte grundige instruksjoner som gjentas og omformuleres ved behov når de legger til rette for språkutviklende samtaler i klassen. Tydelig instruksjon er tidligere nevnt som en forutsetning for vellykket arbeid i par og grupper som muliggjør andrespråkutvikling. Mine informanter gir også klar beskjed om mål for timen, hensikten med oppgaven og hvordan en mindre oppgave er ledd i å nå et større mål (jf. 4.2.3.3). De knytter sammen tidligere økter med dagens økt og peker videre mot neste økt for å skape mening og sammenheng. De leder, guider og støtter utviklingen av kunnskap og språkferdigheter, og inkluderer elevene som lærlinger i samtaler og oppgaver. Bak flere gyldne øyeblikk i undervisningen jeg observerte (f.eks. oppdagelse av temasetninger i beskrivende tekst på fjerde trinn, skriving av argumenterende fellestekst på andre trinn, gruppearbeid der den nyankomne eleven fikk innflytelse på handlingen ved skriving av felles tekst, retting av fantasyfortelling på fjerde trinn), ligger god klasseledelse og interaksjonell støtte, men også god planlegging. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.2.

5.1.4 Oppsummering av betydningen av å delta i samtaler om tekster

Å skape felles forståelse i klassen via lærerstyrte klassesamtaler omkring tekster er et tydelig kjennetegn ved undervisningen i mitt materiale (jf. Børresen, 2015; Christensen og Stokke, 2015; Gibbons, 2006a; Hammond, 2016; Maagerø, 2015; Mercer, 2000). Mine informanter sørger for tydelig klasseledelse og et trygt læringsmiljø som er nødvendig for virkningsfull literacy-undervisning i språklig heterogene klasser (jf. Cummins, 2000, 2011, 2014; Hammond,

2009; Laursen, 2017; Lucas & Grinberg, 2008; Mercer, 1995; Nieto, 2006; Reutzel et al., 2009). De legger på ulike måter til rette for at også elever med svake norskerferdigheter kan forstå og delta i varierte og språkutviklende samtaler i klasserommet (jf. Christensen & Stokke, 2015; Edwards og Mercer, 2012; Gibbons, 2015; Palm og Stokke, 2015; Pastoor, 2008; Sigsgaard, 2017; Swain, 2000). En viktig forutsetning for at alle elever kan få mulighet til å delta i undervisningen er altså å legge til rette for arbeid med forståelse og muntlighet i forbindelse med lesing og skriving. Men språkutviklende samtaler om tekster oppstår ikke av seg selv, de må planlegges. Som tidligere nevnt, forundres Gibbons (2006b, s. 7) over mangelen på planlagte samtaler i undervisningen: «It has always seemed to me that in most classrooms, talk, as opposed to reading and writing, has been surprisingly neglected in the ways that it is thought about and planned for in the classroom. Yet talk is critical to learning.» Det bringer meg over til neste tema jeg ønsker å drøfte, nemlig læreres planlagte støtte.

5.2 Betydningen av planlagt støtte

I forbindelse med undervisning av andrespråkselever i «mainstream» klasser, hevder Gibbons (2015, s. 18): «The nature of the support ... is critical for success». Hva slags støtte elevene får, er altså avgjørende for deres muligheter til læring. I dette delkapitlet vil jeg drøfte betydningen av læreres planlagte støtte og se på sammenhengen mellom læreres planlagte og interaksjonelle støtte (jf. 2.3.5). Dette gjør jeg ved å løfte fram sentrale trekk ved mine informanternes planlagte støtte og påpeke den varierte stillasbyggingen og de bevisste valgene som ligger til grunn. Først vil jeg understreke betydningen av planlagt støtte som kontekst for interaksjonell støtte (5.2.1). Deretter drøfter jeg sentrale trekk ved mine informanternes planlagte støtte som den interaksjonelle støtten forankres i, og ser dette i sammenheng med andrespråksinnlæreres mulighet til fortsatt språkutvikling i ordinær fagundervisning. (5.2.2).

5.2.1 Planlagt støtte som kontekst for interaksjonell støtte

«Worthwhile and relevant interactional scaffolding is most likely to occur in the context of a well-designed program», ifølge Gibbons (2009, s. 154). Dette betyr at lærerens planlagte støtte kan være avgjørende for god stillasbygging. Dansie (2001, s. 65) hevder at læreren gjennom samspillet mellom planlagt og interaksjonell støtte skaper betingelser der eleven blir dyttet eller presset til å produsere språk, samtidig som elevene blir støttet «into these places of pressure, through a focus on language and through activities that first allow them to practice language ... in less complex, less demanding situations». Dansie hevder videre at «the micro level is a key component of the process of scaffolding. But the micro without the macro would at best provide limited learning and growth» (s. 51). Ifølge Hammond og Gibbons (2005, s. 20) kan

interaksjonell støtte anses som «the ‘true’ level of scaffolding». Videre hevder de at den planlagte støtten «provided the context by which such interactional scaffolding could occur». Uten forankring i lærerens planlagte støtte kan den interaksjonelle støtten bli «a hit and miss affair» (s. 20), som et løst slag i lufta, uten kobling til læringsmål eller hensikten med oppgaven. Læreres planlagte støtte utgjør altså et viktig fundament for interaksjonell støtte, som skjer spontant underveis i undervisningen (jf. 2.3.5).

Mine informanters stillasbygging ble synliggjort og analysert gjennom fire delkapitler i analysen. I alle delkapitlene understreket jeg sammenhengen mellom stillasbygging på mikronivå og makronivå, altså hvordan den interaksjonelle støtten knytter seg til og forholder seg til den planlagte støtten (jf. 4.5). I neste delkapittel ønsker jeg å drøfte sentrale trekk ved stillasbygging på makronivå i språklig heterogene klasser og belyse hvordan den planlagte støtten er et viktig fundament for den interaksjonelle støtten. Denne drøftingen bidrar også til at jeg nærmer meg svar på to av forskningsspørsmålene mine: «Hvordan legger informantene til rette for arbeid med ord- og begrepsforståelse? Hvordan legger informantene til rette for utvikling av kunnskap om tekster?»

5.2.2 Sentrale trekk ved planlagt støtte i språklig heterogene klasser

Å legge til rette for skriveundervisning som støtter elevers andrespråksutvikling, medfører forarbeid og planlegging, og krever dermed tid og omtanke, men er viktig dersom andrespråks elever skal inkluderes i faglig lesing og skriving. Basert på analysen vil jeg løfte fram seks trekk ved mine informanters planlagte støtte som framstår som sentrale for andrespråks elevers utvikling av fagspesifikk literacy. Jeg drøfter disse trekkene i de følgende avsnittene.

5.2.2.1 Både faglige og språklige mål

Et sentralt prinsipp for andrespråkslæring er at det er lettere å lære språk i forbindelse med et faglig innhold (jf. figur 2.3). Men å integrere språk, fag og utvikling av språklig bevissthet i undervisningen krever som nevnt systematisk planlegging og oppmerksomhet («monitoring») fra læreren (Gibbons, 2015, s. 11). Undervisningen jeg observerte, har ofte et overordnet mål knyttet til tekstkompetanse, for eksempel at elevene skal kunne skrive en argumenterende, beskrivende eller fortellende tekst. Ofte er det formulert delmål eller kriterier for hva det vil si å skrive for eksempel en beskrivende fagtekst om tid, som å bruke objektivt språk, skrive med avsnitt og temasetninger og kunne bruke matematisk språk. Struktur og språklige kjennetegn kan være formulert gjennom plakater og skriverammer og tydeliggjøre oppbygningen av for eksempel en argumenterende tekst. Parallelt skal elevene lære fagstoffet som er emnet for

undervisningen og tekstene de leser og skriver. Språklige mål i undervisningen jeg observerte, er knyttet til emnet *Skriftlig kommunikasjon* i Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013), og det faglige innholdet er knyttet til enten faget norsk (fantasylitteratur), matematikk (tidsuttrykk), naturfag (husdyr, hormoner) eller til overordnede mål for opplæringen, som medbestemmelse. Det er altså både språklige og faglige mål knyttet til all den observerte undervisningen i mitt materiale.

Sigsgaard (2013a) hevder at emnebasert tekstarbeid med fokus på språklige mønstre fører til oppbygning av sammenhengende fagkunnskap og språkkunnskap, og at lærerens stillasbygging er ryggraden i dette arbeidet. Ifølge Hammond (2009, s. 57) er det vesentlig at lærere har kunnskap om å planlegge undervisning med tilstrekkelige intellektuelle utfordringer, slik at det engasjerer og utfordrer alle elever. Begrepet registerkontinuum kan som nevnt (jf. 2.2.1) være et godt verktøy for å planlegge og støtte elevers tilegnelse av språk og fag. Mine informanter opplever at sirkelmodellen er et godt redskap for å planlegge både faglige og språklige mål for undervisningen og samtidig skape helhet og sammenheng mellom fag og timer (jf. 4.1.2.3). Utviklingsarbeidet i sjangerpedagogikk som mine informanter er del av, fører blant annet til diskusjoner om faglæreres ansvar for å jobbe med språk og tekst i andre timer enn norsk. Dette kommer jeg tilbake til i 5.3.1.

Både av hensyn til andrespråkselever, som trenger kontinuerlig språkutvikling i alle fag (Gibbons, 2015, s. 10), og med tanke på elever med lav sosioal bakgrunn er det viktig med eksplisitt undervisning i både faglig innhold og faglig språk i alle fag (jf. 2.2.3). Et tydelig fokus på både innhold og språk kan knyttes til arbeid med grunnleggende ferdigheter, og også til nyere læreplanreformer (jf. 1.3.2). Både literacy-forskning, politiske styringsdokumenter og min analyse peker altså på at et økt språklig fokus i alle fag er veien å gå for en mer inkluderende, sosialt utjevnende og dermed mer demokratisk skole.

5.2.2.2 Forsterke det verbale budskapet på ulike måter

Forståelse er en grunnleggende forutsetning for å kunne delta i og ha utbytte av undervisning. Derfor er arbeid med ord- og begrepsforståelse og utvikling av muntlig fagspråk svært viktig, ikke minst når elever har ulike faglige og språklige forutsetninger i møte med skolens tekster. I språklig heterogene klasser er det nødvendig å supplere lærerens muntlige budskap med flere kilder til forståelse. Hammond og Gibbons (2005, s. 16) kaller dette «*planning for message abundance*». Et eksempel fra mitt materiale er at Liv bruker mye tid på å sikre elevenes forståelse av begreper som *argumentere*, *krangle*, *mase* og *overbevise*. Dette gjøres både via

muntlig samtale, skriftlige tekster og ikke-verbal kommunikasjon, blant annet mimikk, gester, stemmebruk og dramatisering. I andre økter brukes også konkreter, musikk og visuell støtte i form av plakater på veggen og markering i tekster for å forsterke og tydeliggjøre lærerens muntlige budskap (jf. 4.2.3.1). Mine informanter benytter altså ulike semiotiske systemer og modi av språket i arbeid med ord- og begrepsforståelse slik at elevene får flere innfallsvinkler til det samme stoffet. Dette er et sentralt aspekt ved stillasbygging for andrespråksinnlærere. Kombinasjonen av verbalspråklige og andre virkemidler gir elevene en overflod av informasjon og bidrar til å forsterke heller enn å forenkle budskapet (Gibbons, 2015, s. 46). Dette krever forberedelser som å lage plakater, ta med konkreter, finne fram egnede bilder, filmsnutter og musikk og planlegge oppgaver som tydeliggjør budskapet, og det tar selvsagt tid. Men når lærere gjør dette, får elever med svake norskerferdigheter større mulighet for å forstå. Bruk av et mangfold av semiotiske virkemidler for å sikre forståelse er viktig i alle fag og på alle trinn, ikke bare for de yngste elevene eller nyankomne elever. I ordinær fagundervisning kan altså bruk av flere supplerende kilder til forståelse bidra til større faglig utbytte og deltagelse for andrespråkselever.

5.2.2.3 Bevisste valg av medierende tekster og tekstoppgaver

Medierende tekster er et omdreiningspunkt i all den observerte undervisningen i mitt materiale, og som Hammond og Gibbons (2015, s. 17) erfarte, genererer disse medierende tekstene samtaler: «The use of these instrumental texts or artefacts usually resulted in significant talk occurring *around* them.» Medierende tekster og oppgaver knyttet til dem er viktige i mitt materiale, fordi de utløser felles tekstsamtaler som bidrar til å gjøre det implisitte eksplisitt, og dermed til å tydeliggjøre taus kunnskap (jf. 2.2.3). Dette er spesielt viktig i klasser der elever har ulike forutsetninger for å utvikle literacy. Det finnes utfordringer knyttet til bruk av modelltekster og skriverammer, for eksempel at de kan legge for sterke føringer for elevenes egen skriving (jf. 4.1.3.1). Det gjelder derfor å finne en balanse mellom på den ene siden formalistisk og rigid bruk av modeller og på den andre pragmatisk bruk av egnede modeller og samtaler om disse som viser fram et mulighetsrepertoar (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Hertzberg, 2016; Håland, 2013, 2016). Bevisste valg av modelltekster og skriverammer som egner seg som mønstre for elevenes egen skriving, er viktig for mine informanter, og er også gjenstand for refleksjon blant lærerne på trinnet (jf. 4.1.2.1). Et eksempel fra materialet er modellteksten *Nye uteleker*, en argumenterende tekst skrevet av elever på tredje trinn. Teksten har et emne som vekker interesse for elever på andre trinn, og den har et omfang og en form som gjør den til et egnet mønster for sjuåringenes egne tekster (jf. 4.1.1.1). Modellteksten er

skrevet over samme lest som skriverammen på plakaten på veggen, og begge blir viktige referansepunkter i samtalen om kjennetegn ved argumenterende tekster og ved skriving av fellesteksten *Superurettferdig*. Et annet eksempel er at Liv lager en modelltekst om kua i to versjoner, en avansert og en enklere versjon, og et tredje eksempel er at Gro lager en skreddersydd modelltekst om hormoner med 15 setninger for de 15 elevene i klassen, der setningenes kompleksitet tilpasses elevenes norskerferdigheter.

Bruk av modelltekster eller mønstertekster er nå innarbeidet i norske læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2019a), og det er stor enighet om at eksplisitt undervisning med bruk av modelltekster kan bidra til å tydeliggjøre hvordan elever selv kan skrive tekster som passer til situasjon og kontekst i skolens forskjellige fag (f.eks. Birkeland, 2018; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Bueie, 2017; Hertzberg, 2016; Håland, 2018). Men hvor mange og hva slags modelltekster som velges, hvordan de tilpasses elever med ulike norskerferdigheter og leseferdigheter, hvilke tekstoppgaver som gis og hvordan man snakker om tekstene, er avgjørende for om de kan hjelpe elever å forstå hvilke språklige valg og muligheter de har, og ikke begrense deres skriftlige utfoldelse.

5.2.2.4 Bevisst og variert organisering

Andrespråks elever har behov for å prøve ut språk i nye registre, øve på å strekke språket og få modellert såkalt akademisk språk eller skolespråk (Gibbons, 2015, s. 24). En gjennomtenkt og systematisk variasjon i organisering av elevene gir ulike muligheter for språkbruk og er derfor en sentral del av den planlagte støtten i sjangerpedagogisk skriveundervisning. Dette er særlig framtrødende i mine observasjoner på fjerde trinn, der Mai er opptatt av at læringsmålene for oppgaven skal styre valg av deltakerstruktur (jf. 4.1.2.3). Det vil si at oppgaver og øvelser der elevene skal snakke selv, blir organisert som parøvelser eller lærerstyrt gruppearbeid, der lærer fordeler ordet mellom elevene. Dette gir mulighet for differensiering i mindre grupper og mer fokus på ordforståelse for elever som er andrespråksinnlærere. Bevisst gruppering av elever, for eksempel i stasjonsarbeid og delt undervisning, er også et viktig aspekt ved organisering av elevene (jf. 4.1.2.4). Dette gir mulighet for å drive med særskilt språkopplæring innenfor rammen av ordinær undervisning. I klassene til Mai og Liv er det som nevnt god voksentetthet, og dette gir mulighet for å dele elevene inn i mindre grupper regelmessig slik at de kan delta i flere samtaler der voksne kan modellere skolespråk. Men å involvere mange voksne i undervisningen krever tydelige voksenroller og gode evner til ledelse og samarbeid (jf. 2.3.2 og 5.1.3). God kjennskap til elevene og relasjonskompetanse er også viktig for å skjønne hvilke elever som vil nyte godt av undervisning i mindre grupper med mer voksenoppfølging og hvilke

elever som vil la elever med svake norskerferdigheter få slippe til i gruppa. Det er derfor en fordel om lærere i språklig heterogene klasser er tydelige ledere, gode på å skape et trygt læringsmiljø og språklig oppmerksomme, slik at andrespråks elever får delta og være muntlig aktive på linje med elever med sterke ferdigheter på undervisningsspråket (Lucas & Villegas, 2011).

5.2.2.5 Bygge kunnskap om tekster over tid

Et sentralt mål i sjangerpedagogisk undervisning er å tydeliggjøre tekstkonvensjoner (jf. 2.2.2) gjennom eksplisitt undervisning (jf. 2.2.3). Utvikling av elevers kunnskap om tekster er en rød tråd i all den observerte undervisningen. Gjennom målrettet, systematisk og elevaktivt arbeid med ulike typer tekster jobber mine informanter med å utvikle en felles forståelse for at det finnes ulike typer tekster, og at disse kjennetegnes ved en bestemt hensikt, struktur og språklige trekk. Det krever målrettet og planmessig arbeid å bygge opp elevers kunnskap og erfaring med ulike typer tekster over tid, og det krever bevissthet å koble ny kunnskap om tekster til tidligere kunnskap. Mine informanter bygger opp elevenes tekstkompetanse ved å jevnlig sette fokus på kjennetegn ved en rekke fagtekster om forskjellig emner gjennom skoleåret. Liv og hennes andreklassinger har for eksempel snakket om at det finnes ulike typer tekster. De kjenner til to hovedtyper av tekster (fantasi og fakta), de har noe erfaring med fagtekster fra skolen og mye erfaring med fortellende tekster både hjemmefra og på skolen (jf. 4.2.1.3). Når klassen skal lære om kjennetegn ved argumenterende tekster, utgjør elevenes tidligere kunnskap om og erfaring med ulike typer tekster en viktig basis for Livs interaksjonelle støtte.

Når elever skal lære fagspesifikke måter å lese, skrive og tenke på, handler det ikke bare om faglig innhold, men også om hvordan vi pakker et faglig innhold i fagtekster (f.eks. Derewianka, 2016; Kuyumcu, 2009; Sigsgaard, 2013). For å forstå og se hvordan ulike typer tekster pakker kunnskapen, er det nyttig å undersøke struktur og typiske språkvalg knyttet til teksttype. Det tar selvfølgelig tid å lese en tekst så inngående at man snakker om vanskelige ord, tekstdeler, tema for avsnittene, tekststartere og språklige kjennetegn, for å nevne noe. Nettopp denne grundigheten og roen framheves av Liv som positiv både for lærere og elever (jf. 4.3.2.1). Når klassen arbeider over tid i ulike fag med ulike typer tekster, utvikles elevenes tekstkompetanse, og dette har overføringsverdi ved lesing og skriving av andre tekster i andre fag. I et tekstsamfunn som vårt mener jeg at det er god tidsbruk å jobbe grundig med enkelte tekster og få en dypere forståelse for situasjonstilpasset språkbruk og tekstnormer. Oppmerksomhet og samtaler om språklige og tekstlige fenomener bidrar også til økt metaspråklig og metakognitiv bevissthet hos elevene (jf. 2.2.6). Engen (2008, s. 163) hevder at metakognisjon ikke kan læres

gjennom møtet med en enkelt tekst, men oppstår gjennom arbeidet med mange tekster over tid, som en type generalisering av tenkningen.

Dessuten er slik grundig og eksplisitt skriveundervisning sosialt utjevnende og gir elever med ulik bakgrunn og forutsetninger bedre muligheter for å lykkes med faglige samtaler, lesing og skriving i skolen (Cope & Kalantzis, 2012; Cummins, 2014). Den observerte undervisningen i mitt materiale preges av planmessighet, bevissthet og forståelse for sammenheng og helhet (jf. 4.1.3). Dette gir gunstige betingelser for utvikling av fagspesifikk literacy hos andrespråkselever.

5.2.2.6 Utvikle et felles metaspråk

For å kunne snakke om og peke på språklige strukturer i tekster er det nødvendig med et felles ordforråd, et meningsfylt metaspråk for å «indfange det fagspecifikke» (Kabel, 2017, s. 101). Samtaler om kjennetegn ved ulike typer tekster er bare mulig dersom læreren over tid har planlagt og bygget opp et felles metaspråk i klassen, som blir et redskap for å lete etter, finne og snakke om språklige strukturer i tekster. Det metaspråklige ordforrådet som brukes i mitt materiale, betegner først og fremst tekstdeler og språklig kjennetegn knyttet til teksttype, og i mindre grad grammatiske trekk på ordnivå. Mine informanter fokuserer altså mer på globale enn lokale nivåer i teksten (jf. 4.4.1.1), noe Magnusson (2013, s. 657) mener er viktig i skriveundervisning for andrespråkselever. Informantene mine legger vekt på å utvikle felles forståelse for et metaspråklig ordforråd (jf. 4.4.2.1). Bruk av metaspråklige begreper bidrar til et språklig fokus i samtaler om tekster, og slike samtaler bidrar også til å utvikle klassens felles metaspråk videre. Når klassen snakker om ord, setninger og større deler av tekster mens de leser og skriver, blir elevene oppmerksomme på hvordan språklige valg på ulike nivåer bidrar til å skape mening. Metasamtaler om språk og struktur i tekster medfører kontekstualisert grammatikkundervisning, eller det det Kabel et al. (2019) også kaller «funktional, integrert grammatikkundervisning». Slike samtaler bidrar til økt språklig oppmerksomhet og dermed økt språklig bevissthet, og også metakognisjon (Engen, 2008; Haukås, 2014). Ifølge Haugen (2019) kan funksjonell grammatikk som metaspråk i skolen også gi mulighet for dybdelæring i arbeid med språk og tekst. Dette kommer jeg tilbake til i oppsummering av kapittel 5.

En forutsetning for å kunne lede metasamtaler om tekster er læreres egen språkkunnskap (jf. 4.4.3.3). Mine informanter opplever noen utfordringer knyttet til valg av terminologi i undervisningen. Dette henger blant annet sammen med at sjangerpedagogikk er basert på et funksjonelt språksyn med bruk av SFL-terminologi, mens det i norsk skole har vært vanlig å

bruke terminologi knyttet til tradisjonell grammatikk. Mine informanter opplever at det er viktig å forstå begrepene selv for å kunne bruke dem, men også at det er viktig å bruke begreper som elevene har nytte av senere i opplæringsløpet. Haugen (2019) mener at «dei tilrådde grammatiske termane til bruk i skuleverket bygger på en strukturalistisk og dels generativ grammatikktradisjon der tekstar blir sett på som uinteressante som studieobjekt». I sjangerpedagogisk undervisning er det derimot viktig å ha et metaspråklig ordforråd som gjør det mulig å snakke om tekster, tekstdeler og typiske språkvalg knyttet til enkelte teksttyper. Haugen understreker at funksjonell grammatikkundervisning ikke er det samme som funksjonell grammatikteori, og argumenterer for å legge en funksjonell tilnærming til språkssystemet til grunn for arbeidet med grammatikk i skolen:

Ei grammatikkopplæring med grunnlag i funksjonell grammatikk ville ikkje medføre at ein kastar den tradisjonelle grammatikken heilt ut av klasserommet. Elevane ville framleis lære om ordklasser og setningsstruktur. Den største skilnaden ville truleg vere det funksjonelle utgangspunktet for kategoriane i systemet, kva for ei forståing ein skaper for kategoriane og korleis dei fungerer i tekstar. (Haugen, 2019, s. 18).

En funksjonell grammatikkundervisning vil se språkssystemet og tekstlige realiseringer av systemet som to sider av samme sak og skape et større potensial for overføring av kunnskap mellom ulike teksttyper, ifølge Haugen. Det er derfor gode grunner til å vurdere mer funksjonell grammatikkundervisning i forbindelse med fagtekster i skolen, ikke minst når man vet at dialogisk undervisning og bruk av SFL-metaspråk kan være gunstig for andrespråkelever (jf. 4.4.3). Et felles forståelig metaspråklig ordforråd for å snakke om tekster er altså en viktig del av læreres planlagte støtte og et viktig redskap i eksplisitt språkbasert undervisning. Men det krever at læreren selv har gode språkkunnskaper og forståelse for språklige krav i fagtekster elevene skal lese og skrive i alle fag.

5.2.3 Oppsummering av betydningen av planlagt støtte

Som jeg har vist, utgjør stillasbygging på makronivå en viktig kontekst for interaksjonell støtte i språklig heterogene klasser (jf. Dansie, 2001; Gibbons, 2009; Hammond, 2001; Parkin & Harper, 2018; Sharpe, 2001, 2006). Den planlagte støtten mine informanter gir er mangfoldig og variert, og er resultat av bevisste valg knyttet til elevenes behov (jf. Hammond & Gibbons, 2005). Analysen viser at sentrale trekk ved informantenes planlagte støtte er tydelige språklige og faglige mål for undervisningen, forsterking av det verbale budskapet ved hjelp av ulike semiotiske tegn og modi av språket, bevisste valg av medierende tekster og oppgaver knyttet til tekstene, bevisst og variert organisering av elevgruppa, bygging av kunnskap om tekster over tid samt utvikling av et felles metaspråk. Denne oppsummeringen er et komprimert svar på

mine to første forskningsspørsmål: «Hvordan legger informantene til rette for arbeid med ord- og begrepsforståelse? Hvordan legger informantene til rette for utvikling av kunnskap om tekster?» Informantenes forberedelser utgjør et solid fundament for støttende samtaler som bygger fagkunnskap og fagspråk, og som gir alle elever mulighet til å forstå og delta i undervisningen (jf. Lindberg, 2013). Men for å lykkes med literacy-utvikling i språklig heterogene klasser må lærere kjenne sine elever godt, ikke minst deres språkferdigheter og forutsetninger for literacy (jf. Cummins, 2000, 2014; Gibbons, 2006, 2009; Magnusson, 2013; Palm, 2006, 2017). I tillegg er det en fordel om læreren er i stand til å forutse språklige utfordringer i nytt fagstoff og nye fagtekster, planlegge og velge oppgaver i en rekkefølge som medfører en stadig økende vanskelighetsgrad og som bygger på det foregående og variere deltakerstrukturene slik at elevene får trening i å bruke språk på ulike måter (jf. Gibbons, 2015; Hajer & Meestringa, 2014; Kuyumcu, 2013; Rose, 2016). Dessuten trenger lærere i språklig heterogene klasser kunnskap om klasseledelse (jf. Reutzel et al., 2009), fagspråk og fagtekster (jf. Derewianka, 2016; Johansson & Sandell Ring, 2012; Jones & Derewianka, 2016; Schleppegrell, 2004) og et metaspråk for å rette fokus mot språklige strukturer som øker elevenes språklige bevissthet (jf. Kabel, 2017; Palincsar & Schleppegrell, 2014; Schleppegrell, 2013). Kort sagt, det kreves bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos læreren for å kunne planlegge og gjennomføre støttende og språkutviklende skriveundervisning. Dette er emnet for siste del av drøftingskapittelet.

5.3 Betydningen av språklig oppmerksom undervisning

Som tidligere nevnt (jf. 2.1.3) tar det mange år å utvikle faglige registre og fagspesifikk literacy på andrespråket (Cummins, 2008). Etersom andrespråksinnlærere stort sett befinner seg i «mainstream» klasser i løpet av sin skoletid, trenger de mulighet for fortsatt andrespråkutvikling gjennom den ordinære undervisningen. Det er derfor viktig å undersøke hvordan undervisning i ulike fag på alle trinn kan bli mer språkutviklende for andrespråksinnlærere. Dette er, som tidligere nevnt, også et mål i Stortingsmelding 6 (2012–2013):

Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette betyr at ... lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag (Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet, 2012, s. 48–49)

I dette delkapitlet vil jeg drøfte betydningen av språklig oppmerksom undervisning. Jeg velger å presentere fire nye intervjuutdrag og gjenta to tidligere utdrag for å illustrere informantenes refleksjoner omkring dette. Som tidligere nevnt kan sjangerpedagogisk skriveundervisning på sitt beste være språkutviklende for andrespråksinnlærere, men jeg mener at dette er knyttet til

bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos lærerne (jf. 2.3.6). Jeg vil derfor først drøfte utvikling av lærerkompetanse gjennom utviklingsprosjektet mine informanter deltar i, og se sammenhengen mellom kompetansen de tilegner seg i dette utviklingsarbeidet og kvaliteter som ifølge Lucas og Villegas (2011) kjennetegner språklig oppmerksomme lærere (5.3.1). Deretter drøfter jeg tilrettelegging av undervisning for andrespråksinnlærere basert på analyse av intervjudata (5.3.2). Dette bidrar til å komme nærmere et svar på mitt tredje forskningsspørsmål: «Hvilke refleksjoner har informantene om tilrettelegging for andrespråks elever?» Til slutt drøfter jeg hva språkutviklende undervisning innebærer og hvilken betydning det har for andrespråksinnlærere i ordinær undervisning (5.3.3).

5.3.1 Utvikling av lærerkompetanse

Mine informanter deltar i et utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk som ble presentert i metodekapitlet (jf. 3.2.1). Som vi husker, kom det i stand som følge av et opplevd behov for å bedre læringsutbyttet for elever med lav sosial bakgrunn og elever med norsk som andrespråk. Her vil jeg gjenta det viktigste i utviklingsarbeidet slik jeg ser det. Tilnærmingen er bottom-up, det vil si at lærere og ledere selv ønsket å prøve sjangerpedagogikk som et tiltak for mer tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring. Inspirasjonen til utviklingsarbeidet er hentet fra språklig heterogene skoler i Sverige, som opplevde bedre skolerestater etter implementering av en sjangerpedagogisk arbeidsmåte. Utviklingsarbeidet er organisert gjennom kursdager og erfaringsdeling på tvers av skolene samt fellestid i team og i hele personalet på hver av skolene. Kursdeltagelse er basert på frivillighet, men på sikt ønsker ledelsen at alle lærerne deltar på kurs og implementerer sjangerpedagogikk i sin undervisning. Målet er å bygge opp kunnskap og erfaringer blant lærere og ledelse slik at skolen endrer praksis og kan tilby elevene en språkutviklende undervisning i alle fag og på alle trinn.

Mine informanter ser mange fordeler ved en eksplisitt og språkbasert tilnærming til ulike typer tekster. De framhever verdien av å ta seg tid til å arbeide rolig og grundig og sikre forståelse for elevene gjennom forarbeid og modellering av enkelte tekster (jf. 4.3.2.1). De løfter også fram overføringsverdien ved å arbeide på lignende måter med ulike typer tekster knyttet til forskjellige emner og fag. De ser verdien av å jobbe mer tverrfaglig og dermed skape bedre sammenheng for elevene i undervisningen. Men de nevner også utfordringer blant annet knyttet til samarbeid, tidsbruk, valg av modelltekster og metaspråk, arbeid med modelltekst og felles skriving (jf. 1.4.3). Informantene opplever at elevene trives med og har utbytte av en sjangerpedagogisk tilnærming til tekster, og at det fører til større språklig bevissthet blant elevene (jf. 4.4.2.2).

En interessant parallell er at denne arbeidsmåten også fører til større språklig bevissthet blant lærerne som deltar i utviklingsarbeidet. Lærerne legger til rette for elevenes språk- og kunnskapsutvikling gjennom felles lærerstyrte samtaler med bruk av metaspråk og godt planlagte oppgaver i par og grupper. Parallelt legger ledelsen ved informantenes skoler til rette for at lærerne skal utvikle didaktisk og faglig kunnskap om eksplisitt undervisning i ulike typer tekster elevene møter, i ordinær fagundervisning. Lærerne utvikler seg sammen gjennom kurs som gir dem kunnskap om fagspråk, ulike typer tekster og sjangerpedagogiske arbeidsmåter. De får også kunnskap og ferdigheter ved å prøve ut undervisning i eget klasserom og gjennom erfaringsdeling med andre lærere. Man kan altså se likheter mellom elevenes læring og lærernes utviklingsarbeid, som gir et metaperspektiv på utvikling av språklig bevissthet og læring i fellesskap. Jones og Derewianka (2016, s. 33) hevder at «den pædagogiske anvendelse af genrepædagogik kræver en omfattende professionsudvikling hos lærerne.» De hevder at to svært aktuelle og tett forbundne problemstillinger er læreres kunnskap om språk og læreres tilgang til nødvendige læremidler (jf. 1.4.3). Økt kunnskap om språk og profesjonsutvikling kan, som jeg har vist, begynne gjennom kursing, implementering og erfaringsdeling på egen skole.

Liv og Mai hadde et bevisst forhold til sin egen didaktiske kunnskap før de ble kurset i sjangerpedagogikk. De ser hvordan ulike tilnærminger til lesing og skriving og kunnskap om andrespråklæring til sammen blir en kunnskapsbase man kan øse fra i språklig heterogene klasser. Jeg presenterer et nytt intervjuutdrag som illustrerer dette godt:

Intervjuutdrag 43

Lærer Mai: Men jeg tror ikke jeg hadde lykkes slik jeg opplever at vi gjør med skriving og lesing hvis jeg ikke hadde kunnet mye fra før. Det jeg kan om norsk som andrespråk er en større støtte og gir mer hjelp enn sjangerped. Men når man begynner å sette sammen ting så blir det mosaikk og det henger sammen. Det er mange brikker som faller på plass. Det er det samme med veiledet skriving. Det er derfor vi snakker så mye om tekst. Det er der jeg har lært om metaspråk i tekstarbeid [] Men så ser jeg jo at å bruke veiledet skriving i sjangerped er veldig lurt. (Intervju 2 Mai, linje 159–166)

Mai bruker her ordet «mosaikk» om å kombinere og benytte seg av variert didaktisk kunnskap i undervisningen. Hun framhever både veiledet lesing, veiledet skriving og kunnskap om norsk som andrespråk som viktig og relevant for skriveundervisning i språklig heterogene klasser, og mener at dette kan brukes sammen med sjangerpedagogikk. Veiledet lesing og skriving knyttes til begynneropplæring i norskfaget på lavere trinn (Klæboe & Sjøhelle, 2013), mens sjangerpedagogikk knyttes til lesing og skriving av fagtekster i alle fag på alle trinn (Rose, 2016a). Også Liv ser ulike didaktiske tilnærminger i sammenheng, og kombinerer tidligere kunnskap om veiledet lesing med ny kunnskap om sjangerpedagogikk: «For i veiledet lesing er

det også viktig å se hvordan en tekst er bygget opp, at vi kan se på tegnsetting og sånt. Vi kan lese med ulike oppdrag. Så dette er en måte å gjøre det på som er i tråd med veiledet lesing» (Intervju 1 Liv, linje 144–146).

Mai reflekterer over hvor viktig det er å jobbe grundig med lesing og skriving også i andre fag enn norsk, altså betydningen av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Hun opplever at skolens utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk bidrar til et økt fokus på skriving i alle fag, og at det bidrar til mer arbeid med grunnleggende ferdigheter i fag som samfunnsfag, naturfag, engelsk og KRLE. Et tidligere intervjuutdrag illustrerer dette tydelig:

Intervjuutdrag 28

Lærer Mai: Dette blir jo på en måte lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Det å skrive en beskrivende rapport i naturfag. Og for å få til det må du også jobbe med språk. Det er en del begreper og struktur som er spesielle for naturfag. Så her på skolen har vi diskutert dette med tverrfaglighet. All skriving kan ikke skje i norskfaget, for eksempel. For norskfaget har sitt eget faglige preg. Det er jo ikke slik at vi bare skal lese og skrive. Vi skal jobbe med litteratur og språk og det er ganske mye annet som skal skje. Så vi har hatt en liten runde på at det er ikke sånn at faglærerne kan lære bort fag og så skal norsklærerne ta seg av skrivinga. Selv om vi skjønner at det er få timer når du er faglærer, men skriving skal jo foregå i de fagene og. (Intervju 1 Mai, linje 323–333)

Ann mener at sjangerpedagogikk passer inn med kompetansemålene i flere fag: «Du skal lære å skrive en naturfagrapport, du skal samtale om et emne, det er klart, det passer veldig bra» (Intervju skole A, linje 206–207). Ann mener også at et felles utviklingsarbeid med språklig fokus er nyttig for hele personalet: «en ramme for at man kan jobbe litt mer tverrfaglig, og at det er noe som naturlig tvinger oss til å tenke språk» (Intervju Ann, linje 299–302). Lærerne på begge skolene opplever en økt språklig bevissthet i personalet, og de som deltar på kurs i sjangerpedagogikk deler sine erfaringer jevnlig med kolleger. Selv om ikke alle har begynt med sjangerpedagogisk undervisning i sine klasser, er det flere lærere enn før som ser at sjangerpedagogikk passer i alle fag og som ser nytten av et språklig fokus i alle fag. Mai beskriver felles erfaringsutveksling, observasjon av kollegers undervisning og delekultur som viktige for et slikt felles utviklingsarbeid, belyst ved nok et nytt intervjuutdrag:

Intervjuutdrag 44

Lærer Mai: Mellom kursdagene har vi erfaringsdeling med lærere fra de andre skolene som er med i prosjektet. Og så har vi faggrupper her på skolen i fellestiden en gang i måneden, eller litt mer intensivt innimellom. Der jobber og snakker vi, for vi får jo oppdrag på hver samling. Vi deler hvordan vi har løst det, utfordringer. Vi prøver å bli flinkere til å observere hverandre, at vi kan komme i klassene til hverandre. Vi deler litt undervisningsopplegg. Vi har også fellestid der resten av personalet er med. Forrige uke var det fire lærere som la fram det de har gjort i sjangerpedagogikk. En hadde jobbet med instruksjon i kunst og håndverk, de hadde jobbet med refererende tekster i mottaksklassen, ja forskjellig [] Dette fungerer best når det blir tverrfaglig. (Intervju 1 Mai, linje 301–311)

Som vi ser, framhever Mai at sjangerpedagogikk fungerer godt i tverrfaglige undervisningsopplegg, ofte norsk pluss et annet fag. Utviklingsarbeidet i sjangerpedagogikk på skole A og B

ser altså ut til å bidra til at flere lærere blir opptatt av fagspråk, og at de fokuserer på språk og tekstarbeid også i andre fag enn norsk. Skoleledelsen gir tydelig støtte til utviklingsarbeidet, blant annet ved å delta på kurs sammen med lærerne, sette av tid til erfaringsdeling og planlegging, sørge for videreføring av kursing og ved å legge til rette for at lærere får delta på studiebesøk.

Det er interessant å se dette utviklingsarbeidet i sammenheng med kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere (jf. figur 2.8). Lucas og Villegas (2011) hevder som nevnt at språklig oppmerksomme lærere kjennetegnes ved bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter. For det første har de en sosiolingvistisk bevissthet om språk, kultur og identitet, et ressursyn på mangfold og er forkjempere for andrespråksinnlærere. I tillegg trenger de kunnskap om andrespråkselevens språkbakgrunn, erfaringer og ferdigheter og kunnskap om de språklige kravene i oppgavene elevene skal gjøre. Sist, men ikke minst kan språklig oppmerksomme lærere anvende sentrale prinsipper for andrespråksundervisning samt gi en støttende undervisning som fremmer andrespråkselevens læring (jf. 2.3.3). En lærer med alle disse kvalitetene er en oppegående, bevisst og empatisk lærer.

Jeg ser mange paralleller mellom mine informanter og de kvalitetene Lucas og Villegas (2011) og Hammond (2009) framhever ved språklig oppmerksomme lærere (jf. 2.3.3). Gjennom utviklingsarbeidet på sine skoler utvikler mine informanter kunnskap om fagspråk, fagtekster og eksplisitt språkbasert undervisning. Når de implementerer sjangerpedagogiske arbeidsmåter i egen undervisning, anvender de denne kunnskapen og utvikler ferdigheter knyttet til planlegging og gjennomføring av støttende undervisning i språklig heterogene klasser. Mine informanter ser det som sitt ansvar å sørge for at andrespråksinnlærere kan forstå, delta og ha utbytte av undervisningen. I tillegg skaper de et trygt læringsmiljø med toleranse for ulikhet. Jeg tolker dette som å være en forkjemper for andrespråksinnlærere og ha et ressursyn på mangfold (jf. figur 2.8). Utviklingsarbeidet på disse skolene gjør alle lærerne mer oppmerksomme på hvordan undervisningen kan bli mer eksplisitt og språkbasert i sine fag. Det gjør også lærerne mer oppmerksomme på andrespråksinnlærere og deres behov. Dette bringer meg til mitt tredje forskningsspørsmål: «Hvilke refleksjoner har informantene om tilrettelegging for andrespråkselever?»

5.3.2 Tilrettelegging for andrespråksinnlærere

Å legge til rette for muntlig undervisning der elevene får anledning til å bruke språket selv, krever bevissthet fra læreren (Gibbons, 2015, s. 24). Mai mener at dette ikke skjer automatisk

bare ved å bruke sirkelmodellen: «For du kan lett bruke sirkelmodellen og fortsatt snakke 70 % av tiden selv. Det handler jo om arbeidsmetoder og hvordan du legger det opp.» Mai mener at dette er spesielt viktig å tenke på når det er andrespråksinnlærere i klassen:

Intervjuutdrag 45

Lærer Mai: Ja, særlig i forhold til andrespråklæring. Så lærer ikke elevene norsk som andrespråk ved å sitte og lese selv. Eller skrive. De lærer det ved å bruke språket. Og det å ha muntlig kommunikasjon. Og det er også viktig, synes jeg, at de faktisk skal få lov til å snakke. At vi må tilrettelegge for at man ikke bare skal ha input, men at man faktisk skal få uttrykke seg og. (Intervju 1 Mai, linje 388–392)

Igjen ser vi at refleksjoner hos mine informanter stemmer overens med teori om andrespråklæring og interaksjon (jf. 2.1.2), for eksempel Swain (2000, s. 113): «learning occurs in collaborative dialogue, and ... external speech facilitates the appropriation of both strategic processes and linguistic knowledge». Mai planlegger ofte oppgaver som løses gjennom samtaler i par eller grupper, og hun tilrettelegger for forståelse og deltagelse, også for elever på et lavt nivå i grunnleggende norsk: Når elevene gjør oppgaver «der man må snakke og bruke språket sitt selv, da må man også slippe til.» I gruppearbeid observerer jeg flere ganger at Mai hysjer på de andre elevene for at den nylig ankomne eleven Sana skal få slippe til i samtalen. Jeg observerer også flere ganger at Kamil, en elev på lavt nivå i grunnleggende norsk, får forklart det samme gang etter gang, på ulike måter, ved hjelp av eksempler, påminninger og forklaringer, både fra lærer og medelever. I klassene til alle mine informanter framstår læringsmiljøet som trygt. Det er aksept for ulike typer spørsmål og bidrag i samtalen, og det er lett å få hjelp på grunn av god voksentetthet, aktive assistenter og god klasseledelse.

I intervjuene framstår Liv og Mai som oppmerksomme på sine språklig heterogene elevgrupper. De har en klar formening om hvilke elever som trenger særskilt språkopplæring, og de skiller mellom svake og sterke andrespråksinnlærere, eller differensierer mellom elever på nivå 1, 2 og 3 i grunnleggende norsk. De har god kjennskap til elevenes språkferdigheter, og er dermed klar over deres ulike behov for støtte. Med bakgrunn i denne kunnskapen gjør de bevisste valg knyttet til tekster, oppgaver og deltakerstrukturer for å tilrettelegge for sine elever. De legger til rette for mye arbeid med ordforståelse, både som forarbeid og underveis mens de leser og skriver, og Mai benytter ofte gruppearbeid og stasjonsarbeid og bruker gruppeinndeling for å kunne differensiere undervisningen, som et tidligere intervjuutdrag illustrerer godt:

Intervjuutdrag 13

Lærer Mai: Noen av gruppene er store. De skoleflinke kan være sju på en gruppe. Men på en annen gruppe er de bare fire. Det er litt fordi en nettopp har kommet fra mottak, og så er det en gutt som er ganske faglig sterk, men som trenger masse bekreftelse, for eksempel. For dem er det lurt å være få på gruppe, at det er tilpasset nok. Men stort sett er det ut fra faglig nivå. (Intervju 2 Mai, linje 10–16)

Som vi ser her, tilpasses undervisningen ved ulike former for differensiering og ved tilrettelegging for samtaler i mindre grupper. Dette skaper rom der særskilt språkopplæring kan finne sted underveis i ordinær undervisning (jf. Gibbons, 2015, s. 76). Informantene viser ofte forståelse og toleranse for elevenes varierende norskkferdigheter og behov. I neste utdrag ser vi hvordan Mai støtter og spiller på lag med andrespråkselever og deres foresatte:

Intervjuutdrag 46

Lærer Mai: Også er det noe med å verdsette de ressursene man har. Jeg merker på noen av de [norsk]språklige svake jentene med ... som morsmål, de blir stillere og stillere. Så på samtalen nå måtte vi ta en prat om at det at du ikke kan si alt på norsk, det betyr ikke at du er dum. Jeg måtte si det rett ut, mammaen og pappaen hørte det og. Det betyr at du synes at norsk er vanskelig. Det betyr ikke at du ikke kan det samme som alle andre. For det tror jeg er viktig, at de ikke går og føler på at de ikke klarer å formulere seg eller forstå alle ordene. (Intervju 2 Mai, linje 57–63)

Intervjuutdrag 46 inneholder viktige betraktninger om andrespråkselever og deres evner, behov og muligheter. Mai er her på linje med Gibbons (2015, s. 3), som hevder at gode lærere behandler andrespråkselever som de elevene de kan bli. Videre hevder hun at gode lærere driver elevene sine framover og gjennom stillasbygging legger til rette for at elevene skal lykkes heller enn å mislykkes (s. 3). Denne prosessen skjer i forholdet mellom lærer og elev, og er nært knyttet til hvordan lærere snakker til og om sine elever, og hvordan elevene snakker seg imellom (jf. Cummins, 2000). Hver gang en lærer snakker til eller svarer en elev, er læreren, bevisst eller ubevisst, delaktig i å konstruere eleven som en kompetent innlærer som det er verdt å lytte til, eller det motsatte, ifølge Gibbons (s. 3). Et trygt, inkluderende og tolerant læringsmiljø, som jeg har observert hos mine informanter, er dermed svært viktig for andrespråksinnlærere (jf. 2.1.2).

Mine informanter tilpasser ofte undervisningen etter behovene til elevene i sine språklige heterogene klasser. De gjør bevisste valg når de planlegger og gjennomfører undervisningen og forsøker å differensiere for elever med ulike norskkferdigheter. De er klar over at forståelse og utvikling av muntlig fagspråk er fundamentalt for å kunne lese og skrive fagtekster og legger derfor til rette for mye muntlig interaksjon i undervisningen. De anvender prinsipper som støtter andrespråksutvikling (jf. figur 2.3) og benytter planlagt og interaksjonell støtte som er gunstig for andrespråksinnlærere (jf. figur 2.11). Jeg mener derfor at undervisningen jeg har observert kan kalles språkutviklende undervisning. Slik undervisning gir andrespråkselever mulighet til å fortsette sin andrespråkslæring innenfor rammen av fagundervisning i «mainstream» klasser. I siste del av dette delkapitlet vil jeg drøfte hva språkutviklende undervisning innebærer, og hva det betyr for andrespråksinnlærere å få slik undervisning i alle fag.

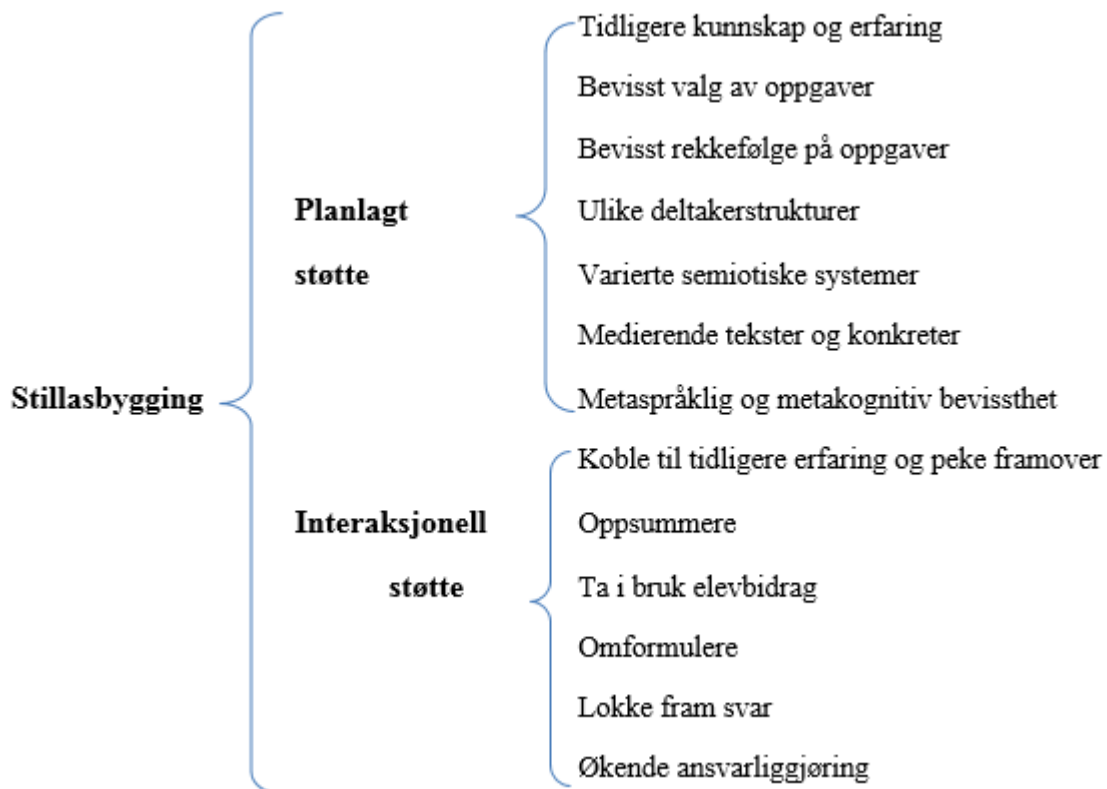
5.3.3 Språkutviklende undervisning i alle fag

Min analyse i kapittel 4 og drøfting i kapittel 5 viser at sjangerpedagogisk skriveundervisning kan være språkutviklende for andrespråkselever. Men jeg mener at dette er knyttet til kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere (jf. figur 2.8). Det er ikke tilstrekkelig å anvende sirkelmodellen som en plan for timen, like lite som det er tilstrekkelig at skoler investerer i smartboard eller nettbrett uten å tenke på hvordan de skal brukes. Redskaper og modeller er ikke annet enn nettopp det. Det springende punktet er derfor det didaktiske, nemlig om læreren har kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å skape språkutviklende undervisning.

Jeg vil løfte fram noen hovedtrekk ved skriveundervisningen jeg har observert som springer ut av mine funn i analysen. Sentrale kjennetegn ved undervisningen i mitt materiale er at informantene anvender prinsipper som fremmer andrespråkselevs læring, kobler sammen planlagt og interaksjonell støtte, fokuserer på ord- og begrepsforståelse i kontekst, bruker metaspråk for å peke på tekststruktur og typiske språkvalg i ulike typer tekster, modellerer tekster gjennom felles tekstsamtaler, skaper sammenheng og helhet i undervisningen, samarbeider på tvers av fag og arbeider med grunnleggende ferdigheter i flere fag enn norsk. Jeg vil utdype disse hovedtrekkene i det følgende.

Mine informanter formidler gjennom refleksjoner rundt undervisningen at kunnskap om andrespråkspedagogikk er viktig for å kunne tilrettelegge undervisningen og differensiere for andrespråksinnlærere (jf. intervjuutdrag 46). Dessuten forteller de at kunnskap om for eksempel veiledet lesing og veiledet skriving passer sammen med og kan kombineres med kunnskap om sjangerpedagogikk (jf. 4.3.2.1). Til sammen gjør denne kompetansen mine informanter i stand til å tilpasse undervisningen for andrespråksinnlærere, og være oppmerksomme på deres behov i møte med språklige og faglige krav i skolens tekster. De fleste av Gibbons' seks prinsipper som støtter andrespråkseutvikling i «mainstream» klasserommet (jf. figur 2.3), kan gjenkjennes i undervisningen til mine informanter.

Når det gjelder informantenes stillasbygging har jeg vist at den planlagte støtten utgjør en viktig kontekst for den interaksjonelle støtten. Hammond og Gibbons' modell *Stillasbygging i praksis* var et utgangspunkt for kategorier til bruk i analysen, og jeg gjentar modellen her:



Figur 2.11 Stillasbygging i praksis (etter Hammond & Gibbons, 2005, s. 28)

God planlegging knyttet til blant annet oppbygging av kunnskap om emnet og valg av medierende tekster, oppgaver, rekkefølge på oppgaver og deltakerstrukturer framstår som sentralt for mine informanter i arbeid med tekster i sine språklig heterogene klasser. Jeg har også vist at mine informanter på ulike måter tar hensyn til andrespråksinnlæreres behov. De fokuserer for eksempel på ord- og begrepsforståelse både som forarbeid til lesing og underveis mens de leser og skriver tekster, og bruker varierte kilder til kunnskap som bidrar til å forsterke budskapet. Dermed blir undervisningen mer forståelig og meningsfull, og det er lettere for andrespråksinnlærere å delta. Informantene bruker et opparbeidet metaspråk for å peke på bestemte trekk ved ulike typer tekster, og de legger til rette for grundige forklaringer også av metaspråklige begreper, slik at klassen har et felles ordforråd i samtaler om tekster. Dette legger til rette for økt språklig bevissthet hos elevene. Modellering av tekster gjennom felles lærerstyrte samtaler medfører grundig arbeid omkring enkelte tekster. Informantene framhever fordelene med å ta seg tid og fordype seg i noen tekster slik at elevenes tekstkunnskap vokser over tid. Slik tekstkunnskap har overføringsverdi fra fag til fag og emne til emne, og informantene observerer at særlig andrespråksinnlærere tar i bruk strukturer og trekk fra modelltekster i egne tekster. Ved å bygge videre på tidligere undervisningsøkter, og ved å koble

eksplisitt til tidligere kunnskap og erfaring og framtidige mål, skapes god sammenheng og helhet i undervisningen.

Med en enhetlig tilnærming til fag og tekster gjennom felles utviklingsarbeid på skolen, legges det til rette for lærersamarbeid og tverrfaglighet. Som nevnt trenger andrespråksinnlærere mange år for å utvikle fagspesifikke registre knyttet til læring av fagkunnskap i skolen, og de har derfor behov for å fortsette sin andrespråksutvikling gjennom ordinære fagundervisning (jf. Cummins, 2008). De trenger altså «ongoing language development across the whole curriculum and the recognition by all teachers that they are teachers of English, not simply of subject ‘content’» (Gibbons, 2015, s. 10). Når lærere arbeider systematisk med grunnleggende ferdigheter som muntlighet, lesing og skriving knyttet til sine fag, vil andrespråks elever få bedre tilgang til og erfaring med å bruke et bredt spekter av fagspråk som de trenger for å utvikle fagspesifikk literacy (jf. 2.1.4). Undervisning som integrerer språk, fag og elevers evne til refleksjon krever med Gibbons’ (s. 11) ord «systematisk planlegging og oppmerksomhet» av læreren, eller med Lucas og Villegas’ (2011) ord «språklig oppmerksomme lærere».

Utviklingsarbeidet mine informanter deltar i, har som nevnt mål om bedre læring for alle elever, ikke minst andrespråksinnlærere og elever med lav sosial bakgrunn. Dette bidrar til at lærerne er oppmerksomme på disse elevene og deres behov. Flere av informantene har fra før relevant kunnskap blant annet om andrespråklæring, og de har god kjennskap til elevenes språkbakgrunn, norskferdigheter og forutsetninger. Undervisningen jeg observerer, er knyttet til et kursinnhold informantene har fått presentert og ofte til oppgaver de har fått, slik at de prøver ut ny kunnskap om fagspråk og fagtekster i sine klasserom. Mine informanter er dermed i en prosess der målet er å oppnå bedre læring for alle elever i klassen, og virkemidlene er målrettet mot elever som har svakere forutsetninger for å utvikle literacy på undervisningsspråket. Gjennom felles kompetanseutvikling i hele personalet settes det et søkelys på hva den enkelte lærer kan gjøre i sin fagundervisning i sitt klasserom hver eneste time for å sørge for bedre forståelse, deltagelse og utbytte for alle elever. Det er snakk om små grep som har stor virkning for den enkelte elevs læring og skolehverdag. Dette støtter opp under min forståelse av at undervisningen jeg har observert, kan kalles språkutviklende, og er den typen undervisning som fremmer andrespråks elevers læring i «mainstream» klasser (Cummins, 2014; Gibbons, 2015; Hammond, 2012; Sigsgaard, 2013a).

5.3.4 Oppsummering av betydningen av språklig oppmerksom undervisning

I dette delkapitlet har jeg drøftet betydningen av språklig oppmerksom undervisning ved å se nærmere på utvikling av lærerkompetanse i utviklingsarbeidet mine informanter tar del i. Jeg har også knyttet informantenes kompetanseutvikling til det Lucas og Villegas (2011) kaller *Kvaliteter ved språklig oppmerksomme lærere* (jf. figur 2.8). I tillegg har jeg drøftet mine informanternes tilrettelegging for andrespråksinnlærere (jf. Hammond, 2012; Gibbons, 2015; Kuyumcu, 2013; Lindberg, 2013; Mulvad, 2012b). Dermed har jeg nærmet meg et svar på mitt tredje forskningsspørsmål, altså hvilke refleksjoner informantene har om tilrettelegging for andrespråks elever. Til slutt har jeg drøftet hva språkutviklende undervisning innebærer (jf. Hajer & Meestringa, 2014; Lucas et al., 2008; Rose & Martin, 2012) og jeg har drøftet hva det betyr for andrespråksinnlærere å få slik undervisning ved å oppsummere hovedtrekkene i undervisningen jeg har observert og analysert. Jeg mener på bakgrunn av dette at lærere trenger bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne gi støttende og språkutviklende skriveundervisning i språklig heterogene klasser.

5.4 Oppsummering av drøftingskapittel

I dette kapitlet har jeg på bakgrunn av funn i analysen først drøftet betydningen av å delta i lærerstyrte samtaler om tekster, med vekt på ulike typer samtaler, utvikling av en intermental utviklingszone i klassen (jf. Gibbons, 2006a; Mercer, 2000) og ledelse i lærerstyrte samtaler (jf. Børresen, 2015; Christensen & Stokke, 2015; Reutzel et al., 2009). Deretter har jeg drøftet betydningen av planlagt støtte som en kontekst for læreres interaksjonelle støtte, og trukket fram sentrale trekk ved læreres planlagte støtte (jf. Dansie, 2001; Hammond & Gibbons, 2005; Håland, 2016; Sharpe, 2001). Til slutt har jeg drøftet betydningen av språklig oppmerksom undervisning (jf. Hammond, 2009; Jones & Derewianka, 2016; Lucas & Villegas, 2011), og hevdet at lærerkompetanse og tilrettelegging for andrespråksinnlærere er nødvendig for at skriveundervisning skal bli språkutviklende (jf. Hajer, M. & Meestringa, 2014). Jeg har også vektlagt betydningen av språkutviklende undervisning i alle fag og på alle trinn, slik at elever som holder på å lære norsk som andrespråk, skal kunne fortsette sin andrespråksutvikling gjennom ordinær fagundervisning, og jeg har knyttet dette til politiske målsetninger for grunnopplæringen (jf. Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet, 2012).

Avslutningsvis vil jeg trekke noen paralleller mellom sjangerpedagogisk arbeid med tekster og læringsprosesser som fremmer dybdelæring (jf. 4.2.2.3). Begreper som er gjengangere i både analyse og drøfting i denne studien, er blant annet *tilpasset, differensiert, støtte, forståelse, grundighet, ro, over tid, fordypning, overføringsverdi, tverrfaglighet, sammenheng, språklig*

refleksjon, språklig bevissthet, metakognisjon. Slike uttrykk brukes av mine informanter, det er begreper jeg bruker for å kommentere og vurdere den observerte undervisningen, og de gjenfinnes i teori om språklig oppmerksom og støttende undervisning. Men noen av disse begrepene finnes også i nyere styringsdokumenter for skolen. I Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* gjenfinner vi flere lignende formuleringer når dybdelæring beskrives:

Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Som vi ser, anbefaler *Fagfornyelsen* læringsprosesser som kjennetegnes av fordypning, grundighet, arbeid over tid, refleksjon og sammenheng. Dette har likhetspunkter med både min og informantenes opplevelse av undervisningen jeg har observert. Haugen (2019) gjør også en kobling mellom funksjonell grammatikk som metaspråk i skolen og muligheten for dybdelæring i arbeid med språk og tekst. Undervisningen jeg har observert, er altså ikke bare gunstig i språklig heterogene klasser, men ligger tett opp til anbefalinger for elevers læring i Stortingsmelding 28 (2015–2016). Det tyder på at noe av forskningen som ligger til grunn for *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2019b) bygger på samme hovedideer som støttende skriveidaktikk.

Kapittel 6 Konklusjon

Min overordnede problemstilling innledningsvis var: Hva kjennetegner skriveundervisningen i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet? Mine tre forskningsspørsmål har rettet oppmerksomhet mot hvordan informantene legger til rette for arbeid med ord- og begrepsforståelse, hvordan de legger til rette for utvikling av elevers kunnskap om tekster og hvilke refleksjoner de har om tilrettelegging for andrespråkselever i sjangerpedagogisk undervisning. Gjennom analyse av en rekke utdrag av transkripsjoner av lydopptak fra undervisning og intervjuer med informanter og gjennom drøfting av sentrale temaer som kom fram gjennom analysen, har jeg gjort rede for hvordan støtten foregår og hvilke tanker informantene gjør seg om undervisning i språklig heterogene klasser. Til sammen bidrar dette til å svare på mine forskningsspørsmål.

Gee (2001, s. 274) hevder at barn som ikke lykkes i skolen, mangler spesifikke språklige ferdigheter knyttet til skolebaserte praksiser og skolebaserte muntlige og skriftlige sjangre (jf. 2.1.3). Elever med lav sosial bakgrunn og andrespråksinnlærere trenger å få tilgang til slike praksiser gjennom eksplisitt og inkluderende undervisning i skolen. Denne avhandlingen har vist eksempler på hvordan alle elever i språklig heterogene klasser kan inkluderes og sosialiseres inn i skolebaserte praksiser og muntlige og skriftlige sjangre gjennom støttende skriveundervisning. Den har også vist hvordan lærere kan bidra til å tydeliggjøre fagspesifikke måter å lese, skrive og tenke på gjennom variert stillasbygging som er gunstig for andrespråksinnlærere. På denne måten kan ordinær fagundervisning med få og nøye utvalgte justeringer (jf. Sigsgaard, 2013a) bli mer demokratisk og inkludere også marginaliserte elever (jf. Cummins, 2000) i den faglige diskursen. Slik undervisning kan kalles transformativ eller utjevne pedagogikk (jf. figur 2.1), og kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller i skolen.

Hovedtrekkene ved skriveundervisningen jeg har observert, er at informantene:

- Har både faglige og språklige mål for undervisningen
- Har tydelig klasseledelse og godt samarbeid mellom voksne i klassen
- Kobler planlagt og interaksjonell støtte
- Fokuserer på ord- og begrepsforståelse i kontekst
- Modellerer tekster gjennom felles samtaler
- Utvikler og bruker et felles metaspråk som redskap
- Skaper sammenheng og helhet i undervisningen
- Samarbeider på tvers av fag
- Anvender prinsipper som fremmer andrespråkselevers læring

Undervisningen har fellestrekk med det som kalles «high challenge, high support classrooms» (jf. 2.3.5). Det innebærer at andrespråksinnlærere får de samme faglige utfordringene som andre elever på trinnet og samtidig mye støtte for å kunne forstå, delta i og ha utbytte av undervisningen. Analysen viser at mine informanter tilrettelegger undervisningen for elever med ulike forutsetninger gjennom dialogisk, eksplisitt og språkbasert undervisning med mye og gjennomtenkt stillasbygging. Slik blir informantene i stand til å møte ulike elevers behov ved lesing og skriving av fagtekster, og bidra til fortsatt andrespråksutvikling gjennom ordinær undervisning. Som nevnt hevder Gearon et al. (2009, s. 9) at et historisk stort mangfold i skolen gjør det nødvendig med nye innsikter om språkundervisning og læring. Ved de to skolene i denne studien mente ledere og lærere at det var nødvendig med en annen tilnærming til lesing og skriving for å lykkes bedre med literacy-utvikling for andrespråkselever og elever fra hjem med sosioøkonomiske utfordringer. Den ideologiske komponenten i sjangerpedagogikk er altså tydelig til stede i begrunnelsen for valget av utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk, side om side med den didaktiske og språklige komponenten (jf. Hansson, 2013).

Dersom man ønsker en sosialt utjevne og inkluderende skole og tilpasset opplæring for alle elever, mener jeg det er nødvendig med et større språklig fokus i ordinær undervisning. Det innebærer blant annet at lærere legger til rette for mer muntlig interaksjon og vektlegger arbeid med forståelse og modellering av tekster i alle fag. Ifølge Nieto (2006) trenger lærere mer enn gode pedagogiske evner for å lykkes med virkningsfull undervisning i språklig heterogene klasser. For å lykkes er det også nødvendig at lærere viser «a sense of mission, empathy for their students, the capacity to critically challenge conventional approaches, flexibility and a passion for social justice» (Gearon et al, 2009, s. 10). Med andre ord trenger lærere bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter (jf. Lucas & Villegas, 2011) for å lykkes med språklig oppmerksom og språkutviklende undervisning i språklig heterogene klasser.

Som vist i drøftingskapittelet mener jeg at slike kvaliteter blant annet kan utvikles gjennom utviklingsarbeid i skolen. Hovedtrekk ved utviklingsarbeidet jeg observerte deler av er:

- Opplevd behov for endring
- Støtte, interesse og deltagelse fra skoleledelsen
- Nedenfra-og-opp-tilnærming
- Frivillighet og oppfordring heller enn tvang
- Avsatt tid til kursing, refleksjon og erfaringsdeling
- Implementering over tid

Her er det fellestrekk med hovedfunnene i *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold*, som oppsummeres slik: Arbeidsplassbasert kompetanseheving er viktig og vanskelig, Ledelsesinvolvering er en avgjørende faktor for utbytte og bred deltakelse, Tid er en viktig faktor for realisering av kompetansehevingen (Lødding, Seland, Gjerustad & Wollscheid, 2016). Det er også parallellt til funn i Helstads (2013) studie av hvordan erfarne lærere i en videregående skole utvikler kunnskap om skriving og skrivepraksiser gjennom et skoleutviklingsprosjekt. Hennes studie understreker også betydningen av ledelse for læreres kunnskapsutvikling. Hun finner at når lærere blir støttet og utfordret av kolleger og eksterne ekspertdeltakere, og når de erfarer spenninger mellom stabilitet og fornyelse, motiveres de til nye kunnskapssøk. I likhet med Helstad (2013) og Lødding et al. (2016) finner også jeg at interesse og involvering fra ledelsen framstår som en suksessfaktor for utviklingsarbeidet. Når utviklingsarbeidet i tillegg er knyttet til opplevde behov hos lærere og ledere, og det blir avsatt tilstrekkelig tid, som på skolene i denne studien, oppleves endringsarbeidet gjerne som meningsfylt.

Jeg vil avslutningsvis komme med noen kritiske bemerkninger til studien, framheve noen implikasjoner av studien og antyde noen muligheter for videre forskning på sjangerpedagogisk skriveundervisning.

6.1 Kritiske bemerkninger

Som tidligere nevnt (jf. 3.1.3) gjorde jeg noen endringer i en tidlig fase av prosjektet på bakgrunn av mine erfaringer. Disse endringene gjaldt blant annet utvalg av informanter, lydopptak av undervisning som kilde til kunnskap, formulering av forskningsspørsmål og valget om å knytte noen av intervjuene til den observerte undervisningen. Selv om disse grepene gjorde studien bedre, ser man alltid ting som kunne vært gjort annerledes i retrospekt.

For det første kunne flere eller alle intervjuene ha vært knyttet mer direkte til den observerte undervisningen. Mine semistrukturerte intervjuer ble for generelle, og jeg opplevde dem som mindre interessante enn intervjuene knyttet til observasjon. Jeg benyttet dem derfor i mindre grad enn de andre intervjuene. Jeg ville gjerne ha hatt lydopptak av all den observerte undervisningen. Transkripsjoner av lydopptak beriket observasjonene og supplerte feltnotatene. Dersom jeg hadde hatt både lydopptak og intervjuer knyttet til all den observerte undervisningen, ville datamaterialet ha blitt rikere og utbyttet av observasjonene bedre.

For det andre ser jeg i ettertid at det hadde vært interessant å fokusere mer på rammen rundt den observerte undervisningen, nemlig utviklingsarbeidet mine informanter deltok i. Jeg har feltnotater fra samtaler med ledelsen på de involverte skolene i forbindelse med innsamling av materiale, men dette kunne vært supplert med intervjuer med ledelsen både i forkant av og en god stund etter innsamlingen. Det jeg skriver om utviklingsarbeidet både i drøftingskapitlet og i konklusjonen av denne avhandlingen, kunne ha vært bedre belagt med flere kilder.

For det tredje kan man innvende at videoopptak ville ha gitt mer utfyllende informasjon om undervisningen enn lydopptak, og at jeg kunne ha brukt flere mikrofoner for å dokumentere flere samtaler i klasserommet. Jeg har tidligere gjort rede for hvorfor lydopptak ble valgt (jf. 3.3.3). Det kunne ha vært interessant med flere mikrofoner blant elevene under gruppearbeid og pararbeid for å få kunnskap om flere typer samtaler i klasserommet enn helklassesamtalen og lærerstyrt gruppearbeid. Dette ville endret studiens fokus i retning av andrespråkseleven. Mitt fokus har hele tiden vært læreren og undervisningen, men det ville like fullt ha vært interessant å få et innblikk i samtaler elever imellom i par- og gruppearbeid, som i studien til Myklebust (2018).

For det fjerde ville det ha beriket studien om jeg også hadde observert hvordan informantene arbeidet med ord- og begrepsforståelse knyttet til emnet i forkant av arbeid med modelltekster og fellestekster, altså steg én i *Sirkelen for undervisning og læring* (jf. figur 2.9). Jeg skriver mye om arbeid med ord- og begrepsforståelse i forbindelse med lesing av modelltekster, og jeg mener at slikt arbeid er sentralt for utvikling av literacy hos andrespråkselever. Det ville derfor ha vært interessant å observere og intervju informantene om forarbeidet til det mer tekstorienterte sjangerpedagogiske arbeidet som jeg skriver om. Enda en mulighet hadde vært å inkludere elevtekster og se dem opp mot mine observasjoner og informantenes refleksjoner.

6.2 Implikasjoner av studien

Til tross for de kritiske bemerkningene, er det grunn til å hevde at avhandlingen gir ny kunnskap om hvordan lærere i norske klasserom kan støtte og bidra til andrespråkutvikling gjennom ordinær fagundervisning. Ifølge Cummins (2008) kan det ta 5–7 år å utvikle faglige registre på andrespråket. Mye av elevers andrespråkutvikling må derfor foregå i ordinær fagundervisning. Jeg har understreket at eksplisitt språkbasert undervisning er gunstig for alle elever (Rose & Martin, 2012, s. 4), men spesielt viktig for elever med lav sosial bakgrunn og for andrespråkselever, det vil si i språklig heterogene klasser. Gearon et al. (2009, s. 3) hevder at «in these complex cultural-linguistic circumstances there is a need to re-evaluate language

teaching practices and curriculum in a way that is more responsive to difference». Avhandlingen viser hvordan elever som holder på å utvikle andrespråket sitt kan få tilrettelegging og støtte i den ordinære fagundervisningen slik at de får godt utbytte av den. Jeg mener i likhet med en rekke forskere at det er behov for mer synlig, inkluderende og utjevne pedagogikk i skolen (jf. Bernstein, 2000; Cummins, 2000, 2014; Derewianka & Jones, 2016; Gibbons, 2006, 2015; Hammond & Gibbons, 2005; Lucas & Villegas, 2011; Rose, 2016b). Dette vil bidra til målsettingen om langvarig andrespråksutvikling i «mainstream» klasserom, og har flere implikasjoner for en skole med stadig økende språklig mangfold.

En viktig implikasjon er at lærere i alle fag og på alle trinn har behov for kompetanse i andrespråksdidaktikk. Snow (2015, s. 465) hevder at «We no longer assign any adult who speaks English to teach it as a second language», men dette stemmer ikke med praksis i norsk skole. Kompetanse i norsk som andrespråk etterspørres ikke nødvendigvis på skoler med stort språklig mangfold, og det er ingen kompetansekrav for å gi særskilt norskopplæring, i motsetning til i for eksempel Sverige. Jeg drøfter hva som skal til for at ordinær fagundervisning skal bli språkutviklende for andrespråksinnlærere og mener som Lucas og Villegas (2011) at dette er knyttet til kvaliteter ved lærere (jf. figur 2.8). Ideelt sett utvikles slike kvaliteter gjennom lærerutdanning, lektorprogram, PPU, skolelederutdanning og utdanning av barnehagelærere og barnehageledere. I noen grad skjer dette, men ikke i tilstrekkelig grad. Svært mange nåværende og framtidige lærere kommer til å undervise elever som er avhengige av å utvikle andrespråket sitt gjennom ordinær fagundervisning. Både lærer- og lektorutdanning bør ta innover seg at kunnskap om andrespråksdidaktikk er nødvendig også for kjemilærere, historielærere og samfunnsfaglærere på alle trinn i grunnopplæringen.

En annen implikasjon er at skoleledere som opplever at skolen kommer til kort overfor andrespråksinnlærere, bør sørge for at lærerne blir i enda bedre stand til å gi språkbasert undervisning i alle fag. Dette kan skje enten gjennom videreutdanning eller utviklingsarbeid på skolen. En viktig forutsetning for at skoleledere vil satse på kompetanse i for eksempel andrespråkspedagogikk eller språkbasert undervisning, er at de anser det som sin oppgave å sørge for at andrespråkelever kan fortsette å utvikle andrespråket sitt gjennom ordinær fagundervisning. Derfor er det viktig at skoleledere, spesielt på skoler med en stor andel andrespråksinnlærere, forstår at de har dette ansvaret, at de legger til rette for utviklingsarbeid eller videreutdanning og at de støtter og motiverer lærere i alle fag til å utvikle mer språkbasert undervisning. Dette kan forankres flere steder i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, blant annet Identitet og kulturelt mangfold (1.2), Demokrati og

medvirkning (1.6), Et inkluderende læringsmiljø (3.1), Undervisning og tilpasset opplæring (3.2) og Profesjonsfellesskap og skoleutvikling (3.5) (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når lærere trenger videreutdanning i andrespråkspedagogikk og språkbasert undervisning, har det implikasjoner for UH-sektoren. For at lærere skal kunne få praksisnær kunnskap om hvordan de kan støtte andrespråksinnlærere i sin språk- og kunnskapsutvikling i det enkelte fag, trenger også universiteter og høyskoler tilstrekkelig kompetanse innenfor dette feltet. Den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold* bidro som tidligere nevnt til et økt fokus på opplæring av minoritetsspråklige elever (jf. 1.3). Evaluering viser at det er et erkjent behov for økt kompetanse og bredere rekruttering på det flerkulturelle området (Lødding, 2015). Slik videreutdanning kan gjerne målrettes mot undervisning i realfag, samfunnsfag, språkfag eller praktiske fag. *Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere* har som mål å «å styrke elevenes læring for at elevene skal være godt rustet for livslang læring, for framtidig arbeidsliv og til aktiv deltakelse i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Verken andrespråks elever eller minoritetsspråklige elever er nevnt i strategien, og blant fagene man satser spesielt på, er ikke norsk som andrespråk eller andrespråkspedagogikk nevnt. Disse fagene inngår likevel i tilbudet fra universiteter og høyskoler som får økonomisk støtte gjennom strategien. Jeg mener at det er svært viktig med en fortsatt satsing på videreutdanning i andrespråkspedagogikk og norsk som andrespråk i mange år for å dekke det store behovet på alle trinn i grunnopplæringen. Det bør også opprettes tilbud i språkbasert undervisning for lærere i alle fag, ikke bare videreutdanning for lærere som allerede har 30 studiepoeng i norsk.

Avhandlingen har vist at utviklingsarbeid i skolen som setter fokus på andrespråkslevers behov, kan utvikle og forsterke kvaliteter som kjennetegner språklig oppmerksomme lærere (jf. 5.3). På skoler der mange elever kommer fra hjem med lite utdanning, som ofte sammenfaller med skoler med mange andrespråks elever, kan utviklingsarbeid i språkbasert undervisning være et godt grep. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er interesse og involvering fra ledelsen og engasjement over tilstrekkelig tid springende punkt for at slike utviklingsarbeid kan lykkes. Maagerø (2015, s. 37) hevder at sjangerpedagogikk kan være et bidrag i arbeidet med grunnleggende ferdigheter i alle fag fordi både lesing, skriving og muntlige ferdigheter er sentrale i en slik tilnærming. Som denne studien viser kan utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk gi både ledelse og lærere økt kompetanse i og forståelse for undervisning av minoritetsspråklige elever.

6.3 Videre forskning

Jeg har undersøkt sjangerpedagogisk skriveundervisning på noen barneskoler i Norge, men har også observert slik undervisning både på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring i Sverige. I en innføringsklasse på en barneskole i Sverige med elever som nylig var ankommet fra Syria, fikk elevene nøyaktig samme undervisning om vannets kretsløp i naturfag på fjerde trinn som elever med svensk som morsmål. Undervisningen skjedde ved hjelp av tospråklige lærere, faglærere med kunnskap om andrespråklæring og sjangerpedagogisk undervisning med mye støtte for elevene. Jeg har også observert språkintrouksjonsklasser for ungdom (innføringsklasser i videregående opplæring, kombinasjonsklasser), der ungdom over 16 år med lite skolebakgrunn raskt leste lange tekster om emner som interesserte dem, med mye støtte i en dialogisk og eksplisitt SFL-basert pedagogikk. Inntrykket jeg sitter igjen med fra min studie samsvarer med inntrykkene mine fra Sverige: Andrespråkelever kan forstå og lære mye fagstoff med et økt språklig fokus i undervisningen.

Det er mange mulige temaer for videre forskning på sjangerpedagogisk skriveundervisning og språklig oppmerksom undervisning i Norge. Det finnes som nevnt allerede utviklingsarbeid i sjangerpedagogikk i flere norske kommuner, og enkeltlærere som driver med sjangerpedagogisk undervisning i sine klasser. Dette muliggjør flere observasjonsstudier, både i grunnopplæring og i voksenopplæring, i innføringsklasser og i ordinær fagundervisning. Man kan også tenke seg intervensjonsstudier og aksjonsforskningsprosjekter om sjangerpedagogikk, der forsker og lærer samarbeider om prosjekter som kan rettes enten mot andrespråksskriveren, andrespråksteksten eller skrivekonteksten. Slike prosjekter kunne eventuelt legge bedre til rette for enda nærmere interaksjonsanalyser, for eksempel etter samtaleanalytiske prinsipper.

Jeg har vist til forskning som sier at språkbasert undervisning krever gode språkkunnskaper hos lærere (jf. Derewianka, 2003; Hertzberg, 2014; Jones og Derewianka, 2016; Myhill et al., 2012). Ifølge Jones og Derewianka (2016, s. 33) er det nødvendig med profesjonsutvikling for lærere på dette området for å lykkes med sjangerpedagogisk undervisning. Det kunne være interessant å gjøre en studie av lærerstudenters grammatikkunnskaper sett opp mot hvilken kunnskap lærere trenger for å kunne planlegge og gjennomføre språkbasert undervisning. Som tidligere nevnt (jf. 2.2.5) viser det seg at skriveundervisning med fokus på typiske språkvalg og strukturer i tekster ved hjelp av SFL-metaspråk gjør det mulig for andrespråksinnlærere å delta i aldersadekvat fagundervisning og dermed bidrar til videre utvikling av andrespråket. Det ville derfor være interessant å utforske hvilke muligheter SFL-basert pedagogikk gir i språklig heterogene klasser i Norge, og om studenter i lærer- og lektorutdanning får tilstrekkelige

språkkunnskaper til å kunne drive med funksjonell grammatikkundervisning i forbindelse med lesing og skriving av fagtekster (Haugen, 2019).

En annen mulighet er sammenlignende undersøkelser av SFL-basert pedagogikk i Skandinavia. Siden slik pedagogikk tar litt ulike retninger i Sverige, Danmark og Norge (jf. 1.4.3 og 1.4.4), er det flere områder som kunne sammenlignes: både det teoretiske fundamentet, og hvilken innflytelse pedagogikken har for eksempel på skolemyndigheters anbefalinger, lærerutdanning, læreplaner og pedagogisk praksis. Som nevnt (jf. 1.4.3) har SFL-basert pedagogikk gjort sitt inntog i dansk lærerutdanning; hvordan er situasjonen i Sverige og Norge? Dessuten ville det være interessant å undersøke hvordan lærerutdanning og lektorprogram i ulike nordiske land forbereder sine studenter på å undervise i språklig heterogene klasser. Det pågår for tiden en femårig studie som undersøker språklig oppmerksom undervisning i Finland. Studien har fokus på holdninger, kunnskaper og ferdigheter både hos erfarne lærere og lærerstudenter, og de første publikasjonene fra prosjektet har begynt å komme (f.eks. Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019; Heikkola, Repo, Kekki, Alisaari, Vigren, & Hurme, under utgivelse). Det finnes noen norske studier om lærerstudenters holdninger og kunnskap om mangfold i skolen (f.eks. Egeli & Thomassen, 2015; Iversen, 2020; Thomassen, 2016), men det kunne også være interessant med en større studie av språklig oppmerksom undervisning blant lærere og lærerstudenter i Norge.

6.4 Avslutning

Det opprinnelige målet for prosjektene i Sydneyskolen på 1990-tallet (jf. 1.4.3) var å designe en skrivepedagogikk som ville gjøre det mulig for alle elever å lykkes med skolens skrivekrav (Rose & Martin, 2012, s. 1). Denne avhandlingen viser at når skriveundervisningen preges av både faglige og språklige mål, strukturerte lærerstyrte samtaler om tekster samt gjennomtenkt stillasbygging, støtter den opp om andrespråksinnlæreres utvikling av fagspesifikke måter å lese, skrive og tenke på. Med eksplisitt og språkbasert undervisning kan andrespråkselever fortsette å utvikle andrespråket sitt mens de lærer fag, og de kan jobbe mot de samme målene som andre elever i klassen. Dermed kan ordinær undervisning i «mainstream» klasser bidra til langvarig andrespråkslæring og utvikling av fagspesifikk literacy for andrespråkselever. Men prioritering og gjennomføring av språklig oppmerksom undervisning krever ifølge Lucas og Villegas (2011) bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter hos lærere i alle fag, blant annet å anvende prinsipper for andrespråkslæring og stillasbygging for andrespråkselever samt positive holdninger til flerspråklighet og forståelse for andrespråksinnlæreres behov.

Litteraturliste

- Aasen, A. J., Solheim, R., & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Alexander, R. J. (2005). *Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy*. Innlegg presentert ved International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). 10th International Conference. Education, Culture and Cognition: Intervening for growth, 10–14 July 2005, University of Durham, UK. Abstract hentet fra <http://lpuae.pbworks.com/w/file/47478116/Dialogic%20teaching.pdf>
- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (4. utg.). Cambridge: Dialogos.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual practices confronting multilingual realities: Finnish teachers' perceptions of linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 80, 48–58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- August, D., Shanahan, T. & Escamilla, K. (2009). English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 41(4), 432–452. <https://doi.org/10.1080/10862960903340165>
- Axelsson, M. (Red.). (2009). *Många trådar in i ämnet: Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet, Utbildningsförvaltningen Stockholms stad.
- Axelsson, M. & Jönsson, K. (2009). *Bygga broar och öppna dörrar: Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA rapport 15/2003). Hentet fra <http://www.nova.no>
- Bakken, A. (2009a). Kan skolen kompensere for elevers sosiale bakgrunn? I M. Raabe, A. Turmo, N. Vibe, L. J. Kirkebøen & K. Steffensen (Red.), *Utdanning 2009: Læringsutbytte og kompetanse* (s. 79–100). Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no>
- Bakken, A. (2009b). *Ulikheter på tvers: Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA rapport 8/2009). Hentet fra <http://nova.no/>
- Bakken, A. & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler: Gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* (NOVA rapport 10/2011). Hentet fra <http://www.nova.no/>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/2012). Hentet fra <http://www.nova.no/>

- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående: Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA rapport 1/2018). Hentet fra <https://www.imdi.no/>
- Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 2012–2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in Schools* (s. 1–16). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (s. 7–15). London: Routledge.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 17–32). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse: Bd. 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse: Bd. 2: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling. *NORM-prosjektet Rapport 2: Høgskolen i Sør-Trøndelag*.
- Berge, K. L., Skar, G., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., & Otnes, H. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 26(1), 6-25.
- Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J. (Red.) (1998). *Å skape mening med språk: En samling artikler*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (2. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2003). *Applied Studies Towards a Sociology of Language*. Hoboken: Taylor and Francis.

- Berntsen, B. (2017). *Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Biancarosa, G. & Snow, C. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2. utg.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Birkeland, K. S. (2018). *Dekonstruksjon av leserinnlegg: En videoobservasjonsanalyse av seks norsklæreres modelltekstsamtaler* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Bjerregaard, M. & Kindenberg, B. (2015). *Språkutvekkende SO-undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 1, 47–51. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., & Klette, K. (2018). Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119–154. <https://doi.org/10.1177/0741088317751123>
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bock, K. (2016). Fra slugte nåle til liv på børnehjem: SFL-baseret undervisning med afsæt i autobiografiske tekster. I M. V. Christensen (Red.), *Genrepedagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (s. 109–138). København: Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivega, K. R. & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa. *Norsklæreren*, 2, 51–62. Hentet fra http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2016/02/NL2.2016_Breivega_Johansen.pdf
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper»: *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale, Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. I H. Christensen & R. I. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18–34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing: A genre based approach*. Marrickville, N.S.W: DSP Literacy Project, Metropolitan East Region.

- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Christensen, H., & Stokke, R. I. S. (Red.). (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, H., & Stokke, R. I. S. (2015). Innledning. I H. Christensen & R. I. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 9–17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, M. V. (2013). Genrer: Betyder de noget i praksis? *Tidsskriftet Viden om læsning*, 13, 40–48. Hentet fra http://www.videnomlaesning.dk/media/1696/mette_vedsgaard.pdf
- Christensen, M. V. (2014). Sprog og læring i genrepædagogikken. *KvaN: Literacy: Sprog og læring*, 34(99), 48–58.
- Christensen, M. V. (2016). Genrepædagogik som kompetenceudvikling på Sølystskolen. *SPROGforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 22(63), 35–40. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/102785>
- Christensen, M. V. (Red.). (2016). *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, M. V. & Bock, K. (2011). Nye spilleregler i dansk: Det funktionelle paradigme i danskundervisningen på læreruddannelsen. I L. M. Daugaard & M. V. Christensen (Red.), *Sprog på spil: At sætte viden om sprog i spil i profession og uddannelse* (s. 90–112). Aarhus: VIA System.
- Christie, F. (2007). Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and Pedagogy. Functional linguistic and Sociological perspectives* (s. 3–13). London: Continuum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of literacy* (s. 1–21). London: Routledge.
- Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G. & Martin, J. (2012). Bibliographical Essay. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy* (s. 231–247). London: Routledge.
- Cummins, J. (1982). Tests, achievement, and bilingual students. *Focus*, 9, 1–5. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238907.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I B. Street & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 2: Literacy* (s. 487–499). New York, N.Y.: Springer Science.

- Cummins, J. (2011). Literacy Engagement: Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65(2), 142–146. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01022>
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26(June), 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Cummins, J. (2015). How to reverse a legacy of exclusion? Identifying high-impact educational responses. *Language and Education*, 29(3), 272–279. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994528>
- Cummins, J. (2016). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Dansie, B. (2001). Scaffolding Oral Language: 'The Hungry Giant' Retold. I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (s. 49–67). Newtown: Primary English Teacher Association.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2013). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (4. utg., s. 1–41). Los Angeles: SAGE.
- Derewianka, B. (2003). Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133–154. <https://doi.org/10.1177/003368820303400202>
- Derewianka, B. (2016). Vilde med sten: Indskolingsbørn på opdagerfærd i geologiens sprog. I M. V. Chrstensen (Red.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (s. 35–56). København: Hans Reitzels forlag.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context* (2. utg.). South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.
- Derewianka, B. (September 2019). *Embedding a language and literacy focus across the curriculum*. Paper presentert på Workshop, University of Wollongong.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, D. & Mercer, N. (2012). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Abingdon: Routledge.
- Egeli, E., & Thomassen, W. (2015). På vei mot en flerkulturell praksis? Utfordringer og muligheter i dagens lærerutdanning. I K. M. Jonsmoen & M. Greek (Red.), *Språkmangfold i utdanningen* (s. 137–158). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet/Statistisk sentralbyrå*, (5), 20–25. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/5-2014>

- Engen, T. O. (2008). Om stagnasjonen i møtet med faglige tekster på mellomtrinnet. I K.-A. Madssen (Red.), *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken: Festskrift til Peder Haug* (s. 157–179). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fagerheim, K. (2019). *Sjangerpedagogikk som metode for å fremme demokratisk medborgerskap. En studie av opplæring i innføringsklasser på ungdomstrinn*. (Masteroppgave.). VID vitenskapelige høyskole Stavanger. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/304109307.pdf>
- Fairclough, N. (Red.). (2013). *Critical Language Awareness* (3. utg.). London: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. utg.). London: Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- Fjeld, M. (2012). *Å skrive fagtekster på andrespråket: Andrespråkselevers arbeid med skrivning i yrkesfag i videregående skole* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26697>
- Fondevik, B. (2017). Kvifor skriv ikkje Dok? Ein kassstudie av ein elev som er ny her i landet, har nytt språk og ny skulekvardag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 203–220). Oslo: Samlaget.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (ny rev. utg.). London: Penguin.
- French, R. (2013). *Teaching and Learning Functional Grammar in Junior Primary Classrooms* (Doktoravhandling). University of Sydney.
- Friis, K. & Madsbjerg, S. (2013). Skrivelyst: Grib argumenterne og verktøjskassen. I S. Madsbjerg & K. Friis (Red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 9–38). København: Dansk psykologisk forlag.
- Gearon, M., Miller, J. & Kostogriz, A. (2009). The Challenges of Diversity in Language Education. I J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Red.), *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms* (s. 3–17). Bristol: Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From "Socially Situated" to the Work of the Social. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 180–196). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2001). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725. <https://doi.org/10.1598/JAAL.44.8.3>
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge.

- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273.
<https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2006a). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum Books.
- Gibbons, P. (2006b). Mediating learning through talk: Teacher-student interactions with second language learners. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen: Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola: Rapport från nordisk konferens 7–8 oktober 2005 i Göteborg* (s. 7–26). Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. & Sandell Ring, A. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (5. utg.). Stockholm: Studentlitteratur.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1990). Prosjektet «Lærebokspråk» – arbeid med ordforråd. I A. Bjørkavåg, A. Hvenekilde & E. Ryen (Red.), «*Men hva betyr det, lærer?*» *Norsk som andrespråk – Fagdidaktiske bidrag* (s. 276–295). Oslo: Cappelen.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skrivning på andrespråket? *NOA: Norsk som andrespråk*, 29(1), 70–81.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 231–250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skrivning i skolefagene. *Acta didactica Norge*, 13(1), 1–23. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6475>
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading. A Report from Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: The Alliance for

- Excellent Education. Hentet fra https://www.carnegie.org/media/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools: A report from Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Hentet fra https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA: Norsk som andrespråk*, 28(2), 23–86.
- Grunnskolen Informasjonssystem. (2019). Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: En handbok* (2. utg.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg.). London: Arnold.
- Halsan, A. (2014, 31. mars). Elever skriver bedre med modelltekster [Blogginlegg]. Hentet fra <https://ansatt.uis.no/aktuelt/hf-aktuelt/article85623-3020.html>
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (s. 15–30). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hammond, J. (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.006>
- Hammond, J. (2012). Mundtlig sprogudvikling som en bro til literacy: Stilladsering af læring hos australske elever med engelsk som andetsprog. *Tidsskriftet Viden om læsning*, 12, 22–28. Hentet fra http://www.videnomlaesning.dk/media/1634/videnom_12_3.pdf
- Hammond, J. (2016). Dialogic space: Intersections between dialogic teaching and systemic functional linguistics. *Research Papers in Education*, 31(1), 5–22. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1106693>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education* (s. 1–14). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20(1), 6–30.

- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (2001). Teachers' Voices, Teachers' Practices: Insider Perspectives on Literacy Education. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(2), 112–132.
- Hansson, F. (2013). Genrepedagogik på svenska: En fiffig metod. I J.-A. Chrystal & M. Lim Falk (Red.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre: Stockholm 18–19 oktober 2012* (s. 70–78).
- Haug, P. (2012). Innledning. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 11–13). Oslo: Abstrakt.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen: Ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta didactica Norge*, 13(1), 1–22.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: An introduction* (Rev. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen... En systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* (Doktoravhandling). Syddansk Universitet.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontekst*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Heikkola, L. M., Repo, E., Kekki, N., Alisaari, J., Vigren, H., & Hurme, T.-R. (under utgivelse). Towards linguistically responsive practices. Survey on student teachers' beliefs regarding language learning and multilingualism in the beginning of teacher training. *International Journal of Educational Research*.
- Hellesøy, S. (2018). *Å skrive med ledsager: Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?* (Masteroppgave), Universitetet i Sørøst-Norge.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/4/dravhandling-helstad.pdf>
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen: Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225–248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer!* (s. 223–241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen - klart for en omkamp? *Bedre skole*, (2), 80–83. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB_Hertzberg.pdf
- Hertzberg, F. (2016). Skriveundervisning ved hjelp av modelltekster: Er det noe å hente? *Stemmer*, 1, 26–28.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: A Norwegian case study. *Reading and Writing*, 29(3), 555–576. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9607-7>
- Hodgkinson, S., & Mercer, N. (2008). Introduction. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. xi–xviii). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Hoffman, J. V., Maloch, B. & Sailors, M. (2010). Researching the Teaching of Reading Through Direct Observation. I M. L. Kamil (Red.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 4, s. 3–33). New York, N.Y.: Routledge. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=343008&site=ehost-live>
- Hofslundengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–14. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Holmberg, P. (2010). *Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydeneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. Innlegg presentert ved Svenskans beskrivning 30. Stockholm 10–11 oktober 2008. Abstract hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:319807/FULLTEXT01.pdf>
- Holte, A. K. (2017). *Med norsk som andrespråk i skriveopplæringa: En analyse av minoritetsspråklige elevers rapporterte og faktiske bruk av norsk som andrespråk i videregående skole* (Masteroppgave). Universitetet i Agder.
- Horverak, M. O. (2016). *English writing instruction in Norwegian upper secondary schools: A linguistic and genre-pedagogical perspective* (Doktoravhandling). University of Agder.
- Horverak, M. O. (2017). Engelsk skriveundervisning i videregående skole: Et behov for støttende skriveundervisning. *Communicare: Et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 30–36. Hentet fra <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=c667d19be566b424c23ebbcdcf28654d>
- Horverak, M. O. & Torvatn, A. C. (Red.). (2020). *Støttende skriveundervisning. Innføring i sjangerpedagogikk for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113–135. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19(C), 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116–125. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X16300252?via%3Dihub>
- Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2014). Å posisjonere seg som fagtekstskriver. *Viden om Læsning*, 15, 90–97. Hentet fra <https://www.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/posisjonere-seg-som-fagtekstskriver.pdf>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.4820>
- Iversen, J. Y. (2020). *Pre-service teachers' first encounter with multilingualism in field placement* (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra file:///C:/Users/haha/Downloads/PHD_IVERSEN.pdf
- Jacobsen, S. K. (2016). Genrepædagogik i engelsk på læreruddannelsen. *SPROGforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 22(63), 41–49. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/102786>
- James, C. & Garrett, P. (Red.). (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Routledge.
- Janks, H. (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 126–136). London: SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9780857021069.n9>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York, N.Y.: Routledge.

- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken* (3. utg.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johnsen, R. (2019). *Hvilken skrivepedagogikk ligger til grunn ved skriveløp hos elever med norsk som andrespråk? En kasusstudie i en setting med særskilt norskundervisning* (Masteroppgave). UiT Norges Arktiske Universitet.
- Jones, P. & Chen, H. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31(1), 45–69. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106695>
- Jones, P. & Derewianka, B. (2016). Udviklingen af genrepædagogik i Australien. *Sprogforum*, 22(63), 24–34.
- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2013). Grammar for Writing? An Investigation of the Effects of Contextualised Grammar Teaching on Students' Writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Jølbo, I. D. (2016). *Identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: Teksten, konteksten og skriveren. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen, (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 336–354). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kabel, K. (2014). *Sprogbaseret undervisning i fag: Lærerbog*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kabel, K. (2017). Fagspecifikk literacy: Når elever skaber betydning. I S. K. Knudsen & L. Wulff (Red.), *Kom ind i sproget* (s. 87–104). København: Akademisk Forlag.
- Kabel, K., Bjerre, K., & Bock, K. (2019). Kontekstualiseret grammatikundervisning. I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport gramma 3*. København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kindenberg, B. & Larsson, P. N. (2016). Ämnesspråk och ämnesspecifika aktiviteter i skolan. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs* (s. 129–141). Stockholm: Liber.
- Kindt, M. T. & Hegna, K. (2017). Innvandrerdrev på Oslos østkant: Aspirasjoner om høyere utdanning blant yrkesfagelever og elitestudenter med innvandrerbakgrunn i Oslo. I L. J. (Red.), *Oslo: Ulikhetenes by* (s. 229–244). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klingelhofer, R. & Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: Scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in Education*, 31(1), 70–88. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1106701>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Kouns, M. (2011). *Inga IG i Kemi A. En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk* (Licentiatuppsats). Malmö Högskola. Hentet fra <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11592/Kouns.pdf?sequence=2>
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord: Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet* (Doktoravhandling). Malmö Högskola. Hentet fra http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17239/2043_17239%20Kouns%20MUEP.pdf?sequence=2
- Kress, G. (2012). Genre as social process. In: Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (s. 22–38). London: Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2005). Rom for andrespråk: Perspektiver fra klasseromsforskning. *NOA: Norsk som andrespråk*, 21(1–2), 5–38. Hentet fra <file:///C:/Users/haha/Downloads/KulbrandstadNOA2005.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnskolingen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kuyumcu, E. (2009). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I K. L. Hyltenstam, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2. utg., s. 573–595). Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet. Genrebaserad undervisning i en F–6-skola*. Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad Hentet fra http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.91284.1339411683!/menu/standard/file/Utv%C3%A4rdering%20av%20Knutbyprojektet.pdf
- Kuyumcu, E. (2013a). *Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete* (Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan). Stockholms stad.
- Kuyumcu, E. (2013b). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. (2. utg., s. 605–631). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, A. S., Brujordet, M. O., Ofte, I. & Torvatn, A. C. (2018). Arbeid med argumenterende tekst på 3. trinn: En delstudie fra prosjektet «Innføring av sjangerpedagogikk i tre Trondheimsskoler». *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4726>
- Larsson, P. N. (2011a). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i et språkligt heterogen gymnasieklass* (Doktoravhandling). Malmö högskola.
- Larsson, P. N. (2011b). "Jättebästa svenskan»: Tillgång till ett funktionellt språk i varje skolämne. *Forskning om undervisning och lärande: Lärarens interkulturella dimensioner*, (6), 30–41. Hentet fra http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12856/Nyg%C3%A5rd_Larsson_SAF_Forskning_nr_6_11.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Laursen, P. F. (2006). Effektiv undervisning er dialogisk. I P. Andersen (Red.), *God undervisning*. København: Unge Pædagoger.
- Laursen, P. F. (2017). *Dialog: Realistiske ambitioner for folkeskolen*. København: Hans Reitzels forlag.
- Leirvik, M. S. (2013). *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (s. 11–26). Stockholm: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (1998). The Fifth Moment. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (s. 575–586). London: SAGE.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 481–518). Lund: Studentlitteratur.
- Lucas, T. & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Red.), *Handbook of research on teacher education* (3. utg., s. 606–636). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. I T. Lucas (Red.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (s. 55–72). New York, N.Y.: Routledge.

- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically Responsive Teacher Education: Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373. <https://doi.org/10.1177/0022487108322110>
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lund, K., Perez, S., Jacobsen, S.K., Larsen, S., & Meidell, A.V. (2016). Forord. SPROGforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, 22(63), 3–7. https://unipress.dk/media/14971/9788771842944_sprogforum-63.pdf
- Lunde, H. (2018). *Kvaliteter og begrensninger i dekonstruksjon av modelltekst* University of Stavanger, Norway.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold (NIFU-rapport 2015:4)*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/mobilisering-for-mangfold.pdf>
- Lødding, B, Seland, I., Gjerustad, C., & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kompetanse-for-mangfold.pdf>
- Magelssen, K. (2011). Drøftingsartikkelen som læringsutfordring for minoritetsspråklige elever. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 152–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, U. (2013). Skrivande på ett andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2. utg., s. 633–660). Lund: Studentlitteratur.
- Malmö universitet. (2015). Science and Literacy Teaching. Hentet 14.5. 2019 fra <https://www.mah.se/Forskning/Sok-pagaende-forskning/Att-utveckla-sprak-och-skriftlighet-i-NO-amnen-en-tvarvetenskaplig-studie-av-larare-elever-och-texter-i-sprakligt-heterogena-skolor--SALT-Science-and-Literacy-Teaching/>
- Malmö universitet. (2017). Flerspråkighet, lärande och ämnesundervisning. Hentet 14.5. 2019 fra <https://www.mah.se/Forskning/Inaktiva-forskningsprojekt/Flersprakighet-larande-och-amnesundervisning/>
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, 13(2), 5–19.

- Martin, J. R. (2001). Giving the game away: explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia. I R. de Cilla, H. Krumm & R. Wodak (Red.), *Loss of communication in the information age* (s. 155-174). Vienna, Austria: Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & Rothery, J. (2012). Grammar: Making Meaning in Writing. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The powers of literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 137–153). London: Routledge.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærersamtalar om elevtekstar: mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s. 219-243). Oslo: Novus.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Meltzer, J. & Hamann, E. T. (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners Through Content-Area Learning*. Hentet fra https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/adell_litdv2.pdf
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2002). Developing Dialogues. I C. G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (s. 141–153). Oxford: Blackwell.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (Red.). (2008). *Exploring talk in school*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Moore, J. & Schleppegrell, M. J. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, 26, 92–105. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589814000047>
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag: Funktionel lingvistik*. København: Alinea.
- Mulvad, R. (2012a). SFL-baseret pædagogik. I T. H. Andersen & M. Boeriis (Red.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 247–276). Syddansk Universitetsforlag.

- Mulvad, R. (2012b). Sprog i skole: Om at integrere arbejde med sprog i fagenes didaktik. *KvaN: Sproget i skolen*, 32(94), 7–13. Hentet fra <http://samples.pubhub.dk/9788792871169.pdf>
- Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden om Læsning*, 13, 20–28.
- Mulvad, R. (2016). Sprogbaseret pædagogik. Genrepædagogik. *SPROGforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 22(63), 12–23. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/102783>
- Myhill, D. (2009). Becoming a designer: Trajectories of linguistic development. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 402–414). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Myhill, D. (2011). Grammar for designers: How grammar supports the development of writing. I S. Ellis & E. McCartney (Red.), *Applied linguistics and Primary School Teaching* (s. 81–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhill, D. & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing *Cultura y Educación*, 27(4), 839–867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-Thinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet: En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/1/Randi-Myklebust-PhD.pdf>
- Møller, J., Prøits, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet: Tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon (NIFU STEP-rapport 2009:42)*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279950>
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 33–63). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s. 35–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. I. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35–50). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maagerø, E., Veum, A., & Kvåle, G. (2015). *Kontekst, språk og multimodalitet: Nyere sosialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: What teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17(5), 457–473.
<https://doi.org/10.1080/14675980601060443>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordanger, M., & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 164–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(100), 49–60.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Olofsson, M. (Red.). (2009). *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskninga? *NOA: Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 121–150. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1186>
- Oslo kommune Statistikkbanken. (2019). Andel minoritetsspråklige elever i grunnskolen 2018/2019. Hentet 6.5. 2019 fra <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no>
- Ottesen, E. & Møller, J. (Red.). (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3: Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som*

- styringsform (NIFU STEP-rapport 2010:37)*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279538>
- Palincsar, A. S. & Schleppegrell, M. J. (2014). Focusing on Language and Meaning While Learning With Text. *TESOL Quarterly*, 48(3), 616–623. <https://doi.org/10.1002/tesq.178>
- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket: Klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov. *NOA: Norsk som andrespråk*, 22(2), 24–41.
- Palm, K. (2008). Språklige minoritetslever og fagundervisningen i grunnskolen: Overgangen fra hverdagsspråk til fagspråk hos elever integrert i ordinær undervisning. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (s. 196–210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen: Tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39–52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Palm, K. & Stokke, R. I. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. I. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83–103). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the Development of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Parkin, B., & Harper, H. (2018). *Teaching with intent: Scaffolding academic language with marginalised students*. NSW, Australia: PETAA.
- Pastoor, L. d. W. (2008). *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse: A case study of a Norwegian multiethnic classroom* (Doktoravhandling). University of Oslo
- Pennycook, A. (2008). Critical Applied Linguistics and Language Education. I N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 1, s. 169–181). Boston, MA: Springer. https://doi.org/doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_13
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science. Doing, talking and writing scientifically*. Melbourne: Lexis Education.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red), *Aksjonsforskning i Norge: Teori og empirisk mangfold* (s. 71-94). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Purcell-Gates, V. (2011). Ethnographic Research. I N. K. Duke & M. H. Mallette (Red.), *Literacy research methodologies* (2. utg., s. 135–154). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk: Veien til bedre skriveferdigheter?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54046/Sjangerpedagogikk--veien-til-bedre-skriveferdigheter.pdf?sequence=1>
- Reutzel, D. R., Morrow, L. M. & Casey, H. (2009). Meeting the needs of Diverse Learners: Effective Management of Language Arts Instruction. I L. M. Morrow, R. Robert & D. Lapp (Red.), *Handbook of Research on Literacy and Diversity* (s. 254–273). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Rose, D. (2009). Writing as linguistic mastery: The development of Genre-Based Literacy Pedagogy. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 151–166). London: SAGE Publications Ltd.
- Rose, D. (2016a). Integrering af læsning og skrivning i skolens fag. *SPROGforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 22(63), 57–64. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/102788>
- Rose, D. (2016b). Demokratisering i klasseværelset. I M. V. Christensen (Red.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (s. 15–34). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica*, 1(1), 1–21. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1016>
- Sandell Ring, A. (2008). *Genrepædagogik: En explicit modell för språk- och ämnesundervisning* (Licentiatuppsats). Linköpings universitet.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning*, 63, 153–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrijving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 11–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* (Licentiatuppsats). Stockholms universitet. Hentet fra http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1328/1328767_den-dubbla-uppgiften-mariana-sellgren-lic.pdf

- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/212267873?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14699>
- Sharpe, T. (2001). Scaffolding in action: Snapshots from the classroom. I J. Hammond (Red.), *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education* (s. 31–48). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Sharpe, T. (2006). ‘Unpacking’ Scaffolding: Identifying Discourse and Multimodal Strategies that Support Learning. *Language and Education*, 20(3), 211–231. <https://doi.org/10.1080/09500780608668724>
- Sigsgaard, A.-V.M. (2013a). Fælles konstruktion: Stilladserende tale i skriveundervisningen. I S. Madsbjerg & K. Friis (Red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 174–193). København: Dansk psykologisk forlag.
- Sigsgaard, A.-V.M. (2013b). *Who knows what? The Teaching of Knowledge and Knowers in a Fifth Grade Danish as a Second Language Classroom* (Doktoravhandling). Aarhus Universitet.
- Sigsgaard, A.-V.M. (2015). Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisning. *Viden om Literacy*, 18, 12–22. Hentet fra https://www.videnomlaesning.dk/media/1385/18_anna-vera-meidell-sigsgaard.pdf
- Sigsgaard, A.-V.M. (2017). Samtale og interaktion i undervisningen. I S. K. Knudsen & L. Wulff (Red.), *Kom ind i sproget* (1. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Siljan, H. (2011). *Metaforisering, nominalisering og normering: En teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy research*, 1. <https://doi.org/doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Skolforskningsinstituttet. (2018). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet: Med fokus naturvetenskap*. Solna: Skolforskningsinstituttet. Hentet fra https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2018/12/Flerspr%C3%A5kiga-klassrum_fullst%C3%A4ndig-rapport_pdf.pdf
- Skolverket. (2016). Språkutvecklande arbetssätt. Hentet 29.11.2016 fra https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Förskoleklass/002-Lasa-o-skriva/del_03/

- Skolverket. (2016). Språk-, läs- och skrivutveckling. Hentet 14.5. 2019 fra <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla>
- Skri vesenteret. (2017). Normprosjektet. Hentet fra <http://norm.skri vesenteret.no/>
- Skri vesenteret. (2019). Videregående skole: Skrivning i alle fag. Hentet fra <http://www.skri vesenteret.no/videregaende-skole/>
- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Snow, C. E. (2015). 2014 Wallace Foundation Distinguished Lecture: Rigor and Realism: Doing Educational Science in the Real World. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>
- Snow, C. E. & Ucelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spikseth, G.-H. (2018). «Før skrev jeg bare fra tankene uten innledning og avslutning»: *Sjangerpedagogikk: En metode for å utvikle argumenterende skrivning for voksne innvandrere* (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Sprogbaseret læring. (2017, 26.2.). Litteraturliste. Hentet fra <http://www.sprogbaseretlaering.dk/litteraturliste.html>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Forskjellene består i nasjonale prøver. *Nasjonale prøver*, 2017(31. januar). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/forskjellene-bestaer-i-nasjonale-prover>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>.
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? I T. Sandnes (Red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 78–95). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Strand, O. & Schwippert, K. (2019). The impact of Home Language and Home Resources on Reading Achievement in Ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy research*, 5(1). <https://doi.org/doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stunes, A.-M. (2017). *En analyse av elevers skriving av argumenterende tekster etter undervisning i sjangerpedagogikk på 4. trinn*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: CREDE.
- Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10(1). doi: 10.5617/adno.2340
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tobiassen, H. (Red.). (2014). *Løft læringen: Brug sproget*. Aalborg Ungdomsskole: Projekt Uddannelsesløft.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning: En oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA: Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 273–312. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons og skriving i grunnskolen. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 173–202). Oslo: Samlaget.
- Torvatn, A. C. (2014). Den australske sjangerekolen i et skandinavisk perspektiv. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 165–180). Oslo: Fagbokforlaget.
- Trent, A. & Cho, J. (2014). Interpretation Strategies: Appropriate Concepts. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 639–657). Hentet fra http://web.ebscohost.com.ezproxy.uio.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzc3OTUxMV9fQU41?sid=f0d17854-a52b-4324-9153-94def067c85b@pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&lpid=lp_579&rid=0
- Trygsland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra

- <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58067/Hva-kjennetegner-grammatikkundervisningen-i-tre-norske-klasserom-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/lareplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Skrijving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kompetanse for mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk: Høring*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin.
- Villegas, A. M., Saizdelamora, K., Martin, A. D. & Mills, T. (2018). Preparing Future Mainstream Teachers to Teach English Language Learners: A Review of the Empirical Literature. *The Educational Forum*, 82(2), 138–155. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1420850>
- Vuorenpää, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion* (Doktoravhandling). Örebro universitet. Hentet fra <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:903886/FULLTEXT01.pdf>
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Walldén, R. (2019a). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* (Doktoravhandling). Malmö universitet. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, Robert. (2019b). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: Textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), 95–110.
- Wang, X. (2012). The construction of researcher–researched relationships in school ethnography: Doing research, participating in the field and reflecting on ethical dilemmas. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666287>

- Wells, C. G. (1996). Using the Tool-Kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching. *Mind, Culture and Language*, 3(2), 74–101. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/76a5/42aedc28278e184881fe09a4ae0a12c71128.pdf>
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen: Noen sentrale perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24(03), 212–226. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lys_av_freiretradisjonen_noen_sent
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstsaking i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasselevers skrijving i RLE-faget. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. (s. 199–226). Oslo: Novus Forlag.
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Østergaard, W. (2017). Registerkontinuum: Et værktøj til planlægning og refleksion. I L. Wulff & S. K. Knudsen (Red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisningen* (s. 63–86). København: Akademisk Forlag.
- Østergaard, W. (2018). At tænke i sprogbrugssituationer for at udvikle børns mundtlige sprog. *Viden om Literacy*, 23, 42–49.

Vedlegg A Forespørsel skoler

Hanne Haugli
stipendiat ved ILN, Universitetet i Oslo
e-post: hanne.haugli@iln.uio.no

Oslo august 2016

Til skoleledelsen

Forskningsprosjekt om andrespråkskriving

Jeg er stipendiat ved Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordistiske studier. Der skal jeg i tre år arbeide med et doktorgradsprosjekt om andrespråkskriving. Prosjektet har arbeidstittelen *Skriveopplæring i det flerkulturelle klasserommet. En sjangerpedagogisk tilnærming*. Den overordnede målsetningen med prosjektet er å få mer kunnskap om skriveopplæring for andrespråkelever, nærmere bestemt ved å undersøke utprøving av sjangerpedagogikk som metode. Jeg henvender meg for å spørre om skolen er interessert i å delta i dette forskningsprosjektet.

Jeg ber for det første om å få observere og gjøre lydopptak av undervisning i enkelte klasser i avgrensede perioder skoleåret 2016-2017, etter avtale med lærere som sier seg villige. Hensikten med lydopptak i klasserom er å dokumentere dialogen mellom lærer og elever i samtaler om tekst. Kun aktuelle passasjer vil bli transkribert. For det andre ønsker jeg å intervju et utvalg lærere som blir kurset i sjangerpedagogikk. Intervjuene vil dreie seg om refleksjoner rundt lærernes egen undervisning og elevenes tekstskriving knyttet til utprøving av sjangerpedagogikk. Lydopptak av intervjuer vil bli transkribert for å kunne benytte sitater. Til sist ønsker jeg å få tilgang til og benytte et utvalg tekster som produseres i klassene.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Navnet på skolen vil ikke bli nevnt av meg, verken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. Jeg vil skrive en doktorgradsavhandling om prosjektet, og da vil det være aktuelt for meg å sitere fra dialogen i klasserommet og intervjuene med lærere. All slik sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vedlagt samtykkeskjema for lærer og foreldre. Jeg vil be lærer om å dele ut, samle inn og returnere signerte samtykkeskjema fra foreldre i den aktuelle klassen.

Med vennlig hilsen

Hanne Haugli

Vedlegg B Samtykkeskjema

Hanne Haugli
stipendiat ved ILN, Universitetet i Oslo
e-post: hanne.haugli@iln.uio.no

Oslo januar 2017

Til lærere

Forskningsprosjekt om andrespråkskriving

Jeg er stipendiat ved Universitetet i Oslo, og arbeider med et doktorgradsprosjekt om andrespråkskriving. Den overordnede målsetningen med prosjektet er å få mer kunnskap om skriveopplæring for andrespråkselever, nærmere bestemt ved å undersøke utprøving av sjangerpedagogikk som metode. Jeg henvender meg for å spørre om du vil delta i dette forskningsprosjektet.

Jeg ber for det første om å få observere og gjøre lydopptak av undervisning i klassen din i avgrensede perioder skoleåret 2016-2017, etter avtale. Hensikten med lydopptak i klasserom er å dokumentere dialogen mellom lærer og elever i samtaler om tekst. Kun aktuelle passasjer vil bli transkribert. For det andre ønsker jeg å intervju deg og andre lærere en eller flere ganger, enkeltvis og i grupper. Intervjuene vil dreie seg om refleksjoner rundt egen undervisning og elevenes tekstskriving knyttet til utprøving av sjangerpedagogikk. Lydopptak av intervjuer vil bli transkribert for å kunne benytte sitater. Til sist ønsker jeg å få tilgang til og benytte et utvalg modelltekster, fellestekster og elevtekster som produseres i klassene.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og opplysninger jeg får vil bli behandlet konfidensielt. Navnet på skolen, elever eller lærere vil ikke bli nevnt av meg, verken skriftlig eller muntlig. Foreldre og elever vil bli informert om prosjektet og samtykke innhentes. Jeg vil skrive en doktorgradsavhandling om prosjektet, og da vil det være aktuelt å sitere fra dialogen i klasserommet, elevtekster og intervjuene med lærere. All slik sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at du kan delta i prosjektet (se samtykkeerklæring neste ark). Deltakelse i prosjektet er frivillig, og den som deltar kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Ved prosjektslutt slettes alle lydopptak, og alle opplysninger anonymiseres.

Hvis du har noen spørsmål, ta gjerne kontakt.

Med vennlig hilsen

Hanne Haugli

Hanne Haugli
stipendiat ved ILN, Universitetet i Oslo
e-post: hanne.haugli@iln.uio.no

Oslo januar 2017

Til foreldre

Forskningsprosjekt om andrespråkskriving

Jeg er stipendiat ved Universitetet i Oslo, og arbeider med et doktorgradsprosjekt om skriving av fagtekster i skolen. Målet med prosjektet er å få mer kunnskap om sjangerpedagogikk som arbeidsmåte i lese- og skriveopplæring. Jeg henvender meg for å få tillatelse til at deres barn deltar i dette forskningsprosjektet.

Jeg ønsker å observere undervisningen og gjøre lydopptak i klasserommet. Jeg ønsker også å samle inn tekster som leses og skrives i klassen. Navnet på skolen, elever eller lærere vil ikke bli nevnt av meg, verken skriftlig eller muntlig.

Jeg vil skrive en doktorgradsavhandling om prosjektet, og da vil det være aktuelt å sitere fra dialogen i klasserommet og fra elevtekster. All slik sitering vil være anonymisert, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen verken elever eller lærere. Jeg har taushetsplikt, og opplysninger jeg får vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg trenger skriftlig tillatelse for at ditt barn kan delta i prosjektet (se samtykkeerklæring neste ark). Deltakelse i prosjektet er frivillig, og den som deltar kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Ved prosjektslutt slettes alle lydopptak, og alle opplysninger anonymiseres.

Hvis dere har noen spørsmål, ta gjerne kontakt.

Med vennlig hilsen

Hanne Haugli

Vedlegg C Intervjuguide

Introduksjon – dato – informant

Tema: skriving, andrespråkselever, sjangerpedagogikk

FØR

Kan du beskrive en typisk undervisningssekvens som ledet fram til å skrive en selvstendig tekst før dere begynte med sjangerpedagogikk?

Kan du si noe om elevtekstene som ble skrevet før dere begynte med sjangerpedagogikk?

Hvilke utfordringer hadde svake elever og andrespråkselever med tekstskriving tidligere?

NÅ

Kan du beskrive en typisk sjangerpedagogisk undervisningssekvens?

Hvordan opplever du å undervise etter sirkelmodellen?

Hvordan tror du elevene opplever det?

Kan du fortelle litt om hvordan du underviser i en bestemt sjanger eller teksttype?

Kan du fortelle litt om bruk av metaspråk i sjangerpedagogisk undervisning?

Har du noen tanker om grammatikkens plass i sjangerpedagogikk?

Kan du fortelle litt om elevtekstene som produseres etter at dere begynte med sjangerpedagogikk?

Hvordan synes du sjangerpedagogikk passer inn med norske læreplaner og kompetansemål?

Har du noen tanker om tverrfaglighet, lærersamarbeid og sjangerpedagogikk

Har du noen tanker om elevaktivitet, inkludering og sjangerpedagogikk?

Er det noen elevgrupper du tenker nyter spesielt godt av å bli undervist på denne måten?

I så fall hvorfor?

Er det noe du vil legge til eller spørre om?

Vedlegg D Tekster

D1 Forandringer hos gutter i puberteten (A5 fellestekst)

Forandringer hos gutter i puberteten

Puberteten starter når hjernen sender hormoner ned til testiklene. Det skjer oftest når man er mellom 9 og 16 år. Testiklene lager hormonet testosteron. Dette fører til at gutten utvikler seg til å bli en mann.

Når guttene kommer i puberteten får de større muskler. Noen begynner å trene for å få større muskler og kjæreste. Det kommer flere muskler rundt på kroppen. Man blir også høyere og mange vokser kjempefort i en liten periode.

Det vokser hår flere steder på kroppen hos guttene. En av plassene man får hår på er under armene. Gutter får også hår rundt munnen, det kalles skjegg. Den tredje plassen er rundt skrittet.

Når guttene kommer i puberteten merker de at penisen av og til blir stiv. Et annet ord er ereksjon. Når man får en ereksjon er det blodet som kommer i penisen.

Sæd er noe gutter får, noen ganger når du våkner kan du kjenne at det er litt vått i underbuksa. Da har du fått sæduttømming. Det er testiklene som begynner å produsere sæd. Sæd kan du lage barn med, men norske aldersgrensen er 16 år.

Stemmeskiftet kommer hos gutter i puberteten. Da får de mørkere stemme. Adamseplet blir større. Stemmen blir litt mørk og litt lys, så blir den mørkere.

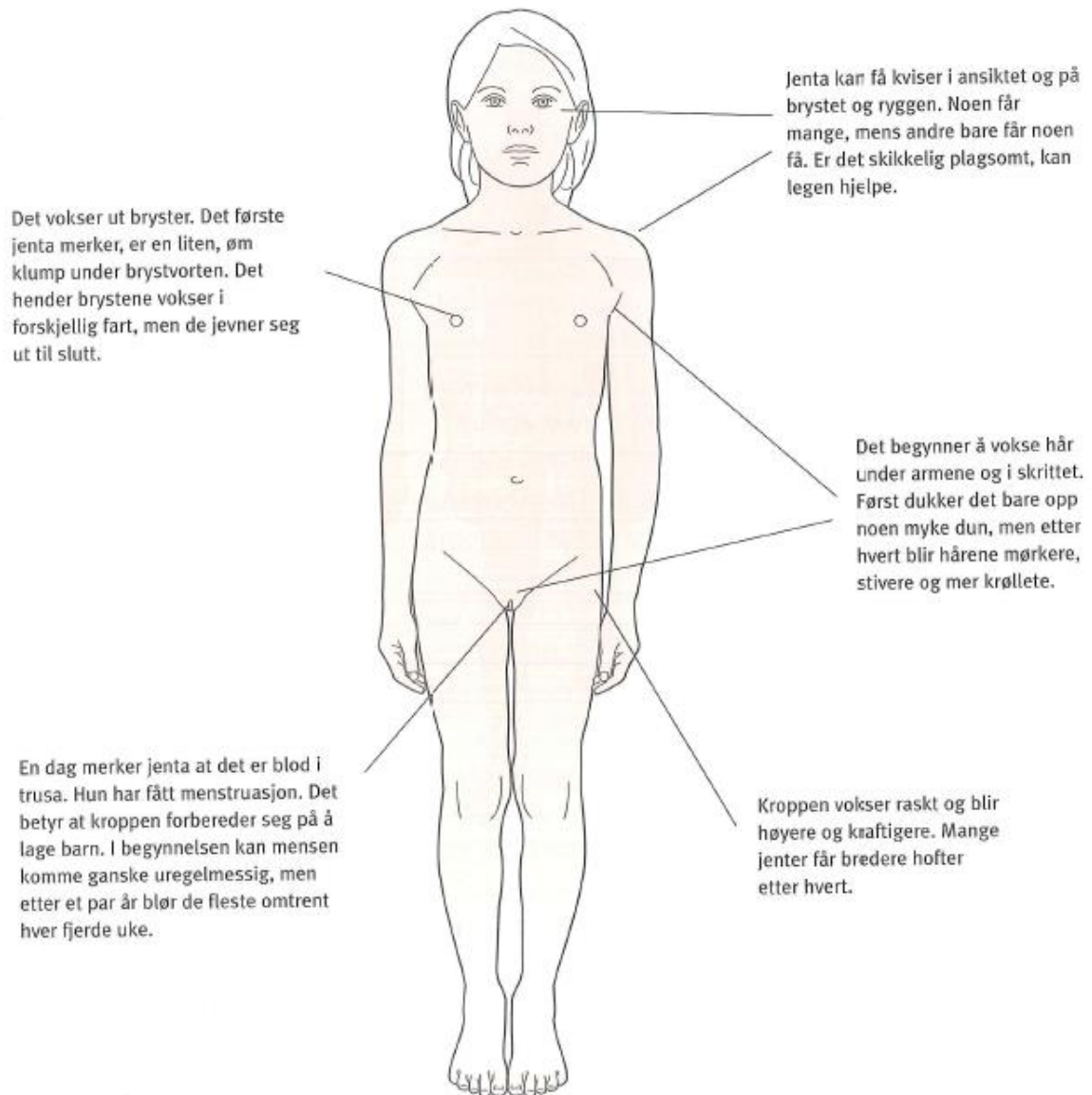
Når gutter kommer i puberteten får de kviser. Noen kviser er så plagsomme at man kan gå til legen for å få hjelp til å få de bort. Men det er ikke farlig.

Brystvortene kan bli ømme og de forandrer størrelser. Det går over etter noen måneder.

Alle disse endringene er fordi at guttene blir til mandige menn.

Kroppen forandrer seg

Slik forandrer jentene seg



D3 Hvordan virker hormonet adrenalin? (A5 modelltekst skrevet av Gro)

Hvordan virker hormonet adrenalin?

Når du kommer i en skummel situasjon, vil kroppen din reagere automatisk. Dersom en person blir truet eller skremt, skilles det ut et hormon som heter adrenalin. Adrenalin lages i binyrene og fører til flere endringer i kroppen. Hormonet forbereder personen på å enten kjempe mot eller flykte fra det skumle.

Én endring i kroppen er at pupillene i øynene utvider seg. Dermed er personen i stand til å se godt og kan legge ekstra godt merke til alt rundt seg.

Dessuten puster personen raskere og det fører til at det blir mer oksygen i lungene og kroppen. Siden oksygen er veldig viktig for at muskler og celler skal fungere best mulig, er dette en viktig endring.

I tillegg sender kroppen mer glukose med blodet. Ettersom glukose er viktig næring for musklene, og dette med på å gjøre musklene forberedt på å jobbe hardt.

En fjerde endring er at pulsen øker. Med andre ord slår hjertet raskere slik at blodet kan transportere mest mulig oksygen og glukose rundt i kroppen. Det er dermed adrenalin som gir høy puls når vi skremmes.

Alle disse endringene gjør at kroppen blir forberedt på å gjøre sitt beste, enten man velger å flykte eller kjempe imot det skumle.

Kua, oxen og kalven.

På bondegårder rundt om i Norge er det vanlig å se ku. Kua er mammaen til kalvene og oxen er pappaen. Om sommeren kan du se kuene som er ute og beiter, men når det er vinter lever de helst inne i fjøset.

Kalvene liker å være mange sammen. Da føler de seg trygge. Kalvene liker også å være sammen med mennesker. Da er de rolige, glade og virker fornøyde. Når kalven er ca. 6 måneder slutter vi å kalle kalven kalv, men ungdyr. Når kukalven er blitt store ungdyr kaller vi de for kviger. Det er først når kvigene er blitt mamma at vi kan kalle de for ku.

Oksekalvene leker sammen med andre oksekalver. Men når de er blitt to år og veier cirka 600 kg, blir de sendt til slakteriet. Der blir de til biff, stek, og indrefilet. Noen okser får lov til å leve i mange år, og kan bli far til mange nye kalver.

Voksne kuer har fire mager som hjelper til med å spise gresset og høyet. Nesten alltid kan du se at ei ku tygger. Det kan se ut som at kua tygger tyggegummi. Det gjør den ikke, men kua spiser maten sin to ganger. Når de er ute og spiser er det om å gjøre å få i seg så mye mat som mulig, og maten blir derfor veldig dårlig tygget. De gulper opp maten sin og tygger den en gang til.

Vi har to typer kuer. Det er melkeku og ammeku. Melkekua har i oppgave å produsere melk i juret og må bli melket hver morgen og kveld. Fra ei melkeku kan vi få opptil 30 liter melk på en dag. Kuene blir melket av en melkemasin.

Melkemasinen har fire spenekopper som festes fast til de fire spenene i juret, og i løpet av 3 - 4 minutter er juret tømt. Melkemasinen er koblet til et rør som går over i en stor tank. En tankbil fra meieriet kommer og henter melka. Kua som melker mye er nesten alltid sultne. Ei ku kan drikke 100 liter med vann og spise 40 kg med gress - hver dag! Det er nesten like mye gress som det to andreklassinger veier til sammen. De fleste melkekuene kaller vi for NRF. Det betyr norsk rødt fe.

Ei ammeku er mammaen til kalven. De produserer bare melk til kalvene sine. Ammekua har mange muskler på kroppen. Fordi ammekua har så fine muskler slakter vi disse og bruker kjøttet til mat.

Kua, oxen og kalven.

På bondegårder er det vanlig å se ku. Kua er mammaen til kalvene og oxen er pappaen.

Kalvene liker å være mange sammen. Da føler de seg trygge. Kalvene liker også å være sammen med mennesker. Da er de rolige, glade og virker fornøyde.

Oksekalvene leker sammen med andre oksekalver. Men når de er blitt to år blir de sendt til slakteriet. Der blir de til biff, stek, og indrefilet. Noen okser får lov til å leve i mange år, og kan bli far til mange nye kalver.

Nesten alltid kan du se at ei ku tygger. Det er fordi de gulper opp maten sin og tygger den en gang til.

Vi har to typer kuer. Det er melkeku og ammeku. Melkekua har i oppgave å produsere melk i juret. Kua må bli melket hver morgen og kveld. Av melka til kua kan vi lage mye forskjellige ting som melk, ost, smør og yoghurt.

Ei ammeku er mammaen til kalven. De produserer bare melk til kalvene sine. Fordi ammekua har så fine muskler slakter vi disse og bruker kjøttet til mat.

Sauen



Sauen er et husdyr som bor på bondegården. Om vinteren er de i fjøset, og om sommeren springer de ute.



Sauen har ull, fire ben, små ører og en liten hale.



Sauen spiser gress og blader.



Søyen får lammene sine om våren. Det kan ofte være kull på to lam.



Vi mennesker bruker ulla fra sauen til å lage garn. Vi får også kjøtt av lammet.

Storfe

Nå skal vi beskrive storfe. I storfefamilien er det ku, kalv og okse. Storfe bor i fjøset om vinteren. Om sommeren er de ute.



Kua har to små ører, fire ben, et jur og hale. Kua kan ha horn. Kua har et øremerke. Kua kan ha brun, sort og hvitt skinn.



Storfe spiser gress, blader og høy. Høy er tørket gress.



Kua får kalv på våren. Oksen er pappaen til kalven. Kua og oksen kan få flere kalver. Ammekua er en ku som gir melken sin til kalven sin i stedet for oss mennesker.



En melkemasin melker kua. "Tine" er en fabrikk som renser melka. Av melka kan vi lage is, yoghurt, melk, rømme, ost, brunost og sjokolade. Av kjøttet kan vi lage biff og kjøttdeig.

D8 Nye uteleker (B2 modelltekst, skrevet av tredje trinn)

Nye uteleker

Vi på 3.trinn ønsker å få nye uteleker. Vi synes lekene vi har nå er kjedelige og vi mener at vi trenger nye leker.

For det første er de lekene vi har nå veldig gamle. De er ødelagte og stygge.

For det andre er lekene mest for de minste elevene. Vi trenger nye leker slik at vi ikke kjeder oss i utetiden.

For det tredje synes vi det er morsomt med nye leker. Da leker vi og bruker ikke tiden til å krangle så mye.

Når det er nye uteleker blir vi veldig glade og det blir mye bedre for oss å gå på B skole.

SUPERURETTFERDIG

Vi synes at det er urettferdig at vi må vente helt til 3.trinn med å få Johan Arnt og Theodor hjem.

For det første er det gøy og koselig å ta de med hjem og å ta de med på forskjellige ting og byer.

For det andre er det fint at de som ikke har en egen bamse hjemme får lov til å ta med skolens bamser hjem. For da får de noen å leke med.

For det tredje er det viktig at vi ikke glemmer at Nisa H. skal trekke. Fordi hun ikke har fått trukket like mange ganger som de andre.

For det fjerde så fortjener vi å ha med bamsen hjem fordi vi har jobbet så bra. Vi har vært flinke til å gjøre lekser og har blitt god til å lese. Vi har også lært oss mye og blitt mye bedre i norsk og matematikk. Vi har også blitt mye bedre til å høre etter de voksne.

Derfor vil vi ha med Johan Arnt og Theodor hjem før sommeren. Vi orker ikke å vente til vi starter på 3.trinn.

Beskrivende fagtekst om året

Et år er et begrep som brukes for å beregne tid. Jorda bruker et år på å gå en hel runde rundt sola.

2016, og alle andre år, er delt inn i 12 måneder. De 12 månedene heter januar, februar, mars, april, mai, juni, juli, august, september, oktober, november og desember. Det er mellom 28-31 dager i hver måned. Februar er den måneden som har færrest dager. Det er 28 dager i februar, med unntak av når det er skuddår. Det er omtrent 4 **uker** i hver måned.

Kalender 2017

Kalenderpedia
© 2016-2017 kalenderpedia.de

Januar							Februar							März							April											
Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	
52						1	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	13	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
2	9	10	11	12	13	14	15	7	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
3	16	17	18	19	20	21	22	8	20	21	22	23	24	25	26	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
4	23	24	25	26	27	28	29	9	27	28						13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			
5	30	31														14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		

Mai							Juni							Juli							August										
Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
18	1	2	3	4	5	6	7	22							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
19	8	9	10	11	12	13	14	23	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
20	15	16	17	18	19	20	21	24	12	13	14	15	16	17	18	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
21	22	23	24	25	26	27	28	25	19	20	21	22	23	24	25	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
22	29	30	31					26	26	27	28	29	30	29	30	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	

September							Oktober							November							Dezember										
Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Kw	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
35						1	2	39							1	44							1	2	3	4	5	6	7	8	
36	4	5	6	7	8	9	10	40	2	3	4	5	6	7	8	45	6	7	8	9	10	11	12	46	4	5	6	7	8	9	10
37	11	12	13	14	15	16	17	41	9	10	11	12	13	14	15	46	13	14	15	16	17	18	19	50	11	12	13	14	15	16	17
38	18	19	20	21	22	23	24	42	16	17	18	19	20	21	22	47	20	21	22	23	24	25	26	51	18	19	20	21	22	23	24
39	25	26	27	28	29	30		43	23	24	25	26	27	28	29	48	27	28	29	30				52	25	26	27	28	29	30	31
								44	30	31																					

Gesetzliche Feiertage 2017 (bundesweit)

1. Januar	Neujahr	17. April	Ostersonntag	25. Mai	Himmelfahrt	3. Oktober	Tag der Dt. Einheit	25. Dezember	1. Weihnachtstag
14. April	Karfreitag	1. Mai	Tag der Arbeit	5. Juni	Pfingstmontag	31. Oktober	Reformationstag (500.)	26. Dezember	2. Weihnachtstag

© www.kalenderpedia.de

Det er 7 døgn i en **uke**. Lørdag og søndag kalles helg, og da er det skolefri.

Resten av dagene, de dagene det er skole, kalles ukedager. Ukedagene heter mandag, tirsdag, onsdag, torsdag og fredag. Et døgn består av **dag** og natt.

Det er **dag** når menneskene er våkne. Da kan man lære, tenke, snakke og være i aktivitet. Når det er dag er vår del av jordkloden vendt mot sola, og det er dagslys. Om natten har vår del av jordkloden rotert seg vekk fra sola, og det blir mørkt. Da sover menneskene, men enkelte dyr trives best i mørket. Når det er natt i Norge har andre deler av verden dag.



D11 Meg selv (B4 modelltekst skrevet av Mai)

Meg selv

Jeg heter Mai og er 27 år. Jeg bor sammen med mannen min på Berg i et rekkehus.

Huset vårt er grønt, og det er en firemannsbolig. Hunden vår kan leke ute i hagen.

Hunden vår heter Pelle. Han er en labrador som er to år gammel. Han liker å leke med ball og gå tur.

På fritiden min liker jeg å jogge på tur med Pelle.

D12 Rødhette og ulven (B4 modelltekst, tilrettelagt av Mai)

Rødhette og ulven

Det var en gang en søt liten pike som alle var glad i. Men gamle bestemor var nok aller gladest i henne, og hun visste ikke alt det gode hun skulle gjøre henne. En gang fikk den vesle jenta en rød fløyelshette av bestemor. Og den kledde henne så godt at hun støtt ville gå med den. Derfor kalte de henne Rødhette.

En dag ropte moren til Rødhette *«Kom hit, Rødhette! Bestemor er syk og trenger noe å styrke seg på, så nå skal du gå til henne med suppe og te. Det er best du går med det samme før det blir for varmt. Nå må du love å gå pent og forsiktig og holde deg på veien, for ellers kan du falle og slå i stykker termosene. Og når du kommer inn i stuen til bestemor, må du hilse pent med det samme, og ikke kikke rundt i alle krokene først.»* Rødhette lovet alt det mor ba om, og så gikk hun.

Bestemor bodde i en liten, rødmalt stue langt inne i den mørke, store skogen.

Da Rødhette var kommet et lite stykke innover i skogen, møtte hun en lur og sulten ulv.

«God dag, Rødhette,» sa ulven.

«God dag,» sa Rødhette.

«Hvor skal du hen så tidlig, Rødhette?»

«Jeg skal til bestemor.» «Hva har du i kurven din?»

«Suppe og te. Nå skal bestemor få litt godt, for hun er syk og ligger til sengs.»

«Hvor bor bestemor, da?»

«Du vet der de tre gamle eiketrærne står, et stykke lenger inn i skogen?» sa Rødhette. *«Den stua som står under eiketrærne, er bestemors.»*

Ulven sa ikke noe mer, men den tenkte for seg selv: *«Dette skal riktig bli en godbit for meg!»*

Den slo følge et stykke videre langs den smale skogsstien.

«Se på alle de nydelige blomstene, Rødhette! Du ser jo ingenting når du går slik rett bortover veien å ser rett i bakken. Jeg tror ikke du hører den kvitrende, vakre fuglesangen engang! Du går akkurat som du skulle på skolen.», sa ulven. Nå begynte Rødhette å se seg omkring. Hun så sommersolen som danset mellom trærne, og alle de vakre blomstene som vokste tett i tett der inne. Hun fikk så lyst til å plukke en fin blomsterbukett til bestemor. Hun trasket bort fra veien og innover i skogen for å plukke blomster. Hver gang hun hadde tatt en, syntes hun at en enda penere sto litt lenger borte. Den måtte hun også ha, og slik kom hun dypere og dypere inn i skogen.

Den stygge ulven gikk like til bestemors hus og banket på.

«Hvem er det?» spurte bestemor. *«Det er Rødhette som kommer med mat til deg. Lukk opp!»* sa ulven.

«Trykk bare på dørklinken,» sa bestemor, *«for jeg orker ikke å stå opp.»*

Ulven fikk fort inn døra. Uten å si et ord sprang den bort til sengen og slukte

hele bestemor i et stort, siklende jafs! Så tok den på seg klærne hennes, satte natthatten på hodet og la seg mett ned i den myke sengen.

I mens gikk lille Rødhette ute i skogen og plukket blomster. Da hun hadde plukket så mange at hun ikke kunne bære flere, husket hun at hun skulle gå like til bestemor. Hun skyndte seg videre, og det varte ikke lenge før hun kom til den vesle stuen under eiketrærne. Døren sto åpen, og det syntes hun var rart. Men da hun kom inn i stuen syntes hun det ble enda rarere, ja nesten litt uhyggelig. For ellers pleide det å være så morsomt og hyggelig hos bestemor.

«*God morgen!*» ropte hun, men ingen svarte. Hun gikk bort til bestemor som lå stille i sengen. Natthatten hennes var trukket helt ned over ansiktet, og hun virket så underlig.

«*Men bestemor, hvorfor har du så store ører?*», spurte lille Rødhette forskrekket.

«*For at jeg kan høre deg bedre, barnet mitt.*», svarte bestemor med grov og mørk stemme.

«*Men bestemor, hvorfor har du så store øyne?*». «*For at jeg kan se deg bedre*», svarte stemmen i senga.

«*Men bestemor, hvorfor har du så store hender?*», undrer Rødhette. «*For at jeg kan gripe fatt i deg.*», sa bestemor.

«*Men bestemor, hvorfor har du så stor munn?*»

«*For at jeg kan ete deg!*» brølte stemmen og så spratt ulven opp av senga og slukte stakkars vesle Rødhette så hel hun var.

Nå var ulven så mett at den nesten ikke kunne røre seg. Derfor la den seg opp i sengen igjen og sovnet fort. Den snorket så høyt at en gammel jeger som gikk forbi hørte det. Han syntes det var rart at den gamle kona som bodde i den vesle hytta kunne snorke så høyt. Han trasket inn i stuen, og da han kom bort til sengen, fikk han se ulven som lå der. «*Jasså, er det slik det henger sammen! Det var riktig godt jeg fant deg, for jeg har lett lenge etter deg, styggen*». Han skulle akkurat til å skyte, men så kom han til å tenke på at

ulven kanskje hadde slukt bestemor. Tenk om han kunne redde henne! Han la fra seg børsa og tok fram en stor, nyslippet kniv. Han seg til å skjære opp magen på ulven mens den lå der og sov. Han hadde ikke gjort mer enn et par, korte snitt da den røde, velkjente hetten stakk fram.

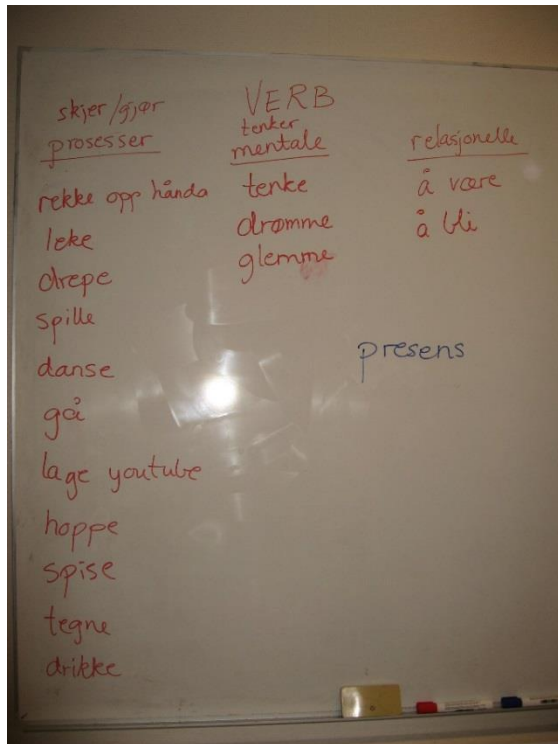
«Å, jeg var så redd, så redd! Det var så skrekkelig mørkt inne i ulven!» sa Rødhette idet hun krøp ut av det store hullet i ulvepelsen. Så kom gamle bestemor fram. Hun levde ennå, men det var nesten ikke pust igjen i henne. Rødhette noen digre steiner som de fylte maven til ulven med. Da ulven våknet, ville den springe sin vei, men steinene var så tunge at den ramlet over ende og døde.

Nå ble de vel glade alle tre! Jegeren tok ulveskinnet og gikk hjem. Bestemor spiste den styrkende suppa og drakk teen som Rødhette hadde med i kurven og da følte hun seg straks mye bedre. Vesle Rødhette fikk seg en lærepenge denne dagen, nemlig at hun alltid skulle høre på det moren hadde fortalt henne om å gå rett til bestemor!

D13 Fantasytekst (B4 fellestekst) Teksten er fjernet av særskilte hensyn til anonymitet.

Vedlegg E Foto

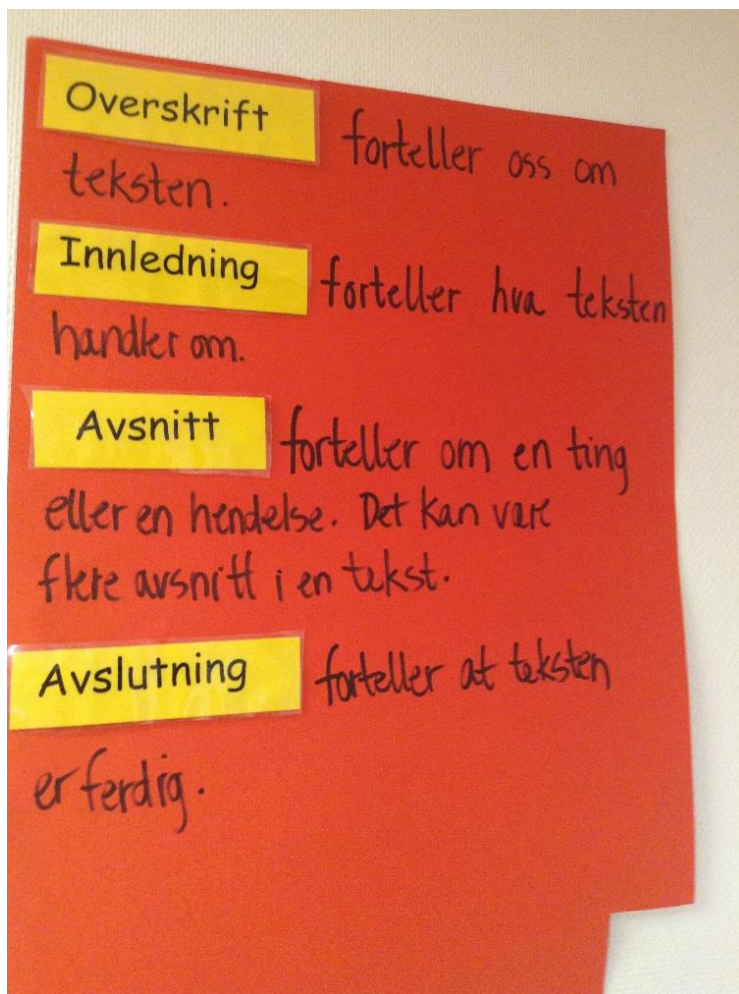
E1 Tavlefoto verbtyper (A5 forklarende tekst)



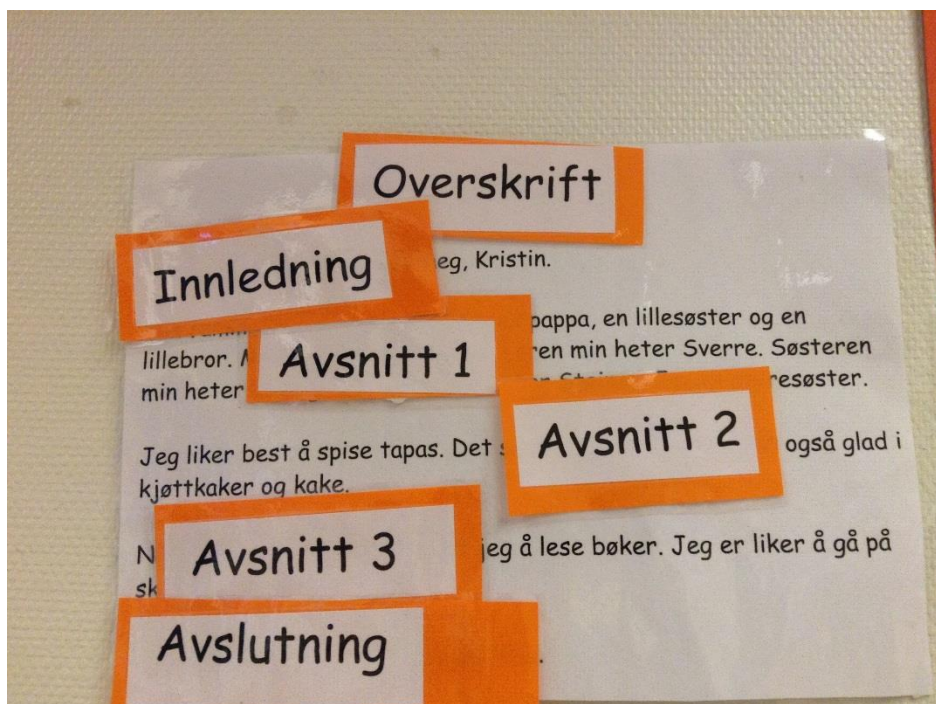
E2 Plakat fagtekst (B2 beskrivende tekst)

Fagtekst:	<u>Å BESKRIVE</u> ~ fortelle fakta ~ gi informasjon om noe
Overskrift	• ett ord • kort
Innledning	• hvilken type dyr er det?
Avsnitt 1	<u>Utseende:</u> • hvordan ser dyret ut?
Avsnitt 2	<u>Feide:</u> • hva spiser dyret?
Avsnitt 3	<u>Familie:</u> • Når får dyret barn? • Hvor mange?
Avsnitt 4	<u>Nytte:</u> • hva bruker vi mennesker dyret til?

E 3 Plakat tekststruktur (B2 beskrivende tekst)



E4 Plakat inndeling av tekst (B2 beskrivende tekst)



E5 Tankekart ku, okse, kalv (B2 beskrivende tekst)



E6 Firefelter ku, okse, kalv (B2 beskrivende tekst)

Fakta om kua, oxen og kalven

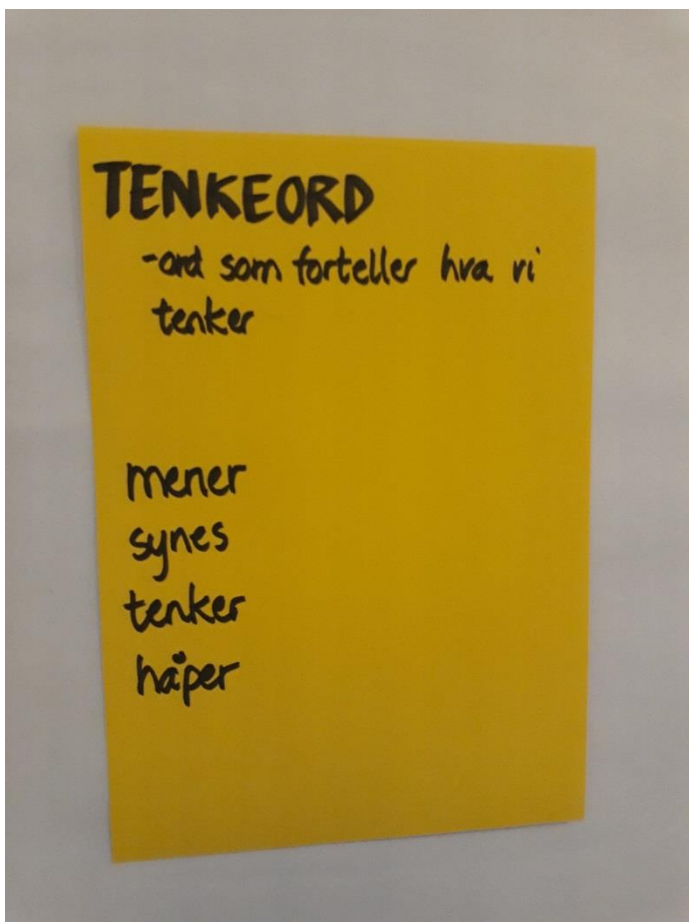
Ekspertord: Lån - fjøs - låve - stall - stabbur - åker - høy - silo - traktor - kårstue - melking - kalving - bonde - ku - kvige - kalv - okse - storfe

Eksteriør:	Føde:
Bosted:	Hva får vi fra Storfe:

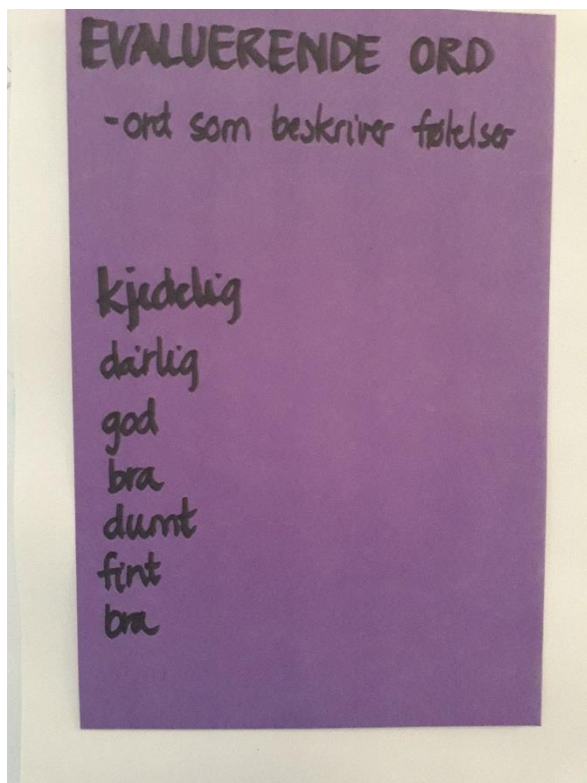
E7 Seksfelter kua (B2 beskrivende tekst)

Kan du fortelle om familien til kua?	Hvordan ser kua ut?	Hvordan lever kua, oksen og kalven?
Hva spiser kua, oksen og kalven?	Hva kan vi få av kua og oksen?	

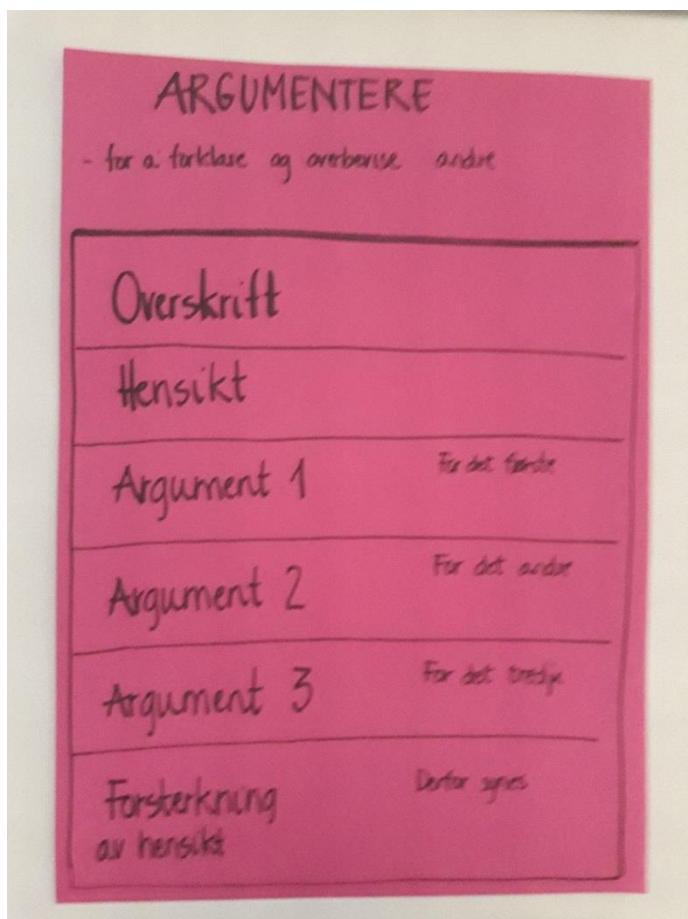
E8 Plakat tenkeord (B2 argumenterende tekst)



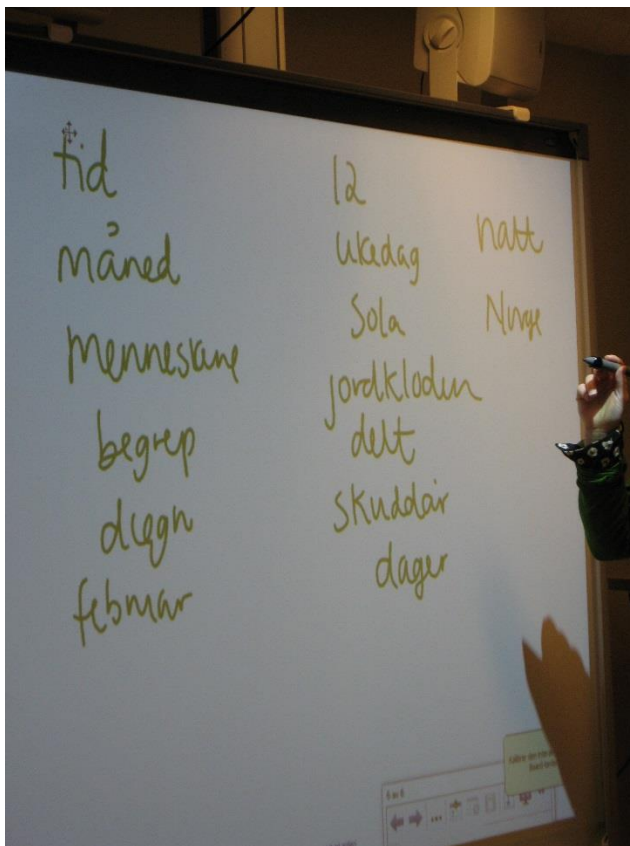
E9 Plakat evaluerende ord (B2 argumenterende tekst)



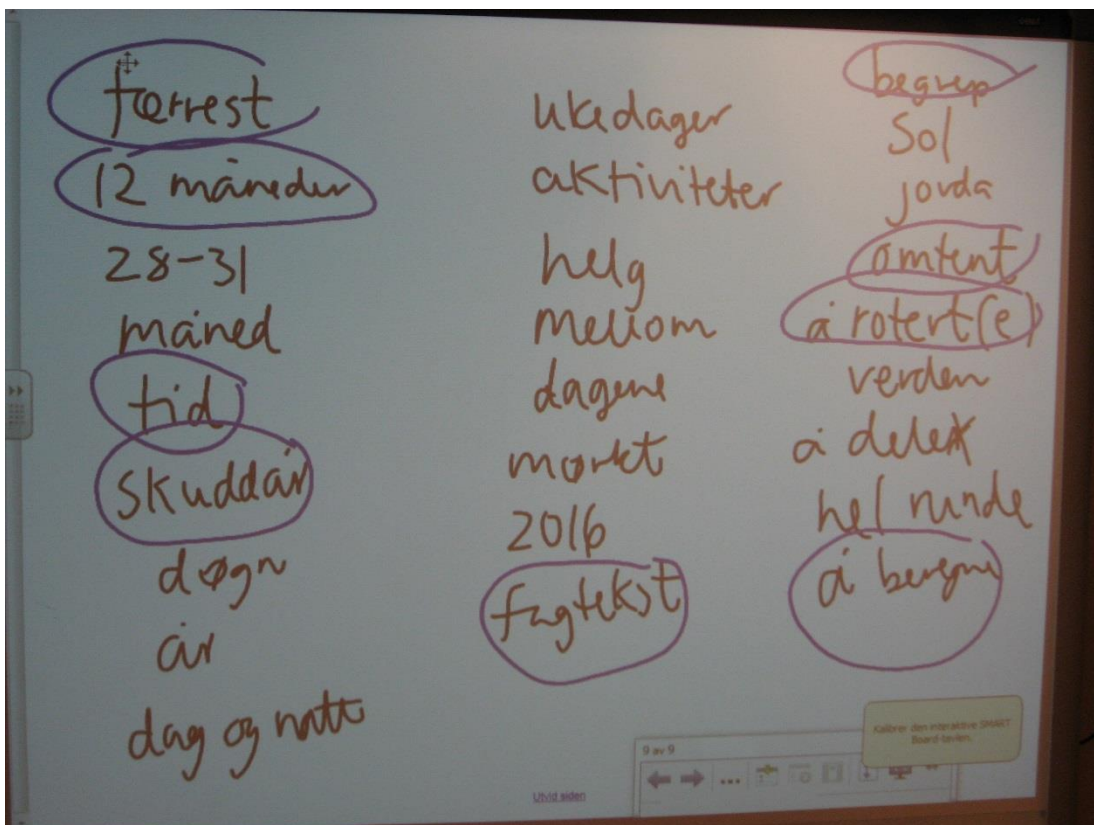
E10 Plakat argumenterende tekst (B2 argumenterende tekst)



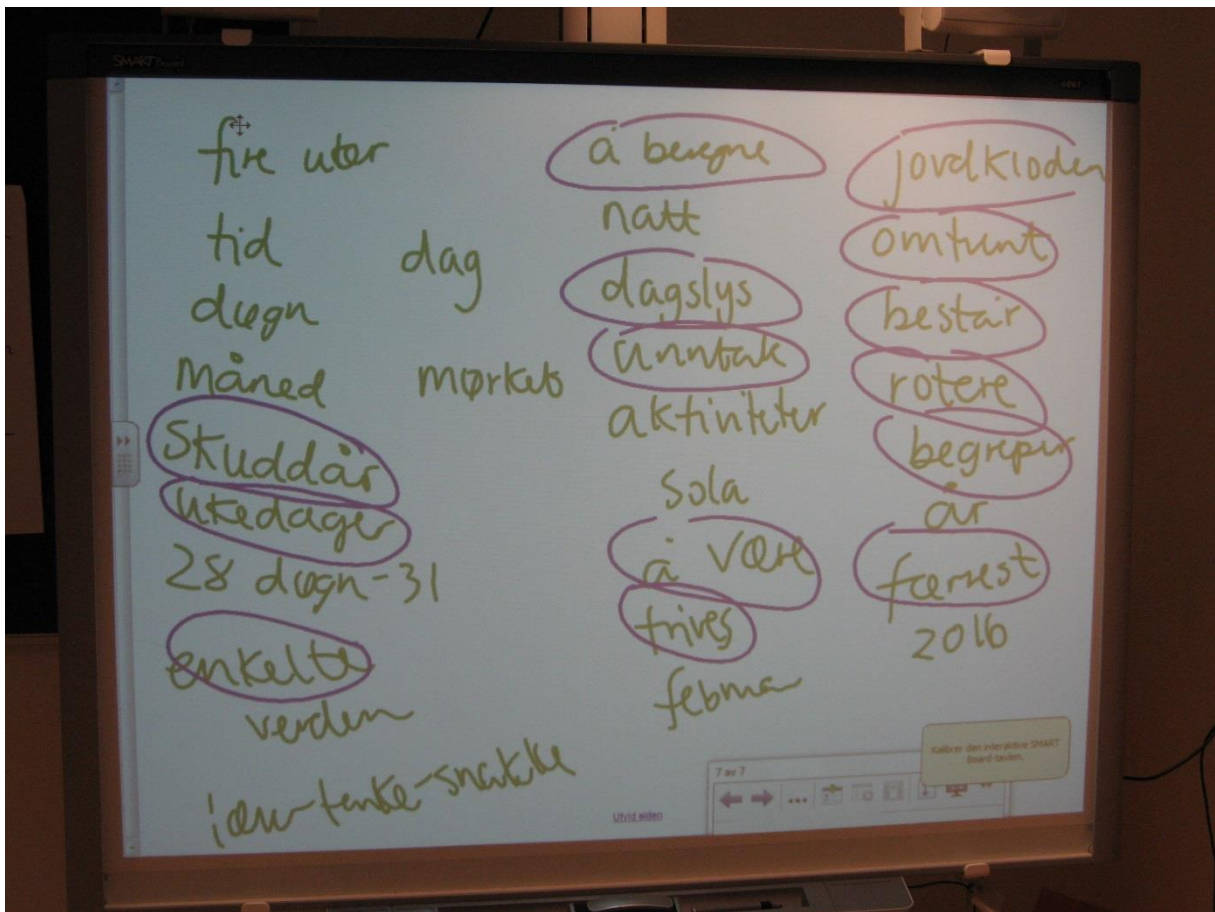
E11 vanskelige ord gruppe x (B4 beskrivende tekst)



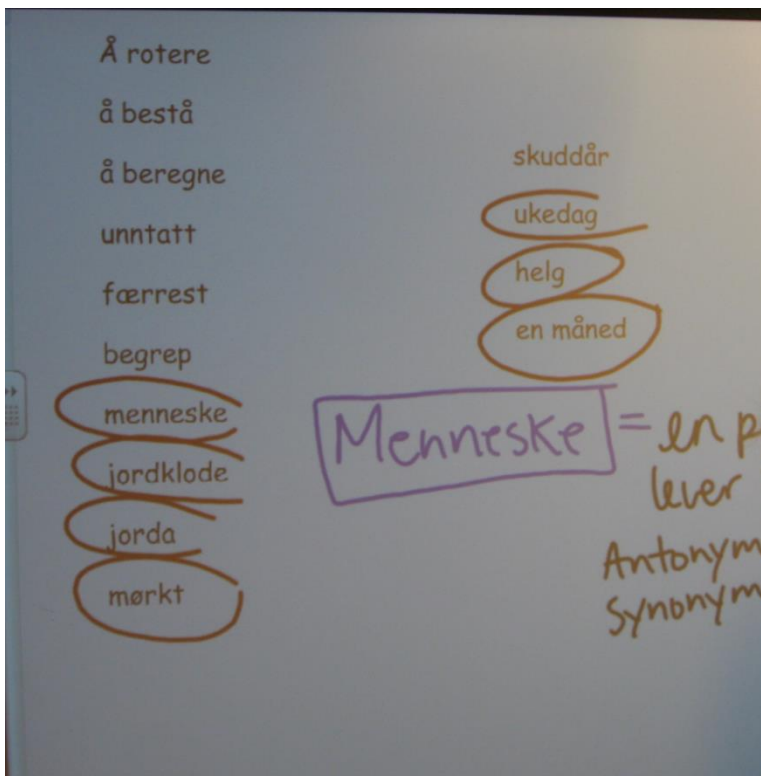
E12 vanskelige ord gruppe y (B4 beskrivende tekst)



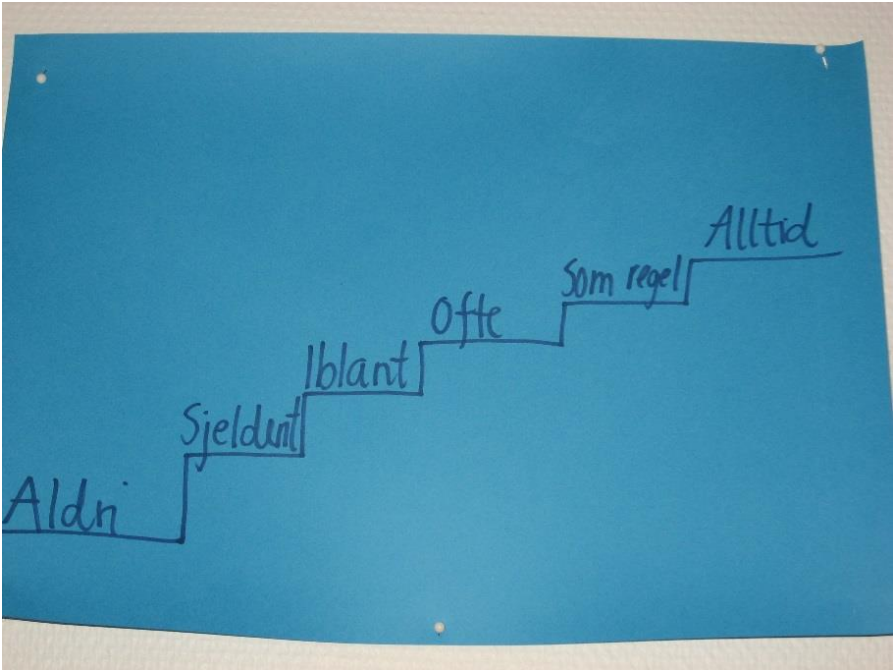
E13 vanskelige ord gruppe z (B4 beskrivende tekst)



E14 Fjorten utvalgte ord (B4 beskrivende tekst)



E15 Plakat modalitet (B4 beskrivende tekst)





Lete- liste i modellteksten!

Skriv hva og hvor i teksten du finner disse språklige trekkene:

Oppramsing med komma	
Innledning(hva teksten skal handle om)	
Avsnitt; Hvor mange og hva handler de ulike avsnittene om?	
Hvordan er verbene? Presens(nåtid) eller preteritum(fortid)	
Bilder! Hvor mange bilder, og hva forestiller de?	
Hvor mange setninger?	
Modalitet (tar teksten forbehold? Som regel, i mange tilfeller...)	
Er teksten objektivt (fakta) eller subjektivt (jeg mener/ synes..)skrevet?	
Hva er overskriften?	

Sjekkliste Rødhette og Ulven

Tekstens overskrift	
Hvilken tid er teksten skrevet i? Presens (nåtid) eller preteritum (fortid)	
Innledning: P ersoner, P lass, p roblem	
Finn eksempler (3 setninger) på hvordan noen personer er beskrevet	
Finn eksempler (3 setninger) på hvordan noen steder er beskrevet	
Finn eksempler (3 setninger) på hvordan noen gjenstander er beskrevet	
Hvorfor står det ikke oppgitt noen forfatter på denne teksten?	

Arbeidsoppgave til teksten om Rødhette

Navn: _____

Finn ord i teksten som beskriver disse substantivene:

Rødhette

Ulven

Bestemor

Skogen (og alt som finnes i skogen)

Hytta til bestemor

Stemmen til ulven (også når den later som den er bestemor)

Kniven til jegeren

Fuglesangen

Finn ord i teksten som beskriver disse verbene:

Hvordan ulven jafser

Hvordan Rødhette skal gå

Hvordan ulven legger seg ned i sengen

Vedlegg F Samtaleutdrag

Samtaleutdrag 1

Lærer Gro: Har noen en setning som begynner med «For det første»?

Elev Marius: Ja! «En endring i kroppen er at pupillene i øynene utvider seg.» (Feltnotat Gro s. 4)

Samtaleutdrag 2

Lærer Liv: Hva var det dere, Manu og Edin, tenkte skulle stå helt øverst?

Elev Manu: Nye uteleker.

Lærer Liv: Hva kaller vi det?

Elev Manu: (utydelig)

Lærer Liv: Ja, hva kaller vi «Nye uteleker?» Har vi et annet ord for det? (pause) «Nye uteleker», at det står øverst, er helt riktig. Kaller vi det noe annet? Edin?

Elev Edin: Overskrift. (Lydopptak 1 Liv, linje 231-238)

Samtaleutdrag 3

Lærer Liv: Hva er ditt argument for at dere skal ha med bamsen hjem nå?

Elev Hege: Når vi er i tredje så kan det hende at lærerne (utydelig)

Lærer Liv: Å ja, så de mister oversikten over hvem det er som skal trekke. Du er redd for det.

Elev Hege: (utydelig)

Lærer Liv: Ah. Så da er det urettferdig at ikke Nadia får trekke like mange ganger som dere.

(Lydopptak 2 Liv, linje 155-159)

Samtaleutdrag 4

Lærer Mai: Jeg kommer til å si navnet på noen som kan sette seg på det gruppebordet der Tim [lærer] sitter. Kanskje Mina [morsmålslærer] kan sitte sammen med dem. Og der er det selvfølgelig lov til å snakke på [morsmål]. Selvfølgelig er det det. For da kan du spørre om ord og uttrykk. (Lydopptak 8 Mai, linje 32-35)

Samtaleutdrag 5

Lærer Liv: Noen som vet hva søye er?

Elev Anja: Dame.

Lærer Liv: Eller-

Elev Billy: Mamma.

Lærer Liv: Søye er mammaen. Det er et ekspertord. Hva er kull?

Elev Cleo: Noe med barn.

Lærer Liv: Søyen kan få ett lam, men hun kan også få to lam, eller hun kan få tre lam. De barna hun får på en gang er et kull. To er tvillinger, tre er trillinger.

(Feltnotat 1 Liv, s 4)

Samtaleutdrag 6

Elev Dan: Husdyr.

Lærer Liv: Ja. Kan noen forklare hva det betyr?

Elev Egil: At de er inne om vinteren.

Lærer Liv: Klarer de seg ikke selv ute? (pause) Hvorfor ikke? (lang pause) Tenk på mat.

Elev Manu: Snøen er over gresset, de finner ikke mat.

Lærer Liv: Bra. Det høres ut som dyrene bor inne i huset. Hvordan kan vi forklare det?

Elev Farah: Hus for dyr.

Lærer Liv: Hvilket ord er det?

Elev Hana: Stall.

Lærer Liv: Hvem bor der?

Elev Ada: Hest.

(Feltnotat 1 Liv, s 4)

Samtaleutdrag 7

Lærer Liv: Ja, maten til sauen er gress.

Elev Asip: Maten heter føde.
Elev Hana: Det er et rart ord.
Lærer Liv: Hvorfor er det rart?
Elev Hana: Fordi man føder barn.
Lærer Liv: Ja, også heter maten føde. Det ordet bruker vi når vi skal beskrive hva dyr spiser.
(Feltnotat 1 Liv, s. 7)

Samtaleutdrag 8

Lærer Liv: hva betyr å argumentere Edin?
Elev Edin: (utydelig)
Lærer Liv: Fortelle hva vi mener. Bra. Bra sagt. Hva mener du Nadia?
Elev Nadia: (utydelig)
Lærer Liv: Hvis vi vil ha noe, er det det du mener? Ja?
Elev Nadia: (utydelig)
Lærer Liv: (latter) Du vil ha noe fordi det er lørdag, for eksempel. Da tror jeg jeg skjønner hva du vil ha. (Lydopptak 1 Liv, linje 10-17)

Samtaleutdrag 9

Lærer Liv: Men hvis jeg, som voksen, maser og maser på mannen min, hva tror du han sier da?
Elev: Nei.
Lærer Liv: (latter) Tror du han synes at jeg oppfører meg veldig voksent da? Nei (latter). Nei det er ikke sikkert. Hvis jeg krangler og sier (med sint stemme): Nei! Jeg vil ikke vaske opp! Du kan gjøre det, for jeg vil ikke! (Lydopptak 1 Liv, linje 63-68)

Samtaleutdrag 10

Lærer Mai: Hva er år for noe? Hvem kan forklare ordet år? Sina, vil du prøve?
Elev Sina: Det er 12 måneder.
Lærer Mai: 12 måneder. Er det noe mer vi kan si om ordet år, Håkon?
Elev Håkon: Det er 365 dager i det, pluss det er en dag i året du har bursdag.
Lærer Mai: Men du. Hva gjør jorda i løpet av ett år?
Elev Håkon: Går rundt sola. (Lydopptak 2 Mai, linje 147-152)

Samtaleutdrag 11

Lærer Mai: Hva skjer i løpet av et døgn, da? Hva gjør jorda i løpet av et døgn? Sto det noe i teksten om det? Saleh?
Elev Saleh: (utydelig)
Lærer Mai: Ja, men hva gjør jorda?
Elev Saleh: Den går rundt og rundt.
Lærer Mai: Går en runde rundt seg selv, sånn (viser).
Elev: (utydelig) Døgne.
Lærer Mai: [] Hva betyr å døgne? Du vet det, du Chris.
Elev Chris: Det er sånn at du er våken hele natta. (Lydopptak 2 Mai, linje 260-269)

Samtaleutdrag 12

Lærer Liv: Vi har snakket om hva argumentere betyr. Er det noen som husker hva vi snakket om? Hva argumentere betyr? Ulla?
Elev Ulla: Argumentere betyr ikke å krangle.
Lærer Liv: Det betyr ikke å krangle, nei. Bra. []
Lærer Liv: Hva tenker du Ada?
Elev Ada: Fortelle.
Lærer Liv: Ja, vi kan fortelle hva vi mener. Ja, det kan vi gjøre. Hege?
Elev Hege: (utydelig)
Lærer Liv: Ja, vi forklarer hvorfor vi synes det her (Lydopptak 2 Liv, linje 9-24)

Samtaleutdrag 13

Elev Vår: Når man er sint kan man egentlig få den tingen man vil. Bare- hvis man maser hele tida så bare sier de ja!
Lærer Liv: Å ja (latter). Ja, så det synes du er en god taktikk, hvis du maser og maser så-
Elev Vår: (Utydelig) Ja. Jeg maser, også sier de ja.
Lærer Liv: (latter) Også sier de ja! (Lydopptak 1 Liv, linje 59-63)

Samtaleutdrag 14

Lærer Liv: Hva kaller vi en sånn bok?

Elever: fantasi, billedbok, eventyr, fantasibok

Lærer Liv: Har dere flere forslag?

Elev Hege: Skjønnlitteratur

Lærer Liv: Ja! Har dere hørt det før? Hva er det?

Elev Hege: Noe som ikke er ekte. (Feltnotat 1 Liv)

Samtaleutdrag 15

Elev Kana: Det er ekte.

Lærer Liv: Ja, og da blir det fagtekst?

Elever: Ja. (Feltnotat 1 Liv)

Samtaleutdrag 16

Lærer Mai: Vi skal begynne med et ganske stort læringsmål, vi skal kunne skrive en beskrivende rapport om tid. Det er noe vi har jobbet litt med i matematikken. [] Vi kommer ikke til å lære alt det her i dag, men i løpet av en stund, så kommer vi til å lære alt det her. Da må vi kunne skrive med et objektivt språk, vi må kunne skrive med avsnitt, og det vil jeg si at de fleste her kan nå. Men også noe nytt som heter tema-setninger. (Lydopptak 1 Mai, linje 9-14)

Samtaleutdrag 17

Lærer Mai: Passer det inn i en sånn faktatekst?

Elev Sara: Nei.

Lærer Mai: Når du leser Gaia om dinosaurer, skriver forfatteren der hva han synes om de forskjellige dinosaurene? Sier han: Jeg synes T-rex er dødsul.

Elever: Nei.

Lærer Mai: Han har ikke lov til det. Han er nødt til å være objektiv. Objektiv betyr at du skriver fakta uten å si så mye hva du mener selv. (Lydopptak 1 Mai, linje 411-417)

Samtaleutdrag 18

Lærer Gro: For eksempel en tekst om hvordan man spiller Minecraft, fotballregler, om noe i kroppen?

Elever: Faktatekst.

Lærer Gro: Det er mange typer fakta-tekster, og dere har skrevet flere forskjellige tidligere: instruksjoner, tekster om forskjellige dyr, både fortellende og beskrivende, tekster om fordøyelsen, hva som skjer med maten. (feltnotat Gro)

Samtaleutdrag 19

Lærer Liv: Husker dere at vi laget en fagtekst med avsnitt? Hva var det med avsnitt?

Elev Anja: Hvert avsnitt handlet om forskjellige ting.

Lærer Liv: Husker dere avsnittene i den teksten? (Feltnotat 1 Liv)

Samtaleutdrag 20

Annen lærer: For det fjerde så fortjener vi å- [] Fordi vi har jobbet så bra? Var det det?

Elev Hege: Ja (pause).

Elever: For det femte.

Lærer Liv: Har du et femte argument! Å hjelpe meg! (Lydopptak 2 Liv, linje 428-435)

Samtaleutdrag 21

Lærer Mai: Hva er innledning? Dana husker du det? Kan du forklare Emil hva innledning er?

Elev Dana: Du liksom begynner på ny linje og det skal handle om-

Lærer Mai: Nei, det er avsnitt.

Elev Dana: Å ja, det er avsnitt.

Lærer Mai: Innledning-

Elev Dana: Å ja. Det er det her (peker).

Lærer Mai: Hva er jobben til innledningen da?

Elev Dana: Hva det skal handle om. (Lydopptak 1 Mai, linje 213-222)

Samtaleutdrag 22

Lærer Mai: På slutten av avsnittet her så gir de et hint om hva neste avsnitt skal handle om. Vi slutter med å si en liten faktating om uker, og så er det det neste avsnitt skal handle om. [] Dette er det neste vi skal lære oss å jobbe med. Avsnitt i faktatekster. Det heter tema-remasetning.

(Lydopptak 6 Mai, linje 95-99)

Samtaleutdrag 23

Lærer Mai: Hva heter alle de ordene her (leser fra smartboard): liten, søt, stygg, lur, sulten, syk, gammel, mørk, stor. Hva heter de ordene? For det er helt riktig Ana, det er ikke substantiv. Hva heter de ordene her? Rima?

Elev Rima: Adjektiv.

Lærer Mai: Yes. Og hva er det adjektivene beskriver?

Elev Rima: Substantivene.

Lærer Mai: Substantivene! Adjektiv i en fortelling er kjempeviktige. (Lydopptak 8 Mai, linje 291-296)

Samtaleutdrag 24

Lærer Mai: Husker dere da dere skrev om ekornet- nei unnskyld om hundene? Så var det noen som skrev: Hunden får alltid tre valper. Hvorfor kunne man ikke skrive det i en fagtekst? Hvorfor sa jeg at du ikke fikk lov til å skrive det? Hunden får alltid tre valper, var det noen som skrev. Simon, hvorfor kunne du ikke skrive det?

Elev Simon: For plutselig kommer det fem.

Lærer Mai: Ja, plutselig kommer det fem. Plutselig kommer det en. Hva kunne jeg skrevet i stedet?

Hunden får- (pause)

Elev Simon: Som regel tre valper. (Lydopptak 5 Mai, linje 253-261)

Samtaleutdrag 25

Lærer Gro: Hva slags ord er verb?

Elev Mattias: Det man gjør.

Lærer Gro: Det man gjør, ja. Noe som skjer, noe vi gjør, eller inni hodet. Det finnes forskjellige typer verb og det finnes verb i alle setninger. (Feltnotat Gro)

Samtaleutdrag 26

Lærer Liv: Dere er så gode til så mye. Men du, se her. Vi har hensikten, hvorfor vi skriver det. Nå har vi argumentene våre, og vi har ryddet veldig godt i teksten vår. For det første, for det andre, for det tredje, for det fjerde. Men nå skal vi avslutte her med å forsterke hensikten vår. Vi skal fortelle: derfor.

(Lydopptak 2 Liv, linje 555-558)

Samtaleutdrag 27

Lærer Mai: Dere er gode på å skrive avsnitt. Alle her kan det. Og da kan vi ikke stoppe opp med det. Vi kan ikke stoppe å lære ting i fjerde når man kan det godt. Da må vi gå videre. Og det neste for oss, det er å få til å skrive avsnitt på denne måten her. At på slutten av avsnittet så gir vi et hint om hva neste avsnitt skal handle om. Det skal vi jobbe masse med fremover. Dette var en veldig god start.

(Lydopptak 6 Mai, linje 490-495)

Samtaleutdrag 28

Lærer Mai: Det var morsomt, dere er kjempeflinke. Det vi skal gjøre er at- i morgen skal vi ta ordene med blå ring rundt, ikke bare deres ord, men alle gruppene sine ord med blå ring, også skal vi lage ordbank. [] Så det at dere fant så mange, det var fint. Hvis du kommer på noen flere som du ikke helt forstår, så kom og si fra til meg. (Lydopptak 2 Mai, linje 337-342)

Samtaleutdrag 29

Lærer Gro: Når setningen begynner med «I tillegg», hva betyr det?

Elev Oda: Det må komme noe først.

Lærer Gro: Det må komme noe først, slik at det kan komme noe mer.

(Feltnotat Gro, s. 4)

Samtaleutdrag 30

Elev Siri: «I tillegg sender kroppen mer glukose med blodet» (lærer skriver)

Lærer Gro: Neste lapp? Noe om blod eller glukose?

Elev Sanna: «Ettersom glukose er viktig næring for musklene.» (lærer skriver)

Lærer Gro: Hvor mange endringer har vi til nå? Tre?

Elev Iion: Min passer: «En fjerde endring er at pulsen øker.»
Lærer Gro: Flott.
Elev Nils: Nå kommer min: «Med andre ord slår hjertet raskere.»
(Feltnotat Gro, s. 5)

Samtaleutdrag 31

Lærer Gro: Har noen igjen en setning? Kan du lese, vi må plassere den på riktig plass.
Elev Oda: «Det er dermed adrenalinet som gir høy puls når vi skremmes.»
Lærer Gro: Skal den være til slutt?
Elev Siri: Nei
Lærer Gro: Hva handlet den om?
Elev Sanna: Puls.
Lærer Gro: Hvor står det om puls?
Elev Mattias: Der!
Lærer Gro: Hvor vil dere ha setningen til Oda?
Elev Siri: Før.
Lærer Gro: Vil dere ha den her eller der (peker)?
Elev Sanna: Ja, ja, der ja.
(Feltnotat Gro, s. 5)

Samtaleutdrag 32

Lærer Liv: Hvilken del av teksten skal stå under overskriften, Ada?
Elev Ada: (utydelig)
Lærer Liv: Du vet ikke helt, nei. Noen andre som kan forklare det? Hva tenker du, Nadia?
Elev Nadia: (utydelig)
Lærer Liv: Hva kaller vi det da? Hvilken del av teksten er det? Det er litt vanskelig altså. Er det noen som klarer å svare på det?
Elev: Hva da?
Lærer Liv: Nadia sier: «Vi på tredje trinn ønsker å få nye leker.» Hva kaller vi den delen av teksten? Asip?
Elev Asip: (utydelig)
Lærer Liv: Vil du komme og vise? For du mener at det står her (på plakaten)?
Elev Asip: Her. Hensikt (peker).
Lærer Liv: Hensikt. Men hva betyr hensikt da? (pause) Hva betyr hensikt? (pause) Ada har du et forslag?
Elev Ada: At de forteller hva de vil. (Lydopptak 1 Liv, linje 240-254)

Samtaleutdrag 33

Lærer Liv: Hva er den siste setningen? Hva er den siste delen av teksten? (pause) Hva tror du vi skal kalle den siste delen av teksten? Har du et forslag Asip?
Elev Asip: (utydelig)
Lærer Liv: Det er derfor de vil ha det! Ja, så de forteller det liksom enda en gang. Det er helt riktig.
Elev Asip: Det er derfor (utydelig).
Lærer Liv: Ja, derfor man vil ha uteleker. Ja, hvis du tenker på alt som er skrevet her nå. Til slutt så blir det som en avslutning. Det er derfor det blir så bra å få nye uteleker. (Lydopptak 1 Liv, linje 290-297)

Samtaleutdrag 34

Lærer Mai: Hva handler denne teksten om? Mira?
Elev Mira: Om året.
Lærer Mai: Om året. Var det noen som fant ut hva overskrifta var? Jeg håper at jeg får kanskje 30 hender i været! Hva er overskrifta på denne teksten, folkens? Overskrifta på teksten (pause). Bra. Rima, hva er overskrifta?
Elev Rima: Beskrivende fagtekst om året.
Lærer Mai: Beskrivende fagtekst om året. Er dere enige i at det er overskrifta? Ja? Hvor i teksten finner jeg overskrifta? Saleh?
Elev Saleh: Helt øverst.
Lærer Mai: Helt øverst. Hva er overskrifta sin jobb, da? Hvorfor har vi overskrift på tekstene. Enel vet du det?
Elev Enel: (utydelig)
Lærer Mai: Yes. Hvem er dem?

Elev Enel: Dem som skal lese.

Lærer Mai: Den som skal lese teksten skal vite hva vi snakker om, hva den handler om.
(Lyddopptak 1 Mai, linje 141-155)

Samtaleutdrag 35

Elev Kamil: Jeg skal skrive ukedag.

Lærer Mai: Har du forklart det? Ja. Hva er antonymet til ukedag? Hva er det motsatte av ukedag?

Elev Kamil: Ukedag.

Lærer Mai: Ja, hva er det motsatte av ukedag?

Elev Kamil: Sju dager i en uke.

Lærer Mai: Ja men hvis jeg sier det motsatte av ukedag, vet du hva det er? Helg.

Elev Kamil: Helg.

Lærer Mai: Ja. Helg det er fri. Antonym. Du jobber bra nå, Kamil. Helg. Helgedag. (Lyddopptak 3 Mai, linje 333-341)

Samtaleutdrag 36

Elev Kamil: Hva er helg egentlig?

Lærer Mai: Vet du det Rima? Hva er det for noe?

Elev Rima: Når vi har fri fra skolen, lørdag og søndag.

Lærer Mai: De dagene i uka vi ikke er på skolen (Lyddopptak 3 Mai, linje 360-363)

Samtaleutdrag 37

Lærer Liv: Først overskrift. Hva foreslår dere?

Elever: Kuene. Ku, okse og kalv. Kua. Ku.

Lærer Liv: Hva skal vi velge? Hva skal vi fortelle om?

Elev Kana: Om alle, ku, okse og kalv.

Lærer Liv: Finnes det ett ord om alle de tre?

Elev Farah: Ku, okse og kalv er storfe.

Lærer Liv: Hva er storfe?

Elev Egil: Familien.

Lærer Liv: Og hvem er med i familien?

Elev Dan: Ku, kalv og okse.

(Feltnotat 1 Liv, s. 8)

Samtaleutdrag 38

Lærer Liv: Nå har vi skrevet innledning og avsnitt om utseende. Nå skal vi skrive om føde.

Elev Billy: Høy, gress.

Elev Anja: Høy er tørt, gress er ikke så tørt.

Lærer Liv: Spiser den høy inne om vinteren og gress ute om sommeren?

Elev Anja: Når de går ute så kan de spise mat, og når de er inne så kan de også spise mat.

Lærer Liv: Ja de kan spise selv om sommeren.

Elev Egil: Jeg har matet en ku.

Lærer Liv: Å, har du vært på bondegård?

Elev Farah: Kua og oksen og kalven spiser store blader. (Feltnotat 1 Liv, s. 10)

Samtaleutdrag 39

Lærer Liv: Hva er hensikten? Hvorfor skal vi skrive brev til Tor [lærer] og Agnes [lærer]? [] Ada, har du et forslag? Få høre.

Elev Ada: Vi synes at det er urettferdig at- at vi må vente helt til tredje trinn.

Lærer Liv: Det er derfor vi skal lage en tekst. Da sier vi det. Tone [lærer], vi synes det er urettferdig at- Tone skriver og skriver nå.

Tone [annen lærer]: At vi må vente?

Lærer Liv: At vi må vente-

Elev Ada: Må vente helt til tredje trinn.

Lærer Liv: Helt til tredje trinn. Med hva da?

Elever: (utydelig) Johan Arnt!

Lærer Liv: Med å få Johan Arnt og Teodor med oss hjem?

Elev: Ja. (Lyddopptak 2 Liv, linje 283-293)

Samtaleutdrag 40

Lærer Liv: Ok. Men nå har vi tre ting her. Men så var det noen som skrev at de synes vi fortjener å ha med bamsen hjem før sommeren, for vi har jobbet så bra.

Elever: Ja.

Lærer Liv: Ja, jeg tror det var deg Hege, hva tenker du om det argumentet da? At vi fortjener å ha med bamsen hjem? Fordi vi har jobbet så bra.

Hege: Vi har jo det!

Lærer Liv: Vi har jo det. Hm. Ok. Hvordan skal vi skrive det argumentet da?

Lærer Siv: Er det noen som har et forslag?

Lærer Liv: Ja for her har vi: for det første, for det andre, for det tredje.

Elever: For det fjerde! (Lydopptak 2 Liv, linje 386-395)

Samtaleutdrag 41

Lærer Liv: Hva betyr det at vi har jobbet så bra?

Elev Ulla: Fordi vi gjør leksene bra, vi leser bra.

Lærer Liv: Vi har jobbet så bra. Ja. Ok. Vi har gjort leksene så bra, mener Edin.

Lærer Siv: Ja.

Lærer Liv: Vi har vært flinke, da kanskje, til å gjøre leksene.

Elever: Ja!

Elev Kana: Og lese.

Lærer Liv: Dere har blitt gode til å lese. Ja

Elever: Ja. []

Lærer Liv: Ja, vi har vært flinke til å gjøre lekser og blitt god til å lese. Har du noe mer vi kan si der?

Elev Asip: Ja (utydelig) matematikk og norsk.

Lærer Liv: Og vi har også blitt flinke- kan vi bruke et annet ord enn flinke? Ulla?

Elev Ulla: Lært oss bedre.

Lærer Liv: Vi har lært oss bedre norsk og matematikk. Vi har-

Elev Billy: Siden første trinn

Lærer Liv: Ja, vi har lært mye, kanskje? Lært oss mye og blitt bedre- blitt mye bedre- Blitt mye bedre i norsk og matematikk. [] Ulla?

Elev Ulla: At vi har vært flinke å høre etter lærerne.

Lærer Liv: Å ja, dere har blitt flinke til å høre etter lærerne. Skal vi ha med det også?

Elever: Ja ja ja! Siden første trinn.

Lærer Liv: Å ja. Vi har også blitt-

Lærer Siv: Mye- hva skal vi skrive?

Lærer Liv: Bedre? Mye-

Elev Cleo: Bedre til å lese.

Lærer Liv: Ja det står det allerede. Lese ja. Blitt mye bedre til å høre etter?

Elev Dan: Ja.

Lærer Liv: Var det det? Høre etter de voksne? Ok. Mm.

Elev Egil: Og mye bedre til å være stille.

Lærer Liv: (latter) Ja, dere har blitt så flinke til så mye! Se de argumentene. Det blir jo kjempestort.

Elev Meréb: Flink til å synge.

Lærer Liv: Flink til å synge, ja, det er så mye. Se her da! (Lydopptak 2 Liv, linje 510-546)

Samtaleutdrag 42

Lærer Mai: Men hva tenker Pelle nå?

Elev Aksel: Pelle føler seg veldig skeptisk og-

Lærer Mai: Føler- Hva sa du, Aksel? Skeptisk (pause) og litt sjenert, var det det du sa? Blir han med inn da? Anders, hva sier du?

Elev Anders: Blir med inn?

Lærer Mai: Vi må ha et verb her. Og- hva kan vi? Og- bestemmer seg? Eller velger?

Elev Rino: Og er veldig tørst?

Elev Silas: Han bestemmer seg for-

Lærer Mai: Skal jeg skrive det? (Lydopptak 9 Mai, linje 127-135)

Samtaleutdrag 43

Lærer Mai: Hvordan merker han at han blir forvandlet? Hva sa du?

Elev Rima: (utydelig) kjenner at nesen blir større og-

Lærer Mai: Han kjenner at nesen blir større. Hva mer kan jeg skrive? []

Elev Patrick: (utydelig) får hår på seg (utydelig)
Lærer Mai: Og at håret vokser. Og at håret på kroppen vokser?
Elev Simon: Og at han får klør på føttene (utydelig)
Lærer Mai: Og at håret på kroppen vokser
Elev Rima: Og han får hvit hale []
Lærer Mai: Hvis jeg begynte å få en hale nå, hvordan hadde jeg merket det Ronja?
Elev Ronja: (utydelig) trangt i buksa (utydelig)
Lærer Mai: Det blir litt trangt inni buksa (latter). Hva skjer med buksa mi da?
Elev Paul: Revner.
Lærer Mai: Revner. Buksa revner og ut-
Elev Paul: Kommer det en hale.
Lærer Mai: Hvordan ser halen ut?
Elev Patrick: Hvit. (Lydopptak 9 Mai, linje 168-198)

Samtaleutdrag 44

Lærer Mai: Da hadde jeg begynt å få panikk! Hva kjenner Pelle nå? Nå står han med ødelagte sko, han har fått hale, han har fått pels. Hvordan føler du deg da? [] Edvin, hvordan kjennes det da? Hvordan ville du ha følt deg?
Elev Edvin: Sånn redd (utydelig)
Lærer Mai: Ville du ha blitt redd? Hva mer da? Anders, hva ville du ha tenkt?
Elev Anders: Jeg ville også ha blitt ganske redd.
Lærer Mai: Redd. Nesten panikk? Hva skal jeg skrive da? Pelle kjenner at han- nesten får panikk?
(Lydopptak 9 Mai, linje 204-209)

Samtaleutdrag 45

Lærer Mai: Håkon, hva kan det ende med da?
Elev Håkon: At han finner en vei ut, og snipp snapp snute, og han får tilbake-
Lærer Mai: Hvordan blir han- tilbake til menneske da?
Elever: (utydelig) bra hvordan det går! Gjennom portalen så blir han til menneske, fordi det går ikke an at de ikke kommer gjennom!
Lærer Mai: Ah, den likte jeg. Altså, at det skjer- straks han springer gjennom speilet, så blir han menneske igjen. Men det må jo være noe dramatisk her, for vi er jo midt i et sånt høydepunkt.
(Lydopptak 9 Mai, linje 311-318)

Samtaleutdrag 46

Lærer Mai: Hysj, nå er det Sana som prater.
Elev Sana: Han skal prøve å (utydelig) komme seg gjennom (utydelig)
Lærer Mai: Mange som følger etter han. Det blir en slags jakt. Men du-
Elev Sana: Følge etter.
Lærer Mai: Følge etter?
Elev Sana: (utydelig)
Lærer Mai: Lager noen feller? Ah, da skjønner jeg. Altså at Pelle akkurat kommer seg gjennom og så stopper speilet han andre? (Lydopptak 9 Mai, linje 329-336)

Samtaleutdrag 47

Lærer Mai: Ok, hva skjer da, Espen? Eller unnskyld, Sana hadde hånda oppe. Sana?
Elev Sana: At han (utydelig) hjem etter han (utydelig) også hører en stemme.
Lærer Mai: Ok
Elev Sana: Og så sa han: Du må rekke før sola går ned.
Lærer Mai: Før sola går ned. (Lydopptak 9 Mai, linje 415-419)

Samtaleutdrag 48

Lærer Mai: Pelle flyr så fort han kan og når fram til speilet akkurat-
Elev Ava: Når- når sola går ned.
Lærer Mai: Akkurat i det- Kan jeg skrive noe annet enn sola går ned? Kan jeg skrive noe med solstråler, eller solnedgang?
Elev Teo: Solstrålene går ned?
Lærer Mai: Solstråle-
Elev Teo: Siste solstrålen som treffer speilet?
Lærer Mai: Åh! Akkurat i det dagens siste solstråler- (skriver) - hva var det du sa?

Elev Teo: Treffer speilet. Også stenges det.

Lærer Mai: Treffer speilet. Men han må akkurat klare å komme seg gjennom da. (Lydopptak 9 Mai, linje 450-460)

Samtaleutdrag 49

Lærer Mai: Hvilken tid er de skrevet i, Aksel?

Elev Aksel: Presens.

Lærer Mai: Presens. Og presens er det samme som?

Elev Aksel: Nåtid.

Lærer Mai: Nåtid. (Lydopptak 2 Mai, linje 370-374)

Samtaleutdrag 50

Lærer Mai: Er teksten skrevet i presens eller preteritum? Nåtid eller fortid?

Elev Tara: Nåtid. Hvis det hadde vært «brukte» hadde det vært fortid. Men det er «bruker».

Lærer Mai: Yes. (Lydopptak 5 Mai, linje 124-126)

Samtaleutdrag 51

Elev Kamil: Hvor er presens nåtid?

Lærer Mai: Presens er et annet ord for nåtid.

Elev Kamil: Hvor er det?

Lærer Mai: [] Nei, det er bare et ord vi bruker når verbene står i nåtid. Er og går og bruker.

(Lydopptak 5 Mai, linje 148-152)

Samtaleutdrag 52

Elev Leon: Han er lur og han er sulten.

Lærer Mai: Ja. Også er det ett ord en annen plass også, som beskriver den.

Elev Leon: Det her kan man ikke ta på. Det her er ikke substantiv.

Lærer Mai: Ja men det er ikke substantiv vi driver på med, det er adjektiv. Det her er ord som beskriver disse substantivene. Bestemor kan vi ta på. Og ulven kan vi ta på, hvis vi tør da. Her er substantivene, og her er ordene som beskriver substantivene, og det er adjektiv.

Elev Leon: Å ja.

Lærer Mai: Ja.

Elev Mio: Du kan ta på en lur og sulten ulv.

Lærer Mai: Ja, men da er det ulven du tar på. Lur og sulten det er ord som beskriver hvordan substantivet ser ut. Det kalles adjektiv. Jeg kan si en fin og god Leon, men det er bare Leon jeg kan ta på. (Lydopptak 8 Mai, linje 104-116)

Samtaleutdrag 53

Lærer Mai: Men du, hva er antonymet til natt da? Teo?

Elev Teo: Dag.

Lærer Mai: Dag. Hva er antonym?

Elev Teo: Det motsatte. (Lydopptak 2 Mai, linje 134-137)

Samtaleutdrag 54

Lærer Liv: Kan man ha flere enn tre argumenter, Lana?

Elev Lana: Ja.

Lærer Liv: Hvorfor kan man det?

Elev: (utydelig)

Lærer Liv: Ja. Det kan man. Kan man ha mindre enn tre argumenter? Kan man bare ha to?

Elev: Ja. Ja.

Lærer Liv: Ja. Kanskje til og med bare ett argument?

Elev: Null.

Lærer Liv: Nei da blir det jo ikke noen argumentasjon i det hele tatt. Da argumenterer vi ikke. (Lydopptak 2 Liv, linje 401-409)

Samtaleutdrag 55

Lærer Mai: Kan du lage en setning med ordet alltid da? Kan jeg si: «Jeg har alltid stille elever i klasserommet?» Kan jeg si det?

Elev: Nei!

Lærer Mai: Nei (latter) Kan jeg si: «Jeg har som regel ganske stille elever i klasserommet?» (Lydopptak 5 Mai, linje 236-240)

Samtaleutdrag 56

Lærer Mai: «Bakerst i skapet et gammelt bølgete speil.» Det mangler et verb her. Hva skulle det stått-

Elev Cleo: I et gammelt-

Lærer Mai: «Bakerst i skapet et»- Hvilket ord er det som kunne stå mellom skapet og et?

Elev Cleo: I et gammelt bølgete speil-

Lærer Mai: Hvis jeg gjør sånn da? Se, det skal stå et lite ord her (pause). Ser du det?

Elev Cleo: Gammelt bølgete speil.

Lærer Mai: Ser du det? «Er det et gammelt bølgete speil.» (Lydopptak 10 Mai, linje 250-256)

Samtaleutdrag 57

Lærer Mai: Der er det en feil! Hva er feil med ordet sola?

Elev Kamil: Himmelen.

Lærer Mai: Nei, men det er noe med sola. Hva har jeg glemt der?

Elev Kamil: Sol-

Lærer Mai: Hvis du ser på det tegnet der (peker på komma). Hva har jeg glemt i det ordet der (peker på ordet *sola*)? (pause) Hva skal være etter punktum? (pause)

Elev Kamil: Stor bokstav.

Lærer Mai: Mm. Jeg må lage en stor S. (Lydopptak 10 Mai, linje 614-621)

Samtaleutdrag 58

Elev Nora: Men skal det være mellomrom der eller ikke?

Lærer Mai: I forferdelig?

Elev Nora: Ja.

Lærer Mai: Hva- hvordan ville du ha delt opp ordet forferdelig, da?

Elev Nora: For og ferdelig.

Lærer Mai: For og ferdelig. Hva betyr bare ferdelig da?

Elev Nora: Jeg har ikke peiling.

Lærer Mai: (latter) Nei, det må være forferdelig sammen. (Lydopptak 10 Mai, linje 565-572)

Vedlegg G Intervjuutdrag

Intervjuutdrag 1

Lærer Liv: Det vi gjorde i går var jo å se på en modelltekst om et husdyr, sauen. Den teksten jeg viser dem blir kanskje litt banal, men samtidig så er det så mye jeg vil ha med i denne modellteksten. Dette avsnittet skal handle om utseende, dette er om føde, dette er om familie, dette er om nytte. Så det kan ikke være for mye informasjon i teksten, for da tror jeg ikke de klarer å orientere seg så godt i teksten. (Intervju 1 Liv, linje 18-23)

Intervjuutdrag 2

Lærer Liv: Teksten, setningen, blir jo på veldig enkelt nivå. Og det må det jo være for at de skal skjønne og få det med seg og bruke det. Og det var kanskje det som gjorde at det var så enkelt, at setningene var så enkle. Teksten var bygd opp så greit at de så at de kunne dra nytte av det. (Intervju 1 Liv, linje 181-184)

Intervjuutdrag 3

Lærer Liv: Lærer Liv: Ja, jeg lager dem selv, og det må jeg jo for andretrinnslever, for å få-

Intervjuer: For at det skal passe?

Lærer Liv: Ja, for at det skal passe til dem, selvfølgelig. For at de skal klare å skjønne det og bruke det som et redskap. (Intervju 1 Liv, linje 84-87)

Intervjuutdrag 4

Lærer Mai: At det er flere tekster de bygger på. For det er jo litt av fallgruven, synes jeg, at modellteksten blir så viktig at de ikke ser- det blir så likt modellteksten. De ser ikke, de kobler ikke over til andre tekster. Spesielt nå som det er narrativ synes jeg man skal ha flere modelltekster. Med litt

samme oppbygning. [] For her vil jeg jo ikke at deres egen tekst skal være identisk med modellteksten. (Intervju 1 Mai, linje 104-110).

Intervjuutdrag 5

Lærer Mai: Jeg tenker at for oss går skriving og lesing så inn i hverandre. Jeg tror jo at ved å bli gode skrivere så blir de gode lesere, for de blir så mye mer bevisst. Jeg tenker jo at sjangerped også er en måte- Vi snakker jo om at de skal ende opp med å skrive en individuell tekst, men veien dit inneholder jo ganske mye lesing av tekster. [] Jeg har jobbet med at ikke skrivinga skal ta over for lesinga når man jobber mye med sjangerped. Ved å jobbe mye med modelltekster, for utdrag. Forskjellige modelltekster er en veldig fin måte å koble lesing og skriving sammen på. (Intervju 1 Mai, linje 374-382)

Intervjuutdrag 6

Lærer Liv: Så jeg tenkte at vi må knekke en kode for hvordan vi skal løse en slik fagtekst. Kanskje kunne de få ulike leseoppdrag mens de leser? De fikk i oppdrag å gå gjennom fagteksten og bruke de grønne blyantene for å fargelegge ord som de synes er vanskelige. Og alle ord kunne fargelegges, for utdrag [] ammeku, husdyr. (Intervju 1 Liv, linje 121-126)

Intervjuutdrag 7

Lærer Liv: Og det var så morsomt å se. Jeg hadde de elevene som strever mest med å lese en fagtekst, som strever mest med lesekompetansen sin. Og den teksten var omfattende, det var tre-fire avsnitt, en hel A4-side, uten bilder. Men de gikk i gang med å lese, og når de hadde dette lese-oppgavet ble de så nysgjerrige på teksten. De fargela, de leste høyt, de diskuterte seg imellom: Fant du det ordet? Det gjorde jeg og. Vi fargelegger det. Og så var tanken da de var ferdige med det, at vi skulle oppklare ordene så vi kunne ta en oppsummering av hvilke ord det var. Hvis mange syntes husdyr var vanskelig, så snakket vi om det. (Intervju 1 Liv, 126-133)

Intervjuutdrag 8

Lærer Mai: Men så er det noe med å ha utgangspunkt i en ganske åpen, felles oppgave, så alle får samme oppgaven. For da kan du oppsummere og du kan snakke på forhånd. Så alle har gjort det samme, men i ulike grader. (Intervju 2 Mai, linje 42-44)

Intervjuutdrag 9

Lærer Mai: Da de gikk i første gjorde vi det veldig slavisk []. Og da var vi også mange voksne, men da hadde vi ikke fem store grupper som nå, som jobber lenge. Da hadde vi åtte grupper. Vi hadde delt trinnet i to klasser, men nå har vi en stor klasse. Og innad i de to klassene var det fire grupper. Om det ikke var seks grupper. Man da var det på ti minutter. [] Men så har de vokst. Og også for at oppgavene skal være meningsfulle så trenger de mer tid for å få det til. Og da har det gått greit å gå ned til fem grupper. Men det er jo flere på gruppene da. I stedet for 3-4 er det 7. (Intervju 2 Mai, linje 125-135)

Intervjuutdrag 10

Lærer Mai: Da får du en klar instruks og en overkommelig oppgave. Og hvis ikke så må du hoppe over. Du kan spørre sidekameraten din, men der får du faktisk ikke noe hjelp. Men når du kommer til meg, da skal jeg hjelpe deg. Det er bedre at jeg hjelper deg ett sted, enn at jeg flyr rundt. Og det er de ganske enige i. [] Noen oppgaver går på autopilot. Også har vi mye gode digitale ressurser og. De sitter med head set og har oppgaver på nett. Det fungerer også veldig fint. (Intervju 1 Mai, linje 267-273)

Intervjuutdrag 11

Lærer Mai: Nei, jo, jeg tror nok de har visst det siden første klasse. De vet at det har noe med nivå å gjøre. Men det har vi vært veldig åpne på, for i første klasse fikk jo gruppa samme lesebok, og alle så jo at den sterkeste gruppa fikk en mye større bok. Men de synes det er helt greit. Jeg tror ikke man skal være redd for å nivådele. For ungene vet det jo. (Intervju 2 Mai, linje 47-51)

Intervjuutdrag 12

Lærer Mai: I noen av gruppene handler det mye om språk. Å forklare. Andre grupper er jo så skarpe at de tar det tre hakk videre. Og det er jo fint, for som lærer synes jeg det er like viktig å differensiere for de sterke. De svake er vi flinke til å differensiere for. Men så er det jo noen som heller ikke skal sitte og kjede seg. Så det er like viktig for meg å samle de sterke i klassen som de svakeste. (Intervju 2 Mai, linje 34-39)

Intervjuutdrag 13

Lærer Mai: Noen av gruppene er store. De skoleflinke kan være sju på en gruppe. Men på en annen gruppe er de bare fire. Det er litt fordi en nettopp har kommet fra mottak, og så er det en gutt som er ganske faglig sterk men som trenger masse bekreftelse, for utdrag. For dem er det lurt å være få på gruppe, at det er tilpasset nok. Men stort sett er det ut fra faglig nivå. (Intervju 2 Mai, linje 10-16)

Intervjuutdrag 14

Lærer Mai: Den ene gruppa er bare elever med x som morsmål som er ganske- ikke svake, for det har jeg ikke lyst til å si, men de sliter med språket. Og dem kan jeg jo ta ut litt ellers []. Og da sitter vi rundt et bord, og så skal man ta opp fingeren hvis det er et ord man ikke forstår. Vi leser på rundgang. Og da er de mye modigere. Fingeren er opp nesten hele tiden. (Intervju 2 Mai, linje 67-72)

Intervjuutdrag 15

Lærer Liv: Bokstavene må stå i riktig rekkefølge for å kunne lese ordet sol, for utdrag. Hvis vi bytter rekkefølge så blir det jo ikke ordet sol. Tallene må stå i riktig rekkefølge, ordenstall må være i riktig rekkefølge, vi må kle på oss i riktig rekkefølge. Ungene skjønte det. (Intervju 1 Liv, linje 106-109)

Intervjuutdrag 16

Lærer Liv: De fikk i oppdrag å gå gjennom fagteksten og bruke de grønne blyantene for å fargelegge ord som de synes er vanskelige. Og alle ord kunne fargelegges, for utdrag *i forhold til, ammeku, husdyr*. Uansett ord, skulle de fargelegge. (Intervju 1 Liv, linje 123-126)

Intervjuutdrag 17

Lærer Mai: Og jeg merker jo at da er det lettere at de korrigerer ordene hvis de leser feil. Særlig de som er litt svake. Og også de som ikke er kjempestødig til å snakke norsk. Der mange av ordene er ukjent fra før merker de fortære at de leser ordet feil, tror jeg. Og de merker kanskje også bedre at de ikke forstår. (Intervju 1 Mai, linje 57-63)

Intervjuutdrag 18

Lærer Mai: For jeg merker jo at mange av de tospråklige klarer ikke helt å få med seg hele historien hvis det er høytlesing. Narnia gikk greit, for den er litt barnslig. Harry Potter skapte en del tomme blikk. Så for at vi skal ha noe felles å prate om når vi begynner å snakke om høydepunkt og problem og sånn, så ser vi rett og slett filmene. (Intervju 1 Mai, linje 19-27)

Intervjuutdrag 19

Lærer Mai: I sjangeren narrativ er det ikke så viktig med begrepsdrilling. De vet hva høydepunkt er og problem, person, skildring, beskrivelse, sånne ord, men det blir ikke orddrilling, for det er ikke hensiktsmessig å introdusere begreper fra Rødhette [] Her er det hensiktsmessig å gi dem begreper som handler mer om [] tekststruktur. Så her har førfasen blitt annerledes, og bestått i å bruke tid på å lese bøker, for utdrag. (Intervju 1 Mai, linje 217-224)

Intervjuutdrag 20

Lærer Mai: Og da ser jeg jo at de bruker tidsord hele tiden. Særlig andrespråkselevne. *Først, deretter, etter en stund, til slutt*. Så det sitter altså. Og det var ord de ikke hadde anelse om eksisterte før. Og også dette med å strukturere ting i kronologi og- Først skal jeg fortelle om lørdag. Nå vil jeg fortelle om søndag. De har på en måte en ryddighet over det. (Intervju 1 Mai, linje 152-160)

Intervjuutdrag 21

Lærer Mai: For når de skal skrive en fortelling selv så må de lære å overføre sine bilder, hvordan ting er på ark, slik at den som leser skal skjønne det. Og det er de litt dårlige på, for de har ting så klart for seg selv, og så glemmer de hvordan de skal formidle det til den som leser. (Intervju 1 Mai, linje 228-233)

Intervjuutdrag 22

Lærer Liv: De er så innforstått med hvordan denne skriverammen er og denne sjangeren er. Om de klarer å fylle ut argumentene sine godt, det er jeg usikker på. Jeg har hatt litt lite fokus på dette med mentale prosesser og bindeordene kanskje og evaluerende ord. Hvis jeg hadde hatt mer fokus på det, så kunne de kanskje ha gjort argumentene sine større eller bedre. Så jeg er litt spent på det. (Intervju 2 Liv, linje 41-46)

Intervjuutdrag 23

Lærer Liv: Det gjør at jeg må tenke gjennom undervisningen min på en annen måte enn tidligere. Det blir en veldig ryddig måte å forberede meg på. Vi har jobbet med å øke bakgrunnskunnskapen til

elevene før også. Men jeg har ikke vært så systematisk i måten jeg har tenkt på teksten som sådan, for utdrag om det skal være en fortellende tekst. Jeg tenker meg at det kan bli sånn fremover med de ulike teksttypene. Det blir mer konkret for meg når jeg skal gjøre forberedelser. (Intervju 2 Liv, linje 59-65).

Intervjuutdrag 24

Lærer Liv: For det første lærer de seg hva argumenter er. Vi jobber med modellteksten, vi ser grundig på den, vi går gjennom de ulike elementene i teksten som gjør at de ser hvordan en sånn tekst skal se ut. Vi snakker sammen og jobber så mye med å lage en fellestekst og vi utvider teksten, vi utvider begrepene, vi bruker adjektivene der og da. Vi snakker ikke om adjektiv som står på en plakat på veggen, men vi bruker dem i teksten vår. Det er klart at det er med å støtte og hjelpe dem til å få forståelse for tekst og for ord og for hva vi bruker ordene til. (Intervju 2 Liv, linje 134-143)

Intervjuutdrag 25

Lærer Liv: Det blir mer konkret for meg når jeg skal gjøre forberedelser [] I tillegg til at det er en veldig støtte i måten å forberede seg på har sjangerpeden med seg ting som gjør at vi kan gå inn og undersøke- Jeg kan legge opp til at vi jobber med tekst på en litt annen måte. Vi ser på hvilken modalitet teksten har, vi ser på hva det er som gjør at teksten blir god, vi kan gå inn og se på ordene som er brukt. (Intervju 2 Liv, linje 64-71)

Intervjuutdrag 26

Lærer Mai: Jeg ser jo at veldig mange av [andrespråkselevne] har utviklet seg i forhold til egen skriving. Jeg ser at det er de som har størst utbytte av sjangerpedagogikk. Det er det ingen tvil om. Det er der jeg ser størst spor av modellteksten. Det er der jeg ser at de er med, de tar med seg det de har lært. For jeg tror at noen av de sterkeste norskspråklige elevne hadde jo klart å skrive ganske greit alene også. Ikke at det er bortkastet for dem, for det blir jo mye mer struktur. Men andrespråkselevne får jo både struktur og ikke minst språket med denne typen modellering. (Intervju 1 Mai, linje 276-283)

Intervjuutdrag 27

Lærer Mai: Jeg tenker jo at samtale og det å være muntlig er en forutsetning for at man skal ha utbytte av sirkelmodellen. Jeg tenker at det kanskje er det viktigste. At man får samtaler om teksten. For ellers vil det jo bli veldig likt som vanlig skriveopplæring. Det er disse samtalene og diskusjonene og funderinga som gjør at de lærer mye, tror jeg. (Intervju 1 Mai, linje 396-400)

Intervjuutdrag 28

Lærer Mai: Dette blir jo på en måte lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Det å skrive en beskrivende rapport i naturfag. Og for å få til det må du også jobbe med språk. Det er en del begreper og struktur som er spesielle for naturfag. Så her på skolen har vi diskutert dette med tverrfaglighet. All skriving kan ikke skje i norskfaget, for utdrag. For norskfaget har sitt eget faglige preg. Det er jo ikke slik at vi bare skal lese og skrive. Vi skal jobbe med litteratur og språk og det er ganske mye annet som skal skje. Så vi har hatt en liten runde på at det er ikke sånn at faglærerne kan lære bort fag og så skal norsklærerne ta seg av skrivinga. Selv om vi skjønner jo at det er få timer når du er faglærer, men skriving skal jo foregå i de fagene og. (Intervju 1 Mai, linje 323-333)

Intervjuutdrag 29

Lærer Mai: Men jeg tror de- jeg innbiller meg at de skjønner litt mer hvorfor. Særlig denne dekonstruksjonsdelen, at de skjønner hvorfor vi bruker så lang tid på den. Nå bruker vi masse tid på å bryte opp denne teksten fordi vi skal skrive en tekst sammen, og så skal de skrive en selv til slutt. Det er der vi skal ende opp, og jeg tror nok det er den delen som motiverer elevne også. Vi jobber så grundig med dette nå fordi du skal skrive en god fortelling til slutt. (Intervju 1 Mai, linje 36-41)

Intervjuutdrag 30

Lærer Liv: Flere av dem som jeg anser å ha ganske svakt norsk ordforråd, satte i gang å skrive, og du så de samme frasene som vi hadde laget, som var i modellteksten og fellesteksten, det brukte de i den individuelle teksten. Så de drar med seg noe av det her, det er helt tydelig. (Intervju 1 Liv, linje 172-175)

Intervjuutdrag 31

Lærer Liv: På første trinn skulle vi lage en oppskrift eller instruksjon om hvordan vi kler på oss, rekkefølgen på klær. Og da jobbet vi mye med det å bygge kunnskap først [] De skulle klippe ut bilder og lime på bildene i riktig rekkefølge. (Intervju 1 Liv, linje 63-66)

Intervjuutdrag 32

Lærer Liv: Da de skulle jobbe med fellestekst om hvilken rekkefølge man har på morgenrutiner før man går på skolen, så var det veldig- modellteksten ble så tydelig. Den ga så god inspirasjon til fellesteksten, selv om vi også hadde diskusjoner der, for de har ulike erfaringer med hvordan rekkefølgen på morgenrutinene var (latter). Noen pusser ikke tenner om morgenen, kom det frem. Og noen pusser tenner før de spiser frokost, og noen pusser etter. Det var gode diskusjoner om dette. (Intervju 1 Liv, linje 74-80)

Intervjuutdrag 33

Lærer Liv: Vi har laget en felles tekst tidligere og da klarte de godt å bli inspirert av modellteksten til å lage en fellestekst, og videre lage en individuell tekst ut fra. Jeg kjente at jeg styrte det veldig, og jeg tror det var- jeg var litt usikker og famlet litt og skulle ha med ungene på dette for første gang. Jeg tror det ble lagt opp sånn at det var forståelig for dem. (Intervju 1 Liv, linje 151-155)

Intervjuutdrag 34

Lærer Liv: Modellteksten ga oss god inspirasjon til å skrive fellesteksten. Vi kunne diskutere ting, hvorfor skal vi ha det først? Hvorfor skal vi velge bort det? Hvorfor skal vi ha med det i stedet for? Er det viktig å ha med alt dette? Vi hadde gode diskusjoner rundt det. Jeg er veldig spent på i morgen, om de klarer å bygge en felles tekst ut fra modellteksten. (Intervju 1 Liv, linje 156-160)

Intervjuutdrag 35

Lærer Liv: Jeg hadde tenkt at denne gangen skulle jeg virkelig få fram modalitet i språket og teksten på en annen måte. Jeg har lurt på om de er modne for det. Jeg har vært litt usikker og vegret meg litt. Men jeg tenkte at nå skal jeg prøve det. De er andreklassinger. Noen av dem er kanskje modne for å forstå det og vurdere teksten ut fra ulike modaliteter og mentale prosesser og evalueringer ord og sånn. Jeg vet ikke helt om jeg klarte det så godt i dag. (Intervju 2 Liv, linje 8-13)

Intervjuutdrag 36

Lærer Mai: Ja, jeg synes det. Men det er fordi det er vanskelig å få med alle sammen. [] Jeg blir jo den som driver det og pirker litt og får i gang debatten og sånn. Det blir jo mye meg. Og så blir det mange av de sterke elevene og de som byr på seg selv. Så det å få med alle synes jeg er vanskelig. [] Som regel har jeg skrevet med halve gruppa, og da har jeg cirka 17 unger samtidig. (Intervju 1 Mai, linje 236-244)

Intervjuutdrag 37

Lærer Mai: Jeg skal skrive sammen med dem, men jeg vil ha færre elever på en gang. For her handler det jo om å bruke språket og beskrive, og da kan det ikke gå så fort fram. Og da kan det ikke være så mange unger heller, ellers så slipper de liksom ikke til (Intervju 1 Mai, linje 118-121)

Intervjuutdrag 38

Lærer Mai: Også vil jeg gjøre dette selv. Vi er mange voksne, men dette er en type ting jeg vil gjøre selv. Vi kunne jo delt oss opp, og så kunne noen skrevet med assistent, men jeg vil gjøre det med alle selv. (Intervju 1 Mai, linje 246-248)

Intervjuutdrag 39

Lærer Liv: Ja, en felles referanseramme i klassen. Selv om man presenterer ord som kanskje kan oppleves som vanskelig, og jeg synes det er vanskelig å forklare det, så er det alltid en unge som klarer å oversette med sitt språk eller med sin måte å tenke på, som formidler det videre. Og så kan man bygge på det. Jeg elsker samtalene i klassen, der alle tar med seg det de kan, og så bygger vi kunnskap oppå det som andre kan, og så blir det en felles forståelse for de aller fleste. (Intervju 2 Liv, linje 91-97)

Intervjuutdrag 40

Lærer Liv: Ja, det var et begrep vi snakket om i forbindelse med en tekst som en jente plutselig dro fram i en helt annen setting. Og jeg tenkte: jøss, dette gikk vi gjennom så fort, vi har bare jobbet med det i den ene timen. Og nå er det helt naturlig å bruke det begrepet. Og hun er ikke en spesielt sterk elev, hun er helt moderat, mellomsjikt-elev. Men hun har tatt til seg dette fordi hun syntes det var en nyttig måte å tenke på. (Intervju 2 Liv, linje 74-79)

Intervjuutdrag 41

Lærer Mai: Jeg synes det er viktig at de setter ord på det vi lærer om og har et metaspråk, men jeg vil gi dem et metaspråk som er overførbart til når de slipper ut av min hule hånd, skulle jeg til å si. Jeg vil at de skal ha det med seg, at det skal være nyttig for dem senere [] Men det at vi bruker begrepene og introduserer og skaper et felles språk med tradisjonelle ordklassebegreper det tror jeg er veldig viktig. Så vi vil absolutt introdusere dem for en måte å snakke om språk på, men vi velger å bruke de tradisjonelle ordene. (Intervju 1 Mai, linje 194-203)

Intervjuutdrag 42

Lærer Mai: Nå skulle de streke under hvordan skogen var beskrevet. Og da streker de under hele setningen, som er litt mer Halliday-inspirert. For ungene er det veldig naturlig. Hvordan ser skogen ut? Skogen er stor og mørk. Og så tar de hele uttrykket, de tar ikke bare ordene. Så jeg ser jo at det hadde vært fornuftig, det er noe i det. (Intervju 1 Mai, linje 185-189)

Intervjuutdrag 43

Lærer Mai: Men jeg tror ikke jeg hadde lykkes slik jeg opplever at vi gjør med skriving og lesing hvis jeg ikke hadde kunnet mye fra før. Det jeg kan om norsk som andrespråk er en større støtte og gir mer hjelp enn sjangerped. Men når man begynner å sette sammen ting så blir det mosaikk og det henger sammen. Det er mange brikker som faller på plass. Det er det samme med veiledet skriving. Det er derfor vi snakker så mye om tekst. Det er der jeg har lært om metaspråk i tekstarbeid. [] Men så ser jeg jo at å bruke veiledet skriving i sjangerped er veldig lurt. (Intervju 2 Mai, linje 159-166)

Intervjuutdrag 44

Lærer Mai: Mellom kursdagene har vi erfaringsdeling med lærere fra de andre skolene som er med i prosjektet. Og så har vi faggrupper her på skolen i fellestiden en gang i måneden, eller litt mer intensivt innimellom. Der jobber og snakker vi, for vi får jo oppdrag på hver samling. Vi deler hvordan vi har løst det, utfordringer. Vi prøver å bli flinkere til å observere hverandre, at vi kan komme i klassene til hverandre. Vi deler litt undervisningsopplegg. Vi har også fellestid der resten av personalet er med. Forrige uke var det fire lærere som la fram det de har gjort i sjangerpedagogikk. En hadde jobbet med instruksjon i kunst og håndverk, de hadde jobbet med refererende tekster i mottaksklasse, ja forskjellig. [] Dette fungerer best når det blir tverrfaglig. (Intervju 1 Mai, linje 301-311)

Intervjuutdrag 45

Lærer Mai: Ja, særlig i forhold til andrespråklæring. Så lærer ikke elevene norsk som andrespråk ved å sitte og lese selv. Eller skrive. De lærer det ved å bruke språket. Og det å ha muntlig kommunikasjon. Og det er også viktig, synes jeg, at de faktisk skal få lov til å snakke. At vi må tilrettelegge for at man ikke bare skal ha input, men at man faktisk skal få uttrykke seg og. (Intervju 1 Mai, linje 388-392)

Intervjuutdrag 46

Lærer Mai: Også er det noe med å verdsette de ressursene man har. Jeg merker på noen av de [norsk]språklige svake jentene med [] som morsmål, de blir stillere og stillere. Så på samtalen nå måtte vi ta en prat om at det at du ikke kan si alt på norsk, det betyr ikke at du er dum. Jeg måtte si det rett ut, mammaen og pappaen hørte det og. Det betyr at du synes at norsk er vanskelig. Det betyr ikke at du ikke kan det samme som alle andre. For det tror jeg er viktig, at de ikke går og føler på at de ikke klarer å formulere seg eller forstå alle ordene. (Intervju 2 Mai, linje 57-63)