

«Kanskje for høgt utdanna europearar på spor 3» – lærerkommentarer fra en spørreundersøkelse om *Det felles europeiske rammeverket*

Anne Golden¹, Universitetet i Oslo

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I en spørreundersøkelse blant medlemmer av Facebook-gruppa «Norsk som andrespråk» svarte lærere i norsk som andrespråk på spørsmål som dels gjaldt kjennskap til *Det felles europeiske rammeverket* og hvilke formål de mente Rammeverket egnet seg for, dels hvordan de mente innlæring av et andrespråk foregår. I tillegg til å krysse av for oppgitte svaralternativer, kunne lærerne kommentere svarene sine. I denne artikkelen analyseres kommentarene til de lærerne som benyttet denne muligheten flest ganger. Utgangspunktet for studien er teorier utviklet i studier av læreropfatninger, profesjonsteorier og sentrale begreper fra Basil Bernsteins kunnskapssosiologi. Samtidig som artikkelen belyser hvilke læreropfatninger som kommer fram i kommentarene, kartlegges hvilke kilder lærere har for oppfatningene. Videre analyseres hvilke språkhandlinger lærerne bruker når de kommenterer svarene sine, og hvordan de artikulere oppfatningene. Funnene viser at lærerne bruker kommentarene til å presisere, nyansere og utdype svaralternativene de har krysset av for, at de da oftest bygger på erfaringer de har som lærere, og sjeldnere på relevant teori. Samtidig bruker lærerne i betydelig grad faglig pregete uttrykksmåter. De faglige termene og begrepene er hentet fra

¹ Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen med Senter for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.

fagfeltene lingvistikk, andrespråksteori, andrespråksdidaktikk og allmenn pedagogikk og didaktikk.

Nøkkelord: *læreroppfatninger, norsk som andrespråk, Det felles europeiske rammeverket for språk, andrespråklæring, teoretiske og praktiske synteser, klassifisering og innramming*

Innledning

I en artikkel i NOA nr. 2 2019 rapporterte vi fra en nettbasert spørreundersøkelse blant medlemmer av Facebook-gruppa «Norsk som andrespråk» (Golden og Kulbrandstad 2019). Målet med undersøkelsen var å bidra til økt kunnskap om noa-læreres kjennskap til *Det felles europeiske rammeverket for språk* (CEFR), hvilke formål de mener Rammeverket egner seg for, og – ikke minst – hvordan de mener andrespråklæring foregår. 250 personer svarte på undersøkelsen, hvorav 227 angav at de var noa-lærere, og i svaranalysen var det disse vi konsentrerte oss om. Lærerne svarte på spørsmålene ved å velge blant oppgitte svaralternativer, og i den nevnte NOA-artikkelen la vi fram og diskuterte kvantitative funn. Selv om vi utformet alternativene slik at det til en viss grad ble mulig å gi nyanserte svar, er det begrenset hvor mye nyansering denne metoden for datainnsamling tillater. Derfor åpnet vi for at respondentene kunne skrive kommentarer til selve spørsmålene eller til det de hadde valgt å svare. I denne studien er det disse kommentarene vi undersøker, og vårt metodiske bidrag ligger i at vi dermed har en kvalitativ oppfølging av en kvantitativ undersøkelse (Golden og Kulbrandstad 2019).

Omtrent en tredjedel av de som svarte på undersøkelsen, benyttet seg av muligheten til å gi utfyllende kommentarer, og blant disse var det noen som kommenterte ofte. Siden det er grunn til å regne at de som har mange kommentarer, er spesielt engasjert, er det kommentarene fra disse lærerne som analyseres i denne artikkelen. Samtidig som vi ønsker å belyse hvilke læreroppfatninger som kommer fram i kommentarene, spør vi hvilke kilder lærernes oppfatningene ser ut til å ha, det vil si om de er formet av deres egne erfaringer som språkinnlærere, av kunnskaper og erfaringer fra lærerutdanningen, eller av erfaringer fra egen lærerpraksis. I tilknytning til dette ser vi også på hvilke språkhandlinger lærerne bruker når de uttrykker oppfatningene sine og hvordan de artikulterer

dem i kommentarene, blant annet bruken av faglig preget språk og metaforer.

Artikkelen er bygd opp slik: I neste del gjennomgår vi relevant teori og tidligere forskning, og det vil da først og fremst dreie seg om teorier og empiriske studier knyttet til læreroppfatninger, og teori om forholdet mellom vitenskapelige teorier og læreres profesjonelle skjønn. Etter dette presenterer vi framgangsmåten som vi har brukt i undersøkelsen, før vi presenterer materialet og analyseresultatene våre. Avslutningsvis diskuterer vi funnene i lys av teoriene og forskningen som vi bygger på.

Teori og tidligere forskning

Simon Borg (2003) innleder en omfattende forskningsoversikt om *teacher cognition* med å signalisere at han bruker denne termen om «the unobservable dimension of teaching – what teachers know, believe and think» (s. 81). Ifølge Borg dreier *lærertenkning* – eller *læreroppfatninger*, som er blitt vanlig term i norsk sammenheng (se f.eks. Rønbeck og Rønbeck 2010, Monsen 2014, Hjortdal 2018) – seg altså om det som lærere vet, tror og mener om forhold som direkte eller indirekte har med undervisning å gjøre, og som antas å være en dimensjon ved læreres undervisning uten at dette kan observeres direkte. Hvordan begrepet *læreroppfatninger* mer nøyaktig avgrenses gjennom vesensdefinisjoner, varierer i faglitteraturen, og det samme gjelder hvordan begrepet defineres operasjonelt.

Borg (2003:82) har en modell der den innledende beskrivelsen av læreroppfatninger som det lærere vet, tror og mener, spesifiseres til blant annet å dreie seg om *teorier*, *antakelser*, *metaforer* og *konseptualiseringer*. Slike oppfatninger kan dreie seg ulike forhold som selve det å undervise, måter å undervise på, hvordan læring foregår, og innholdet i faget. Modellen dekker også grupper av faktorer som enten påvirker eller både påvirker og påvirkes av læreroppfatninger. Lærernes egne erfaringer som elever er én slik gruppe, kunnskaper og erfaringer fra fagstudier og pedagogikk i lærerutdanningen en annen, og erfaringer fra klasseromspraksis en tredje.

Mange studier konkluderer med at erfaringer som lærere har fra egen skolegang, påvirker oppfatningene de har som lærere mer enn lærerutdanningen (Holt-Reynolds 1992, Sugrue 1997, Furlong 2013). Lortie

(1975) beskriver læreres egen skolegang som en slags langvarig observasjonslæretid der grunnleggende forestillinger om undervisning og læring utvikles, og disse preger altså senere læreroppfatninger i stor grad. Dette har også vært påvist i flere undersøkelser av andrespråklærere, for eksempel Johnson (1994) og Lo (2005). Annen forskning om effekten av teoretisk kunnskap på læreres oppfatninger om hvordan innlæring av et andrespråk foregår, og hvilke metoder som bør brukes i undervisningen, har imidlertid gitt andre resultater. Busch (2010) fant for eksempel at et kurs om andrespråksteori og andrespråksforskning i grunnutdanning for lærere som la vekt på bevisstgjøring av oppfatninger om andrespråklæring, endret lærernes oppfatning om hvor lang tid det tar å lære et språk, og om ordforråd eller grammatikk er viktigst når man lærer et nytt språk. Debrel (2016) fulgte 14 kommende lærere i engelsk som andrespråk gjennom hele grunnutdanningen og undersøkte hvilke påvirkningskilder som var mest framtreddende når studentene svarte på spørsmål i semistrukturerte intervjuer om andrespråklæring og andrespråksundervisning. Selv om studentene også refererte til egne positive så vel som negative erfaringer som språkinnlærere og til utbredte oppfatninger i samfunnet, framstod emner i lærerutdanningen som den kilden som hadde mest å si for hvilke oppfatninger studentene uttrykte, og hvordan de begrunnet dem. I en eldre studie av fire lærere som videreutdannet seg på masternivå i andrespråksundervisning ved siden av lærerjobben, fant Freeman (1993) at lærerne tilegnet seg et fagspråk som gjorde at de klarere kunne artikulere og reflektere over spenninger mellom ulike hensyn de måtte ta i undervisningen. Dette endret oppfatninger de hadde; samtidig viste funnene at endrete oppfatninger ikke nødvendigvis førte til endret undervisningspraksis.

Basturkmen (2012) gjennomgikk doktoravhandlinger som undersøkte forholdet mellom språklæreres eksplisitte oppfatninger og hva de gjorde i praksis. I de fleste studiene hadde forskerne bare funnet et beskjedent samsvar, og årsaker til avviket som var trukket fram, handlet oftest om forhold knyttet til konteksten: krav i læreplaner, manglende støtte fra kolleger, behov for å holde ro og orden i klasserommet osv. Interessant nok, men heller ikke uventet, korresponderte lærernes eksplisitte oppfatninger og det man kunne observere at de gjorde, best blant erfarne lærere og minst blant nyutdannede. Dette skyldes at læreroppfatninger formes i det som Borg (2003:1) etter Foss og Kleinsasser (1996) kaller «symbiotic relationships». Relasjonene er symbiotiske på

den måten at oppfatninger er med å påvirke hva lærere gjør, men erfaringer fra praksis og refleksjoner over praksis kan føre til at oppfatninger justeres eller utvikles (se f.eks. Sato og Kleinsasser 2004).

Forholdet mellom teori og praksis er et sentralt tema innen profesjonsforskningen. Som andre lærere er andrespråklærere profesjonsutøvere, i likhet med f.eks. leger, advokater, psykologer og prester. Felles for slike yrkesgrupper er at de gjennom en spesialisert utdanning på universitets- eller høyskolenivå er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. I utdanningen har de tilegnet seg teoretisk og vitenskapelig kunnskap og fått praktisk kvalifisering under en eller annen form for veiledet virksomhet på profesjonens praksisfelt. Kvaliteten på arbeidet de utfører, er av stor betydning både for den enkelte og for samfunnet (Molander og Terum 2008, Granlund et al. 2011). Profesjonsteoretikeren Harald Grimen (2008) har gått nærmere inn på det som er kunnskapsgrunnlaget for utøvelse av en profesjon, og han skiller der mellom *teoretiske synteser* og *praktiske synteser*. I begge tilfeller har vi å gjøre med kunnskapselementer som er føyd sammen til et større hele. I de teoretiske syntesene skjer dette på en teoristyrkt og logisk koherent måte. Begreper er eksplisitt definert, og de inngår i strukturer som tilfredsstillende krav til stringens og konsekvens. I praktiske synteser kombineres kunnskapselementene ut fra det som fordres i konkrete situasjoner under profesjonell yrkesutøvelse. *Kunnskapsbasen* som elementene hentes fra, er heterogen og består dels av teorier fra ulike relevante vitenskaper, dels av kunnskaper som skrives seg fra yrkesutøverens egne erfaringer eller fra andre utøvere av yrket. Denne siste typen består både av kunnskaper som profesjonsutøveren har et bevisst forhold til og kan artikulere verbalt i et mer eller mindre faglig preget språk, og av såkalt *taus kunnskap* (Polanyi 1958, 2000), det vil si kunnskaper, oppfatninger og vurderinger som ligger til grunn for handlingskompetanse, men som ikke formuleres eksplisitt (jf. begrepet 'knowing-in-action' hos Schön 1983:49).

Grimens begrep *praktiske synteser* harmonerer godt med hvordan Johnson og Freeman (2001:56) beskriver språklæreres praktiske teorier med utgangspunkt i Elbaz' (1983) begrep *teachers' practical theories*: «These theories or systems intermingle teachers' personal experiences as students, teachers, and language learners with knowledge of abstract theories and guiding principles from professional training, and teachers' personal values and beliefs». De understreker at slike teorier ikke

fungerer isolert, men representerer komplekse måter som lærere bruker for å avgjøre hva de skal gjøre med et gitt undervisningsemne, med en gitt gruppe av innlærere, på et gitt sted og på et gitt tidspunkt. Det dreier seg om situert tenkning, der kunnskap ikke bare dreier seg om akkumulert informasjon, men også levd praksis.

For lærere i norsk som andrespråk omfatter de teoretiske delene av kunnskapsbasen blant annet kunnskap om norsk språkstruktur og språkbruk, norsk språk i kontrastivt perspektiv, andrespråkslæring, andrespråksdidaktikk og flerspråklighet (jf. Kulbrandstad og Egeland 2019). I tillegg kommer allmenn pedagogisk og didaktisk kunnskap.

I sin kunnskapssosiologi behandler Bernstein (2000) hvordan akademisk kunnskap blir rekontekstualisert for pedagogiske formål. Han sonder mellom *klassifisering* (classification) og *innramming* (framing) av kunnskap. Det første handler om i hvilken grad kunnskap fra ulike fag og disipliner holdes atskilt og ikke flyter over i hverandre, mens det andre blant annet har å gjøre med i hvilken grad kunnskapen blir kommunisert i et spesialisert fagspråk eller i et hverdagspråk. Afdal og Nerland (2014) bruker dette skillet i en analyse av dybdeintervjuer med nyutdannede norske og finske grunnskolelærere. I likhet med de fleste andre lærere i norsk grunnskole på det tidspunktet, var de norske lærerne i studien utdannet gjennom en fireårig allmennlærerutdanning, mens de finske lærerne hadde en femårig masterutdanning bak seg. Hovedtemaene i intervjuene var hvordan lærerne mente de hadde utviklet seg gjennom lærerutdanningen, hvordan de opplevde arbeidet som lærer, og hva de var opptatt av i den forbindelsen. De ble også spurt om hvordan de skaffet seg kunnskaper de trengte i jobben til daglig, og hva de syntes var de største utfordringene som ferske lærere. Forskerne fant både fellestrekk og ulikheter mellom lærerne fra de to landene og uttalte (ibid.: 293-294):

Taken together, the Norwegian teachers tended to express their concerns more often through concepts derived from everyday language and with reference to external concerns. Disciplinary concepts and cumulative structures were not often referred to, and their accounts more often reflected a collective orientation towards the teacher community in their school and the social relations between students.

Analysen viser altså de norske lærerne tenderte til å ha svakere klas-sifisering og innramming enn sine finske kolleger, og dette gikk blant annet på at de sjeldnere brukte faglige begreper eller refererte til teori og oftere uttrykte seg i et hverdagsspråk, henviste til lærerkollegiet på skolen og nevnte sosiale relasjonar mellom elevene. De finske lærernes kunnskapselementer framstår i det heile som mer systematiserte og strukturerte enn tilfellet var med de norske lærerne, og forskerne så dette i sammenheng med forskjeller mellom finsk og norsk lærerutdanning.

Samtidig peker for eksempel Klette og Carlsten (2012) på at lærer-profesjonen også internasjonalt i liten grad har hatt tradisjon for å gå til en felles empirisk og teoridrevet kunnskapsbase for å forbedre sin praksis.

Studier av læreres diskurs om språklæring og språkundervisning har også handlet om bruken av metaforer for å vise hvordan språkbruken kan avdekke antagelser og holdninger. Grunnlaget for undersøkel-sene er gjerne konseptuell metafor-teori i tradisjonen etter Lakoff og Johnson (1980), der metaforer betraktes som kognitive redskaper til å organisere og forstå fenomenar i virkeligheten med. Metaforene som brukes, om f.eks. språk, språklæring og -undervisning, kan også endres og har dermed potensial til å forandre holdningar siden «New metaphors have the power to create a new reality» Lakoff og Johnson (1980). Thornbury (1991) viser for eksempel at frekvente metaforer om læring er læring som en *reise*, en *databehandlingsprosess* og et *puslespill*, og om språk som et *fysisk stoff* og en *vare* og at disse på ulike måter begrenser synet vårt på læring og bør utfordres.

Metode

Spørreundersøkelsen som data for denne studien er hentet fra, bestod av 29 spørsmål, fordelt på følgende temaer: kjennskap til Rammeverket, oppfatningar om andrespråklæring, bruk av Rammeverket, respondentenes bakgrunn og undervisningserfaring pluss et spørsmål om kommentar til undersøkelsen. I denne artikkelen har vi snevret analysen inn til å gjelde kommentarene til de to temaene *oppfatningar om andre-språklæring* og *bruk av Rammeverket*. Se Appendiks 1 for denne delen av spørreskjemaet. I alt innebar dette 292 kommentarer fra 73 lærere. Vi valgte vidare ut kommentarene fra de mest kommentarivrige lærerne,

definert som de som hadde kommentarer til åtte eller flere spørsmål. Dette gav oss til sammen 132 kommentarer fra elleve lærere, som vi analyserte (se Appendiks 3 for detaljer).

Temaet *oppfatninger om andrespråklæring* bestod av et hovedspørsmål hvor lærerne ble presentert noen beskrivelser av andrespråklæring og så bedt om angi hvilken beskrivelse de syntes var mest dekkende for de fleste innlærerne. De fem neste spørsmålene var nærmere utdypinger av dette på den måten at lærerne for hver beskrivelse kunne krysse av for om de mente den passet for *de fleste, mange, noen* osv. Det sjette var et spørsmål om utviklingen av ulike delferdigheter i andrespråket. Temaet *bruk av Rammeverket* bestod av spørsmål om hvilke aldersgrupper Rammeverket passet for, og om det var egnet for å vurdere språkferdigheter til personer som ønsker arbeid innen noen angitte yrker. Det var også spørsmål om bruk av Rammeverket for å regulere inngang til høyere studier, for å gi rettigheter som permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap. Spørsmål om skriftlige og muntlige ferdigheter ble stilt hver for seg.

Siden det er oppfatninger som kommer til uttrykk gjennom læreres kommentarer som direkte handler om aspekter ved andrespråklæring og bruk av Rammeverket, er det eksplisitte læreroppfatninger vi analyserer.

Kommentarene ble kodet etter to dimensjoner kalt *kilde* og *språk-handlingstype* (Austin 1962, Searle 1969, Svennevig 2009). Kildedimensjonen er basert på studier av læreroppfatninger i Holt-Reynolds (1992), Johnson (1994) og Lo (2005). Vi tok utgangspunkt i kategorier fra disse studiene og justerte dem underveis i analysen slik at de passet til våre data. Framgangsmåten var altså en veksling mellom deduktiv og induktiv metode. For å gi et eksempel valgte vi først ut egenerfaring, dvs. erfaring basert på egen skolegang, som en kategori, men etter å ha gjennomgått kommentarene så vi at denne erfaringstypen ikke kunne skilles ut i våre data. Vi kom dermed fram til kategoriene *utdannings-erfaring, lærererfaring* og *annet*. Utdanningserfaring brukes om kommentarer hvor vi ser spor av teoretisk skoloring, enten gjennom faguttrykk eller perspektiver som brukes innen språkvitenskapen, særlig andrespråkfaget, eller innen pedagogikk og didaktikk. Lærerfaring brukes om kommentarer som viser til erfaring fra klasserommet, utdanningssituasjonen o.l. og særlig til inndeling i undervisningsnivåer i

skoleverket. Annet brukes om resten, dvs. særlig om kommentarer som ser ut til å ha opphav i ideologi, politisk standpunkt osv.

Den andre dimensjonen som vi har kodet etter, gjelder hvilke språkhandlinger kommentarene representerer, dvs. det som lærerne gjør når de kommenterer sine valg av svaralternativ i spørreundersøkelsen (jf. Svennevig 2009:61-66). Her kom vi fram til følgende kategorier: *presiseringer* (både av spørsmålet og av svaret), *utdypinger* og *begrunnelser*. *Presiseringer av spørsmålet* er brukt når kommentarene er av typen «Slik jeg tolker litt etter litt, betyr dette bare at ingen lærer helt plutselig å mestre et andrespråk, det vil jo alltid skje gradvis». *Presisering av svaret* har vi når vi kan omformulere kommentaren til «Med det mener jeg at...», slik som kommentaren «I hvert fall på videregående», der vedkommende har valgt svaralternativet «De fleste» på et spørsmål om hvor mange Rammeverket passer for på ungdomstrinnet og i videregående.

Kommentarene er *utdypinger* når de kan omformuleres til «Og i tillegg mener jeg at...». Et eksempel her er kommentaren til et svar på spørsmålet om Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok skriftlige norskferdigheter for å jobbe i barnehage. Læreren er helt enig og kommenterer slik: «B1-nivået- terskelnivået, bør være greit nok nivå for å kunne føre logg, skrive og lese enkle beskjeder med mer».

Språkhandlingstypen *begrunnelse* dekker kommentarer som kan omformuleres til «Jeg mener dette fordi...», slik som følgende kommentar til svaret «helt enig» på spørsmålet om Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok norskferdigheter for å komme inn på universitet eller høyskole: «Det at bestått B2 nå tilsvarer karakteren 4 i norsk er kjempeflott, men det blir kjempeviktig at de som får B2 virkelig er på det nivået».

Resultater

De elleve lærerne som viste seg å være mest kommentarvillige, hadde alle erfaring med noa-undervisning, de hadde alle enten allmennlærerutdanning eller annen lærerutdanning/høyere utdanning, og de hadde alle erfaring fra undervisning, se Appendiks 2 for nærmere detaljer. Med andre ord hadde de forutsetninger til å trekke både på kunnskaper og på erfaringer fra utdanningen og fra læreryrket når de kommenterte svarene.

I den delen av undersøkelsen som gjaldt *oppfatninger om andre-språklæring*, var det overordnede spørsmålet hvordan lærerne oppfattet at læringen foregår for *de fleste* elevene, og her gav fem av de kommentarivrige lærerne kommentarer. To av dem krysset av for påstanden «Språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake», to hadde krysset av for «De lærer språket litt eller litt» og én for «De er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv.».

Når lærerne så kommenterte dette svaret og/eller svarene på de mer detaljerte spørsmålene om andrespråklæring, var kilden for kommentarene i de aller fleste tilfellene lærernes egen praksis (37 av 39), iblant kombinert med faglig erfaring fra utdanningen (9). For eksempel skulle respondentene angi hvor mange påstanden «Andrespråket læres litt etter litt» passet for. Her svarte én lærer «de fleste» og utdypet dette videre slik: «Noen har progresjon som er høy, og da oppleves det som rykk. De fleste lærer likevel litt og litt». En annen lærer krysset av for svaralternativet «mange» da vedkommende skulle ta stilling til hvor mange en påstand om at språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake, var dekkende for. Hun eller han presiserte svaret sitt slik: «I forståelsen av at mellomspråket har egne strukturer som det ser ut til at de fleste følger fra de begynner å lære et andre/tredjespråk osv.». Som vi ser, bygger læreren her ikke bare på erfaringer fra klasserommet ('som det ser ut til at de fleste følger'), men også på kunnskaper fra utdanningen i form av fagterminologi ('mellomspråk', 'egne strukturer'). Bare to kommentarer syntes å ha lærernes utdanning som eneste kilde. For det siste spørsmålet om andrespråklæring, som handlet om hvorvidt utviklingen av de ulike delferdighetene i språket skjer i ganske likt tempo muntlig, var de fleste kommentarene basert på en kombinasjon av utdanningserfaring og lærererfaring, slik som når en lærer svarer 'få', og begrunner svaret med kommentaren «Nettopp pga dette er rammeverket med sine mer åpne beskrivelser befriende å bruke».

Lærernes kommentarer ble gitt gjennom ulike *språkhandling*er (begrunnelser, presiseringer og utdypinger) og disse fordelte seg slik: 14 kommentarer av de i alt 47 var begrunnelser, mens 16 var presiseringer av svaret og fem presiseringer av spørsmålet. Åtte kommentarer var utdypninger. Fire kommentarer var synspunkter på spørsmålsstillingen.

Et eksempel på begrunnelser har vi når en av lærerne svarer at hun/han er helt enig i at språklæringen går i rykk og napp og følger opp kommentaren med: «Vi ser ofte at deltakere plutselig ikke behersker en

funksjon eller et grammatisk trekk som de tidligere har behersket». Samme språkhandlingstype finner vi når en annen lærer svarer at det er 'mange' innlærere som følgende påstand passer for: «Andrespråket læres litt etter litt», og begrunner det slik «All læring foregår mer eller mindre gradvis. Innlærerne lærer noe og er klare til å gå videre selv om det som er lært ikke nødvendigvis beherskes»

Når vi vurderer alle begrunnelsene, utdypingene og presiseringene til svarene gitt til spørsmålene om hvordan andrespråklæringen foregår og til de ulike påstandene som lærerne skal ta stilling til, ser vi at de fleste føler behov for å nyansere svaret de har gitt. Selv om de er enig eller uenig i en påstand, eller har en oppfatning om at den gjelder for 'de fleste' eller for 'få', ønsker de å understreke at det finnes en stor grad av variasjon, og denne har de møtt som lærere. Variasjonen gjelder særlig innlærernes alder, utdanning og språkbakgrunn og hvilke språklige aspekter det fokuseres på. Et eksempel på dette er kommentaren til svaret 'noen' som vi også har brukt som tittel på artikkelen. En lærer gir følgende presisering til svaret på spørsmålet om utviklingen av ulike deler av språkferdigheten skjer i likt tempo:

Kanskje for høgt utdanna europearar på spor 3, som systemet er utvikla for. Men det munnlege er óg veldig avhengig av akademisk utdanning. På spor 1 kjem utviklinga i ordforråd lenge før korrekt grammatikk. For austasiatar kjem uttale oftast etter ordforråd og grammatikk (som dei tileignar seg skriftleg først) viss dei har ein del skolebakgrunn.

Til de 14 spørsmålene om *bruk av Rammeverket* fikk vi 85 kommentarer. Disse spørsmålene handler om bruk av Rammeverket som vurderingsinstrument i skolen og voksenopplæringen, for å komme inn på universitet og høyskole, for å kunne arbeide i ulike yrker og for å få rettigheter som permanentoppholdstillatelse eller statsborgerskap. Rundt tre fjerdedeler av kommentarene ble gitt med lærererfaring som kilde, én var en kombinasjon av lærererfaring og utdanningserfaring, mens 21 ble kategorisert som 'annet'. De sistnevnte var enten (retoriske) spørsmål, slik som «Hvor gode skriftlige norskferdigheter kreves/er nødvendig for å kjøre taxi?», eller det var politiske eller ideologiske oppfatninger «Vi bør ikke kreve skriftlig kompetanse for permanent opphold».

Alle svarene var bekreftende til at Rammeverket passer i vurdering av norskferdighetene til innvandrere i voksenopplæringen og til minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet og i videregående, men de fleste lærerne hadde behov for presisering av svaret av typen «Gjerne med noe tilpasning» eller «Det passer absolutt, utfordringen er ofte at innlærerne ligger på ulike nivåer i de ulike underferdigheter. Det er derfor vanskelig å gi et generelt nivå». Disse svarene var alle gitt ut fra deres lærererfaring. Når det gjaldt barnetrinnet, var svarene mer varierte og enkelte kommenterte at de ikke hadde kjennskap til trinnet. Kommentarene ble oftest gitt som presiseringer av svarene eller som begrunnelser. Én av begrunnelsene for at Rammeverket ikke passet for barnetrinnet, var gitt med utgangspunkt i utdanningserfaring og lød: «Siden det er utviklet primært for å lære seg et fremmedspråk så oppleves denne måten å måle et andrespråk på som feil».

For spørsmålene om Rammeverket passet for å vurdere om en person har gode nok muntlige (og skriftlige) norskferdigheter for fire ulike yrkesgrupper, fordelte kommentarene seg noenlunde likt på de tre språkhandlingskategoriene. Omtrent en tredjedel var begrunnelser for valg av svaralternativ, samme andel var presiseringer som lærerne ville gi for at de var 'litt' eller 'helt enige' i at Rammeverket passet til det aktuelle yrket, og noen færre ble gitt for å utdype hvorfor de var 'litt' eller 'helt enige' i at det passet. Én kommentar var en kombinasjon av begrunnelse og presisering for at vedkommende var litt enig.

Når det gjaldt vurderingen av de muntlige norskferdighetene som det ble spurt om til disse yrkene, var de kommentarivrige lærerne oftest 'helt' eller 'litt' enige i at Rammeverket passet til dette, resten var 'litt' eller 'helt' uenige. De som var enig i at det kunne brukes, kom gjerne med presiseringer, slik som én av lærerne gjorde til spørsmålet om det passer for å jobbe i barnehage. Hun svarte 'helt enig' og kommenterte: «Jeg tar det for gitt at dere kun tenker ut fra språklige kriterier. Et språknivå alene kan jo ikke være nok til å vurdere om en person har de 'egenskaper og kvalifikasjoner' som trenges for å jobbe i en barnehage. A2 eller høyere nivå bør holde». De som var uenig, begrunnet det gjerne videre med at Rammeverket ikke er nyansert nok. Et eksempel er en lærer som er helt uenig i at det kan brukes for å vurdere norskferdighetene for å bli hjelpepleier, og kommenterer dette slik: «Rammeverket må differensieres mer om det skal brukes til å vurdere innenfor yrker hvor en har ansvar for andre mennesker».

Om vurdering av skriftlige ferdigheter til de samme yrkene var de kommentarivrige lærerne ikke fullt så enige. De svarte 'helt' eller 'litt' enige i halvparten av tilfellene, resten fordelte seg på alternativene 'helt' eller 'litt' uenige og 'usikker'. De som var usikre, begrunnet svaret med at de var i tvil om kravene, eller at de ikke hadde tenkt over det, f.eks. ved å kommentere «usikker på hvilke skriftlige ferdigheter som trengs [i barnehagen]» eller ved å stille dette retoriske spørsmålet: «Hvor gode skriftlige norskferdigheter kreves/er nødvendig for å kjøre taxi??».

Spørsmålet om Rammeverket passer for å vurdere norskferdighetene for å komme inn på universitet eller høgskole fikk seks kommentarer, de fleste begrunnelser – i ett tilfelle supplert med en utdyping. Begrunnelsene for de som var uenig, gikk på at det trengtes strengere eller mer differensierte krav.

Når lærerne kommenterte svarene sine på de fire spørsmålene om Rammeverket egner seg for å avgjøre om personer kan få rettigheter som permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap, ytret mer enn halvparten seg ut fra politisk eller ideologisk ståsted, altså det vi har kategorisert som 'annen erfaring'. Av disse hadde så å si alle svart at de enten var 'helt' uenig i påstandene i spørsmålene, eller at Rammeverket ikke var relevant i denne sammenhengen. En visste ikke hva han eller hun skulle svare, mens resten kommenterte ut fra sin lærererfaring. De fleste av disse var 'litt' eller 'helt' enig i at det passet, men noen var 'helt' eller 'litt' uenig. I to tilfeller var kommentarene presiseringer av at det måtte gis unntak eller det var begrunnelser.

Det er stor variasjon i hvordan de elleve lærerne har *formulert kommentarene*, og variasjonen gjelder så vel mellom de enkelte kommentarene fra hver av lærerne som mellom de forskjellige lærerne. Kvantitativt er det for eksempel spredning i lengde på kommentarene. Nesten alle lærerne har noen korte kommentarer, slik som «med en del unntak», «i hvertfall på videregående» og «er usikker», og samtlige har en del lange kommentarer. Gjennomsnittlig antall ord per kommentar ligger hos de fleste mellom 20 og 30. Alt i alt teller de 132 kommentarene i overkant av 3000 ord.

De lengre kommentarene inneholder gjerne resonnementer og argumentasjonsrekker med klart faglig preg. En lærer skriver for eksempel dette i sin lengste kommentar, som kommer etter at vedkommende har valgt svaralternativet 'litt etter litt' på spørsmålet «Her er

noen beskrivelser av andrespråklæring. Hvilken av dem synes du passer best for de fleste innlærerne?»

Jeg er for såvidt enig i at språklæringen går litt i rykk og napp og tilsynelatende litt frem og tilbake, men jeg vil ikke si at den på noe tidspunkt går tilbake. Det kan kanskje virke slik, sett utenfra, men det er jo bare fordi innlærerne til en hver tid befinner seg på et sted i sin læringsløype der de tester ut hypoteser på områder de er i ferd med å lære seg. kanskje skjer det fossilisering, ofte lærer se deg så å mestre disse områdene og går videre til å teste hypoteser på andre områder. Og de tester jo gjerne ut aspekter ved språket på flere områder samtidig. Dette var et vanskelig spørsmål å svare kort på, merker jeg!

Her ser vi at læreren bruker flere perspektiver og begreper fra internasjonal teori om andrespråklæring. Innlærerne ‘befinner seg på et sted i sin *læringsløype*’², de ‘tester ut *hypoteser*’ og det er mulig at ‘det skjer *fossilisering*’. Et annet eksempel er en kommentaren til svaret «Vet ikke» på spørsmålet «For hvor mange innlærere passer denne påstanden? Det virker som språklæringen skjer ved et plutselig gjennombrudd»:

Det kan kanskje stemme for folk som har studert sitt eget morsmål på en vitenskaplig måte. Da kan språkssystemet “plutselig” åpenbare seg. For deltakere som aldri lærte å lese/skrive på sitt morsmål tror jeg at “gjennombruddet” skjer etter årelang, møysommelig arbeid fra lyd til morfem til ord med mening. Ulikt tempo for deltakere med germansk/ikke-germansk språkbakgrunn. Ulikt tempo for deltakere med gode hukommelsesstrategier/dårlige hukommelsesstrategier. Raskest tempo for deltakere med auditive innlæringsstrategier.

Denne kommentaren har innslag av så vel allmenn lingvistisk som allmenn pedagogisk begrepsbruk: *morfem*, *germansk/ikke-germansk*, *hukommelsesstrategier*, *auditive innlæringsstrategier*. Det neste eksemplet er kommentaren fra en lærer til svaret ‘litt uenig’ på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige norskferdigheter til å jobbe i barnehage».

² Kursivering i dette og de påfølgende eksemplene er satt inn av forfatterne.

Den korte muntlige testen som ligger til grunn for plassering på nivå i Rammeverket, bør ikke brukes som utgangspunkt for jobb i bhg. De må i tilfelle ha et skikkelig intervju først. Har registrert at flere arb.givere som søker arb.kraft, herunder bhg etterspør B1. En trenger flere kvalifikasjoner enn det i møte med små barn som heller ikke har ferdigutviklet språk. Det er et viktig fokus i bhg det at barna skal utvikle språket/språkene sitt/sine. Da må de ha gode nok språkmodeller i sitt daglige liv.

I tillegg til at kommentaren viser fortrolighet med Rammeverket og med hvordan testresultater som er bygd på dette, brukes av arbeidsgivere, rommer den pedagogiske sjangong som *et viktig fokus i bhg, ferdigutviklet språk og språkmodeller*.

Andre faglige uttrykk som vi finner i lærernes begrunnelser, er de vanlige termene i gruppeinndelingen ved kurs i voksenopplæringen, slik som spor 1, spor 2 osv., og naturlig nok de ulike betegnelsene som brukes i klassifiseringen av nivåene i Rammeverket (A2, B1 osv.). Lærerne bruker også enkelte svært alminnelige faglige betegnelser på ulike aspekter ved språkssystemet (slik som *grammatikk*, *ordforråd*, *uttale*) i tillegg til det mer spesialiserte *morfem*, og noen typiske andrespråkfaglige betegnelser (ved siden av dem som allerede er nevnt), slik som 'verbet på 2.plass', 'SVO-setninger', 'mellomspråk' og 'basisnivå'. Generelle pedagogiske termer er 'progresjon', 'skriftlighet', 'læreprosess', 'kontekst', ulike typer 'ferdigheter' (muntlig, skriftlig, leseferdigheter, norskferdigheter) og kompetanser (skriftlig kompetanse), dessuten, 'prosess' og 'kriterier'.

En lærer bruker også et større bilde (et scenario) som kommentar til spørsmålet «Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til innvandrere i voksenopplæringen?». Svaret er «Ja, for noen» og kommentaren lyder: «Det er godt designa for spor 3. Dei andre spora har det som barn har det med medisinar: ein forskar på vaksne og medisinerer barn med voksenmedisin tilpassa vekt og håper på det beste». Altså vil denne læreren understreke det litt ukontrollerte, noe risikofylte i denne handlingen, dvs. å bruke Rammeverket generelt i voksenopplæringen.

For å karakterisere andrespråkutviklingen har vi i spørreskjemaet brukt metaforen 'gjennombrudd' i en påstand om andrespråkutviklingen. Denne metaforen har vi tidligere analysert i forbindelse med Rammeverket (Golden og Kulbrandstad 2018), der vi hevder at det as-

sosieres med «en aktiv kraftanstrengelse» særlig innenfor for tunellbygging. «Overført brukes det om å bli (aner)kjent, bli oppdaget (litt plutselig) og altså heretter (ganske raskt) få en annen status» (ibid:250), altså at en stor forandring skjer i utviklingen av språket. En lærer sier hun er 'litt enig' i denne påstanden og kommenter dette med å bruke et slags synonym «aha-opplevelse», men som er hentet fra et annet, mer kognitivt domene, og assosieres med noe som tidligere er kjent, kan det være med eget språkssystem? En annen lærer bruker en betegnelse fra religion når hun hevder at «språkssystemet kan 'plutselig' *åpenbare seg*³» (se eksemplet over). Til påstanden «Andrespråket læres litt etter litt» svarer en lærer at dette gjelder for de fleste, og begrunner dette videre med en metafor fra dyredomenet, mer spesifikt fra dyrs inntak av føde: «Det læres jo litt etter litt for alle, i den forstand at det er umulig å gå fra null kunnskap til aktiv bruker *i ett jafs*». Med andre ord er flere metaforer mulige – og to brukt av lærerne – for å karakterisere det plutselige som beskrives i forskningen (bl.a. Golden 1994) og som et par av lærerne sier de har erfart med barn eller unge.

Uttrykk som «[ha] *bredt* ordforråd og *godt grep* om grammatikken; «Det *vakles* litt [...], tekstproduksjon [...] som de så ut til å beherske, ikke var helt *på plass* allikavel»; «ordforrådet ikke *følger* grammatikken»; «alltid *tilbakefall* etter ferier» viser at disse lærerne konseptualiserer de enkelte delene av språkssystemet som objekter som har sin plass innenfor et større objekt, noe som er en svært vanlig konseptualisering av språk (Thornbury 1991, Golden og Steien under vurdering). Selve språkinnlæringen blir konseptualisert som bevegelse, eventuelt reise (jf. Golden og Kulbrandstad 2018), slik som i eksemplene: «aldri 2 innlærere på akkurat *samme plass* på trinnet»; «ferier setter ofte innlærere noen *hakk tilbake*»; «"systemet" krever at deltakerne "*presses gjennom*" løpet», men det er ulike hindringer som forekommer. Kvaliteten på andrespråklæringen uttrykkes gjennom bildeskjemaet OPP/HØYT ER BRA; selve læringen konseptualiseres altså som en vertikal bevegelse, slik som når en lærer kommenterte dette «deltagerne på kurs må hver dag *strekke seg* litt» til spørsmålet om for hvor mange innlærere følgende påstand passer for? «Andrespråket læres trinnsvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de til neste trinn osv.)»

³ Her og i de følgende eksemplene har vi kursivert det metaforiske elementet i uttrykkene.

Utdanningsmyndighetene som er ansvarlige for at norskferdighetene er gode nok for å kunne studere ved universitet og høyskole (slik det kommer fram i et spørsmål), stiller bestemte karakterkrav, og i en kommentar uttrykkes dette av en lærer som en fysisk handling med orientering i rommet: «dagens generelle B2-krav er å *legge lista litt høyt*».

Diskusjon

Oppfatningene som kommer fram i materialet vi har analysert, bryter ikke med hovedbildet vi fikk i den kvantitative studien som vi gjennomførte i Golden og Kulbrandstad (2019). Det gjelder så vel i hvilke sammenhenger og til hvilke formål Rammeverket egner seg, som hvordan andrespråklæring foregår for de fleste innlærerne. Det vi finner, er presiseringer, utdypninger og nyanseringer av disse synspunktene. Iblant gjøres dette i kortfattede bemerkninger, men i de lengre kommentarene reflekterer de elleve lærerne over forhold som har gjort at de ikke har ønsket at det valgte svaralternativet skal stå alene. Når de kommenterer svarene sine, er det i overveiende grad lærererfaringer fra klasserommet de ser ut til å bygge på. Påstandene om hvordan andrespråklæring foregår, som alle respondentene i spørreundersøkelsen skulle ta stilling til, formulerte vi ut fra det som Grimen (2008) kaller *teoretiske synteser*. De er utviklet i ulike retninger innen internasjonal andrespråkforskning og innebærer abstraksjoner og generaliseringer som lærerne opplever at ikke helt passer med hvordan de observerer at innlæringen skjer i praksis. De er vant med å foreta *praktiske synteser* som profesjonsutøvelse krever, og dette er trolig bakgrunnen for at de har behov for å nyansere og presisere svarene de har gitt da de krysset av blant oppgitte alternativer. I så fall er det Elbaz' (1983) «teachers' practical theories» vi ser utslag av i disse kommentarene. Selv om begrepene praktiske synteser og læreres praktiske teorier i første rekke henspiller på det lærere gjør i undervisningssituasjoner, eller når de er engasjert i andre aktiviteter i lærerjobben (f.eks. veiledning og vurdering), er begrepene også relevante for å forstå hvordan lærere reflekterer over spørsmål som har å gjøre med læring og undervisning. Også *Det felles europeiske rammeverket for språk* kan betraktes som en teoretisk syntese. Selv om Rammeverket ikke er ment å bygge på noen spesifikk teori om andrespråklæring, har det flere trekk som kjenne-

tegner teoribygning, blant annet eksplisitte begrepsavgrensninger og logisk koherent strukturering av referansesystemet (se f.eks. Golden og Kulbrandstad 2018). Når lærerne kommenterer svaralternativer de har valgt på spørsmål om i hvilke sammenhenger og for hvilke formål Rammeverket egner seg, er det praktiske erfaringer som ser ut til å være bakgrunnen for det de skriver – unntatt i tilfeller hvor politiske og moralske verdier og vurderinger gjør seg gjeldende.

Samtidig som det er praksiserfaringer og ikke teori som preger kommentarene, viser disse at lærerne i betydelig grad bruker faglig pregete uttrykksmåter. De faglige termene og begrepene er hentet fra fagfeltene lingvistikk, andrespråksteori, andrespråksdidaktikk og allmenn pedagogikk og didaktikk. I Bernsteins (2000) forstand er klassifiseringen vi finner i kommentarene, relativt svak i den forstand at kildene som benyttes, er forskjellige, men samtidig ikke skarpt avgrenset. Det at klassifiseringen er svak, er i tråd med hyppige funn i internasjonal lærerforsking (jf. Klette og Carlsten 2012) – og i grunnen det vi kan vente ut fra profesjonsteoriene som vi har vist til. Likevel tar mange forskere til orde for at lærerutdanningen bør legge opp til sterkere klassifisering i lærerprofesjonen (se f.eks. Klette og Carlsten 2012, Nerland 2012, Afdal og Nerland 2014), det vil si at lærere bør framstå mer helhetlig i sitt kunnskapsgrunnlag. Det er ikke noe motsetningsforhold mellom dette og Johnson og Freemans (1998) appell om en fornying av kunnskapsbasen for andrespråklærere. De mener at oppdateringen ikke kun må skje ut fra de vitenskapsdisiplinene som tradisjonelt har utgjort grunnstammen i denne basen: lingvistikk og psykologi. Heller ikke kunnskap fra det som de kaller hybriddisipliner, som anvendt språkvitenskap og andrespråksforskning, kan overføres direkte til undervisningspraksis. Det er blant annet teoretisering over andrespråksundervisningens *praktiske synteser* de etterlyser. Og dette rimer godt med Lee S. Schulmans programartikkel om reform av amerikansk lærerutdanning fra 1987 (Schulman 1987). Her står begrepet “wisdom of practice” sentralt, nemlig dyktige læreres erfaringsbaserte oppfatninger. Schulman mener at pedagogisk forskning ikke minst bør sikte mot å utvikle teori bygd på nettopp denne visdommen fra praksisfeltet.

Om klassifiseringen i lærernes kommentarer altså er relativt svak, kan det samme ikke uten videre sies om innrammingen. I den samlede karakteristikken av de norske lærerne i den sammenliknende norskfinske studien vi omtalte ovenfor, skiller lærerne i vår studie seg som

nevnt fra Afdal og Nerlands lærere. Det er ikke begreper fra hverdags-språk (everyday language) som dominerer måten som disse lærerne uttrykker seg på i kommentarene sine. Tvert imot er det ofte begreper fra relevante fagdisipliner (disciplinary concepts) og faglig strukturerte tenkemåter (jf. cumulative structures) som vi møter, selv om en del av formuleringene er vanlige og metaforene mer alminnelige enn nyskapende. Nå er de to undersøkelsene riktignok ikke direkte sammenliknbare, siden de er ulike både i tematisk innretning og metodikk. Mens Afdal og Nerland studerer læreres generelle erfaringer og refleksjoner knyttet til lærerjobben, formidlet gjennom dybdeintervjuer, analyserer vi skriftlige kommentarer til svar på en nettbasert spørreundersøkelse om spesifikke emner, nemlig hvordan innlæring av et andrespråk foregår, og bruk av Rammeverket til ulike formål. Denne forskjellen kan være noe av forklaringen på at lærere som vi gransker, framstår med større faglighet. De er også mer erfarne enn lærerne i den andre studien, og har annen utdanningsbakgrunn. Seks er riktignok allmennlærer-utdannet i likhet med Afdal og Nerlands informanter, men med to unntak har de tilleggsutdanning i norsk som andrespråk, noen også relevant utdanning ut over dette. De øvrige har annen lærerutdanning, i de fleste tilfeller supplert med utdanning i norsk som andrespråk. Bortsett fra to underviser våre lærere norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og har mer spesialiserte arbeidsoppgaver enn lærerne i den andre undersøkelsen, som underviser på barnetrinnet. Det at de er medlemmer av en faglig innrettet Facebook-gruppe og ikke bare deltar i spørreundersøkelsen, men også viser ekstra engasjement gjennom å skrive til dels relativt lange kommentarer til svarene, indikerer at vi har å gjøre med lærere som identifiserer seg med et bestemt fag. Samlet er forholdene som vi her har pekt på, trolig bakgrunnen for at den sterkere innrammingen i kommentarene de skriver.

Avslutning

I et kapittel om profesjoner som kunnskapskulturer i boka *Professional Learning in the Knowledge Society* (Jensen et al. 2012) skriver Monica Nerland dette om lærerprofesjonen:

Thus, a constitutive facet of teachers' knowledge culture is the idea that knowledge has to be applied within an ethos of differentiation, in which the specificity of the situation at hand premises the best approach to teaching just as much as theoretical knowledge or predefined guidelines. (Nerland 2012:40)

I vår studie ser vi utslag av differensieringsetosen i lærernes understreking av at måten innlæring av andrespråk foregår på, er avhengig av en rekke forhold knyttet både til innlæreren selv (alder, utdanning, språkbakgrunn, motivasjon, psykisk tilstand m.m.) og til innlærings situasjonen, blant annet mulighet for å praktisere språket utenom selve undervisningen. Et annet sted i kapittelet (s. 69) skriver Nerland at tendensen til å vektlegge kommunikative evner og personlige ferdigheter «downplays the crucial role that abstract and theoretical knowledge play in the development and continuous revitalisation of professional expertise». Lærerne i vår studie uttaler seg ikke direkte om betydningen av abstrakt og teoretisk kunnskap for utvikling og løpende oppdatering av lærerprofesjonens kompetanse, men vi ser at de anvender slik kunnskap i kommentarene sine. Funnene i en kvalitativ undersøkelse som denne gir ikke grunnlag for å si noe allment om fagligheten blant lærere som underviser i norsk som andrespråk, men de vil kunne være utgangspunkt for bredere anlagte undersøkelser av dette.

Litteratur

- Afdal, Hilde Wågsås og Monika Nerland 2014. Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, årg. 58 nr. 3, 281–299. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726274>.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Basturkmen, Helen 2012. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, årg. 40 nr. 2, 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Borg, Simon 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, årg. 36 nr. 2, 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Busch, Deborah 2010. Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, årg. 14 nr. 3, 318–337. <https://doi.org/10.1177/1362168810365239>.
- Debreli, Emre 2016. Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching: An Exploration with the Consideration of the Educational Programme Nature. *Higher Education Studies*, årg. 6 nr. 1, 116–127. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p116>.
- Elbaz, Freema 1983. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Foss, Donna H. og Robert C. Kleinsasser 1996. Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, årg. 12 nr. 4, 429–442. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00049-P](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00049-P).
- Freeman, Donald 1993. Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, årg. 9 nr. 5–6, 485–497. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90032-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90032-C).
- Furlong, Catherine 2013. The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, årg. 36 nr. 1, 68–83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>.
- Golden, Anne 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I A. Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag, 114–132.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2018. “A1, A2, B1 ... – “den nye tellemåten” på språklæringsfeltet. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad og G.T. Randen (red.): *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, 237–260.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2019. Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket. *NOA Norsk som andrespråk*, årg. 35 nr. 2, 41–64.

- Golden, Anne og Guri Bordal Steien under vurdering. “I had Mashi in my ears”. *Metaphors of language by Congolese living in Norway*.
- Granlund, Lise, Sølvi Mausethagen og Elaine Munthe 2011. *Læreroppleksjon i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Grimen, Harald 2008. Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 71–86.
- Hjortdal, Maria 2018. *Andrespråksdidaktisk praksis og læreroppleksjoner om andrespråksinnlæring*. Masteroppgave. Universitetet i Agder.
- Holt-Reynolds, Diane 1992. Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal*, årg. 29 nr. 2, 325–349. <https://doi.org/10.3102/00028312029002325>.
- Jensen, Karen, Leif Chr. Lahn og Monika Nerland, red. 2012. *Professional Learning in the Knowledge Society. The Knowledge Economy and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Johnson, Karen 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, årg. 10 nr. 4, 439–452. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8).
- Johnson, Karen og Donald Freeman 2001. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, årg. 1 nr. 1, 53–69. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100004>.
- Klette, Kirsti og Tone Cecilie Carlsten 2012. Knowledge in teacher learning: new professional challenges. I K. Jensen, L.C. Lahn og M. Nerland (red.): *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–84.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Birgitta Ljung Egeland 2019. Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet. *ASLAs skriftserie*, årg. 2019, 137–160.
- Lakoff, George og Mark Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lo, Yi-Hsuan Gloria 2005. Relevance of knowledge of second language acquisition: An in-depth case study of a non-native EFL teacher. I N.

- Bartels (red.): *Applied linguistics and language teacher education*. New York: Kluwer Academic, 135–137.
- Lortie, Dan C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molander, Anders og Lars Inge Terum, red. 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Nerland, Monika 2012. Professions as knowledge cultures. Introduction. I K. Jensen, L.C. Lahn og M. Nerland (red.): *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers, 27–48.
- Polanyi, Michael 1958. *Personal Knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Polanyi, Michael 2000. *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rønbeck, Ann Elise og Nils-Fredrik Rønbeck (2010). *Kroppsovingsfaget etter kunnskapsløftet - læreroppfatninger*. HIF-rapport. Alta, Høgskolen i Finnmark.
- Sato, Kazuyoshi og Robert C. Kleinsasser 2004. Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, årg. 20 nr. 8, 797–816. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.004>.
- Schulman, Lee S. 1987. Teaching and Knowledge: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, årg. 57, 1–22.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Searle, John 1969. *Speech Acts: An Essay into the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sugrue, Ciaran 1997. Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, årg. 20 nr. 3, 213–225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>.
- Svennevig, Jan 2009. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse, 2. utg.* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Thornbury, Scott 1991. Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *ELT Journal*, årg. 45 nr. 3, 193–200. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.193>

Appendiks 1: Utdrag fra spørreskjemaet

Spm. 5. Her er noen beskrivelser av andrespråklæring. Hvilken av dem synes du passer best for de fleste innlærerne? Svaralternativer: De lærer språket litt eller litt /De er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv./ Språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake/ Det virker som det skjer et plutselig gjennombrudd/ Ingen av disse beskrivelsene passer/ Vet ikke
Skriv gjerne en kommentar. (Har du eksempler?)

Spm. 6. Undersøkelsen går nå nærmere inn på de fire påstandene om språklæring i foregående spørsmål, og du får mulighet til å gi nyanserte svar i 6-9. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? - Andrespråket læres litt etter litt. Svaralternativer: De fleste/ Mange/ Noen/ Få/ Ingen/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 7. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? – Andrespråket læres trinnvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de til neste trinn osv.). Svaralternativer: De fleste/ Mange/ Noen/ Få/ Ingen/ Vet ikke, Skriv gjerne kommentar.

Spm. 8. Hvor enig eller uenig er du i denne påstanden om læring av et andrespråk? For de fleste går språklæringen i rykk og napp og litt fram og tilbake. Svaralternativer: Helt enig/Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Verken enig eller uenig/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 9. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? Det virker som språklæringen skjer ved et plutselig gjennombrudd. Svaralternativer: Helt enig/Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Verken enig eller uenig/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 10. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? Utviklingen av de forskjellige delene av språkferdigheten (uttale, grammatikk, ordforråd osv.) skjer i ganske likt tempo i muntlig. Svaralternativer: De fleste/ Mange/ Noen/ Få/ Ingen/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 11. Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til minoritetspråklige elever på barnetrinnet? Svaralternativer: Nei/ Ja, for noen/ Ja, for de fleste/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 12. Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet og i videregående? Svaralternativer: Nei/ Ja, for noen/ Ja, for de fleste/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 13. Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til innvandrere i voksenopplæringen? Svaralternativer: Nei/ Ja, for noen/ Ja, for de fleste/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 14 / spm. 15. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige/ skriftlige norskferdigheter for å jobbe i barnehage. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 16 / spm. 17. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige / skriftlige norskferdigheter for å kjøre taxi. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 18. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok norskferdigheter for å komme inn på universitet eller høgskole. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 19 / spm. 20. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige / skriftlige norskferdigheter for å jobbe som hjelpepleier. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke, Skriv gjerne kommentar.

Spm. 21 / spm.22. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige / skriftlige norskferdigheter for å få permanent oppholdstillatelse. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 23 / spm. 24. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige /skriftlige

norskferdigheter for å få statsborgerskap. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke, Skriv gjerne kommentar.

Appendiks 2: Oversikt over utdanning og undervisningserfaring hos de elleve kommentarvillige lærerne

Lærer nr	Grunnutdanning	NOA-utdanning	Annen utdanning	Undervisningserfaring i norsk som andrespråk	Alder
29	Annen høyere utdanning	NOA>30 stp		voksenopplæring>3år	40-49
35	Allmennlærer utdanning	NOA >30stp		voksenopplæring>3år	40-49
42	Allmennlærer utdanning	NOA >30stp	Voksenpedagogikk 60stp	voksenopplæring>3år; grunnskole/videregående skole >3år; høyskole	50-59
56	Annen lærerutdanning	Kurs i NOA		voksenopplæring>3år	>60
69	Annen lærerutdanning	NOA>30 stp		voksenopplæring>3år	40-49
81	Allmennlærer utdanning	Kurs NOA	Migrasjonspedagogikk	grunnskole/videregående skole >3år	30-39
88	Allmennlærer utdanning	NOA >30stp		voksenopplæring>3år; grunnskole/videregående skole<3år;	40-49
125	Annen lærerutdanning			voksenopplæring<3år	40-49
164	Annen lærerutdanning	NOA>30 stp	PPU	fortsatt student, PPU=2mnd	30-39
199	Allmennlærer utdanning	NOA> 30stp	fransk 60stp	voksenopplæring>3år; grunnskole/videregående skole <3år	50-59
216	Allmennlærer utdanning			voksenopplæring>3år	40-49

Appendiks 3: Oversikt over antall spørsmål om oppfatninger om andrespråkundervisning og bruk av Rammeverket i spørreundersøkelsen og antall kommentarer fra de elleve kommentarvillige lærerne

Totalt antall spørsmål 20. Totalt antall kommentarer 132

Oppfatninger om andrespråklæring:	6 spørsmål –	47 kommentarer
Bruk av Rammeverket:	14 spørsmål –	85 kommentarer
- relatert til aldersgrupper	3 spørsmål -	17 kommentarer
- relatert til yrker	6 spørsmål -	33 kommentarer
- inngang til studier	1 spørsmål -	6 kommentarer
- relatert til rettigheter	4 spørsmål -	29 kommentarer

Abstract

In an online survey among members of the Facebook group «Norsk som andrespråk» (Norwegian as a second language), teachers of Norwegian

as a second language answered questions that partly concerned knowledge of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and what purposes they thought the Framework was suitable for, and partly how they thought learning of a second language takes place. In addition to checking for the preferred alternative among given answers, teachers could comment on their answers. This article analyzes the comments of the eleven teachers who used this opportunity most often. The starting point for the study is theories developed in studies of teacher beliefs, profession theories and key concepts from Basil Bernstein's knowledge sociology. At the same time as the article sheds light on which teacher beliefs appear in the comments, it maps which sources the teachers have for the beliefs. Furthermore, it analyzes which speech acts the teachers use when they comment on their answers, and how they articulate the beliefs. The findings show that teachers use the comments to clarify, nuance and elaborate on the answer alternatives they have marked, and that they most often build on experiences they have as teachers and less often on relevant theories. At the same time, teachers make significant use of a professional language. The academic terms and concepts are taken from the fields of linguistics, second language theory, second language didactics and general pedagogy and didactics.

Keywords: teacher beliefs, Norwegian as a second language, the Common European Framework of Reference for Languages, second language learning, theoretical and practical syntheses, classification and framing