

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marit Gjengedal Runde

Masteroppgave i norsk fagdidaktikk

«Slipp dem løs!»

En kvalitativ studie av fem læreres oppfatninger om fagsamtaler i norsk med nyankomne flerspråklige ungdommer

A qualitative study of five teachers' perceptions of academic conversations in
Norwegian with newly arrived multilingual young people

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2021

Forord

Arbeidet med oppgaven har vært en lærerik prosess. Det å få anledning til å fordype seg i et emne man interesserer seg for har gitt meg mulighet til å se erfaringene mine i et nytt perspektiv. Skrivningen og lesingen har ført til innsikt og kunnskap som jeg vil ta med meg videre både i mitt arbeid som lærer og i livet ellers.

Først og fremst vil jeg takke min mor som gikk bort rett før oppgaven var ferdig. Hun har alltid støttet og heiet på meg uansett hva jeg har gjort. Det er hun som har inspirert meg til å bruke mine muligheter, og å ha tro på meg selv til å kunne mestre det jeg har syntes har vært krevende.

Jeg vil også takke min veileder Marte Nordanger for gode, grundige innspill og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Hun har lært meg veldig mye. En stor takk rettes også til min familie, Aslak, Sverre, Andreas, Live Marie og Astri. Dere betyr alt for meg.

Lillehammer, 07. mai 2021

Marit Gjengedal Runde

Innhold

Sammendrag	1
English summary	2
1. Innledning	3
1.1 Tema for oppgaven	3
1.2 Bakgrunn for valg av oppgave	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.4 Begrepsavklaringer	6
1.5 Om elevgruppen og retten til særskilt språkopplæring	8
1.6 Avgrensing.....	9
2. Teori.....	11
2.1 Tidligere forskning på muntlighet i undervisningen.....	11
2.1.1 <i>Ulike former for samtaler.....</i>	<i>13</i>
2.2 Faglige samtaler i læreplaner	17
2.2.1 <i>Faglig samtale og norskfagets literacy</i>	<i>19</i>
2.3 Sosiale tilnærminger til andrespråklæring.....	20
2.3.1 <i>Å lære fagspråk på et andrespråk.....</i>	<i>21</i>
2.3.2 <i>Å få tilgang til skolens tekstkultur</i>	<i>28</i>
2.4 Læreroppfatninger.....	31
2.4.1 <i>Hva er læreroppfatninger?.....</i>	<i>31</i>
2.4.2 <i>Læreroppfatninger og kontekst.....</i>	<i>33</i>
2.4.3 <i>Læreroppfatninger og praksis</i>	<i>35</i>
2.4.4 <i>Læreroppfatninger om fagsamtaler.....</i>	<i>37</i>
3. Metode	39
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	39
3.1.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet.....</i>	<i>40</i>
3.1.2 <i>Transkribering av intervju.....</i>	<i>41</i>
3.2 Datamaterialet.....	42
3.2.1 <i>Utvalg og presentasjon av informanter</i>	<i>43</i>
3.2.2 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	<i>46</i>
3.3 Analysemetode.....	47
3.3.1 <i>Temaanalyse med abduktiv tilnærming</i>	<i>47</i>
3.3.2 <i>Koding, kategorisering og fortolkning</i>	<i>48</i>
3.4 Etiske betraktninger	50
3.4.1 <i>Forskerens rolle.....</i>	<i>52</i>

3.4.2	<i>Refleksivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i>	53
4.	Analyse	55
4.1	Lærernes beskrivelser av faglige samtaler i norsk	55
4.1.1	<i>Organisering</i>	55
4.1.2	<i>Begrepet fagsamtale</i>	57
4.1.3	<i>Fagsamtalen i bruk</i>	59
4.1.4	<i>Fagsamtalens formål</i>	61
4.2	Hva legger lærerne vekt på i opplæring og vurdering?.....	64
4.2.1	<i>Forberedelse</i>	64
4.2.2	<i>Vurdering</i>	65
4.2.3	<i>Lærerrollen</i>	68
4.3	Lærernes bekrivelser av fagsamtalens verdi	69
4.3.1	<i>Utfordringer</i>	69
4.3.2	<i>Muligheter</i>	71
4.4	Oppsummering av analyse	72
5.	Diskusjon	74
5.1	Læreroppfatninger og bakgrunnsfaktorer	74
5.2	Ulike oppfatninger om fagsamtaler.....	75
5.3	Fagsamtalen som sosial/ kommunikativ funksjon	76
5.4	Fagsamtalen som vurderingssituasjon	79
5.5	Faglige samtaler som mulighet for spåklæring	82
6.	Avslutning	86
6.1	Hovedfunn.....	86
6.2	Konklusjon og veien videre	88
	Litteraturliste	91
	Tabeller og figurer	98
	Vedlegg	99

Sammendrag

Denne oppgaven hører inn under feltet norsk fagdidaktikk, og er rettet mot norsk som andrespråk. Fokus i oppgaven er på læreren som underviser i norskfaget for flerspråklige ungdommer som kommer til Norge sent i opplæringsløpet. Oppgaven undersøker hva som kjennetegner fem læreres oppfatninger og bruk av faglige samtaler i norsk, når elevene er nyankomne til Norge. Informantene er lærere som jobber på tre forskjellige skoler; to videregående skoler og en ungdomsskole.

Prosjektet baserer seg på kvalitativ metode med ca. 45 minutters dybdeintervju av hver lærer. Intervjuguiden ble utformet i tråd med fenomenologisk tilnærming der formålet er få tak i informantenes forståelse av et tema. Det er ikke foretatt observasjoner av undervisningssituasjoner, derfor er analyse og fortolkninger basert på meningsfortolkning av lærernes subjektive beskrivelser etter hermeneutiske prinsipper.

Hovedfunnene i oppgaven er at selv om faglig samtaler er nevnt på alle nivå i de ulike norsklæreplanene, har ikke lærerne en enhetlig forståelse av selve begrepet faglig samtale eller hva som er faglige samtaler formål og funksjon. Likevel gjennomførte lærerne det de selv definerte som faglige samtaler på ganske like måter. Gjennomføringen var styrt av oppfatninger som til en viss grad kan sies å bryte med læreplanens intensjon, om at faglige samtaler skal foregå i interaksjon med andre.

Et viktig funn som kan belyse hvorfor dette skjer, har sammenheng med at flere faktorer virker inn på lærernes oppfatninger. En viktig faktor var lærernes erfaringer med at nyankomne elever ble tause i klassesituasjoner. Det ledet som regel til at lærerne valgte å ta ut eleven for å gjennomføre faglige samtaler med elever alene. Det ble begrunnet med at elevene skulle få bruke språket i trygge omgivelser med lærer til stede. Da fikk lærerne også en anledning til å vurdere elevenes faglige kunnskaper og språklige ferdigheter. Fagsamtalen fikk dermed både en kommunikativ/ sosial funksjon og en vurderingssituasjon der elevene skulle «bli hørt» i dobbel forstand.

En konsekvens av dette er at nyankomne elever antakelig får færre anledninger til å tilegne seg skolens sekundærdiskurs i fellesskap med medelever. Lærerens gode intensjoner om å skape en trygg samtalesituasjon, kan i ytterste konsekvens forsinke elevenes tilegnelse av skolespråket.

English summary

The thesis falls within Norwegian academic didactics and Norwegian as a second language. The theme is teaching Norwegian to multilingual young people. The thesis examines the characteristics of five teachers' perceptions and their use of academic conversations in Norwegian with newly arrived pupils. The informants are teachers at three different schools; two high schools and one junior high school.

The project is based on a qualitative method and includes approximately 45-minute in-depth interviews with each teacher. The interview guide was designed in line with a phenomenological approach, where the purpose is to gain insight into the informants' understanding of a topic. No observations were made during teaching itself, therefore the analyze is based on meaning interpretations of the teachers' subjective descriptions according to hermeneutic principles.

A main finding is that teachers neither have a uniform understanding of the very concept of academic conversation, nor what it's purpose and functions are. This is despite the fact that academic conversations are covered at all levels in the various Norwegian curricula. Nevertheless, the teachers conducted what they themselves defined as academic conversations in fairly similar ways. Their implementation did not, however, fully comply with the curricula's intentions of academic conversations taking place in interaction with others.

An important and clarifying finding is that teachers' perceptions are affected by several factors. An important factor is the teachers' experiences that newly arrived pupils tend to become silent in the class situations. This usually leads to taking the pupils out of class to conduct one-to-one conversations, and thus make it possible to use Norwegian in a safe environment with the teacher present. In this way the teachers also get an opportunity to assess academic knowledge and language skills. The conversation gets in other words both a communicative/social function and an assessment function, and the pupils are "heard" in a double sense.

An assumed consequence is that newly arrived young people therefore have fewer opportunities to acquire the secondary discourses of the school together with fellow pupils. The good intentions of the teachers to ensure a safe frame around the conversations can thus ultimately delay students' acquisition of school language.

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av fem læreres oppfatninger om den muntlige sjangeren fagsamtale i norskfaget¹. I læreplanene legges det stor vekt på muntlig kommunikasjon. Elevene skal bruke språket til forskjellige formål og i forskjellige situasjoner. En faglig samtale i norsk er en slik kommunikasjonssituasjon der elevene forventes å ta i bruk relevant fagspråk, og få erfaring med å snakke innenfor en norskfaglig diskurs (Blikstad-Balas, 2016).

Oppgaven retter seg mot flerspråklige ungdommer som kommer sent i opplæringsløpet. Det kan være enten mot slutten av grunnskolen eller i starten av videregående opplæring. Det å bli deltakere i faglige samtaler blir ekstra utfordrende for denne elevgruppen. For å gjennomføre slike samtaler kreves det at elevene har både språklige ferdigheter og kunnskap om norskfagets tekster. Dette skal de lære og gjennomføre på et nytt språk.

Lærerne har en helt sentral rolle når elevene skal innlemmes i faglige samtaler. Når lærere har minoritetsspråklige elever i klassen, innebærer det ifølge Monsen & Randen (2017) et krav til lærerne om å være bevisst på mangfoldet og hvilke holdninger man har til elevene og undervisning av elevgruppen. Slike oppfatninger, holdninger og verdier kalles ofte læreropfatninger (s. 139). Læreropfatninger er individuelle og kan være implisitte eller eksplisitte, og ifølge Borg (2006) kan lærernes oppfatninger ha stor innvirkning på undervisningen, fordi det ofte er styrende for lærernes didaktiske valg.

Jeg vil med denne bakgrunn foreta en kvalitativ undersøkelse av fem læreres oppfatninger om faglige samtaler i norskfaget for flerspråklige elever. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne beskriver sitt arbeid med faglige samtaler når elevene er nyankomne flerspråklige elever. Informantene i prosjektet er derfor fem lærere som alle underviser i norskfaget ved ulike skoler for denne elevgruppen.

¹ Faglig samtale og fagsamtale er begge begreper som brukes i gjeldende læreplaner. I denne oppgaven skal begrepene forstås likt.

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

En av skolens viktigste oppgaver er at «[e]levne skal tilegne seg ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjøre dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser» (Stray, 2012, s. 17). Dette gjelder selvfølgelig også for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer.

Hvert år starter flere tusen minoritetsspråklige barn og unge i norsk skole, og flere av disse elevene er nyankomne til Norge og trenger særskilt norskopplæring. Skoleåret 2019 mottok 40983 elever i grunnskolen særskilt norskopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2020). I videregående opplæring 2019/2020 fulgte 5292 elever *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge- videregående opplæring (NOR9-03)* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ungdom med kort botid i Norge har høyere frafall i videregående opplæring enn det totale gjennomføringsantallet for alle elever i videregående opplæring. Fra 2013-2019 sluttet 25.1 % av innvandrere med botid i Norge 0-2 år underveis i videregående opplæring. For innvandrere med botid på 3-5 år sluttet 27,2 % av elevgruppen, mens det totale antall av elever som sluttet underveis i samme tidsrom var 10,6 % (Statistisk sentralbyrå, 2020).² Det er sammensatte årsaker til at ungdom med kort botid har høyere frafall i videregående opplæring, men en årsak kan settes i sammenheng med at flere forskere hevder at elevene ikke mestrer det akademiske skolespråket på et nivå som trengs for å lykkes i skoleløpet (Gee, 2008; Cummins, 2015; Magerø, 2005, s. 81-86).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) verdigrunnlag står det at «[s]kolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartement, 2019). For at denne elevgruppen også skal oppnå målet om deltakelse i demokratiet, er det nødvendig å utvikle ferdigheter både i *hverdagsspråk* og *skolespråk* (Cummins, 2017) og elevene må tilegne seg ferdigheter i norsk språk for å delta i *primærdiskurser* og *sekundærdiskurser* (Gee, 2008, 2012). Cummins (2017) tilnærming til språklæring og Gees (2012) sosiologisk lingvistiske språklæringsteori blir gjennomgått i kapittel 2.3.1 og 2.3.2. En av skolens viktigste oppgaver er å gi elevene tilgang til fagenes

² Samme tendens går også igjen i internasjonale rapporter; jmf.. OECD (2015) «*Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*».

sekundærdiskurser og fagenes språklige spilleregler. Å mestre faglige samtaler i norsk, innebærer det samme som å ta del i skolens sekundærdiskurs. Læreren har en nøkkelrolle i dette arbeidet (Blikstad-Balas, 2019).

For nyankomne ungdommer kan det være vanskelig å få en forståelse av hva muntlige ferdigheter i norskfaget egentlig innebærer. Elevene er i en språklæringsprosess samtidig som de skal kunne snakke *om* norsk *på* norsk i en faglig samtale. Jeg vil undersøke hva en gruppe lærerne legger i begrepet fagsamtale, og hvordan de beskriver sitt arbeid med opplæring, gjennomføring og vurdering av fagsamtaler i norskfaget for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer. I tillegg vil jeg undersøke hvilken verdi disse lærerne mener fagsamtaler har for denne elevgruppen. Ved å beskrive mine funn og koble dem til aktuell teori, er målet å bidra til økt bevisstgjøring om hvordan lærere kan drive mer systematisk og målrettet opplæring av faglige samtaler i norsk til beste for nyankomne minoritetsspråklige elever.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Faglige samtaler i norsk er i læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK 06) og 2020 (LK 20) beskrevet blant annet slik under grunnleggende ferdigheter i norsk: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Beskrivelsen krever at elevene mestrer språket på mange nivåer. Flerspråklige elever må kunne kommunisere i norsk, bruke fagord og begreper, og i tillegg må de kjenne til ulike muntlige og skriftlige sjangere og kunne snakke om tekster på et metaplan. Alt dette må elevene lære både *på* et nytt språk og *i* et nytt språk (Gibbons, 2015, s. 10). Dette er vanskelig å oppnå uten at lærere som underviser denne elevgruppen, foretar bevisste didaktiske valg i ulike undervisningssituasjoner. Det er også en fordel at lærerne har kjennskap til hvordan andrespråksutvikling foregår. Lærerne er viktige både som språklige rollemodeller og ved at de planlegger og gjennomfører undervisningen (Monsen & Randen, 2017).

På denne bakgrunn kan følgende overordnede problemstilling formuleres:

Hva kjennetegner læreres oppfatninger om og bruk av faglige samtaler i norsk for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer?

Undersøkelsene tar utgangspunkt i faglige samtaler sett fra lærerens ståsted. Jeg har ikke sett på hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, men kun på hvordan de beskriver og forteller om det de gjør. Nærmere bestemt søker jeg å få kjennskap til både lærernes eksplisitte kunnskaper om fagsamtaler, og hva de tror og mener om bruken av faglige samtaler. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom oppfatninger og praksis (Fives & Buehl, 2012; Borg, 2006). Det kan derfor være interessant å se nærmere på hvordan lærere oppfatter sin egen bruk av faglige samtaler i norsk for minoritetsspråklige elever. Det vil kunne øke bevisstheten rundt temaet, og dermed øke kvaliteten på opplæringen.

Med denne begrunnelsen har jeg valgt å intervju fem lærere som underviser i norsk for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hva forstår lærerne med en faglig samtale i norsk?
2. Hva legger lærerne vekt på i opplæringen og vurderingen av fagsamtalen for nyankomne minoritetsspråklige elever?
3. Hvilken verdi mener lærerne det har for elevene å bli aktive deltakere i faglige samtaler om norskfaglige emner?

1.4 Begrepsavklaringer

I det følgende vil jeg kort definere begreper som er avgjørende for oppgavens problemstilling. Begrepene *læreroppfatninger* og *fagsamtaler* kan forstås på flere måter, noe som vil bli utdypet videre i oppgavens teoridel. Her vil jeg bare gi en kort definisjon. I tillegg vil jeg gjøre rede for hvem som regnes for *nyankomne minoritetsspråklige elever*, slik dette er definert i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova, 1998), Meld. St. 6 (2012–2013), Prop. 84 L (2011-2012) og av Utdanningsdirektoratet. Jeg vil også avklare hvilke begreper jeg bruker om elevgruppen i oppgaven.

Læreroppfatninger, slik jeg vil bruke begrepet, bygger på Monsens (2013) definisjon av begrepet. Hun definerer læreroppfatninger som læreres tro, meninger og kunnskaper om et bestemt tema. Hun setter begrepet i sammenheng med læreres oppfatninger om andrespråksinnlæring, noe som gjør denne definisjonen aktuell for min undersøkelse (Monsen, 2013, s. 7).

Jeg legger til grunn en vid forståelse av begrepet norskfaglig samtale. Faglige samtaler skiller seg fra hverdagslige samtaler ved at de har et klart faglig formål: «En avgjørende del av det å delta i norskfaglige samtaler er å ta i bruk relevant fagspråk og få erfaring med å snakke innenfor en norskfaglig diskurs» (Blikstad- Balas, 2016, s. 72).

Det blir et poeng å avklare hvordan et utvalg lærere forstår begrepet en *norskfaglig samtale* slik det kommer frem i styringsdokumenter. Denne vide beskrivelsen av begrepet gir et innblikk i den omfattende prosessen det er for både lærere og nyankomne minoritetsspråklige elever å bli deltakere i en norskfaglig diskurs. En faglig samtale er noe som forekommer i alle skolefag, men norskfaget har et særskilt ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter slik det er beskrevet i læreplanverkets del om grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Oppgaven er avgrenset til nyankomne ungdommer. I Prop. 84 L (2011-2012) og i Utdanningsdirektoratets veileder fra 2018 er det forklart hvem som er å regne for *nyankomne* i opplæringslovens forstand. Det er elever som kommer til Norge i opplæringspliktig alder. Eleven kan regnes som nyankomne selv om elevene har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder, eller dersom eleven kommer sent i grunnskoleløpet og skal begynne i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2018, s. 3). I veilederen presiseres det at Departementet mener at begrepet nyankomne ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv innebærer en viss avgrensing av tid. Min oppgave handler om ungdommer som kommer til Norge sent i skoleløpet, enten i slutten av grunnskolen eller ved oppstart i videregående opplæring.

Nyankomne elever omtales gjerne med flere ulike begreper. I offentlige dokumenter brukes ofte *minoritetsspråklige elever*, men *flerspråklige elever* forekommer også. Ifølge opplæringslova §§ 2-8 og 3-12 regnes minoritetsspråklige elever i grunnskole og videregående opplæring som «elever med et annet morsmål enn norsk og samisk». Dette er en vid definisjon som ikke sier noe om hvor mange språk eleven har, eller hvilke språkferdigheter eleven har på noen av sine språk.

Begrepet minoritetsspråklig kan signalisere en kategorisering av en elevgruppe der minoritetsspråklige elever blir sett på med et mangelperspektiv (Randen, 2018). Det hadde derfor i oppgaven vært bedre å konsekvent bruke begrepet flerspråklige elever slik det blir brukt i Meld. St nr. 6: «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 språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk» (Meld. St. 6

(2012-2013), s. 49). Begrepet «flerspråklig elev» signaliserer her, jamfør Haugli (2020), et ressursperspektiv. Betegnelsen «flerspråklig» sier noe om at eleven bruker flere språk og har en flerspråklig kompetanse.

Selv om begrepet flerspråklig gir flere positive assosiasjoner, velger jeg likevel i min oppgave ofte å bruke begrepet minoritetsspråklige elever. Oppgaven er skrevet ut fra lærerens perspektiv, begrepet minoritetsspråklig brukes i lovverk og læreplaner og er en betegnelse som lærere oftest kjenner til og bruker. Derfor faller det naturlig å bruke begrepet minoritetsspråklig, men i tittelen på oppgaven og noen andre steder, velger jeg å kalle elevene flerspråklige for å vektlegge elevene også som en ressursgruppe.

De steder der oppgaven kommer til å handle om språklæring, brukes begreper fra faglitteraturen. Der brukes betegnelser som andrespråkselever, andrespråklærere og andrespråksdidaktikk. Disse begrepene handler i vid forstand om å lære et nytt språk i tillegg til førstespråket (Berggren & Tenfjord, 2005). Begrepene kan gi inntrykk av at det er det andre språket personen lærer, men det kan også være det tredje eller fjerde språket (Holm & Laursen, 2010; Monsen & Randen, 2017).

1.5 Om elevgruppen og retten til særskilt språkopplæring

Nyankomne minoritetsspråklige elever er en uensartet gruppe. De kan komme til Norge med godkjent vitnemål fra hjemlandet, og de kan komme uten vitnemål og må få opplæring på grunnskolens områder før de starter i videregående opplæring. En del elever kommer til Norge sent på ungdomstrinnet, og de kan få godskrevet vitnemål selv etter bare noen måneder med grunnskoleopplæring i Norge. Det betyr at elevene kan ha svært mangelfulle norskkunnskaper, men det er likevel ikke til hinder for inntak i videregående opplæring. Fylkeskommunene kan med denne bakgrunn tilby et innføringstilbud og organisere opplæringen i egne grupper, klasser eller skoler (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3).

Minoritetsspråklige elever i grunnskole og videregående opplæring har rett til særskilt språkopplæring inntil han eller hun har: «(...) tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (...)» (Opplæringslova §§ 2-8 og 3-12). Det er kommunen og fylkeskommunen som kartlegger og vurderer når elevene har «tilstrekkeleg dugleik i norsk» til å følge ordinære læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 7).

Det er altså opp til den enkelte kommune og fylkeskommune både å kartlegge elever og å finne egnet måte å organisere opplæringen på. Derfor gjøres dette på forskjellige måter rundt om i landet. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) forklarer på sine nettsider at skoleeier og skolens ledelse har et ansvar for å utarbeide retningslinjer for organiseringen av opplæringen. I tillegg blir det presisert at «som lærere i flerspråklige klasser, må man tenke på hvordan man organiserer undervisningen og ta hensyn til hver elevs behov (Nafø, 2020). For elevene er det frivillig om de ønsker å motta tilbudet om særskilt språkopplæring (Nafø, 2020). Dette viser at lærere har en viktig rolle også når det gjelder hvordan særskilt norskopplæring på den enkelte skole skal foregå. Det er derfor interessant å undersøke hvilke oppfatninger som ligger til grunn for hvilke didaktiske valg lærerne i denne undersøkelsen tar, når faglige samtaler skal gjennomføres.

1.6 Avgrensing

Som grunnlag for drøftelsene, har jeg brukt en kvalitativ metode med dybdeintervju av lærerne. Det gav meg tilgang til læreres subjektive oppfatning. Oppgavens fokus vil være å undersøke hvordan lærerne beskriver og oppfatter en faglig samtale. Det innebærer både hvordan de forstår selve begrepet, hvordan de beskriver at samtalen foregår og hvilken verdi de oppfatter at samtalen har. Det er altså ikke sentralt for oppgaven hva som er temaet i en faglig samtale, det er selve *den faglige samtalen* sett fra lærernes perspektiv som er av interesse.

Jeg har en formening om at selv om muntlighet og skriftlighet er sidestilt i LK06 og LK20 (Blikstad et al., 2020) er det for lite oppmerksomhet og kunnskap blant lærere om hvordan muntlighet skal gjennomføres i praksis i klasserommet. Faglige samtaler i norsk er eksempel på dette. Det kan lede til at samtalene blir forskjellig både i forhold til formål, gjennomføring og muligens også med tanke på vurdering. Det er dette jeg ønsker å belyse i min oppgave.

Å mestre en faglig samtale i norsk er en prosess som er krevende for både lærere og nyankomne minoritetsspråklige elever. Lærere trenger kunnskaper om elevgruppen og andrespråkstilegnelse. Eleven skal tilegne seg både et hverdagsspråk og et fagspråk. I tillegg må elevene få tilgang til norskfaglige tekster som brukes i norskfaglige diskurser. Dette medfører at lærerne må planlegge et undervisningsopplegg der elevene får mulighet til både å snakke, lytte og samtale med andre.

Oppgaven favner over mange fagfelt, og jeg er nødt til å foreta et utvalg som jeg mener er formålstjenlig for å svare på oppgavens problemstilling. De fagfeltene som vil bli omtalt er *læreroppfatninger* i kapittel 2.4 og *sosiokognitive tilnærminger til andrespråklæring* med vekt på Gibbons og Cummins arbeider i kapittel 2.3.1, samt sosiolingvisten Gee i kapittel 2.3.2. Fagsamtaler blir definert ifølge læreplaner og i et literacy- perspektiv i kapittel 2.2, og noen samtale typer som er relevante for faglige samtaler blir presentert i kapittel 2.1.1.

2. Teori

I oppgavens teoridel presenteres teori jeg mener har relevans for å belyse problemstillingen *Hva kjennetegner læreres oppfatninger og bruk av faglige samtaler i norsk for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer?* Teoridelen er lagt opp i fire deler. I første del presenteres tidligere forskning på muntlighet i undervisningen, både generelt og innen andrespråklæring. I andre del knyttes fagsamtalen til læreplanverket og til literacy-begrepet. I tredje del presenteres teorier om andrespråklæring, og i fjerde del presenteres teorier om læreropfatninger.

2.1 Tidligere forskning på muntlighet i undervisningen

Forskning på muntlighet i undervisningen, både internasjonalt og i Norge, viser at skolen i liten grad prioriterer å utvikle elevens muntlighet. Dette gjelder også i opplæring av faglige samtaler, til tross for klare målsettinger om dette i læreplaner (Svenkerud, 2013; Blikstad-Balas et al, 2020).

Det finnes to større norske forskningsprosjekter som i stor grad støtter disse funnene. Det ene er Frøydis Hertzbergs undersøkelse av praksisen med muntlige ferdigheter i grunnskolen, *Klasserommets praksisformer* (2003, 2004).³ Et viktig funn var her at muntlige fremføringer dominerte arbeidet med muntlighet, og at systematisk veiledning og tilbakemelding er en mangelvare (Hertzberg & Penne 2015, s. 10).

Det andre er Kirsti Klettes (2014-15) prosjekt der norsktimer i 47 klasser på ungdomstrinnet ble filmet.⁴ Innen muntlighet fant forskerne to sentrale funn. Det ene var at den dominerende undervisningsformen i muntlighet var helklassesamtale og én til én samtale mellom lærer og enkeltelever. Det andre funnet var at det var få forventninger knyttet til elevenes muntlige deltakelse. Hverken i form av elevene som lyttere til hverandre eller læreren, eller at elevene ble bedt om å begrunne sine ytringer. Gruppesamtalene var i liten grad regulert av lærere.

³ Prosjektet var en del av «Evaluering av reform 97» i regi av Norsk forskningsråd, og bestod av fire forskere med hvert sitt fokus; Kirsti Klette, Vibeke Grøver Aukrust, Bente Hagtvedt og Frøydis Hertzberg.

⁴ Prosjektet var en del av LISA-studien (Linkin, Instruction and Student Achivement), finansiert av FRIPRO.

Elevene bare snakket sammen uten at de skulle komme frem til et felles produkt (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 73-74).

Disse studiene peker på noen karakteristiske trekk fra ordinær undervisning i klassesituasjoner. Nyankomne elever i grunnskolen og videregående skole som ikke går i egne klasser, følger ordinære klasser de fleste timene i uka. Derfor har forskningen også betydning for elevgruppen i denne undersøkelsen.

Klettes forskning viste at helklassesamtalen var den dominerende undervisningsformen i norske klasserom. Helklassesamtalen har også vært gjenstand for mye forskning internasjonalt, og forskningen har vist at det er vanlig at den foregår etter IRE - mønster; Initiativ, - Respons og Evaluering (Cazden, 2001; Mercer & Littleton, 2007). Det betyr at samtalen foregår ved at læreren spør, elevene svarer og svaret blir så kommentert av lærer, og så blir samtalen lukket. Dermed blir det en situasjon der læreren kontrollerer temaet og dominerer taletiden.

IRE- mønsteret har blitt kritisert for at samtaleformen ikke åpner for refleksjon og selvstendig tenkning hos elevene, men at samtaleformen i stedet verdsetter faktainformasjon. Lærerrollen i IRE-samtaler kan føre til at læreren får rollen som en som overfører informasjon til elevene. Da blir spørsmålene til elevene stilt bare for å sjekke om elevene har fått med seg informasjonen (Gibbons, 2015; Blikstad-Balas et al., 2020).

Til tross for kritikk er det flere forskere som vil trekke frem IRE-samtalen som verdifull. Det er kvaliteten på lærernes spørsmål som er avgjørende for om samtaleformen er verdifull (Gibbons, 2015; Mercer, 2002). Hvis lærerne har åpne spørsmål, gir elevene tid til å tenke selv og mulighet til å omformulere seg for å produsere egne utsagn, fungerer læreren som en guide og språklig støtte for elevene. Dette er særlig viktig når man har andrespråkelever i klasserommet. Når læreren sier mer enn eleven, men samtidig har et dialogmønster på klasseromssamtalen, er dette gunstig for språklæring (Gibbons, 2015, s. 32).

Det er to avhandlinger innen forskning på andrespråkelever i norske klasserom som er viktig for min oppgave: Randi Myklebusts (2018) avhandling *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet* og Hanne Hauglis (2020) *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser*.

Myklebust (2018) gjennomførte en kvalitativ studie av gruppearbeid i samfunnsfag i språklig heterogene klasser. Hun fant at størstedelen av samtalene i gruppene handlet om praktiske fremgangsmåter. Det var lite samtale om selve den faglige substansen. Elevene brukte et

hverdagslig språk og ikke faglige ord når de kommuniserte. Utforskende samtaler der man bygger på hverandres utsagn og begrunner sine standpunkter, var det lite av. Myklebust (2018) hevder at man ikke ensidig kan legge den språklige faktoren til grunn for det manglende faglige innholdet i samtalen. En annen faktor var at elevene i stor grad ble overlatt til seg selv fordi de fikk et betydelig ansvar i å sette seg inn i fagteksten på egen hånd. Det bød på store utfordringer, særlig for de elevene som holdt på å lære seg norsk (Myklebust, 2029, s. 91).

Haugli (2020) undersøkte skriveundervisningen i tre språklig heterogene klasser på barnetrinnet. Prosjektet var et utviklingsarbeid der lærerne gjennomførte undervisning etter den australske undervisningsmetoden, sjangerpedagogikk. I prosjektet kom Haugli frem til at dialogisk, eksplisitt og språkbasert undervisning fungerer støttende for alle elever i klasserommet. Hun kom også frem til for andrespråkselever er denne metodikken helt avgjørende for at de skal kunne videreutvikle andrespråket sitt gjennom ordinær undervisning (Haugli, 2020).

Begge disse avhandlingene har relevans for min undersøkelse fordi forskningen sier noe om hvordan elever i en språklæringsfase, kan inkluderes i muntlig-faglig samarbeid med elever med norsk som førstespråk. Både Myklebust (2018) og Haugli (2020) har forsket med utgangspunkt i elevperspektiv og med observasjoner i undervisningssituasjoner. Min undersøkelse handler om de samme undervisningssituasjonene, men prøver å belyse det samme sett fra lærerens perspektiv. Det gir mulighet for å finne hvilke oppfatninger som kan ligge eksplisitt eller implisitt til grunn for lærernes didaktiske valg når faglige samtaler skal gjennomføres.

2.1.1 Ulike former for samtaler

I dette kapittelet vil jeg trekke frem ulike former for samtaler som egner seg for læring på ulike måter. Hovedvekten legges på de britiske skoleforskerne Niel Mercer og Douglas Barnes som siden 80- tallet har gitt viktige bidrag til studier av samtaler i klasserom som en dialogisk prosess. Det gjelder både samtaler mellom elever og lærere og mellom elever i grupper. Disse samtaleformene kan knyttes til sosiokulturelle og sosiokognitive teorier der betydningen av muntlige ferdigheter blir vektlagt. I dette kapittelet vil sosiokulturelle og sosiokognitive teoretikere som Vygotskij, Gibbons og Cummins bli nevnt, men deres tilnærminger til språklæring vil i det vesentlige bli presentert i kapittel 2.3.1.

En dialogisk tilnærming til undervisning krever at læreren foretar didaktiske valg som fremmer ulike former for samtaler. Det er gjennom språket elevene uttrykker og former

forståelse og læring (Børresen, 2016). En faglig samtale i norsk er beskrevet i læreplanen som en samtalsituasjon der elevene kan bli gitt muligheter til å utforske fagspråket i interaksjon med andre (Penne & Roe, 2020). Det er et språklig register som også nyankomne elever skal ta del i.

Barnes` (2008) kom frem til at måten læreren kommuniserer på, påvirker eleven og deres engasjement i læringsaktiviteter. Barnes forklarer dette med å beskrive et skille mellom to typer klassesamtaler som forekommer i klasserommet; *explatory talk* (utforskende samtaler) og *presentational talk* (presenterende samtaler).⁵

Presenterende samtaler er beskrevet som en samtale der eleven formidler et bestemt innhold og der man tilpasser språket til mottakeren. Denne samtaletypen forekommer typisk når lærerne tester elevenes forståelse av et emne etter det har blitt gjennomgått. Barnes beskriver at presenterende samtaler ikke leder til utforskning, men heller til at elevene forsøker å gi «de riktige svarene» som er tilpasset det som er forventet av dem (Barnes, 2008, s. 4).

Utforskende samtaler foregår når elever prøver ut idéer og modifiserer idéene når de snakker. Samtalene er kjennetegnet som nølende og ufullstendige, typisk for å høre hvordan det høres ut eller hvordan andre reagerer. Det er en samtalsituasjon der deltakerne er frie til å kunne uttrykke sine synspunkter, og der den mest rimelige forklaringen får aksept (Barnes, 2008, s. 4; Mercer, 2002, s. 62).

Barnes (2008) understreker at både de presenterende og utforskende samtaletypene er viktige, men at lærerne må forstå forskjellene mellom dem og bruke samtaletypene i passende læringssituasjoner. Lærerens valg av kommunikasjonsform i klassen er med å forme elevrollen. Et viktig poeng hos Barnes, er at en ikke bør la elevene presentere fagstoff før de har fått utforsket temaene nok og kommet frem til selvstendige tanker (s. 7).

Barnes (2008) hevder at mange lærere går for fort over til presenterende samtaler. For eksempel kan læreren stille åpne spørsmål til elevene, men ikke gi elevene nok tid til å svare. Når ikke svar kommer raskt, går lærerne over til å spørre etter fagstoff som er gjennomgått. Dermed svarer elevene det de tror læreren vil ha i stedet for å forsøke å forstå spørsmålet. Da kan eleven oppfatte sin rolle bare som formidlere av autorativ kunnskap, og elevene mister tid

⁵ De norske begrepene blir brukt i Blikstad-Balas & Roe (2020).

til utforskende samtaler som gjør det mulig for elever å jobbe med forståelse og utforsking av nye ideer (Barnes, 2008, s. 5).

Dette er sammenfallende med funn fra den norske Lisa-studien fra 2014/2015 der forskerne fant at det meste av samtalene i norsktimene foregikk som presenterende samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Presenterende samtaler har mange likhetstrekk med samtaler etter IRE-mønster der læreren typisk har lukkede spørsmål fordi de søker etter et bestemt svar. Ifølge Fjørtoft belønner slike samtaler faktakunnskap mer enn egen refleksjon og kritisk tenkning. Læreren må derfor vurdere hvilken didaktisk relevans klassesamtalen skal ha. Læreren må være bevisst om formålet er å repetere og konsolidere kunnskap, altså presenterende samtaler, eller om elevene skal reflektere og utfordres til selvstendig tenkning, utforskende samtaler (Fjørtoft, 2014).

Mercer er også opptatt av disse samtaleformene og hevder at utforskende samtaler er en måte å bruke språket på som er «essential for successful participation in «educated» communities of discourse» (Mercer, 2007, s. 66). Sammen med kollegaer har han utviklet en tilnærming til elevsamtaler som han kaller *Thinking together* (Mercer & Littleton, 2007, s. 6; Myklebust, 2018, s. 63). Den pedagogiske tilnærmingen går ut på at elevene skal lære å bruke det muntlige språket til å utveksle ideer, være aktive i å kunnskapstilegnelse og bygge på hverandres erfaringer (Myklebust, 2018).

I «Thinking together» - tilnærmingen til elevsamtaler hevder Mercer å ha testet ut Vygotskijs teori om at det er gjennom språket og sosial interaksjon at et individs tanker blir formet (Mercer & Littleton, 2007, s. 5-6). I dette ligger at Mercer utvider Vygotskijs beskrivelse av den nærmeste utviklingszone ZPD til en mer aktiv modell som han kaller *Intermental Devopment Zone (IDZ)* (Mercer, 2002, s. 21). ZPD handler om avstanden mellom det et barn klarer å gjøre alene og det barnet kan gjøre ved hjelp av en mer kompetent medhjelper. IDZ handler om å konseptualisere hvordan lærer og elever skal kunne bruke språket til å skape og forhandle i dialoger de er involvert i sammen. IDZ innebærer en aktiv dialog som hele tiden må rekonstrueres etter hvert som dialogen fortsetter (Mercer, 2002, s. 21). Oppmerksomheten i IDZ er rettet mot *hvordan* en persons læring utvikler seg når personen blir guidet i aktiviteter.

Dette er en tilnærming til læring der fokus er på hvilken rolle læreren har som guide og modell for språkbruk. Denne undervisningen er kjennetegnet ved: «It supports children in learning to talk as well as providing them whit opportunities for talking to learn» (Mercer & Littleton, 2007, s. 69). Det innebærer et læringsmiljø der undervisningen består av interaksjon der læreren er en språkmodell både i helklassesamtaler og i gruppebasert undervisning. Det stilles

krav til effektiv språkbruk av høy kvalitet og i tillegg at elevene lærer å lære. En støttende lærer er kjennetegnet ved bruk av tre prinsipper i undervisningen:

- Læreren bruker spørsmål og svar- sekvenser, ikke bare for å sjekke elevenes kunnskap, men også for å styre elevenes forståelse
- Læreren underviser ikke bare i faglig innhold, men gir også elevene prosedyrer for å løse problemer og å skape mening av erfaringer
- De ser på læring som en sosial, kommunikativ prosess der elevene må grunnngi sine standpunkter (2007, s. 40).

I denne tilnærmingen er ikke læring sett på som «transmission of knowlegde», men læring foregår i interaksjon det elevene tester ut hypoteser, analyserer og utforsker ideer og der elevene utvikler metakognitiv oppmerksomhet om hvordan de lærer og tenker (Mercer & Littleton, 2007, s. 69).

Både Mercer og Barnes har et enspråklig utgangspunkt i sin forskning. Begge tilnærmingene handler om hvordan elever med ulike ressurser lærer undervisningsspråket, og andrespråklæring er ikke eksplisitt nevnt. Myklebust (2018) mener disse studiene likevel er relevante i et tospråklig perspektiv fordi «Thinking together» som et pedagogisk konsept, også er egnet som et utgangspunkt for å imøtekomme flerspråklige elever i den fasen de lærer sitt andrespråk parallelt med faglæring (s. 64).

Myklebust (2018) trekker paralleller fra Mercer til både Cummins og Gibbons, som blir omtalt i kapittel 2.3.1. De er alle opptatt av betydningen av undervisning for flerspråklige der språket brukes i samarbeidende situasjoner. Et viktig poeng er at faginnholdet skal gjøres tilgjengelig ved å aktivere elevenes referanserammer og tidligere kunnskaper, og at elevene må hjelpes til å skape mening (Myklebust, 2018, s. 65). Dialogisk undervisning er viktig for at andrespråkelever skal tilegne seg skolespråket (Cummins, 2001; Gibbons, 2015). Utforskende samtaler kan dermed være en egnet metode i tilegnelsen av skolespråket. Det krever at elevene får høy grad av lærerstøtte og at de får passende kognitivt krevende oppgaver (Gibbons, 2015).

2.2 Faglige samtaler i læreplaner

Nyankomne minoritetsspråklige ungdommer kan måtte forholde seg til tre ulike norskplaner i opplæringsløpet. Det er *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*, *Læreplan i norsk (NOR01-06)* og *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge-videregående opplæring (NOR09-04)* (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette kapittelet vil jeg bruke eksempler fra de forskjellige planene.

Faglige samtaler er beskrevet både i læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. Det er nevnt som en del av muntlige ferdigheter og i flere nivåer i læreplanverket. I overordnet del, som kjerneelement, som grunnleggende ferdighet og i kompetansemålene for de ulike fagene. For elevene gir muntlige ferdigheter mulighet til å kunne delta aktivt i skolens sosiale og faglige formål, og er av stor betydning for læring og utvikling (Aksnes, 2016; Myklebust, 2019). Norskfaget har et hovedansvar for denne opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I læreplanen er det vektlagt at elevene skal samhandle med andre gjennom samtaler. En samtale er dialogisk i sitt vesen og krever mange delferdigheter. Aksnes (2016) skriver at for å delta i en samtale må man konsentrere seg, lytte intenst, reflektere over det en hører for å kunne ta stilling, og gi respons. Dette viser samtalen som en kompleks situasjon som krever eksplisitt undervisning i de ulike delferdigheter, blant annet tale, lytte og samtale.

I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)* er det vektlagt at elevene skal *samhandle* med andre gjennom samtaler:

Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I læreplanen legges det dermed vekt på at faglige samtaler skal foregå i interaksjon med andre. I følge Blikstad-Balas & Roe (2020) skiller faglige samtaler i skolen seg fra hverdagslige samtaler ved at de skal ha et faglig fokus, og bidra til at elevene får erfaring i ytre seg på andre måter enn gjennom hverdagsspråket.

Faglige samtaler i norsk er beskrevet slik i grunnleggende ferdigheter i norsk i LK2020: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige

samtaler og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020).⁶ Her brukes begrepet norskfaglige samtaler som en grunnleggende ferdighet, og det kommer også igjen i flere av kompetansemålene i de ulike læreplanene.

I *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid – videregående opplæring* (NOR 9-03) står det: «Bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her er det forventet at elevene innlemmes i norskfagets tekstkultur gjennom samtaler der elevene skal bruke fagbegreper i en norskfaglig diskurs. Elevene skal løftes opp fra hverdagspråk til et akademisk skolespråk. Dette er en krevende situasjon for elevene. Det kreves også at lærere som underviser denne elevgruppen, har et bevisst forhold til opplæringen av fagbegreper, og ikke forenkler språket så mye at elevene ikke blir stående i hverdagspråket (Blikastad- Balas, 2016, s. 99).

I tillegg til at elevene skal innlemmes i en faglig diskurs, blir det også sagt noe om hvordan en faglig samtale skal foregå. I LK2020 under kjerneelementer i punktet om muntlig kommunikasjon i norskfaget står det:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Muntlig kommunikasjon og faglige samtaler skal være en positiv opplevelse, der elevene skal få uttrykke seg og utfolde seg muntlig. De skal også få lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. Dette krever at elevene må bli gitt muligheter til å prøve og feile i samspill med andre. Skaftun (2020) trekker frem at fagfornyelsen vektlegger verdien av elevaktiv læring, kritisk tenkning, utforskertrang og problemløsning, og at dette er verdier som ligger til grunn for dialogisk undervisning. Elevene skal i enda større grad øves opp og bruke faglig dømmekraft slik at de blir deltakere i den store dialogen i samfunnet (Skaftun, 2020, s. 14).

For at nyankomne minoritetsspråklige elever skal innlemmes i demokratiet, er det viktig at de mestrer en norskfaglig diskurs. Da er det viktig at lærerne er bevisste på at elevene trenger både det som den danske skoleforskeren Mads Haugsted beskriver som *muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet* (Haugsted, 2004, s.135 ff.). Å undervise i

⁶ Lignende formuleringer finnes også i læreplanene: (NOR9-03), (NOR7-01), (NOR07-02), (NOR09-04).

muntlighet er å trene systematisk på muntlige ferdigheter. Det dreier seg om språket som redskap for læring og om eksplisitt undervisning i muntlige sjangre og hvilke kontekster de brukes i (Penne, 2020 et al., s. 43). Muntlighet i undervisningen dreier seg å la elevene bruke språket til å utforske, reflektere, og samhandle.

Faglige samtaler i norsk kan dermed som vist i læreplanverket, foregå både som presenterende og som utforskende samtaler, jamfør kapittel 2.1.1. Det viktigste er at læreren har et bevisst forhold til hvilken form for samtale man har, og hva som er samtalens formål (Barnes, 2008).

2.2.1 Faglig samtale og norskfagets literacy

En faglig samtale kan også sees i sammenheng med grunnleggende ferdigheter og literacy-begrepet. Kunnskapsløftet kalles gjerne en literacy-reform fordi fokus er flyttet fra kunnskapsinnhold til ferdigheter og utøvelse av faglighet (Skaftun, 2020; Berge, 2005; Skjelbred & Veum, 2013). Dermed ser vi at literacy i dag er forstått som et vidt begrep som innebefatter mer enn å kunne lese og skrive i teknisk forstand. Literacy handler enkelt forklart om hvordan vi skaper mening med tekster, og det krever en bred kommunikativ kompetanse, som kobles eksplisitt til kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s.16).

Literacy knyttes dermed sterkt til norskfaget og til muntlig kommunikasjon. Arbeidet med tekst er selve kjernen i norskfaget (Aase, 2010; Skaftun et al., 2015). Skaftun et al., (2015) viser til at i norskfaget betyr *arbeid med tekster* (skjønnlitterære, saktekster og digitale) å rette oppmerksomheten mot teksten som tekst, mens andre fag *bruker* tekster. Å arbeide med tekster i et literacy-perspektiv, handler om forståelse, tolkning og dømmekraft. Verdien av norskfagets arbeid med tekster støttes av OECDs nyeste definisjon av lesekompetanse:

Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society (OECD, 2018).

Her ser vi literacy sterkt knyttet til tekster og bruken av tekster. Denne definisjonen krever språklige ferdigheter på et høyt nivå som er svært krevende for nyankomne ungdommer. Et slikt tekstarbeid foregår ofte i form av samtaler om tekster. I skolen kan det foregå på flere måter, både som helklasse- og gruppesamtaler, eller som utforskende og presenterende samtaler (Barnes, 2008; Børresen, 2016), som forklart i kapittel 2.1.1.

Hvordan man arbeider med tekster og hvilke tekster læreren velger har også betydning for elevenes læring. Penne (2006) har funnet at det er store forskjeller i hvordan elever forholder seg til skolens tekstkultur på. Elever som kjenner seg igjen i skolens tekstkultur, viser større engasjement og forståelse enn elever som ikke kjenner seg igjen i skolens tekstkultur. Penne fant også at elevers ulike sosioøkonomiske bakgrunn hadde større innvirkning på elevers engasjement og forståelse, enn forskjellen mellom minoritetsspråklige elever og elever med norsk som førstespråk.

Elever kommer til Norge med de samme sosioøkonomiske forskjellene som alle andre elever. Det er viktig å være klar over at manglende språkferdigheter lett kan oppfattes som manglende begrepskunnskap. Dermed kan elevene undervurderes eller overvurderes, slik det er beskrevet av Cummins (2012) med skillet mellom BICS og CALP. Dette blir omtalt i kapittel 2.3.1.

2.3 Sosiale tilnæringer til andrespråklæring

Innen teorier om andrespråklæring er det vanlig å dele inn i tre hovedretninger; behavioristiske læringsteorier, kognitive læringspsykologi og sosiokulturelle læringsteorier (Svendsen, 2018, s. 28). I dette kapittelet vil jeg presentere teorier med et interaksjonelt perspektiv på språklæring, noe som har sitt opphav innen sosiokulturelle læringsteorier. Der ser man innlæring av et nytt språk som uløselig forbundet med sosial og situasjonsbestemt interaksjon med andre mennesker, og ikke som abstrakte størrelser i sinnet hos enkeltindivider (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Denne tilnærmingen til læring er nyttig for å belyse faglige samtaler med et teoretisk perspektiv på språklæring, jamfør slik de er beskrevet i læreplanverket i kapittel 2.2 og som literacy i kapittel 2.2.1.

Innen sosiale tilnæringer til andrespråklæring, kalt sosiokulturell andrespråkslingvistikk, finnes ulike oppfatninger med hensyn til hvilket aspekt ved språkinnlæringen man legger vekt på. Denne tilnærmingen er derfor også delt i tre ulike retninger; den variasjonistiske, den interaksjonelle og den neo-vygotskijanske (Svendsen, 2018, s. 28). De ulike retningene deler oppfatninger om at både førstespråks- og andrespråklæring er kulturelt, konstruert i fellesskap og i sosial samhandling. Vekten legges ikke på lingvistiske trekk alene, men på hvordan språket tilegnes i tid og rom og de kontekstuelle faktorer som påvirker dette (Svendsen, 2018, s. 77).

Perspektivet jeg mener har relevans for denne oppgaven er det som blir kalt *neo-vygotskijansk sosiokulturell andrespråkslingvistikk*. Tilnærmingen bygger på Lev Vygotskijs (1978)

læringsteori med fokus rettet mot relasjonen mellom innlæreren og personen som hjelper han i læringsprosessen. Det er to sentrale begrep i tilnærmingen som brukes for å utdype denne relasjonen. Det er Vygotskys begrep *Zone of Proximal Development* (ZPD), på norsk *nærmeste utviklingszone* (Vygotskij, 1978) og *scaffolding*,⁷ på norsk *støttende stillas*. Dette vil bli utdypet i kapittel 2.3.1.

Innen neo-vygotskijansk andrespråkslingvistikk ser man på et individs kognitive utvikling som resultat av hans eller hennes sosiale, historiske og kulturelle erfaringer. Barnets kulturelle og språklige erfaringer forekommer i situasjoner med familie, venner, i skole og fritid. Den kognitive utviklingen er en prosess som først og fremst er sosial, deretter individuell. (Svendsen, 2018, s. 90). Teorien legger til grunn at samtale er sentralt for å dele kunnskap, og forskere med en neo-vygotskijans tilnærming er engasjert direkte i essensielle trekk ved læring og instruksjon i skolen (Mercer, 1998).

Pauline Gibbons tilnærming til språklæring kan plasseres innen denne retningen. Jim Cummins tilnærming er både kognitivt og sosiokulturelt orientert og er viktig å ta med fordi denne forståelsen av språklæring får betydning for den pedagogiske undervisningen. Dette kan igjen knyttes til den neo-vygotskijanske retningen der læring ses på først som sosial og dernest individuell. Mercer og Barnes` forskning på samtaler i skolen kan også knyttes til neo-vygotskijans retning (Mercer, 1998, s. 112). Det er fordi begge ser på læring gjennom utforskende samtaler som en sosial prosess, som er nødvendig for at elevene utvikler selvstendige tanker.

I tillegg vil jeg i kapittel 2.3.2 belyse fagsamtalen med Gees sosiolingvistiske teori om primær- og sekundærdiskurs. Denne teorien har ikke primært et andrespråksperspektiv, men er likevel aktuell for min oppgave fordi den berører faktorer om hvordan andrespråkelever skal få tilgang til skolens diskurser. Å gi elevene mulighet til delta i faglige samtaler kan sees på som å gi elevene tilgang til skolens diskurser.

2.3.1 Å lære fagspråk på et andrespråk

Både Cummins og Gibbons er opptatt av hvordan flerspråklige elever skal lære det akademiske skolespråket. Deres tilnærminger til andrespråkslæring blir presentert i dette kapittelet.

⁷ Scaffolding er et begrep som ble introdusert av psykologen Jerome Bruner.

Cummins tilnærming til språklæring

Cummins er i sin forskning opptatt av at flerspråklige elever mestrer hverdagsspråket i sosiale forhold relativt godt i løpet av et par år, mens det tar i gjennomsnitt fem år før de når igjen jevnaldrende i akademisk språkbruk (Cummins, 2017, 2018). I et forsøk på å forklare denne forskjellen fremsetter han en teori om sammenhengen mellom språklige og kognitive utfordringer flerspråklige elever møter i skolen. Cummins legger til grunn at begrepsdannelser er en kognitiv aktivitet som ikke er identisk med språk. Dette må forstås i lys av at ord har en innholdsside og en formside. Formsidene kan forstås som det vi ser og hører i form av symboler, mens innholdssiden kan forstås som det mentale bildet vi har dannet oss av det ordet leder til. Innholdssiden av ordet reflekterer til begreper (Golden, 2014, s. 17-18). En konsekvens av dette er at de begrepene som blir utviklet, vil være tilgjengelig for individet uavhengig av hvilket språkmiljø individet befinner seg i (Cummins, 2001, s. 172-174).

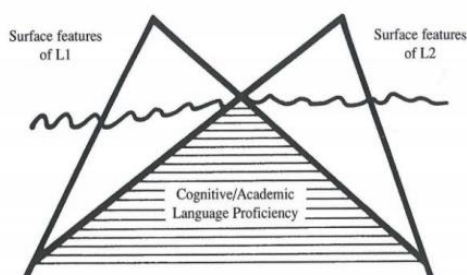
Teorien går ut på at det er to nivåer i språkferdigheter som står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Det ene nivået kaller Cummins (2001) *Basic Interpersonal Communicative skills* (BICS). Det skal forstås som de språklige, kognitive og kommunikative ferdighetene som er nødvendige for hverdagslige sosiale formål. Det andre nivået kaller han *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Med det forstår han en språkkompetanse og kognitiv kapasitet som er en forutsetning for å forstå og uttrykke seg i en akademisk kontekst (Cummins, 2001, s. 64; 2017). Gjennom distinksjonen BICS og CALP ser han for seg to nivåer av språkbeherskelse, der det ene utvikles gjennom dagligtale og det andre gjennom faglige erfaringer på skolen. Begrepet CALP viser til den kunnskapsrelaterte språkkompetansen som utvikles i skolen sosiale kontekst.

Det er viktig å merke seg at skillet mellom BICS og CALP ikke bare gjelder innlæringen av et andrespråk. Distinksjonen forekommer også når det handler om å lære seg et førstespråk i en enspråklig sammenheng (Cummins, 2017, s. 52). Denne distinksjonen gjelder dermed for alle elever som skal tilegne seg et akademisk skolespråk.

Distinksjonen mellom BICS og CALP har møtt kritikk fordi en persons språkkompetanse vanskelig kan kategoriseres i så statiske kategorier, og den kan være vanskelig å teste ut empirisk. I tillegg er ikke tilegnelsen av språk og kunnskaper bare knyttet til intellektuelle evner, elevens motivasjon, hjemmesituasjon og skolens tilrettelegging spiller også inn (Kulbrandstad & Engen, 2004). Cummins presiserte derfor at de to begrepene ikke er ment som en overgripende teori om språklæring, men som teoretisk distinksjon med konsekvenser for læreres praksis og overordnede syn på hvordan andrespråkundervisning skal organiseres

(Cummins, 2017, s. 63). Selv om kritikken kan være på sin plass, ønsker jeg å ta med perspektivet om distinksjonen BICS og CALP, fordi det retter oppmerksomhet mot forholdet mellom første- og andrespråket. Det at lærere får kunnskap om dette perspektivet på språklæring, kan føre til at lærere i større grad verdsetter språkkompetansen elevene kommer med. Hvis elevenes samlede språkkompetanse blir sett på som en ressurs og ikke som en mangel, kan det igjen påvirke elevenes motivasjon for å lære seg et nytt språk.

Med bakgrunn i kritikken mot de to språknivåene BISC og CALP utviklet Cummins en hypotese om et underliggende kognitivt fundament som er felles for den språklige utviklingen. Den kaller han *Common Underlying Proficiency* (CUP- modellen). CUP-modellen er ofte beskrevet gjennom en dobbel isfjellmetafor. Første- og andrespråket med ulik uttale, ordforråd og grammatikk, fremstår like forskjellig som to isfjell på overflaten. Men under overflaten har språkene mye felles (Cummins, 2001, s. 174). Her er CUP- modellen vist:



Figur 1: Jim Cummins «The dual-iceberg` representation of bilingual proficiency»⁸

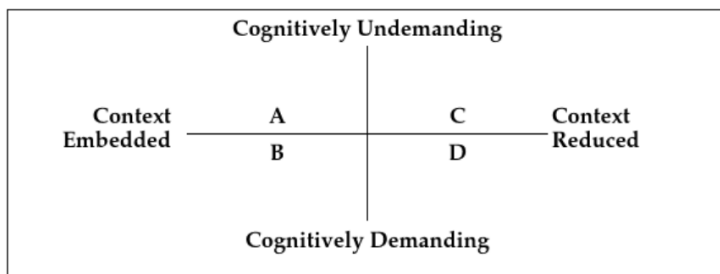
Modellen illustrerer det underliggende forholdet mellom den kognitive og språklige kapasiteten. Cummins (2001) forklarer dette med at når elever har utviklet begrepsmessig kunnskap innenfor et faglig emne, er det enklere å kunne kommunisere om temaet på et språk de holder på å lære. Det er en underliggende kognitiv/akademisk ferdighet som det er mulig å overføre mellom språkene (s. 174).

Cummins bruker denne modellen som et argument for at utvikling av akademiske ferdigheter i andrespråket ikke bare avhenger av eksponering for målspråket, men like mye av kunnskaper og konsepter som hjelper dem å skape mening (Cummins, 2001, s. 175). Han er derfor opptatt av betydningen av å bruke ressurser fra førstespråket i opplæringen av andrespråket. Den

⁸ Hentet fra Randi Myklebusts avhandling *Muntlighet i det flerspråklige klasserom* (2018, s. 52).

underliggende faglige og språklige forståelsen vil være en ressurs uansett hvilket språk som benyttes (Myklebust, 2019, s. 50).

CUP- modellen ble videreutviklet til en teori med mer didaktisk relevans, som Cummins kalte *kvadrantmodellen*. Modellen forsøker å illustrere hva som kreves av andrespråkselever for å tilegne seg de språklige ferdighetene og utvikle de kognitive ferdighetene som er nødvendig for å lykkes i skolesammenheng. Sentralt i denne teorien er det faktum at etter hvert som elevene blir eldre, blir kommunikasjonen som kreves i skolen mer kognitivt og språklig krevende, både med hensyn til vokabular og syntaktiske trekk. Kommunikasjonen skiller seg mer og mer fra hverdagsspråket og abstraksjonsnivået øker. Elevene får mindre kontekstuell støtte for innholdet. Kontekstredusert kommunikasjon avhenger bare av språk, for å skape mening (Cummins, 2001, s. 67-69; 2017, s. 57). Kvadrantmodellen er illustrert slik:



Figur 2: Cummins CUP modell⁹

Modellen viser sammenhengen mellom kognitivt krevende skoleoppgaver og kontekstuell støtte. Den horisontale linjen illustrerer graden av kontekststøtte, mens den vertikale linjen illustrerer hvor kognitivt krevende skoleoppgavene er. Poenget med modellen er å vise at elever kan mestre kognitive og språklige krav, både sosialt og i skolearbeid, gjennom varierende grader av kontekstuell støtte. Graden av kontekstuell støtte må settes i forhold til hvor kognitivt krevende språkaktiviteter er. En kognitivt krevende oppgave kan gjøres lett tilgjengelig ved høy grad av kontekstuell støtte, eller tilsvarende krevende ved lav grad av kontekstuell støtte (Cummins, 2001, s. 67-68). Dette betyr at hvis andrespråkselever får tilpasset læringsmiljøet slik det er illustrert i modellen, er det mulig å tilegne seg undervisningsspråket og skolens innhold på samme tid (Myklebust, 2018, s. 52-53).

⁹ Hentet fra Myklebust (2018, s. 52).

Når elever skal delta i faglige samtaler i norskfaget, er det derfor viktig at læreren har et bevisst forhold til både valg av tekster og oppgaver, og i hvilken grad elevene har fått kontekstuell støtte til å kunne forstå innholdet i tekstene. Hvis elevene blir overlatt til seg selv slik Myklebust (2018) fant i sitt prosjekt, der elevene i stor grad måtte sette seg inn i fagtekster på egenhånd, er dette veldig utfordrende for andrespråkselever, jamfør kapittel 2.1.

Pauline Gibbons tilnærming til språklæring

Cummins tilnærming kan sees i sammenheng med Gibbons sosiokulturelle tilnærming til andrespråklæring. Gibbons (2009, 2015) bygger sin teori på Hallidays (1985) arbeid innen systemisk funksjonell lingvistikk (forkortet SFL). Der er man opptatt av språket som en ressurs for å skape mening. Mening skapes når mennesker samhandler, og det er språket i bruk i reelle kontekster som er av betydning. Halliday skiller mellom to typer kontekster der mening oppstår, - *kulturkontekst og situasjonskontekst*.

Kulturkonteksten skal forstås som språkkompetansen vi tar for gitt i en kultur, for eksempel hvordan vi hilser eller hvordan vi snakker sammen i et klasserom. Situasjonskonteksten handler om de situasjonene språkbruk forekommer i og at den vil variere fra situasjon til situasjon. Konteksten er karakterisert av tre trekk, kalt *felt, relasjon og modus*. Felt er hva som blir snakket eller skrevet om. Relasjon er forholdet mellom de som kommuniserer og modus er om språket er muntlig eller om det er skrevet. Felt, relasjon og modus utgjør til sammen et *register*. Hvordan vi bruker språket er alltid forutbestemt av alle disse kontekstene som til sammen utgjør tekstens register (Magerø, 1998, s. 36-37; Gibbons, 2015, s. 5-6). Faglige samtaler i norsk kan være et slikt register.

Gibbons forklarer videre at når man lærer førstespråket, lærer man ikke bare språkets grammatikk og syntaks, men samtidig lærer man å tilpasse språkbruken til alle de kontekster språket forekommer i. Man lærer altså å variere språkets register slik at det passer til kontekst. I starten er språket nært knyttet til kontekst, men etter hvert lærer man gradvis å bruke språket i mer komplekse og abstrakte situasjoner, slik det kreves i skolesituasjoner, jamfør Cummins (2001, 2017) og begrepene *context-embedded* og *context-reduced*.

Både Gibbons og Cummins (2017) støtter seg til Vygotskijs syn på at læring oppstår i interaksjon mellom mennesker i *zone of proximal development* (ZPD). Med det menes at læring oppstår i det kognitive gapet mellom hva et barn kan gjøre alene, og hva det kan gjøre ved hjelp av en mer kompetent medhjelper. Når barnet er i dialog med en mer kompetent medhjelper, vil den sosiale talen internaliseres i barnet som *en indre tale*. Denne indre talen

vil senere bli en ressurs for utvikling av tenkning og problemløsning slik at barnet neste gang kan mestre oppgaver alene (Vygotskij, 1978, s. 86; Gibbons, 2015, s. 14).

Dette kan overføres til bruken av faglige samtaler slik de er beskrevet i læreplanverket. Faglige samtaler skal foregå i interaksjon med andre. Elevene skal få anledning til å lytte til og spille videre på andres innspill i faglig samtaler. I læreplanen er det lagt vekt på at faglig utvikling ikke kan isoleres fra sosial utvikling. Kunnskap utvikles i samspill med andre.

Gibbons (2015) foreslår en tilnærming til hvordan skolen kan jobbe med språkopplæring og faglig utvikling samtidig. Hun er opptatt av at de didaktiske valgene lærerne tar, får konsekvenser for andrespråksinnlæringen. Med bakgrunn i SFL og i Vygotskijs læringsteori hevder hun at man ikke kan se på språktilegnelsen hos andrespråkselever bare som et resultat av holdninger, bakgrunn og motivasjon, men like mye som et resultat av det språklige og sosiale miljøet eleven er i. Eksterne dialoger som hovedressurs for kognitiv utvikling, får betydning for hvordan lærer- elev samtaler skal foregå, og for hvilken støtte læreren skal gi elevene (Gibbons, 2015, s. 15).

Hun hevder videre at lærerens rolle er spesielt viktig med tanke på elevenes akademiske språktilegnelse. Hvis andrespråkselevne skal utvikle sitt akademiske språkregister, er lærerens rolle som språkmodell av avgjørende betydning. Gruppearbeid der ingen er kompetente akademiske språkbrukere leder ikke andrespråkselever fremover mot et akademisk skolespråk. Læreren må fungere som språkmodell både i helklassesamtaler og i individuelle kontekster, for andrespråksinnlærere kan ikke bare plukke opp et akademisk språk uten språkmodellering (Gibbons, 2015, s. 28).

Denne språkmodelleringen kan foregå gjennom støttende stillas. Dette støttende stillaset er ment som et reisverk som skal støtte og lede eleven fremover til eleven mestrer oppgavene selvstendig. Læreren fungerer som en monitor for eleven og sørger for oppgaver som utfordrer elevene slik at de jobber i den nærmeste utviklingssone. Det betyr at oppgavene ikke skal være for lette slik at elevene kjeder seg. De skal heller ikke være så vanskelige at elevene blir frustrerte, men akkurat passe intellektuelt krevende slik at eleven blir engasjert i læring, altså i den nærmeste utviklingssone (Gibbons, 2015, s. 17; Cummins, 2017, s. 175).

Gibbons (2015) sier videre at det er viktig at læreren legger til rette for at andrespråkselever får *strukket språket* (s. 26-27). I det legger hun at for at språket som brukes skal være litt utenfor det nivået eleven opplever at den mestrer, og med læreren som språkmodell og

monitor, må eleven utfordres til å omformulere seg og bruke språket på nye måter. Da skjer læring som kan overføres til neste gang eleven står i tilsvarende situasjoner.

Når læreren skal fungere som en monitor, krever det at læreren tilpasser og differensierer samtalen med elevenes ulike forutsetninger. Andrespråkelever er like forskjellige og har ulike forutsetninger som alle andre elever (Gibbons, 2015; Cummins, 2001). Det er viktig at lærere er klar over at en elev kan ha forskjellig utviklet BICS og CALP når de kommer til norsk skole. Hvis læreren kun vurderer språkferdigheter basert på BICS, vil man ikke oppfatte hvordan elevenes CALP er utviklet. Elever som strever med uttale eller har svakt utviklede muntlige ferdigheter, kan bli oppfattet som at de har manglende kunnskaper. Samtidig kan elever som har tilegnet seg et greit overflatespråk, oppfattes å kunne mestre språket på et høyere nivå enn faktisk er tilfelle.

Gibbons hevder at lærerens forventninger til eleven, påvirker læring. Hvis læreren møter eleven med for lave forventninger, påvirker dette elevens læring i negativ retning. Det samme gjelder også andre veien, elever som blir møtt av lærere med høye forventninger, oppnår høyere skoleresultater (Gibbons, 2015, s. 18). Hun poengterer at lærere skal behandle andrespråkelever med tanke på det de kan bli og ikke med tanke på deres språklige mangler. Med rett form for støtte kan elevene tilegne seg de samme akademiske språklige ferdighetene som jevnaldrende morsmålsbrukere (s. 3).

Cummins og Gibbons har altså en felles tanke om at hvis andrespråkelever skal lykkes i tilegnelsen av skolespråket, må elevene bli engasjert i skoleoppgaver som både utfordrer, og støtter dem. Lærere må også være oppmerksomme på hvor kognitivt krevende og kontekstreduserte skoleaktiviteter er. Det er også sentralt at lærere for minoritetsspråklige elever forstår at samme aktivitet kan oppleves betydelig mindre kontekststøttende for andrespråkelever enn for andre elever, fordi de ikke kjenner til det samme kulturinnholdet i skolen som de andre elevene (Myklebust, 2019, s. 92).

Alle disse faktorene til sammen er avgjørende for hvilken pedagogisk tilnærming lærerne skal ha til opplæringen i fagspråk for den enkelte elev. I tillegg understreker både Gibbons (2015) og Cummins (2001) at vi ikke kan sette utviklingen av andrespråkelevers akademiske ferdigheter på vent, mens elevene lærer det nye språket. Hvis de skal ha tid og mulighet til å lære det fagsspesifikke registeret som kreves i skolen, krever dette at alle lærere er med på å ha fokus rettet mot språklæring, og ikke bare på faget de underviser i. Elevene trenger tilgang til modellering og praksis i å bruke språket i ulike faglige register. De kan ikke bare settes i et klasserom og tro at det går av seg selv (Gibbons, 2015, s. 11).

Det er altså ikke bare norsklærerens ansvar alene å styrke elevenes utvikling av fagspråk. Alle lærere har et ansvar for å gi eleven tilgang til og erfaringer med ulike faglige registre, og til sammen vil det gi eleven raskere utvikling av akademiske ferdigheter.

2.3.2 Å få tilgang til skolens tekstkultur

Dette kapittelet vil handle om muligheter for at minoritetsspråklige skal få tilgang til norskfaglig literacy-kompetanse. Gibbons og Cummins har i det vesentlige et andrespråksperspektiv i sine tilnærminger, som forklart i kapittel 2.3.1. Det å tilegne seg språklig kompetanse til å delta i faglige samtaler handler ikke bare om utfordringer knyttet til å lære seg et annet språk. Det handler også om å få tilgang til skolens faglige diskurs. Derfor vil jeg også ta med sosiolingvisten Gees (1948-) perspektiver på hvordan elever generelt kan få tilgang til skolespråket, uavhengig av sosial bakgrunn.

Gee (2008, 2012) hevder at for å lykkes i skolesammenheng, må man mestre de akademiske måtene å bruke språket på. Han setter dette i sammenheng med elevenes utgangspunkt når de starter på skolen. Teorien hans blir ofte brukt til å synliggjøre at elever med lav sosial bakgrunn, opplever større utfordringer med å tilegne seg skolespråk enn elever med høy sosial bakgrunn. Nyankomne minoritetsspråklige ungdommer starter med akkurat like forskjellig familiære utgangspunkt som alle andre elever. Likevel har hans teorier betydning for denne elevgruppens tilgang til literacy fordi Gee (2012) er opptatt av skolens spesielle måter å bruke språk og tekst på. I det ligger en kulturkompetanse som ikke nyankomne minoritetsspråklige elever nødvendigvis har tilgang til.

Gee (2012) hevder at barn er blitt eksponert for tekst og språk og ulike kommunikasjonsformer i familiene de kommer fra i form av diskurser. Den første, familiære måten å kommunisere på, kaller han *primærdiskurs*.¹⁰ Den blir beskrevet som kulturspesifikk fordi den påvirkes av talemåter og omgangsformer i familien. Foreldrenes utdanningsnivå og forhold til literacy preger barnets primærdiskurs. Gjennom primærdiskursen tilegner barnet seg en sosial variant av språket som legger grunnlaget for vår språklige identitet. Etter hvert som barnet vokser opp, og er på ulike arenaer vil barnet møte *sekundærdiskurser*. De foregår i en mer offentlig sfære

¹⁰ Gees skille mellom sekundærdiskurser og primærdiskurser kan sees som sammenfallende med Cummins skille mellom BISC og CALP (Cummins, 2017, s. 55).

(Gee, 2008, s. 157). Språkbruken i skolen med ulike fagdiskurser er eksempler på sekundærdiskurser.

En diskurs kan ikke uten videre læres bort. Gee (2012) skiller derfor mellom *tilegnelse* og *læring*. Læring er en aktiv prosess som skjer gjennom undervisning eller livserfaring, mens tilegnelse skjer gjennom eksponering av modeller og prøving og feiling. Læring krever et metaspråk, mens tilegnelse bare skjer. Gee hevder at for å tilegne seg en sekundærdiskurs senere i livet, kreves deltakelse i sosial praksis på bestemte måter: «... social practices through scaffolded and supported interactions with people who have already mastered the Discourse (Gee, 2008, s. 170). Hvis du ikke har tilgang til sosial praksis, kommer du heller ikke i posisjon til å bli deltaker i diskursen.

Et sentralt poeng hos Gee (2008) er at barn som vokser opp i familier der barnet møter ulike former for sekundærdiskurser, har allerede før de starter på skolen gradvis tilegnet seg bevissthet om ulike sosiale språklige situasjoner. Penne et al. (2020) kaller dette for *metaspråklig bevissthet*, noe de også hevder er en forutsetning for å lykkes i skolen (s. 49). Overført til skolen betyr dette at elever som i liten grad har tilegnet seg metaspråklig bevissthet gjennom sin primærdiskurs, må aktivt lære slike språkstrategier når de kommer på skolen (Penne et al., 2020, s. 49).

Gee er opptatt av at skolen må gi eleven en mulighet for *tilegnelse* av en diskurs. Tilegnelsen kan foregå i et klasserom, men da som en prosess gjennom sosial deltakelse. Lærere som ikke skiller, eller har tilstrekkelig balanse mellom tilegnelse og læring, gir elever som allerede har startet tilegnelsesprosessen utenfor skolen en fordel. For lite tilegnelse i form av sosial praksis gir for lite mestring, og for lite læring gir for liten oppmerksomhet rundt metakunnskap, som for eksempel analyse, refleksjon og kritisk tenkning (Gee, 2008, s. 171).

Minoritetsspråklige elever kommer til skolen med ulike familiære diskurskulturer i likhet med alle andre elever. Likevel har de til felles at de er sosialisert på et annet språk enn majoritetsbefolkningen. Dermed har disse elevene en dobbelt utfordring, nemlig å overføre sin primære diskurskompetanse til norsk samtidig som de utvikler sekundær diskurskompetanse (Golden & Selj, 2015, s. 17). Dette er en krevende lærings situasjon. Elevene møter en sekundærdiskurs de ofte ikke har kjennskap til, og som i tillegg kan bryte med verdier og komme i konflikt med deres primærdiskurs. Alt dette skal foregå samtidig som de skal lære seg språket.

Tilgang til fagenes tekstkultur er som forklart i kapittel 2.2.1, selve kjernen i norskfaget. Askeland (2013) beskriver denne tilgangen til fagenes tekstkultur som en dannelsesreise med mye implisitt, taus kunnskap. Elevene møter tekster og skal prøve å skape tekster selv, og de evalueres gjennom muntlig og skriftlig tekster. De etterlyser derfor mer eksplisitt arbeid med fagenes tekstkultur, hvilke tekster som er gyldige og hvilke normer som gir denne verdien (s. 53).

Den tause kunnskapen kan også være det som man tar for gitt i en tekst. For å få fullt utbytte av en tekst kreves det ofte en omfattende forforståelse. Det kan være ulike kulturelle referanser som man umulig kan ha kjennskap til hvis man ikke har vokst opp i samme kultur. For eksempel kan en tekst referere til juletradisjoner eller andre felles opplevelser i et land (Laursen & Holm, 2010).

Det kan dermed være stor avstand i hjemmediskurser og skolediskurser for minoritetsspråklige elever som ofte kommer fra andre tekstkulturer enn de møter i norsk skole. Gee (2012) beskriver at kulturelt forankrede kunnskaper bygger på tause teorier om hva som er «riktig» og «normalt» innen diskursen. Elevene trenger derfor eksplisitt undervisning i hva som kjennetegner språk i ulike tekster, slik at denne kunnskapen blir tilgjengelig for alle (Haugli, 2020, s. 37).

Nicolaysen (2005) bruker i denne forbindelsen begrepet tilgangskompetanse. Tilgangskompetanse handler om at noen tekster er skrevet slik at kun de som befinner seg innenfor det kulturelle og språklige fellesskapet, har tilgang til meningsinnholdet i teksten. Dermed kan tekster virke ekskluderende. Dette understreker lærerens viktige rolle i å velge ut tekster der elever med ulike kulturelle erfaringer kan kjenne seg hjemme. Det er helt avgjørende at lærere for nyankomne elever er klar over dette.

Elevene må få tilgang til sosial praksis og veiledning av en som allerede mestrer skolens praksiser. Det kan være både lærer og / eller mer kompetente medelever. Da vil også elevene få tilgang til metakunnskap som er typisk for sekundærdiskursen, ifølge Gee (2012).

Når elever skal delta i faglige samtaler, er det viktig at lærere er oppmerksomme på at mange av elevene ikke bare kan finne ut av formen på egen hånd. Elever må få anledning til å tilegne seg en slik diskursform gjennom modellering og øving. Det er helt sentralt at lærere er klar over at elever kommer til skolen med veldig forskjellige forutsetninger for å kunne delta i ulike sekundærdiskurser.

Det å delta i utforskende samtaler er en samtaleform som gjør det mulig for eleven å tilegne seg en sekundærdiskurs, slik Gee (2012) beskriver det. Elever som ikke har tilstrekkelig kompetanse til å mestre sekundærdiskurser, må tilegne seg denne samtaleformen gjennom deltakelse. Dette kan være mulig hvis læreren bygger et læringsmiljø der elevene deltar i utforskende samtaler, og læreren samtidig er en støttende språkmodell. For andrespråksinnlærere kan interaksjon med lærer og medelever fungere som en bro til mer akademisk språk og literacy (Gibbons, 2001).

Faglige samtaler gjennomført som utforskende samtaler i fellesskap med andre, gir eleven en reell mulighet til å tilegne seg skolens sekundærdiskurs. Det forutsetter at læreren er bevisst sin rolle som en støttende språkmodell, heller enn å være en formidler av autorativ kunnskap.

2.4 Læreroppfatninger

Ifølge Åsta Haukås (2012) handler læreroppfatninger om å forstå hva som foregår i klasserommet. Hensikten med å undersøke læreroppfatninger i denne oppgaven er å undersøke hvilke oppfatninger lærere har om fagsamtaler i norskfaget. En slik konkret avgrensing er viktig for å kunne gjennomføre slike undersøkelser, ifølge den amerikanske forskeren Pajares (1992). Han legger vekt på at forskningen bør være om et konkret tema og innenfor et bestemt forskningsfelt, fordi forskning på læreroppfatninger generelt blir for vagt til at det er mulig å undersøke (Pajares, 1992, s. 308).

I dette kapittelet vil det bli sett nærmere på hva læreroppfatninger kan være, hvilken funksjon læreroppfatninger har og sammenhengen mellom oppfatninger og praksis. Læreroppfatninger vil være et element som inngår når lærere forteller om hvordan de forstår og bruker fagsamtalen i norskfaget med flerspråklige elever.

2.4.1 Hva er læreroppfatninger?

Forskning på læreroppfatninger startet for over 50 år siden, ifølge forskerne Helenrose Fives og Michelle M. Buehl (2012). I Kulbrandstads et al. (2020) oversiktsartikkel over forskning på andrespråkslæreres oppfatninger startet interessen for studier av læreroppfatninger samtidig med oppgjøret med behavioristisk læringspsykologi fra 1960-tallet og overgangen til kommunikative undervisningsmetoder på 1970-tallet. Innen behavioristisk læringsteori dominerte den audiolingvale metoden, der lærerne skulle forholde seg til faste, detaljerte

metodiske anvisninger i undervisningen. Når man så begynte å se på «teachers as informed decision makers», ble det også interessant å se hvilke oppfatninger de hadde for å forstå deres handlinger i klasserommet (Kulbrandstad et al., 2020, s.9).

I internasjonal faglitteratur brukes ulike begreper på læreroppfatninger, blant annet «teachers beliefs», «teachers thinking» og «teachers cognition» (Borg, 2006; Ellis 2012). Begrepet teachers beliefs blir på norsk ofte oversatt med læreroppfatninger, men lærerrefleksjoner har også blitt brukt (Monsen, 2013; Golden & Kulbrandstad, 2018).

En definisjon som ofte brukes er fra Naashia Mohamads (2006) avhandling om sammenhengen mellom læreroppfatninger og praksis:

A teacher's beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behaviour (Mohamed, 2006, s. 21).

Åsta Haukås bruker Mohamads definisjon når hun trekker frem betydningen av å få mer innsikt i hva læreren tenker og mener om for eksempel læring, elever, innholdet i fagene, undervisningsmetoder, læremiddel og rammevilkår. Dette er sentralt for å forstå hva som forgår i klasserommene og hvilke faktorer som er med på å forme lærernes holdninger (Haukås, 2012, s. 116). Dette er i tråd med den amerikanske skoleforskeren Simon Borg (2006) når han forklarer at forskning på læreroppfatninger handler om hva lærere tenker, tror, har kunnskap om, og om forholdet mellom dette og lærernes klasseromspraksis.

Mohamads (2006) definisjon viser kompleksiteten i læreroppfatninger, og Borg og Haukås viser hvor viktig det er å få kunnskap om hvilke faktorer som påvirker læreres praksiser. Fives og Buehl (2016) går til og med så langt som å hevde at «Teachers' beliefs shape their practice» (Fives & Buehl, 2016 s. 114). Likevel er det ikke alltid slik at man handler i overensstemmelse med egne oppfatninger, noe som vil bli omtalt i kapittel 2.4.3.

Innen teorier om læreroppfatninger har forholdet mellom *beliefs* (tro og mening) og *knowlegde* (kunnskap) stadig vært diskutert. Fives og Buehl (2012) hevder at begrepene er vanskelig å skille, og at det er uklare grenser mellom begrepene. Frank Pajares (1992) viser til at noen forskere ser på *knowledge* som et aspekt ved *belief* og at andre ser på *belief* som et aspekt på *knowledge* (Monsen, 2013). På tross av at begrepene er tett sammenvevde, kommer Pajares (1992) fram til et skille mellom læreres *beliefs* på den ene siden og *knowledge* på den andre siden: «Belief is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact»

(Pajares, 1992, s. 313). Pajares finner dermed et fellestrekk for mange definisjoner ved «belief» som beskrives som subjektivt og individuelt, og «knowledge» som er knyttet til objektive fakta. Dette skillet er i samsvar med flere forskeres bruk av begrepene, ifølge Monsen (2013, s. 66).

Monsen (2013) kommer frem til en forståelse av termen *læreroppfatninger* i sin avhandling, hvor hun inkluderer betydningen av begrepene Pajaras har definert. Hun tar også med at «oppfatninger» omfatter både lærernes eksplisitte kunnskaper om emnene, uttrykte meninger, tro og engasjement (Monsen, 2013, s. 59). Kunnskap dreier seg om praktisk kunnskap og verbalt artikulert teoretisk kunnskap som innebefatter alt fra faglig kunnskap til pedagogisk og didaktisk kunnskap. Tro og mening har å gjøre med læreres personlige vurderinger, slik Pajaras definerer det.

Monsen (2013) utvider innholdet i begrepet læreroppfatninger, og tar også med engasjement i sin forståelse av begrepet. Engasjement handler om lærernes involvering og engasjement for aktivitetene. Med engasjement skiller Monsen mellom to former for engasjement. Det er selvvalgt og ikke-selvvalgt engasjement. Hun presiserer at det i praksis viser seg vanskelig å avgjøre om et engasjement er av egen interesse, eller om det er en pålagt oppgave. Uansett årsak til engasjement, hevder hun at lærere som er engasjert og involvert (i leseprøver som var det hun undersøkte), vil få kunnskap som de som er mindre involvert ikke har. Og kunnskap vil legge premisser for mening (Monsen, 2013, s. 69).

I min undersøkelse er engasjement en faktor av betydning med tanke på bruken av fagsamtaler fordi jeg forsøker å finne ut hvilken måte lærerne er engasjert i faglige samtaler med nyankomne elever på. Hvordan lærerne er en engasjert i faglige samtaler kan få betydning for hvordan samtale gjennomføres. Hvis lærerne gjennomfører faglige samtaler kun fordi det er påkrevet i læreplaner, kan det tenkes at læreren ikke ser hele bildet med tanke på hvilken verdi faglige samtaler kan ha for elevenes tilgang til skolens sekundærdiskurs, jamfør Gee`s tilnærming omtalt i kapittel 2.3.2.

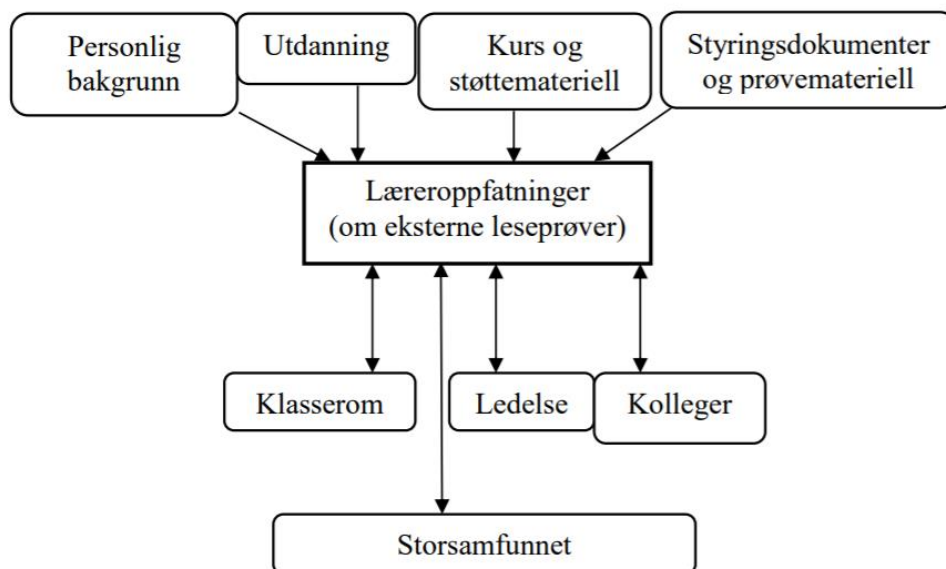
2.4.2 Læreroppfatninger og kontekst

Monsen (2013) legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv i sin forskning på læreroppfatninger og eksterne prøver. Dette perspektivet gjør at hun er opptatt av læreroppfatninger, slik de oppstår og utfolder seg i møte med de kontekster lærere faktisk står i. Dette sammenfaller med Borgs (2006) analyser som viser til at forståelsen av

læreroppfatninger oftest har utgangspunkt i læreres individuelle erfaringer, men at individuelle forklaringer også tar med kontekst som påvirkning på læreres oppfatninger.

For å få et helhetlig bilde av læreroppfatninger og kontekst, har Monsen (2013) satt opp en modell på læreroppfatninger om eksterne leseprøver. Denne modellen er illustrert i figur 3. Monsens modell er basert på en modell etter Borg (2006, s. 283) over *teachers cognition*. Der tar Borg med hva læreroppfatninger etter hans syn er, og hva *teachers cognition* påvirkes av. Han inkluderer skolegang, profesjonell kursing/utdanning og klasseromspraksis i modellen, og det kaller han kontekstuelle faktorer.

Monsen (2013, s. 59) argumenterer for å utvide Borgs modell, ved også å ta med ytre faktorer, slik som læreplaner, lovverk, lærermiljøet, ledelsen ved skolen eller institusjonelle strukturer som vesentlige faktorer som påvirket læreres refleksjoner.



Figur 3: Læreroppfatninger om eksterne leseprøver (Monsen, 2013, s. 70)

Monsen setter bakgrunnsfaktorer øverst i modellen. Det vil si at når det gjelder personlig bakgrunn, utdanning og styringsdokumenter er påvirkningen kun enveis, altså utenfra og inn mot læreroppfatningene. Under læreroppfatninger er den konteksten som både preger og kan preges av lærernes oppfatninger. Det er både det som skjer i klasserommet og ledelse og kolleger, samt storsamfunnet (Monsen, 2013).

Modellen er av betydning for min undersøkelse om læreres oppfatning av fagsamtaler. Særlig interessant er styringsdokumenter som læreplaner og vurderingsforskrifter. Faglig samtale i

norsk er en del av en grunnleggende ferdighet for hele norskfaget, og de ulike læreplanene som elevene i min undersøkelse faller inn under.

I 2020 ble det innført nye læreplaner og vektleggingen av at elever skal utvikle et fagspråk både muntlig og skriftlig er ytterligere forsterket i de nye læreplanene. Dette vil kunne påvirke lærernes oppfatninger om faglige samtaler.

2.4.3 Læreroppfatninger og praksis

Et av formålene med å studere læreroppfatninger er å se på sammenhengen mellom oppfatninger og praksis. Det er flere forskere som mener at kunnskaper, holdninger og meninger påvirker læreres praksisutøvelse (Borg, 2006; Pajares, 1992). Andre forskere beskriver sammenhengen mellom oppfatninger og praksis som komplekse.

Fives og Buehl (2012) trekker frem en viktig faktor som har betydning for forskerens tilgang til læreres oppfatninger. Det er læreroppfatningens grad av implisitt og eksplisitt natur. Hvis oppfatningen er eksplisitt, kan læreren bli spurt direkte om sine oppfatninger, og disse oppfatningene kan brukes til analyser. Fives og Buehl viser til at selv om lærerne eksplisitt gir uttrykk for sine oppfatninger, er det ikke sikkert at de er helt til «å stole på». Lærerne kan av ulike årsaker ha problemer med å gi uttrykk for sine egne oppfatninger, enten fordi de ikke har ord for å uttrykke seg, eller at de svarer det de tror forskeren ønsker seg (2012, s. 474). De påpeker videre at det i slike studier, er viktig at forskeren reflekterer rundt sin egen påvirkning og rolle. I denne oppgaven vil dette bli gjort i metodedelen, særlig i kapittel 3.4.1.

En implisitt faktor kan være ubevisst i læreren, og dermed utenfor lærerens «kontroll». For eksempel kan lærerens personlige erfaringer og bakgrunn ubevisst virke inn på holdninger til ulike elevgrupper. Implisitte oppfatninger er dermed vanskelige å få tak på gjennom personlige refleksjoner. For å få tilgang til implisitte oppfatninger, kan forskeren for eksempel observere læreres handlinger, undervisning og undervisningsopplegg, eller ved at lærerne redegjør for sin undervisning eller sin undervisningsplanlegging. Da må forskeren legge til grunn antatte oppfatninger (Fives & Buehl, 2012, s. 473; Kulbrandstad et al., 2020, s. 13).

Fives og Buehl legger til grunn at lærere påvirkes av både implisitte og eksplisitte faktorer, og at forsøk på å få tilgang til både implisitte og eksplisitte oppfatninger, gjør oppfatninger konseptuelle og virkelige, og dermed også åpne for endringer (Fives & Buehl, 2012, s. 474). Skillet mellom implisitte og eksplisitte oppfatninger viser hvordan innholdet av begrepet *teachers beliefs* får metodiske konsekvenser for forskningen. Forskeren må gjennom hele

prosessen reflektere over både egen forståelse, og lærernes forståelse av sentrale begreper for å finne om det kan være manglende kongruens, noe som kan påvirke fortolkningen av materialet.

I mitt prosjekt ser jeg etter både lærernes eksplisitte og implisitte oppfatninger om fagsamtaler. Jeg har foretatt kvalitative intervjuer og spurt hva lærerne tror og mener en fagsamtale er. Jeg får dermed i første omgang eksplisitte svar, men samtidig gjør metodevalget med kvalitative dybdeintervju det mulig å si noe om det som eventuelt kan ligge under det de uttrykker eksplisitt. Det informantene sier rundt et tema, hvordan de beskriver en situasjon, hva de forteller at de gjør, hvilke ord de bruker osv., kan avdekke oppfatninger som de ikke selv setter ord på eksplisitt. På den måten kan jeg også få tak i implisitte oppfatninger. Det jeg derimot ikke kan si noe om, er om de faktisk gjør det de sier at de gjør. Da måtte jeg ha gjennomført observasjon, og det har jeg avgrenset mot i denne oppgaven.

Fives & Buehl (2012) ser på sammenhenger mellom oppfatninger og praksis gjennom å undersøke hvilken funksjon læreropfatninger har. Gjennom sine funn identifiser de tre funksjoner der oppfatninger er relatert til praksis: «Different belief systems may function in different ways, as filter, frames and guides» (Fives & Buehl, 2012, s. 488). Golden & Kulbrandstad (2019) bruker begrepene *tolkningsfilter*, *rammer for å definere problemer* og *standarder for handling* om de tre funksjonene (s. 46). Disse begrepene bruker jeg videre i oppgaven.

Fives og Buehl forklarer at oppfatningens funksjon som tolkningsfilter, påvirker tolkningen av ny informasjon og opplevelser. Tolkningsfilteret påvirker også hvilken informasjon lærerne mener er viktig for elevene, og dermed kan læreropfatninger fungere som sperre for informasjon lærerne ikke ser som relevant. Rammene påvirker hva en lærer oppfatter som et problem hos en elev, og hvilken avgjørelse de tar når oppgaver skal løses. Når et problem er definert, fungerer læreropfatningene som standard for handling, det vil si den er styrende for hva læreren velger å gjøre, eller ikke å gjøre (Fives & Buehl, 2012, s. 478 ff.).

Et poeng hos Fives og Buehl er at de ulike funksjonene får ulike konsekvenser for sammenhengen mellom en bestemt oppfatning og lærerens praksis. «Beliefs that serve as filter or frames may appear less congruent with practice because of the influence of beliefs that function as guides» (Fives & Buehl 2012, s.481). Det betyr at noen oppfatninger kommer i forgrunnen for den praktiske profesjonsutøvelsen (Kulbrandstad et al., 2020).

Med denne bakgrunnen kommer Fives & Buehl (2012) med en oppfordring til lærerutdannere og skoleledere om at de må ta i betraktning hvordan læreroppfatninger med ulike oppfatningssystemer virker inn på nye pedagogiske tilnærminger eller reformer (s.488). Det er derfor nødvendig at skoleledere og skoleutdannere vurderer hvordan og hvilke oppfatninger som virker inn på læreres tolkninger og implementeringer av nye pedagogiske tilnærminger og reformer. De hevder videre at effektiv implementering av ønsket lærerpraksis, kan kreve at oppfatninger endres på flere nivå (s. 488). Endring av læreres oppfatninger kan være mulig gjennom åpne diskusjoner slik at oppfatningene bli eksplisitte og dermed mulig å forandre.

Denne oppfordringen passer også for min undersøkelse om hvordan lærere oppfatter fagsamtaler i norsk, og hvordan fagsamtaler kan implementeres i undervisning. Faglige samtaler i norsk kan sees på som en relativt ny pedagogisk tilnærming. Det kan settes i sammenheng med innføring av literacy-praksis, noe som er ytterligere forsterket i LK 2020, forklart i kapittel 2.2.1. Min undersøkelse viser at ulike oppfatninger av hva en fagsamtaler er, kan føre til ulike standarder for handling og at fagsamtalene ikke nødvendigvis er i tråd med ønsket lærerpraksis.

Det er viktig å påpeke at på tross av funnene om samsvar mellom oppfatninger og praksis, finnes det bevis gjennom studier med observerte praksiser for at «evidence also exists that teachers` beliefs about teachers instruction are not always fully realized in their work» (Borg, 2006. s. 40). Borg forklarer dette med at manglende samsvar mellom oppfatninger og praksis, kan skyldes ytre faktorer som læreren selv ikke har påvirkning på. Det kan være ulike faktorer som psykologiske, sosiale eller i skolemiljøet. Dette er faktorer som for eksempel om det i lærerkollegiet er en kultur for endringer eller ikke. Dette kan virke inn på den enkelte lærers oppfatning og mulighet for endringer.

Fives & Buehl (2012) fremhever også at forskere ikke må ignorere det faktum at lærere kan uttrykke oppfatninger de egentlig ikke har, eller at de i bestemte kontekster ikke føler seg fri til å komme frem med sine oppfatninger (s. 482). Dette er viktig at man tar med seg når man skal undersøke læreroppfatninger. Med kunnskap om dette var det viktig for meg å ha en åpen tilnærming i intervjuene slik at lærerne ikke skulle føle at jeg var ute etter bestemte svar.

2.4.4 Læreroppfatninger om fagsamtaler

I dette kapitlet vil jeg ta for meg ulike forståelser av begrepet læreroppfatninger, læreroppfattelser i en kontekst og sammenhenger mellom læreroppfattelser og praksis.

I min undersøkelse legger jeg vekt på Monsens definisjon av læreroppfatninger, altså til å være lærernes meninger, tro, kunnskaper og engasjement om ulike sider ved lærerprofesjonen (Monsen, 2013, s. 7). Det å inkludere «engasjement» som et aspekt ved «oppfatninger», er nyttig for tolkningen av mine funn. Det viser seg at i tillegg til at lærerne oppfatter og bruker fagsamtaler forskjellig, er også deres engasjement for muntlig aktivitet i form av fagsamtaler varierende. Lærerne trenger kunnskap om hvordan de skal undervise i muntlighet og om hvordan elevene skal utvikle et fagspråk. Monsen (2013) sier at den kunnskapen lærerne trenger, ikke kommer på egenhånd. De må få undervisning i det (Monsen, 2013, s. 63).

Dermed blir Monsens modell over læreroppfatninger også viktig fordi den viser betydningen av kontekstuelle faktorer. Personlig bakgrunn, utdanning, kurs og styringsdokumenter danner bakgrunnen for oppfatninger, mens kontekstuelle faktorer som klasseromspraksis og lærernes erfaringer, kollegaer og ledelsen har en gjensidig påvirkning på hvilke oppfatninger lærere har. Det innebærer at oppfatninger kan endres, og at endringene avhenger av kontekstuelle faktorer.

Fives og Buehl (2012) forståelse av læreroppfatninger gjennom å se på tre funksjoner; tolkningsfilter, rammer og standarder for handling som påvirkninger på læreroppfatninger, er nyttige for analysen av mine funn. Tolkningsfilteret påvirker hvilken informasjon lærerne mener er viktig for elevene. I denne undersøkelsen blir både lærernes forståelse av begrepet fagsamtaler og deres erfaringer i klasserommet viktige for deres didaktiske valg.

Når lærerne oppfatter fagsamtaler som en vurderingssamtale, kan denne oppfattelsen bli et filter som står i veien for andre måter å gjennomføre fagsamtaler på. Fagsamtalens funksjon kan også oppfattes forskjellig, noe som igjen får konsekvenser for hvordan fagsamtaler blir gjennomført. En annen konsekvens av læreres ulike oppfatninger er forståelsen av i hvilken grad lærerne skal styre faglige samtaler. Dermed fungerer læreroppfatninger også som en standard for handling.

3. Metode

I dette kapitlet gjennomgår jeg de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgaven. Jeg ser først på metodevalget i sammenheng med hva jeg ønsker å undersøke, og deretter beskriver jeg sentrale aspekter ved intervjuet som metode. Derfor vil jeg gjøre rede for prosessen rundt datainnsamlingen og hvordan data er analysert, samt forskningsetikk. Metodiske valg blir vurdert ut fra generelle prinsipper for vitenskapelige kvalitet som refleksivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Målet for undersøkelsen er å få økt innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer lærerne har av et fenomen; *faglige samtaler*.

Kvalitativ metode brukes når man ønsker en forståelse av sosiale fenomener sett fra intervjupersonen side. Det er vanlig å bruke deltakende observasjon og/eller intervju av et utvalg deltakere i forbindelse med kvalitativ metode. Det gir mulighet for nær kontakt mellom forsker og deltaker, og det gir et grunnlag for å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard 2018, s. 11; Kvale & Brinkmann 2015, s. 30).

En fenomenologisk tilnærming handler om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette betyr at fenomenologiske studier ønsker å få informasjon som omhandler forskningsobjektens livsverden.

Studiens empiri er lydopptak av intervjuer som er transkribert i etterkant. Utvalget er fem lærere fra tre forskjellige skoler som underviser i norsk etter læreplaner i Kunnskapsløftet LK 06 og LK 2021. Norskfaget er valgt fordi det har et særlig ansvar for muntlig opplæring, og faglige samtaler i norsk er spesielt utfordrende for denne elevgruppen, fordi samtaleformen både krever og måler språklige ferdigheter og kunnskapsmål

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få innsikt i lærernes oppfatninger om og opplevelser med fagsamtaler, valgte jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Det gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018).

Etter at jeg hadde valgt tema og metode, begynte jeg å forberede spørsmål til intervjuene. Jeg hadde en del kunnskap om temaet på forhånd. Kvale & Brinkmann (2015) sier at intervjueren bør være velinformert om temaet på forhånd, og samtidig innta en *bevisst naivitet* der intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjesmaer (s. 47-48).

For å kunne være fleksibel i måten å spørre på, benyttet jeg meg av *semistrukturert intervju*, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden bestod av noen hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål.¹¹ En fleksibel intervjuguide gjorde det mulig å «tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og åpent for å inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant» (Thagaard, 2018, s. 91).

Intervjuguiden ble organisert rundt oppgavens tre forskningsspørsmål: 1) Hva forstår lærerne med faglig samtale i norsk? 2) Hva legger lærerne vekt på i opplæringen og vurderingen av fagsamtalen for nyankomne minoritetsspråklige elever? 3) Hvilken verdi mener lærerne det har for elevene å bli aktive deltakere i faglige samtaler om norskfaglige emner? Dermed hadde jeg en mulighet for å sikre at informantene kom gjennom de samme temaene, selv om rekkefølge og spørsmålsformuleringene var forskjellige.

Spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i en grunnleggende fenomenologisk tilnærming der målet var å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor brukte jeg formuleringer som *Kan du beskrive? Hva kan du fortelle om...?* I forbindelse med oppfølgingsspørsmål brukte jeg spørsmål som *Kan du si mer om det?* Eller *Forstår jeg deg riktig når du sier at...?*

Under intervjuene forsøkte jeg å innta en bevisst naiv holdning, jamfør Kvale & Brinkmann (2015) ved å la informantene beskrive sin oppfattelse så åpent som mulig, uten at jeg fortalte at jeg selv hadde erfaring med faglige samtaler med nyankomne elever. Samtidig gjorde min

¹¹ Intervjuguiden er inntatt i vedlegg 3.

egen kjennskap til temaet det mulig å forstå informantenes beskrivelse på en annen måte enn hvis jeg selv ikke hadde lignende erfaringer. Dette gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål, men samtidig kan det ha lukket for andre oppfølgingsspørsmål som kunne belyst begrepet fagsamtaler (Berger, 2020).

I løpet av intervjuene opplevde jeg at jeg utviklet meg som intervjuer. Den viktigste læringen var at jeg etter hvert ble mindre bundet av intervjuguiden. Dermed ble samtaleformen mer naturlig og det ledet til bedre oppfølgingsspørsmål. Slik sett fikk jeg gått mer i dybden og fikk frem flere nyanser av de siste informantene enn de første. Det kan være uttrykk for tilfeldige personlighetsforskjeller hos informantene, eller at relasjonen mellom meg og informantene ble endret når jeg virket tryggere i rollen som intervjuer.

Kvale & Brinkmann (2015) minner om at et kvalitativt forskningsintervju kan sees på som et intervju der kunnskap skapes i interaksjon mellom mennesker slik at med en annen intervjuperson, skapes et annet samspill og en annen kunnskap. En annen måte å se på intervju på er som en rapport over informantens tidligere erfaringer. Dette trenger ikke stå som motsetninger, for begge dimensjonene kan være relevante når man forsøker å forstå intervjumaterialet (s. 37).

Dette stemmer godt med min egen tilnærming til intervjuprosessen der kunnskap om hva en fagsamtale kunne være, utviklet seg etter hvert i intervjuet. Samtidig refererer og rapporterer jeg om informantenes erfaringer med nyankomne elever og faglige samtaler. Begge dimensjonene er derfor relevante for min forståelse av materialet.

3.1.2 Transkribering av intervju

Intervjuene ble transkribert rett etter gjennomføringen. Kvale & Brinkmann (2015) presiserer at det er ikke ukomplisert å transkribere, og at det er viktig å være oppmerksom på kvaliteten av transkripsjonen. Fortolkningsprosessen som starter under intervjuet, fortsetter når talespråket skulle omformes til skriftlig form.

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levende muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Kvale og Brinkmann (2015) viser med dette sitatet at transkripsjonen kan føre med seg en rekke praktiske og prinsipielle utfordringer. Lydopptaket medfører tap av kroppsspråk.

Transkripsjonen av lydopptaket innebærer i tillegg at stemmeleie, intonasjon og åndedrett ikke blir tatt med (s. 205). Omformingen fra lyd til skrift fører til at teksttolkning blir fremtredende i analysen.

I min studie ønsket jeg å foreta en meningsanalyse av datamaterialet. Det betyr at man gjennom intervjuet søker å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden, og da er det ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 47 og 209) verken mulig eller nødvendig med spesialiserte former for transkripsjon. Det er innholdet i det informantene sier som er av interesse. Derfor ble intervjuene skrevet ned nærmest ordrett, men overlappinger, latter og intonasjon ble utelatt i transkriberingen.

Jeg valgte likevel å markere pauser på spørsmålene rundt beskrivelsen av hva de forbandt med en fagsamtale. Da brukte jeg transkripsjonskonvensjoner beskrevet i Kvale & Brinkmann (2015) der «(.)» skal forstås som «et punktum i parentes angir et lite «hull» mellom ytringene» (s. 209).¹² Etter første intervju opplevde jeg at informanten måtte tenke en stund på spørsmål som omhandlet deres forståelse av begrepet. Det samme gjentok seg hos de andre informantene.

Jeg vurderte at denne nølingen kunne ha betydning for min analyse. Pausene kan være tegn på at lærerne var usikre, og at de kanskje ikke hadde satt ord på akkurat begrepet faglig samtale tidligere. Spørsmålene jeg stilte kunne dermed lede til at deres forståelse av begrepet kom til syne gjennom intervjuet, slik Fives & Buehls (2012) beskriver at eksplisitte spørsmål kan føre til at implisitte oppfatninger kan komme til syne og endres (s. 474). Det samme kunne også gjelde mine egne oppfatninger av begrepet. Det kunne også utvikles og endres gjennom intervjuene. Jeg har høyst sannsynlig utviklet min egen forståelse av begrepet gjennom hele prosessen.

3.2 Datamaterialet

I dette delkapittelet vil jeg beskrive datamaterialet. Først vil jeg gjøre rede for utvalgsriterier og så vil jeg presentere utvalget og skolene de jobbet på og hvordan intervjuene ble gjennomført.

¹² Transkripsjonsnøkkel i vedlegg 4

3.2.1 Utvalg og presentasjon av informanter

I kvalitative intervjuundersøkelser er det viktig å vurdere hvor mange informanter man trenger. Til dette har Kvale & Brinkmann følgende kommentar: «Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). Jeg kom frem til at fem informanter var passe, fordi det kunne gi meg et tilstrekkelig grunnlag til å se forskjeller og likheter i forståelsen av temaet jeg ville undersøke.

Ifølge Tjora (2017) er hovedregelen for utvalg i kvalitative studier at man velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet, altså et strategisk eller teoretisk utvalg. For min undersøkelse var det viktig at informantene underviste nyankomne elever i norskfaget og samtidig drev med norskopplæring. De kunne ikke drive bare med *norsk kurs* eller bare med *norskfag*. Slik sett kan man si at det var et strategisk utvalg.

Samtidig var det ikke et poeng at informantene skulle ha spesielle erfaringer eller kunnskaper om temaet fagsamtaler. Oppgavens hensikt var nettopp å finne ut hvordan et tilfeldig utvalg lærere, som jobber med denne elevgruppen, oppfatter og bruker fagsamtaler. Derfor var målet først å fremst å få tak i lærere som jobbet med nyankomne elever. Formålet var ikke å kunne generalisere, men å få en forståelse av hvordan disse lærerne oppfattet temaet.

I utgangspunktet var planen min å konsentrere meg kun om lærere fra videregående skole. Men ettersom elevene ofte har vært innom grunnskolen et år eller to før de starter i videregående, tenkte jeg det var interessant å belyse temaet også med perspektiver fra en lærer fra ungdomsskolen.

For å få tak i informanter benyttet jeg meg av *snøballmetoden*. Det er en utvalgsmetodikk der man begynner med et lite utvalg som gradvis vokser ved at man får nye informanter gjennom førstekontakten. Etter hvert eser utvalget ut som en snøball som ruller (Tjora, 2017). Dette er en vanlig metode når det er vanskelig å få tak i informanter, noe jeg erfarte. En etisk utfordring med snøballmetoden er at man får tak i informanter gjennom at noen «angir» hverandre slik at noen blir spurt uten at de selv ønsker det (Tjora, 2017). Derfor var jeg tydelig med å informere informantene om konfidensialitet og om at alt var frivillig.

Jeg startet med å kontakte avdelingsledere ved flere større skoler i Østlandsområdet, men fikk bare svar fra en av dem. Det ledet til kontakt med to lærere som jobbet med nyankomne elever. Begge lærerne jobbet både i egne klasser for nyankomne elever og i ordinære videregående klasser med nyankomne elever. For å få tak i resten av informantene brukte jeg eget utvidet

kontaktnett og fikk selv tak i navn på tre lærere som underviste i norsk for nyankomne ved to skoler. Da kunne jeg sende forespørsel direkte til dem, og de svarte ja alle tre.

Jeg hadde kjennskap til tre av informantene før intervjuet. Det har sammenheng med at jeg selv har jobbet i dette feltet i mange år. To av dem har jeg bare truffet to til tre ganger i forbindelse med elevmøter. Den tredje informanten har jeg tidligere jobbet på samme skole som, men på det tidspunktet ikke med samme fag. De to siste kjente jeg ikke til på forhånd., Informantene jobber ved tre ulike skoler i to forskjellige byer i østlandsområdet. Tabellen under viser informantenes erfaring, utdanning og alder:

Informanter	Alder	Skoleslag	Antall år med direkte undervisning av minoritetsspråklige elever	Utdanning i norsk som andrespråk
Bente	50-60	Videregående	12 år	Ja, 30 studiepoeng
Ester	40-50	Videregående	6 år	Ja, 30 studiepoeng
Emmy	40-50	Ungdomsskole	20 år	Nei
Live	50-60	Videregående	10 år	Nei
Mari	50-60	Videregående	4 år	Nei

Tabell 1: Oversikt over informantene i prosjektet

Tabellen over viser hvor lenge de har jobbet med denne elevgruppen i form av at de har hatt avsatt tid i stillingen for å drive med særskilt språkopplæring. Alle lærerne var kvinner over 40 år og hadde lang fartstid i yrket. De hadde ulike utgangspunkter til hvorfor de startet med denne elevgruppen i tillegg til ordinær undervisning.

Bente og Ester jobbet ved samme skole, men med hovedvekt på ulike trinn. Bente underviste mest i VG1 og VG2. For ca 10 år siden ble hun spurt om å undervise en gruppe med minoritetsspråklige elever. Hun likte dette veldig godt, og har etter hvert videreutdannet seg i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk.

Ester underviste mest i VG3 og påbygg. Hun var utdannet lærer med master i norsk, og tok videreutdanning i norsk som andrespråk to år etter at hun startet å jobbe med elevgruppen. Ester og Bente jobbet sammen om kartlegging av elevene når elevene startet på skolen de jobbet på. De hadde ikke «landet» på en fast måte å organisere undervisningen av minoritetsspråklige elever på ennå, og de beskrev at det varierte fra år til år. Både Bente og

Ester underviste i norsk både i ordinære klasser med nyankomne elever, og de underviste i tillegg elever som fulgte læreplan for kort botid.

Live og Mari jobbet på den andre videregående skolen. Begge lærerne underviste i norsk i hver sin klasse i skolens tilbud om egne klasser for nyankomne elever. I tillegg hadde begge erfaring fra å undervise i norsk med nyankomne i ordinære klasser på videregående, og å ha egne grupper med nyankomne som fulgte læreplan for kort botid.

Live hadde norsk i fagkretsen og hovedfag i et annet fremmedspråk. For 10 år siden ble hun spurt av ledelsen om hun kunne undervise minoritetsspråklige elever. Nå underviste hun mye i egne klasser for nyankomne. Det var stort sett hun som hadde det høyeste nivået, det vil si de som skulle ta eksamen etter 10. trinn. Hun hadde ikke tatt noen videreutdanning med spesifikk tanke på denne elevgruppen.

Mari var den læreren som hadde kortest fartstid med undervisningstimer direkte avsatt til nyankomne. Hun hadde hovedfag i norsk og spesialpedagogikk i fagkretsen. Nå jobbet hun stort sett i egne klasser for nyankomne, men hun hadde i mange år hatt minoritetsspråklige elever i ordinære norskklasser i alle trinn på videregående skole.

Emmy underviste på en relativt stor ungdomsskole. Hun var utdannet lærer og hadde så lenge hun hadde jobbet, undervist minoritetsspråklige elever. Det var i ca. 20 år. Hun hadde ikke utdanning i norsk som andrespråk, men hadde deltatt på mange kurs. Emmy forklarte at elevene hun underviste som regel kom fra innføringsklasser fra læringscentre i kommunen eleven var bosatt. Elevene fikk tildelt et visst antall timer til opplæring etter grunnleggende norsk læreplanen (GNO) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Timene ble fordelt med noe undervisning i små grupper eller én til én, og resten inne i ordinære klasser. Emmy sin rolle var å gå inn der det var ekstra behov.

De to videregående skolene hvor lærerne jobbet, har begge over tusen elever. Begge skolene har tilbud om egne klasser for nyankomne elever som mangler grunnskole, eller som har behov for mer grunnskoleopplæring før de starter på videregående. Sent ankomne elever som har rett til videregående opplæring, kan selv velge å starte et ordinært videregående løp. Da har de rett på særskilt norskopplæring, men det er et frivillig tilbud (NAFO, 2020). I videregående skole kan derfor nyankomne elever være elever både i egne klasser, eller i ordinære klasser, og da få bare noen timer med særskilt norskopplæring. De kan også velge å være elever uten noen form for ekstra norskopplæring.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med lærerne foregikk på grupperom på skolene de selv jobbet, bortsett fra en informant som kom til min arbeidsplass.

Lærerne fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring i god tid før intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt kun oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg sendte ikke selve spørsmålsguiden fordi jeg ønsket at lærerne skulle komme med mest mulig spontane beskrivelser. Det viste seg likevel å være litt vanskelig. To av lærerne spurte meg om de kunne få spørsmålene på forhånd, for de utrykte at de var litt usikre på hva jeg skulle spørre om. Jeg måtte forklare dem at jeg ønsket at de bare skulle fortelle og beskrive, og at det ikke var noen bestemte svar jeg var ute etter.

Før intervjuene startet la jeg opp til en uformell prat der jeg fortalte at jeg jobbet med den samme elevgruppen som dem. I tillegg var jeg på ca. samme alder som informantene, noe som gjorde at jeg antakelig fremstod som en av dem, mer enn som en «ekspert» som kom utenfra. Denne situasjonen krevde en refleksivitet over min forskerrolle, jamfør Kjelaas (2020, s. 32). Jeg var nødt til å innta en metaposisjon på egen rolle, for å vurdere hvordan dette kan ha påvirket meg. Ifølge Berger (2015) kan det å være i en «shared experience` position», gjøre det lettere å forstå implisitt innhold og være mer sensitive overfor data som kommer frem i intervjuet. Samtidig er det en fare for forskeren kan overse sentrale aspekt som bør belyses fordi det kan virke så åpenbart for begge parter (s. 224). Dermed er det mulig at andre forskere med andre erfaringer, ville kommet frem til andre perspektiv.

En annen utfordring i intervjusituasjonen er den tilsynelatende «kollegiale samtalen» mellom meg og informantene, for den kan skjule den ubalansen intervjusituasjonen egentlig er. Berger (2015) påpeker at selv om samtalen fremstår likeverdig, kan en intervjusituasjon for deltakerne skape en følelse av sammenligning og konkurranse (s. 224).

Jeg opplevde at to av informantene hadde lest seg opp på forhånd, og at en hadde tatt med ferdig skrevet notat på forhånd. Læreren virket i starten av intervjuet bundet av notatene i stedet for å snakke fritt. Det er mulig situasjonen var utrygg fordi hun kanskje tenkte jeg var ute etter bestemte svar, og at noe var riktig eller galt. Derfor prøvde jeg å stille utdypende spørsmål, slik at de måtte forklare mer med egne ord ut fra deres egne erfaringer. Heldigvis ble begge informantene friere i løpet av intervjuet. Det at jeg hadde kunnskaper om emnet, gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål. Da er man kjent med viktige aspekter og vet hvilke temaer som bør forfølges (Kvale & Brinkmann, 2015).

En annen situasjon jeg opplevde var det som Kvale og Brinkmann beskriver her: «Hvis det dukker opp nye, interessante emner etter at opptakeren er slått av, bør intervjueren overveie om og hvordan dette materialet kan brukes i den videre analysen og rapporteringen av intervjuet» (2015, s. 161.) Dette skjedde i to intervjuer.

Den ene læreren uttrykte etter intervjuet at hun aldri hadde fått noen form for opplæring om hva en fagsamtale var, hverken på lærerskolen eller senere i arbeidslivet. Det syntes hun nå var merkelig at hun ikke hadde lært noe om fordi hun nå følte at det hadde vært nødvendig. Den andre informanten sa etter intervjuet at hun nå tenkte at hun hadde lagt for stor vekt på skriftlighet i undervisningen. Jeg vurderte det som to interessante utsagn og bad om å få ta det med i analysedelen. Informanten godkjente dette.

3.3 Analysemetode

3.3.1 Temaanalyse med abduktiv tilnærming

Etter at intervjuene var transkribert, startet analyseprosessen med å bearbeide dataene. Analyseprosessen innebærer alt fra å systematisere dataene, til mer abstrakte og teoretiske *fortolkninger* og *generaliseringer* (Kjelaas, 2020). Jeg valgte en tematisk analyse for mitt prosjekt. Thagaard (2018) forklarer det ved at det innebærer å sammenligne data fra alle deltakerne for å finne temaer, som allerede er i representert i prosjektet. Formålet er at man kan gå i dybden på de enkelte temaene. Analyser av sammenhenger mellom temaene gir et grunnlag for at vi kan utvikle en helhetlig forståelse av dataene. Dette forutsetter at vi må *kode* og klassifisere dataene på en enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 171). Denne prosessen blir beskrevet i kapittel 3.3.2.

I analyseprosessen må man også forholde seg til begrepene *induksjon*, *deduksjon* og *abduksjon*, noe som beskriver ulike tilnærminger til hvordan en forsker forholder seg til forholdet mellom teori og empiri. Thagaard (2018) beskriver induktiv fremgangsmåte ved at den baserer seg på en antakelse om at teoretiske perspektiver kan utvikles på grunnlag av empiriske studier. Den deduktive fremgangsmåten blir beskrevet at analysen av data, tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (s. 172).

Man kan også ta en mer pragmatisk tilnærming, kalt abduksjon som verken er induktiv eller deduktiv. Det er en tilnærming som i likhet med induksjon, starter i empirien, men hvor teorier og perspektiver virker inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 33).

Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data, slik Thaaard forklarer: «Analyse av data har en sentral plass når det gjelder å utvikle ideer, og forskernes teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås» (Thaaard, 2013, s. 198).

I mitt prosjekt har jeg valgt en abduktiv tilnærming. Dette kan begrunnes med at jeg startet intervjuene med en åpen holdning til det som kom frem hos informantene, men samtidig hadde jeg erfaringer med bruken av fagsamtaler og en interesse for og forkunnskaper om sosiale språklæringsteorier. Jeg var også styrt av de tre forskningsspørsmålene mine. Dette var en forforståelse jeg tok med inn i feltet og som påvirket min forståelse og valg av spørsmål til informantene. Likevel gjorde jeg et uventet funn da jeg fant at faglige samtaler for nyankomne ofte foregikk i form av samtaler mellom lærer og elev alene, og ikke i fellesskap med andre elever. Dermed måtte det teoretiske utvalget justeres i samsvar med en induktiv tilnærming. Dermed ble empirien til en viss grad styrende for min forståelse og analyse av materialet, men likevel påvirket av mine egne erfaringer og teoretiske perspektiver. Dette er i tråd med en abduktiv tilnærming (Kjelaas, 2020).

3.3.2 Koding, kategorisering og fortolkning

Min studies tematiske formål er å undersøke hva lærere forstår med faglige samtaler i norsk, og hvordan de lar nyankomne flerspråklige elever ta del i fagsamtaler. Temaanalyser er basert på en *koding og kategorisering* av data (Thaaard, 2018, s. 171). Kodingen bryter ned teksten i mindre enheter som gir grunnlag for å foreta sammenligninger mellom enhetene i studien. Kodingen gir uttrykk for studiens tema og er egnet til å fremheve meningsinnholdet i teksten. Dette har sin bakgrunn innen kvalitativ metode der Glaser & Strauss (1969) utviklet en empiribasert teori «grounded theory» med prinsipper for systematisk analyse av data. Der beskrives en åpen koding som «den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Kvaale & Brinkmann 2015, s. 224).

En utfordring ved dette er at teksten blir løsrevet fra sin opprinnelige kontekst. Det er derfor viktig å vurdere de enkelte utsagn fra hvert intervju opp mot intervjuet som helhet. Analyse av sammenhenger mellom temaene gir så grunnlag for å utvikle en helhetlig forståelse (Thaaard, 2018, s. 171).

Jeg utviklet først et kodesystem basert på forskningsspørsmålene, som for eksempel «begrepet fagsamtale» og «fagsamtalens verdi». Etter hvert oppstod flere nye koder som igjen ledet meg til nye data, som for eksempel «fagsamtale som språklæring» og «fagsamtale som vurdering».

Det hele ble en gradvis prosess som ledet meg fra et deskriptivt nivå til et mer teoretisk nivå inntil jeg nådde «en metning» av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

Mitt neste steg ble å gruppere kodene tematisk for å forme en struktur for analyse som la grunnlag for temaene i analysen (Tjora, 2017). Det var disse temaene eller *kategoriene* som var utgangspunkt for analysen slik at det var mulig sammenligninger i materialet. Samtidig var jeg også oppmerksom på ulempen med denne analysemetoden som er at man kan gå glipp av meninger, fordi de bare skal fanges opp av en kategori. Derfor er det en del forskere som advarer mot å feste for stor lit til koding (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

I planleggingsfasen hadde jeg kun tenkt å ta med teorier om læreroppfatninger og andrespråklæring, men i prosessen med koding utviklet det seg et perspektiv om ulike former for samtaler som var egnet for både språklæring og faglig læring. Dermed utvidet jeg teoridelen ved å ta med teori om utforskende og presenterende samtaler. I datamaterialet kodet jeg med farger og kategoriene som til slutt dannet grunnlag for drøfting, er vist i tabell 2:

Kategorisering:
Lærers utdanning og erfaring
Elevers opplæringstilbud
Lærernes beskrivelse av fagsamtale
Bruk av fagsamtalen (opplæring og/eller vurdering?)
Opplæring til fagsamtalen
Roller i fagsamtalen
Gjennomføring av fagsamtalen
Vurdering av fagsamtalen
Verdi for eleven
Utfordringer
Utforskende samtaler
Presenterende samtaler

Tabell 2: Kategorisering av datamaterialet

Mitt neste steg i analyseprosessen var meningsfortolkningen (Kvaale & Brinkmann 2015, s. 234; Thaaard, 2018, s. 182). Det ligger hermeneutiske prinsipper til grunn for tolkningen. Thaaard (2018) beskriver at i en hermeneutisk tilnærming er målet å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Oppmerksomheten blir rettet mot meningen teksten formidler og det legges vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Vi forstår delene i lys av helheten (s. 37). For eksempel måtte jeg sette lærernes beskrivelser av egne roller i fagsamtaler i sammenheng lærernes forståelse av fagsamtalens formål. Lærernes rolleforståelse fortolket løsrevet fra hvordan de forstod fagsamtalens formål, ville satt lærernes forståelse i et helt annet lys.

Innen teorier om læreroppfatninger skilles det mellom lærernes eksplisitte og implisitte oppfatninger, se kapittel 2.4.3. Når man skal lete etter de implisitte oppfatningene, foretar man en meningsfortolkning. Det innebærer at fortolkeren går ut over det som direkte bli sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Gjennom en slik fortolkning kom jeg etter hvert frem til at fagsamtalen i det vesentlige hadde to funksjoner, nemlig som sosial/kommunikativ og som vurderingsfunksjon, se kapittel 4.4.

En viktig del av min fortolkning var å forsøke å komme frem til lærernes implisitte oppfatninger. Etter at jeg hadde kodet og kategorisert funnene, måtte jeg stille meg spørsmål til funnene, i form av *hvorfor er det gjort?* eller *hva ledet til det valget?* Dette var for å finne både eksplisitte og implisitte oppfatninger som lå til grunn for ulike didaktiske valg. Eller om noen det var noen kryssende oppfatninger, der noen deler av oppfatninger kommer i forgrunnen for andre (Fives & Buehl, 2012). På denne måten kom jeg for eksempel fram til en oppfattelse av hva som lå bak lærernes rolleforståelse. Når jeg forstod lærernes oppfattelse av vurderingens plass, fortalte dette også mer om oppfatningen om lærerrollen.

3.4 Ethiske betraktninger

All forskning reiser etiske spørsmål som forskere må forholde seg til gjennom hele forskningsprosessen. Det er fire områder forskeren spesielt må ta hensyn til med tanke på etiske retningslinjer; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015; Thaaard, 2013). Hvilke hensyn jeg har tatt i forbindelse med denne studien, vil jeg gjøre nærmere rede for her.

Ved kvalitative studier er det nær kontakt mellom forsker og informant, og forskeren kan få data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2018). I disse tilfellene har forskeren et særskilt etisk ansvar med tanke på en grunnleggende respekt for informantene. I min studie foretok jeg lydopptak, og det regnes som personopplysninger, ifølge personopplysningsloven fra 2001, og er dermed meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Før jeg startet innsamlingen av data, fikk jeg godkjenning fra NSD både på prosjektet og informasjonsskrivet til deltakerne.¹³ I meldeskjemaet gav jeg opplysninger om studiens formål, utvalg, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkebrev.

Informasjonsskrivet inneholdt tilstrekkelig informasjon til deltakerne slik at de hadde et grunnlag for å vurdere om de ville delta i prosjektet og gi sitt samtykke (Thagaard, 2018). Deltakerne mine fikk noen dager til å lese gjennom informasjonsskrivet før de skrev under. I tillegg presiserte jeg da jeg startet intervjuet at de når som helst i forløpet kunne trekke seg uten å oppgi grunn.

Når det gjelder konfidensialitet, blir alle data behandlet konfidensielt og lagret i Nettskjema etter Høgskolen i Innlandets retningslinjer. Lydopptakene blir slettet etter studiets slutt. Informantene fikk fiktive navn og alle opplysninger som kunne knyttes til personer ble anonymisert. Informantenes faktiske navn er lagret med en kodenøkkel på et annet sted enn selve transkriberingen.

En utfordring med informert samtykke ved kvalitativ forskning er at det kan være noen begrensninger for hvor mye informasjon vi kan gi om prosjektet, fordi deltakernes atferd kan bli påvirket av det (Thagaard, 2018). Dette gjelder for deler av mitt prosjekt. En av mine hypoteser var at lærere oppfatter fagsamtalene ulikt. Jeg kunne dermed ikke si hva jeg selv la i begrepet fagsamtale til informantene. Det ville kunne påvirke deres svar og dermed ville jeg ikke fått deres egne oppfatninger, og det vil igjen påvirke min analyse.

En annen faktor som påvirker informert samtykke, er den kvalitative metodens fleksibilitet. Opplegget kan endres underveis i prosjektet, og dermed er det begrenset hvor fullstendig informasjonen er. Thagaard (2018) minner om at det er viktig at vi reflekterer over dette gjennom hele forskningsprosessen og er bevisst vårt etiske ansvar gjennom hele forskningsprosessen.

¹³ Godkjenningen er dokumentert i vedlegg 1 og 2.

Det etiske ansvaret krever at man som forsker er bevisst og reflekterer over «[...] retten og makten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Man har et etisk ansvar for å være tro mot dataene, ikke overfortolke, eller henge ut informanter.

3.4.1 Forskerens rolle

Ved kvalitativ metode og dybdeintervju kommer man nær den man forsker på. Da er tillit og gjensidig respekt en selvfølge (Tjora, 2017). Tillitten ivaretok jeg blant annet ved å informere godt om prosjektets konfidensialitet og at de kunne trekke seg når som helst i prosjektet. Jeg var bevisst på å skape en trygg atmosfære med litt uformell prat før intervjuene startet. Selv om denne tilsynelatende trygge atmosfære var til stede, var det viktig for meg som forsker å tenke gjennom etiske prinsipper fordi relasjonen forsker- informant ikke er symmetrisk. Det er forskeren som definerer tema for intervjuet, stiller spørsmål og avslutter intervjuet (Tjora, 2017; Kvaale & Brinkmann, 2015).

Ved kvalitativ metode kreves både nærhet og distanse mellom forsker og deltaker. Nærhet er viktig for at forskeren kan oppnå en forståelse av hvordan deltakeren opplever sin situasjon, samtidig er det en distanse fordi forskeren kommer fra et annet miljø og vurderer deltakerens situasjon utenfra. Forskeren har et annet perspektiv enn det deltakeren har (Thagaard 2018, s. 64). Jeg forsøkte å holde en profesjonell distanse til informantene samtidig som jeg ikke kunne bli for upersonlig, for da ville jeg kanskje ikke fått informantene til å bli trygge på meg.

Som forsker foretar man en rekke bevisste og ubevisste valg i forskningsprosessen. Kjelaas (2020) og Berger (2015) er opptatt av forskeren viser refleksivitet over sin egen posisjon, og er åpen om hvordan man har påvirket hele forskningsprosessen, alt fra valg av tema, problemstilling til analyse og drøfting. Kjelaas (2020) hevder videre at alle forskere er påvirket av en rekke ulike faktorer, som forforståelse og teoretisk ståsted og hvilken kontekst forskningen foregår i. Denne påvirkningen åpner for visse perspektiver og kan lukke for andre perspektiver (s. 32).

Min forforståelse var preget av at jeg selv hadde forsøkt ulike måter å få nyankomne elever til å være aktive i faglige samtaler i norsk, og jeg hadde derfor en *formening om* faglige samtaler for nyankomne elever. Fordi jeg anså muntlighet som en viktig metodisk tilnærming til kunnskapsutvikling for nyankomne elever, hadde jeg lyst å finne ut om hvordan andre lærere oppfattet denne undervisningssituasjonen med denne elevgruppen. Før jeg startet datainnsamlingen hadde jeg en antakelse om at mange lærere ikke var så bevisst ulike måter

å bruke elevenes muntlige ressurser. Jeg forsøkte under intervjuet å være bevisst på min egen forforståelse av selve temaet for å unngå at mine egne oppfatninger preget informantene. Jeg var derfor oppmerksom på å formulere spørsmålene på en åpen måte.

3.4.2 Refleksivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Gjennom hele forskningsprosessen er det nødvendig med refleksjoner rundt egne oppfattelser og forståelse av fenomener, og hvordan det kan påvirke og få konsekvenser for innsamling og behandling av data. Berger (2015) kaller dette *reflexivity* (*refleksivitet*) og kan ses på som en prosess der forskeren kontinuerlig må ha et selvkritisk blikk på sin egen posisjon i forskningen, og forsøke å gjenkjenne hvordan denne posisjonen kan påvirke prosessen (s. 220).

Gjennom prosjektet har jeg forsøkt å reflektere rundt egne valg, og jeg har beskrevet og gjort rede for hvordan data er utviklet. Refleksjon er nødvendig i alle fasene i prosessen, fra hvordan problemstillingen formuleres, hvordan man samler og analyserer data og hvordan man trekker konklusjoner (Berger, 2015, s. 221; Kjelaas, 2020, s. 32). Kvaale & Brinkmann (2015) bruker betegnelsen *refleksiv objektivitet* om en streben etter objektivitet om subjektivitet (s. 273). Refleksivitet er en måte å gjøre forskningen etisk og pålitelig.

I forskningsprosessen er *validitet* og *reliabilitet* sentrale begrep. Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til, og hvordan vi tolker dem (Thagaard 2018, s. 181). Validitet er derfor å stille spørsmålet om vi har målt det vi faktisk ønsket å måle (Repstad, 2007, s. 134). Det er derfor viktig med en kritisk gjennomgang av hva vi baserer våre tolkninger på. Det kan gjøres ved å vurdere om metoden som benyttes for å svare på problemstillingen, faktisk er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke.

Min undersøkelse baserer seg på lærernes subjektive oppfatninger. Jeg har ikke foretatt observasjoner for å etterprøve om deres oppfatninger kan gjenfinnes i praksis. Som et ledd i å validere mine tolkninger basert på lærernes subjektive beskrivelser, har jeg som beskrevet av Tjora (2017, s. 234) bevisst måttet forholde meg til teorier og perspektiver, samt tidligere forskning for å sammenstille mine funn med teori. Teoridelen er derfor bygget rundt teorier om læreroppfatninger, om andrespråklæring og om ulike samtaleformer. Disse ligger til grunn for min analyse og mine tolkninger.

Reliabilitet kan forklares som pålitelighet. I det ligger det at vi må gjøre rede for hvordan vi utvikler data. Vi må beskrive kontakten vi har hatt med deltakerne i felten og de inntrykkene

vi har av forløpet i feltarbeidet. Det innebærer at vi beskriver hvilken betydning erfaringene i felten har for hvordan vi har utviklet data (Thagaard, 2018, s. 180; Repstad, 2007, s. 134). Jeg har metodekapittel 3.2 og 3.3 gjort rede for hele forskningsprosessen og reflektert på en åpen måte om mulige feilkilder.

Generaliserbarhet innen kvalitative studier innebærer spørsmålet om tolkningen fra et enkelt prosjekt skal ha generell relevans (Thagaard, 2018, s. 182). En vanlig innvending mot intervju som forskningsmetode, er at det ofte er for få personer til at resultatene kan generaliseres. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det ikke alltid nødvendig med et stort antall tilfeller, men det forutsetter at beskrivelsene av intervjuprosessen og intervjuproduktene er av høy kvalitet (s. 294-295). Selv om jeg har forsøkt å beskrive og forklare hele prosessen, vil jeg likevel hevde at resultatene fra undersøkelsen av mine fem informanter, ikke er nok til å generalisere for alle lærere for denne elevgruppen.

Det kan forklares ved en svakhet i mitt materiale som var at lærerne var i ca. samme alder og i tillegg kom de fra like store skoler. Det er mulig at et bredere utvalg i form av yngre lærere eller å inkludere mannlige lærere, hadde ledet frem til andre resultater. Jeg forsøkte å få tak i andre informanter, men det var vanskelig. Dette har antakelig påvirket mine resultater på den måten at andre informanter kunne gitt andre svar, og flere tema kunne kommet frem av materialet.

I mitt datamateriale var det fem intervjuer med fem informanter og ca. 45 minutter per informant. Dette gav meg likevel nok materiale som grunnlag for å kunne karakterisere de fem lærernes oppfatninger om fagsamtaler for nyankomne elever. Gjennom analyse i form av koding og kategorisering av materialet, kunne jeg i drøftingsdelen gjøre som Kjelaas (2020) beskriver som en *konseptuell generalisering*. Det blir forklart som å heve blikket fra empiri og stille seg spørsmål som hva det hele handler om, eller om det finnes noen sentrale trekk i funnene som kan gi grunnlag for generaliseringer (s. 247). I mitt materiale fant jeg noe som jeg vil beskrive som et sentralt trekk. Det var at lærerne hadde noen oppfatninger som kom i forgrunnen for andre oppfatninger som igjen fikk konsekvenser for slik de beskrev sine didaktiske valg. Dette vil bli gjort rede for i diskusjonsdelen, kapittel 5.1.

4. Analyse

I dette kapittelet gir jeg en presentasjon av funn knyttet til lærernes forklaringer og beskrivelser om fagsamtaler. Jeg har valgt en temaanalyse der sammenhenger mellom temaene gir et grunnlag for å utvikle en helhetlig forståelse av dataene (Thaagard, 2018), forklart i kapittel 3.3.1.

Analysen er inndelt i tre overordnede kapitler (kapittel 4.1, 4.2 og 4.3) strukturert etter forskningsspørsmålene; 1. *Hva forstår lærerne med faglige samtaler i norsk?* 2. *Hva legger lærerne vekt på i opplæringen og vurderingen av fagsamtalen for nyankomne minoritetsspråklige elever?* 3. *Hvilken verdi mener lærerne det har for elevene å bli aktive deltakere i faglige samtaler om norskfaglige emner?*

Funnene vil så drøftes og knyttes til oppgavens problemstilling og teoridel i kapittel 5.

4.1 Lærernes beskrivelser av faglige samtaler i norsk

En faglig samtale i norsk defineres ofte bredt, både i læreplaner og i faglitteratur, se kapittel 1.4 og 2.2, der denne definisjonen blant annet er brukt: «[e]n avgjørende del av det å delta i norskfaglige samtaler er å ta i bruk relevant fagspråk og få erfaring med å snakke innenfor en norskfaglig diskurs» (Blikstad- Balas, 2016, s. 72). Dette eksempelet viser i liten grad hvordan samtalene skal forstås eller gjennomføres, bortsett fra at elevene skal «delta», «ta i bruk» og «å få erfaring». I mitt første forskningsspørsmål forsøkte jeg å finne ut hvordan mine informanter forstod begrepet. Dette vil bli presentert i delkapitlene 4.1.2, 4.1.3 og 4.4.4, men først vil jeg si noe om hvordan lærerne beskrev sin rolle i forbindelse med organisering av særskilt språkopplæring, fordi dette viser at lærerne har direkte innvirkning på hvordan tilbudet organiseres. Dermed er deres oppfatninger av hvordan nyankomne elever tilegner seg skolespråket av interesse.

4.1.1 Organisering

Som forklart i kapittel 1.5, er det opp til den enkelte kommune og fylkeskommune både å kartlegge og finne egnede måter å organisere undervisningen på (Utdanningsdirektoratet, 2018; Nafø, 2020). I praksis betyr dette at det som regel er lærerne ved de ulike skolene som har ansvar for kartlegging, og for å finne egnede måter å organisere undervisningen på (Nafø, 2020).

Dette kom også frem i intervjuene. På begge videregående skolene ble elevene kartlagt av lærerne ved skolestart, og deretter fikk aktuelle elever tilbud om ekstra språkstøtte. På ungdomsskolen var elevene ofte kartlagt fra ulike læringssteder før de startet.

Hvordan undervisningen av ekstra språkopplæring skulle organiseres var tydelig en diskusjon blant lærerne på de enkelte skolene. På den ene videregående skolen var de ikke kommet i mål med hvordan de skulle organisere undervisningen, noe som Ester var litt frustrert over:

[o]gså er det egentlig et evig dilemma om hvordan vi skal organisere den undervisninga for å nå ut til elevgruppa, men vi er ikke i mål med å finne den optimale formen.

Mari fra den andre videregående skolen beskrev hvordan de hadde gjort det de siste årene:

De siste årene har vi i VG1 hatt en mulighet for at de som ønsker, og som faglærer ser har behov for ekstra støtte med språkopplæring og sånn (.) og så har de på en måte fått kommet ut i norsktimene, sånn at vi liksom har fått jobba med språk og litt mer med den læreplanen for elever med kort botid (.) og så får de dessuten et miljø der det er få elever og ja (.) det er lettere å snakke og sånne ting.

På denne skolen var det bestemt at elevene skulle ut av ordinær undervisning i timene med ekstra språkstøtte. Emmy som jobbet på ungdomsskolen og underviste etter GNO- læreplanen, forklarte at de vurderte organiseringen ut fra et mer helhetlig perspektiv på hele elevgruppen:

Da er det slik at vi får de hit og da har de på en måte fått grunnopplæringa på læringssteder (.) så blir de da i forhold til kommunen tildelt ett visst antall grunnleggende norskopplæringstimer (.) og så ser vi litt på sammensetningen og forutsetningene og deler de eventuelt inn i grupper på tvers eller i klasserommet, alt etter hvordan vi definerer at de kan ha utbytte, da.

Slik lærerne forklarte, var det tydelig at lærerne kartla og diskuterte før de plasserte elevene i grupper, eller at lærerne valgte å ta ut elever til ekstra språkopplæringstimer. Et viktig poeng er da at mine informanter beskrev at de selv var med på å planlegge organiseringen, og at det var rom for å endre på organiseringen fra år til år.

Dette understreker betydningen av hvor viktig det er å være bevisst på ulike oppfatninger som styrer lærernes valg, når de planlegger organiseringen av ekstra språkstøtte. Det kan være for eksempel være oppfatninger om elevgruppen og om hvordan språkutvikling og annen læring best foregår. Organiseringen får i neste ledd konsekvenser for hvordan faglige samtaler blir gjennomført. Det er grunn til å anta at økt bevissthet og mer kunnskap blant lærerne om hvordan nyankomne ungdommer best kan tilegne seg skolens sekundærdiskurser, slik jeg har vist gjennom Gibbons (2015) og Cummins (2017) i kapittel 2.3.1, vil virke inn på lærernes oppfatninger. Monsen (2013) definerer læreroppfatninger som lærernes meninger, tro, kunnskaper og engasjement om ulike sider ved lærerprofesjonen (s.7). Derfor er det viktig

med en klargjøring av begrepet faglig samtale slik at intensjonen i læreplanen om deltakelse også blir realitet for nyankomne elever.

4.1.2 Begrepet fagsamtale

Tidlig i intervjuet spurte jeg om hvordan lærerne forstod begrepet fagsamtale slik at jeg kunne få lærernes første «spontane» beskrivelser. Det kom frem flere forskjellige beskrivelser. Ester sa det slik:

Jeg tror jeg har flere forskjellige definisjoner på fagsamtaler (.) for en måte som jeg tenker er litt spesifikk for norskfaget. Der har vi en fagsamtale innenfor et språklig eller litterært emne med en gruppe på fire, fem elever som ikke er så styrt, tenker jeg (.) Jeg tror at når man snakker med lærere så har vi mange forskjellige koblinger til fagsamtaler, da.

Ester sier her at lærere sikkert har mange ulike forståelser av faglige samtaler. Hennes spontane beskrivelse var at det er gruppesamtale, som ikke var så lærerstyrt. Fagsamtaler som gruppesamtaler stemmer godt overens med læreplanens intensjon om faglige samtaler som en mulighet for elevene til samhandling og deltakelse, jamfør *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). Senere i intervjuet med Ester kom det likevel frem at hun oftest gjennomførte faglige samtaler med nyankomne elever på tomannshånd. Den første beskrivelsen kom etter hvert i motstrid til det hun senere beskrev. Det var flere mulige forklaringer til dette, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.3.1.

Emmy som jobber på ungdomsskolen, gir beskrivelse som er enda bredere enn Esters:

Fagsamtale er jo noe (.) ehh (.) det har jeg omtalt som (.) samtale om fag da! Faglige ting. Ja jeg tenker jo at det er jo en av mine(.) ehh (.) altså metoder for undervisning, tenker jeg da (.) ehh (.) det er jo, fagsamtale handler om å samtale om ulike temaer i et fag. Til å (.) ehh (.) skulle lede elevene gjennom samtaler for å lære (.) ehh (.)

Emmy var litt mer usikker når hun forklarte, og nølte mye før hun kom fram til en mer åpen forståelse av begrepet. Emmy kalte det blant annet en samtale om «faglige ting», og hun sier at faglige samtaler er en av hennes «metoder for undervisning». Slik hun beskrev det her, la også hun vekt på samtale om fag som en metode hun brukte og var opptatt av. Hun sa ikke her hvem som skulle samtale, men senere i intervjuet viste det seg at også hun foretrakk å ha elevene på tomannshånd da faglige samtaler ble gjennomført.

Live ville ikke beskrive fagsamtalen på en bestemt måte fordi:

(.) Det er jo hverdagslivet vårt dette her, så det skjer på tusen forskjellige måter dette her, og du kan jo liksom ikke hver gang planlegge at nå gjør vi sånn og nå gjør vi sånn. Du må være litt parat og ta det som det kommer.

Lives beskrivelse støtter opp under Ester og Emmys forklaringer. Det kan tyde på at begrepet *faglig samtale* er så åpent formulert i litteratur og læreplaner, at det fører til ulik bruk og ulikt formål. Dette forsterkes ytterligere gjennom Bentes beskrivelser for hun hadde en annen variant av faglige samtaler. Hun så på samtalen som både en mulighet for elevene til å vise kunnskap, og som en mulighet for henne til å gi tilbakemeldinger til elevene:

(.) ehh (.) først så tenker jeg det er en samtale der de skal vise kunnskapen sin (.) så tror jeg at jeg samtidig har en læringsamtale (.) altså etter fagsamtalen hvor jeg har med undervisvurdering og fremovermelding. Så jeg lurer på om jeg har en blanding av to slags samtaleyper for å slå to fluer i en smekk.

Bente viser med dette også en usikkerhet i hvordan fagsamtaler skal forstås, derfor bruker hun det også som en anledning til å snakke med elevene om deres faglige nivå. Det kan tyde på at Bentes fokus er på at hun får *gjennomført* sine egne arbeidsoppgaver, i dette tilfellet vurdering og underveissamtaler, heller enn at elevene skal snakke sammen i en faglig diskurs. Denne forståelsen kan også settes i sammenheng med at noen oppfatninger kommer i forgrunnen for andre (Fives & Buehl, 2012). Bente hadde vært lærer i videregående skole i 12 år, og det viste seg senere i intervjuet at hun var veldig opptatt av kravet om vurdering.

Faglige samtaler som en vurderingssituasjon, kom også frem i Maris beskrivelse. Hun hadde jobbet som lærer i ordinær videregående i mange år før hun startet som lærer for nyankomne:

(.) Når jeg tenker fagsamtale så tenker jeg at jeg tar ut en elev og så snakker vi sammen om et tema, et dikt eller en novelle som de har fått i oppgave å forberede (.) ja først og fremst sånn måloppnåelse i forhold til læreplanen.

Disse sitatene forteller at lærerne ikke hadde en eksplisitt kollektiv forståelse av begrepet faglig samtale. Selv om forståelsen av hva som lå i selve begrepet åpnet for ulike varianter, var derimot beskrivelsen av selve *innholdet* i en faglig samtale ganske likt. Lives beskrivelse var den som gikk igjen hos alle lærerne:

Snakke om norskfaget som et fag, de må kjenne ord og uttrykk, presis språkbruk.

Flere av lærerne virket noe nølende i svarene når de skulle forklare hva de la i begrepet fagsamtale. Det kan være et tegn på at de er usikre og at dette begrepet ikke så ofte er diskutert blant informantene. Denne antakelsen ble forsterket da to av informantene sa mer etter lydopptakeren var skrudd av.

Bente uttrykte at hun var lettet når intervjuet var ferdig og sa:

Når jeg tenker meg om har jeg aldri fått noen opplæring i hva en fagsamtale faktisk er. Verken på lærerskolen eller når jeg tok norsk som andrespråk. Det tenker jeg nå er veldig merkelig. Hvem har lært meg om fagsamtaler?

Marit reflekterte også litt over samtalen vi hadde hatt og sa:

Etter denne samtalen skjønner jeg nå at jeg har for lett for å fokusere på skriftlighet.

Det virket som hun gjennom intervjuet utviklet en tanke om at hun heretter ville bruke mer tid på muntlighet i undervisningen.

Sitatene viser at lærerne forstår fagsamtale på ulike måter. Det kan være en forberedt og en uforberedt uformell samtale, en ren vurderingssituasjon eller en tilbakemeldingssamtale. Disse forskjellige måtene å forstå begrepet faglig samtale på, åpner opp for ulike måter å bruke faglige samtaler i norsk på. Det er ikke nødvendigvis alltid like gjennomtenkt med tanke på nyankomne elevers språklæringssituasjon. Det kan være grunn til å anta at konteksten lærerne står i med denne elevgruppen, virker inn på lærernes oppfatninger, jamfør Monsen (2013). Dette viste seg å være tilfelle for alle informantene, noe som bli omtalt i kapittel 4.3.1.

4.1.3 Fagsamtalen i bruk

Et viktig spørsmål var om lærerne kunne beskrive hvordan de brukte faglige samtaler der nyankomne var deltakere. Alle beskrev at faglige samtaler kunne gjennomføres på forskjellige måter; som helklassesamtaler, som gruppesamtaler, eller som én til én samtaler. Men tendensen var at lærerne gjennomførte det slik som Mari beskrev:

(.) når jeg tenker på fagsamtale, så tenker jeg liksom at jeg tar ut en elev og så snakker vi sammen om et tema, hva som helst, da.

Nyankomne elever ble altså oftest tatt ut av klassesituasjonen når de skulle delta i faglige samtaler. Dette må også sees i sammenheng med hvordan samtlige lærerne beskrev sine erfaringer med faglige samtaler brukt i helklassesituasjoner. Der ble de nyankomne minoritetsspråklige elevene stort sett tause. Esters måte å si det på er betegnende for det flere sa:

Det er en del av dem som sier at de ikke tør si så mye når de er i ordinær klasse, da. Da er de ganske stille fordi de er så redde for å si feil.

Esters utsagn forteller noen om hvordan nyankomne elever kan ha det i store klassesituasjoner. Live beskrev elevenes situasjon i helklaser på en lignende måte:

De blir jo ikke sett i de andre klassene, ofte. De er som luft (.) Ingen er slemme, men de ser dem bare ikke. Det samme gjelder dem fra [nabobygd] også (.) Det er veldig klikkete.

Både Live og Ester påpekte med dette hvor krevende det er å være nyankomne elever i store klasser. Det var tydelig at begge to hadde erfaring med utrygge elever i helklasser.

Emmy forklarte at det er individuelt hvor utadvendte elevene er med tanke på å snakke høyt i klasserommet. Men så oppsummerte hun og sa:

De fleste blir veldig inneslutta og introverte, da (.) fordi situasjonen er utrygg (.) også blir fagsamtalen (.) eller muntlig oppgaveløsning dreid over til noe ufarlig for de minoritetsspråklige. For det kan de snakke om, ikke sant!

Det var tydelig at alle lærerne hadde erfaringer med at elevene ble stille i helklassesituasjoner. Det er grunn til å anta at denne erfaringen påvirker lærernes oppfatning av læringssituasjonen for nyankomne elever. Lærernes opplevelser om at klasseromskulturen gjør at elevene får få muligheter til interaksjon med andre elever, kan være en forklaring på at lærerne valgte å ta ut elevene når faglige samtaler skulle gjennomføres. Lærerne kompenserte på en måte for mangelfull interaksjon med medelever.

Når det gjaldt hva de tenkte om gjennomføring av faglige samtaler i grupper, var det ingen av lærerne som beskrev at de brukte det særlig mye. Bente forklarte at hun tenkte det var best for eleven å få snakke alene, uten at andre hørte på. Det var fordi læreren var usikker på hvordan elevene skulle vurderes i en gruppesituasjon:

Og jeg tror at rett og slett at jeg er usikker på hvordan jeg skal vurdere dem. Fordi jeg tenker da at noen tar over og snakker veldig mye, og så bli noen andre mye mer stille og da blir det feil vurdering.

Det er tydelig at Bente la stor vekt på vurdering, og at det ble førende for didaktiske valg. Dermed valgte Bente også å la elevene ha faglige samtaler alene med lærer.

Ester var den eneste læreren som var opptatt av hvordan elevene selv opplevde det å bli tatt ut av timene. Hun beskrev det slik:

Ja, det varierer litt, for noen er veldig (.) ømtåelige for det å bli tatt ut. Det er viktig for de å bli en del av klassen og liker ikke da å bli satt på grupperom for eksempel. Så det varierer veldig fra gruppe til gruppe.

Ester fortalte at hun derfor noen ganger lot elevene jobbe i grupper med resten av klassen. Da forberedte læreren de minoritetsspråklige med å lese teksten som skulle bli gjennomgått høyt for dem, før felles gjennomgang. Andre ganger fikk elevene snakke sammen to og to før teksten ble gjennomgått. Ester forklarte:

Jeg har merket at det hjelper for at flere av de minoritetsspråklige da tør å snakke høyt etterpå. For da har de fått snakket høyt om det på forhånd, kanskje fått litt bekreftelse på at det stemmer hva som er rett eller ikke. I stedet for at de norske blir veldig raske opp med hånda.

Ester var den dermed den eneste som fortalte om en positiv opplevelse med en lærings situasjon med nyankomne elever sammen med andre norskspråklige elever. Det hun beskrev er det samme som Gibbon (2015) og Cummins (2017) forklarer med effekten av læreren som en støttende modell i samtalsituasjoner. Elevene får øvd på forhånd og får støtte av medelever.

Når lærerne beskriver at elevene er stille i helklassesituasjoner, kan det være en forklaring på hvorfor de valgte å gjennomføre faglige samtaler med elevene i én til én situasjoner. Da påvirkes lærernes erfaringer i klasserommet lærernes valg. Fagsamtalen får dermed en kommunikativ og sosial funksjon, i form av at eleven fikk en mulighet til å bli hørt, bokstavelig talt. Dette blir viktigere for læreren enn at elevene blir segregert fra medelevene.

Ser vi dette sammen med lærernes oppfatninger om fagsamtalen som en vurderingssituasjon, som blir forklart i kapittel 4.1.4, er det mye som tyder på at fagsamtalen for denne elevgruppen får to funksjoner; en kommunikativ/sosial og en som vurderingssituasjon. Fagsamtalen som kommunikativ funksjon innebar at elevene ble gitt en mulighet til å bruke fagspråket muntlig, i den forstand at de faktisk «ble hørt». Fagsamtalen som vurderingssituasjon innebar at lærerne måtte få en anledning der nyankomne elever faktisk brukte fagspråket slik at lærerne fikk vurdert elevene i muntlige ferdigheter. Elevene skal «bli hørt» i dobbel forstand.

Dette viser at lærernes oppfatninger kan være motstridende. Oppfatningen om kravet om muntlig vurdering, sammen med erfaringene om at elevene er stille sammen med andre, kan føre til didaktiske valg som kan komme i konflikt med lærerplanens intensjon om at læring skal foregå i samhandling med andre.

4.1.4 Fagsamtalens formål

Ett funn utpekte seg da lærerne beskrev formålet med å gjennomføre faglige samtaler for nyankomne. Slike samtaler ble sterkt knyttet til vurdering. Faglige samtaler i én til én situasjon eller noen ganger i grupper ble beskrevet som en mulighet for lærerne til å kunne få vurdert hvor elevene stod både språklig og faglig.

Bente var den som tydeligst knyttet formålet i retning mot en vurderingssituasjon:

Først så tenker jeg at det er en samtale der de skal få vise kunnskapen sin og at de kan reflektere over den kunnskapen de har fått (.) og at de får tid og mulighet til å vise den i gruppe eller aleine (.) uten at andre elever skal sitte og høre på.

Hun sier her at elevene skal «vise kunnskapen sin» og reflektere over «kunnskapen de har fått». Ordvalget kan knyttes til Barnes (2008) presenterende samtaler, der elevene presenterer et bestemt innhold tilpasset mottakeren, som vist i kapittel 2.1.1. Et poeng hos Barnes er at elevene ikke bør presentere fagstoff før de har fått utforsket stoffet og kommet frem til selvstendige tanker. Bente beskriver at når elevene har fagsamtaler i grupper eller alene, er formålet er «vise kunnskap» uten at andre hører på. Denne beskrivelsen åpner ikke for å se på selve samtalesituasjonen som en mulig læringssituasjon i form av Barnes (2008) utforskende samtaler. Utforskende samtaler er kjennetegnet ved at elevene prøver ut ideer og at de forsøker å komme frem til synspunkter. Bentes forklaring tyder heller på at hun vil «beskytte» nyankomne for krevende samtaler i fellesskap. På den andre siden setter hun likevel eleven i presenterende samtalesituasjon som i seg selv er krevende for elevene.

Ester knyttet også formålet til vurdering, men hun hadde også utsagn som viste på at hun også så på formålet som en samtalesituasjon der elevene fikk kommunisert med andre:

Formålet er å (.) sånn jeg tenker på det, da (.) så er formålet at de skal få brukt fagspråket innenfor det faget de holder på med (.) få vist at de mestrer det og at de får vært muntlig aktive. At de får kommunisert med andre (.).

Ester nevnte at elevene skal «vise at de mester», noe som viser på at hun er opptatt av vurdering. Elevene skal vise kunnskap til henne, antakelig slik at hun får et muntlig vurderingsgrunnlag. Samtidig er hun opptatt av at elevene skal få kommunisert og bruke fagspråket med andre, noe som kan antyde at hun også ser på fagsamtalen som en lærings- og øvingssituasjon mer i tråd med utforskende samtaler. Dermed ser det ut til at Ester ser på fagsamtalsituasjonene som to ulike formål, både som en vurderingssituasjon og som en læringssituasjon.

Disse formålene står på sett og vis i motsetning til hverandre, og kan lede til at elevene blir usikre på hva som forventes av dem i en slik samtalsituasjon. Ifølge Mercer & Littleton (2007) er det viktig at lærerne er bevisst forskjellen på ulike samtaltypene og at ulike samtaltypene brukes i passende læringssituasjoner. Esters beskrivelser tyder på at hun ikke alltid har et entydig formål med samtalene.

Noe lignende kom også frem da Emmy snakke om fagsamtalens formål. Først knytter hun formålet til vurdering:

Da skal dem jo vise at de har tilegna seg kompetansen om det emnet, da. Og da er det viktig å ha det begrepsapparatet inne, da.

Her skal også eleven «vise at de har tilegna seg kompetanse», mye likt formen i presenterende samtaler. Samtidig sier hun videre at formålet var at elevene skulle få kommunisert, vært muntlig aktive og å få brukt fagspråket. Hun forklarte:

Formålet med en fagsamtale må jo være å utvikle elevenes kompetanse eller (.) rett og slett forståelse for faget.

Disse to sitatene viser at Emmy også har to motstridende oppfattelser av fagsamtalens formål, altså både knyttet til vurdering og som en mer utforskende samtalsituasjon der formålet er å utvikle elevenes kompetanse. Dette kan gjøre elevene usikre på hva som forventes av dem.

Live fra den andre videregående skolen var først og fremst opptatt av fagsamtalens formål knyttet til vurdering, men hun så frem til fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) fordi der ville det bli mindre vurdering. Det ville tydelig endre lærerens oppfatning av fagsamtalens funksjon:

Men med fagfornyelsen skal vi vurdere mindre. Slipp dem løs! Gi dem det de mister på veien i form av ord og uttrykk..

Det var tydelig at hun opplevde at vurderingskravet som begrensende for elevenes samtalemuligheter. Hun har tydelig en opplevelse av at når fokuset i fagsamtaler er å vurdere elevenes ferdigheter, begrenser dette elevenes muligheter for læring og for frihet til å uttrykke seg. «Slipp dem løs!»-uttrykket kan bli mulig hvis faglige samtalers formål blir i form av utforskende samtaler. Det kan tyde på at hun ser et behov for endring i måten nyankomne elever skal tilegne seg skolens diskurser, og at hun ser på fagfornyelsen og ny læreplan (LK 2020) som en mulighet for å realisere dette.

Sitatene her viser at kravet om muntlig vurdering hadde direkte innvirkning på lærernes oppfattelse av formålet med fagsamtalen. Kravet om å få muligheter til å vurdere elevenes muntlige ferdigheter, førte til at lærerne enten oppfattet fagsamtalens formål som en ren vurderingssituasjon eller at fagsamtalen fikk to funksjoner. Det var både som presenterende og utforskende samtaler i en og samme samtale.

Svarene kan indikere en forskjell i oppfatningen av hvor sterkt kravet til læreren om vurdering, virker inn på lærerne. De lærerne som begrunnet formålet med fagsamtaler først og fremst knyttet til vurdering, var lærerne i videregående skole. Når oppfattelsen av en faglig samtale i stor grad handler om å få vurdert eleven, får dette konsekvenser for hvordan samtalen gjennomføres og muligens hvordan elevene oppfatter den. Dette perspektivet er ikke undersøkt i denne oppgaven, men det kunne vært nyttig og belyse i et annet prosjekt.

Når lærerne beskrev samtalen som en lærings situasjon der formålet er å *utvikle* elevens kompetanse, kan dette åpne for en annen måte å gjennomføre samtaler på. Det kan gjøre det mulig å utforske språket på en annen måte, og det er grunn til å anta at elevene vil oppleve disse samtalenes på en annen måte enn når vurdering er formålet.

Funnene i dette kapitlet illustrer at det finnes ulike oppfatninger om fagsamtalens formål, både mellom lærerne og hos hver enkelt lærer. Det får igjen konsekvenser for hvordan fagsamtalen brukes, og det vil jeg vise til i neste delkapittel.

4.2 Hva legger lærerne vekt på i opplæring og vurdering?

Et tema som kom frem i datamaterialet var at lærerne i stor grad oppfattet og brukte faglige samtaler som en vurderingssituasjon. Dette delkapitlet vil derfor beskrive hva lærerne forklarte angående forberedelser til fagsamtaler og hvordan de ville beskrive det som krevdes av en elev som mestret en slik samtale. I tillegg er også deres beskrivelser av sin egen rolle i en fagsamtale med er.

4.2.1 Forberedelse

Når lærerne beskrev at de brukte fagsamtalen som en vurderingssituasjon, var det nærliggende å spørre hvordan lærerne forberedte eleven før samtalen. Det ble gjort på samme måte for alle elevene, nemlig at elevene skulle snakke om et forberedt tema med vurderingskriterier. Bente forklarte det slik:

Jeg setter opp noen temaer som de skal snakke om. Og da er det noe som er ut ifra ting som de egentlig har jobbet med før i oppgaver. Da sier jeg at dette her blir egentlig som en slags repetisjon og (.) og jeg setter kanskje opp et tema som vi kanskje ikke har snakket så mye om, men som dem kanskje har jobbet med hver for seg. Så dem vet temaet som vi skal snakke om.

Bente beskriver at temaene for samtalen er noe elevene har «jobbet med før». Det kommer ikke videre frem hvordan denne «jobbingen» har foregått, om den er skriftlig eller muntlig. Hun legger også vekt på at samtalen skal inneholde temaer elevene har jobbet med hver for seg, noe som betyr at nyankomne elever antakelig ikke har fått praktisert muntlighet i særlig stor grad før fagsamtalen.

Mari beskriver noe lignende i form at elevene blir forberedt også elevene i form at de vet temaet som skal snakkes om:

Jeg har jo satt opp hva vi skal snakke om og hva det er viktig å nevne når du snakker om en tekst. Ja det blir jo liksom litt muntlig akkurat som skriftlig. Om det nå er snakk om eventyr eller om det er snakk om hva som er viktig i den artikkelen her, eller hva handler den om eller ja, hva som helst egentlig.

Dette viser at når de har fagsamtaler i norsk, er temaet noe som forutsettes kjent for elevene. Det som derimot ikke kommer tydelig frem her, er på hvilken måte elevene har fått jobbet med teksten på før samtalen. Når læreren sier «vi» har jobbet med dette før, kommer det ikke frem om eleven selv har fått øvd på å snakke om teksten, eller om det bare er læreren som har snakket. Det kan tyde på at lærerne ikke er tilstrekkelig oppmerksomme på at nyankomne elever er i en språklæringssituasjon og at de trenger å øve muntlig for de blir satt i en vurderingssituasjon.

4.2.2 Vurdering

Samtlige informanter knyttet fagsamtalens formål til vurdering. Jeg spurte derfor om de kunne beskrive kjennetegn ved en elev som mestret fagsamtalen.

Flere av lærerne la vekt på at elevene som mestret en fagsamtale var godt forberedt, slik at både hverdagspråk og fagspråk fungerte i kommunikasjonen. Ester forklarte:

Da har man jo ordforrådet inne, da. Både den vanlige hverdagsnorsken inne, men og fått med seg fagspråk innen innenfor norskfaget.. Det trenger ikke være på et veldig høyt nivå, men nok til at det gir mening.

Mari beskrev også med noe om hvordan hun tenkte at eleven som mestret fagsamtaler skulle være. Hun gikk ut over språklige ferdigheter og sa noe om hvordan eleven skulle være:

Den tar mye plass selv, da. Den er jo veldig selvgående på en måte. Det er en elev som skjønner hva man leter etter og hva man skal si.

Mari så for seg en aktiv og selvgående elev. Noe lignende kom også frem hos Emmy:

En sånn elev er i stand til å resonere, da! Den er i stand til å drive samtalen fram, kanskje ved å stille spørsmål tilbake.

Emmy og Mari beskrev en som mestrer en faglig samtale, som en selvgående elev, som stiller spørsmål tilbake. Denne beskrivelsen passer best til en elev i en utforskende samtale situasjon, og ikke i en presenterende samtalsituasjon, jamfør Barenes (2008). Både Mari og Emmy ser dermed for seg et ideal som kan være vanskelig for elevene å oppnå, fordi lærerne oftest bruker faglige samtaler i presenterende situasjoner.

Lærernes svar viser en tendens til at de forventet både noe i forhold til elevenes adferd i en samtale, i tillegg til språklige og faglige krav. Elevene skulle være «aktive og selvgående». Samtidig beskrev både Mari og Live at norskfaglig samtale var krevende for minoritetsspråklige elever fordi mange elever tenkte at de kunne norsk, fordi de snakket norsk. Live forklarte det slik:

Elevene misforstår, tror de går på norskkurs. Jeg må forklare at norsk er et fag.

Her kan det se ut til at to av lærerne hadde en formening om at elevene ikke er sikre på formålet med de forskjellige typene av norsktimer de har erfaring med. Elevene har antakelig gått på norskopplæring i en eller annen form før oppstart på videregående skole. Så starter de på ny skole og må forholde seg til de ulike norskfaglige lærerplanene som finnes.

En konsekvens av lærernes oppfatninger av at vurdering var viktig, var at flere av lærerne var opptatt av å tilpasse språket sitt til eleven. Emmy beskrev at hvis hun ikke fikk respons under fagsamtalen, skjønnte hun at hun hadde «lagt lista for høyt». Men hun hevdet at samme hvor «lavt nivå hun la seg på» så var det ikke alltid det blir meningsbærende for eleven.

Dette viser at Emmy tilpasset språket, og det samme sier Mari noe om:

Når det er elever som har kort botid og sånn, så er det at de kanskje ikke har de nyansene i språket og at de ikke kanskje klarer å uttrykke det helt så presist som en med norskbakgrunn. Så er det jo at man må (.) ja at de må bruke det språket de har da på en måte. Så det blir jo litt annerledes og kanskje litt enklere (.) ja ikke så mange mål da kanskje. At man prøver å bare fokusere på noen. At de bare forteller hva det handler om å kanskje ikke se på språklige virkemidler eller at det blir alt for avansert da. At man liksom ser på det de kan, eller det man tenker at de kan få til på en måte.

Det kommer frem her at Mari hadde lavere forventninger til nyankomne elever enn til norske elever. Hun valgte derfor å ha færre og enklere mål for nyankomne elever. Samtidig var hun bevisst på at elevene måtte bruke det språket de hadde og at hun måtte se på det de kunne. Dette kan tyde på en viss ambivalens hos Mari: Hun forenklet oppgavene, og dermed ble elevene gitt færre anledninger til å bruke og få vist det språket de hadde. Mari var også opptatt av at elevene måtte få anledning til å vise kunnskap:

Men jeg har lært at eleven må strekke seg (.) kanskje, at det er litt vanskeligere enn der de faktisk er (.) at det skjer en utvikling da.

Dette sitatet forsterker inntrykket av en ambivalens hos Mari. Hun gav uttrykk for at hun senket kravene for ikke å skape en følelse av nederlag, men samtidig visste hun på en måte at det kunne medføre færre anledninger til å utvikle språket.

Live beskrivelser kan sees på som en kontrast til deler av det Mari sa. Live var nemlig opptatt av å stille krav til elevens språkproduksjon. Hun mente at i en fagsamtale «måtte man ikke se gjennom fingrene på at de ikke kunne». Man måtte ikke være så «overflatiske», for som hun sa:

Da skal den vise at dem har tilegna seg kompetansen om det emnet da og da er det viktig at dem har begrepsapparatet da. At man ikke er så overflatisk eller ser gjennom fingra på det dem ikke kan. Vi må tenke i det lange løp. Hvis man vi bare driver og er snille og forståelsesfulle så hoper det seg opp med store hull i kunnskapen. Da får de det vanskeligere senere. De blir litt mer tilfredse med seg selv når de får snakke om faget på avansert måte.

Lives utsagn her kan knyttes til Gibbons (2015) beskriver om hvordan lave forventninger kan påvirke elevene negativt. Live hadde en tydelig formening om konsekvenser av lave forventninger. Maris utsagn tydet i første omgang på det motsatte, men samtidig var Mari oppmerksom på at elevene måtte få avledning til «å strekke språket», jamfør Gibbons (2015).

Det siste jeg vil trekke frem når det gjelder vurdering, var at en av lærerne mente at de ut fra en kort fagsamtale, kunne vurdere det språklige nivået. Emmy forklarte det slik:

Altså ut fra en kort samtale kan jeg vurdere fort (.) hvor det språklige nivået er i forhold til temaet (.) men også (.) ja kompetansen da og forståelsen for temaet (.) ut fra hvordan de behersker fagspråket til hvordan de behersker samtalen i forhold til argumentasjon.

Dette utsagnet tyder på at også Emmy brukte fagsamtalen som en vurderingssituasjon til tross for at hun beskrev at formålet var en læringssituasjon.

Dette delkapittelet om vurdering viser flere delvis motstridende tendenser. Det ene er en tendens til at lærerne forventer at elevene har både språket og fagsamtalen som sjanger på plass, *før* de kommer til fagsamtaler. Dette til tross for at lærerne var oppmerksomme på at det en krevende samtalesituasjon for elevene.

En annen tendens er at flere av lærerne har en oppfattelse av at det var nødvendig å senke kravene til innholdet i fagsamtaler for nyankomne. Når lærerne opplever at elevene ikke mestret språket på ønsket nivå, var det flere av lærerne som også tilpasset språket sitt i fagsamtalen for at eleven skulle mestre. Dette kan få konsekvenser som vil bli omtalt i drøftingsdelen, kapittel 5.4.

Den siste tendensen jeg vil fremheve er at en av lærerne har en formening om at hun kan vurdere elevens språknivå raskt, og at språknivået blir knyttet til kompetansen i faget. Dette er også et funn som kan føre til at læreren vurderer elevens språkferdigheter på feil grunnlag, jamfør Cummins (2017) og BISC og CALP beskrevet i kapittel 2.3.1.

4.2.3 Lærerrollen

Da lærerne ble bedt om å beskrive sin egen rolle i en fagsamtale, pekte kontroll seg ut som et viktig tema. Fire av de fem lærerne var opptatt av at det er de som lærere som måtte ha kontroll på fagsamtalen. Live satte ord på det slik:

I en fagsamtale blir en fort en gammel tradisjonell lærer med høring av elevene.

Live var som nevnt opptatt av å stille krav til elevene, med den hensikt at elevene skulle lære mest mulig. På den ene siden krevde og forventet Live mye av eleven, samtidig viser utsagnet over at hun også beskrev at hun selv «hører» elevene, noe hun etterpå beskrev som «kunstig» fordi læreren «må lede elevene» som hun sa.

Emmy forklarte noe lignende:

Alltid jeg som vil kontrollere samtalen, eller styre samtalen til en viss grad. Hvis jeg har lagt grunnlaget, får du et engasjement som du igjen kan spille på.

Emmy sier videre:

Du må holde tunga rett i munnen og lede de dit du tenker, dit du tenker de skal lære eller forstå. Jeg må stille de riktige spørsmålene for å holde interessen oppe. Hvis jeg ikke overvåker blir det løs prat (.) hva gjorde du i går, og så videre.

Begge disse utsagnene til Emmy står som en motsetning til at hun beskrev at en elev som mestret en fagsamtale, var en selvgående elev. Dette tyder på at Emmy har motstridende oppfatninger om hvordan en faglig samtale skal forløpe seg. Det er et stykke mellom idealet med selvgående elever og hennes opplevelse av at hun må kontrollere samtalen.

Bente er mer selvkritisk og stiller spørsmål ved om det er riktig at læreren leder enhver fagsamtale:

Jeg styrer samtalen, blir lett spørsmål og svar, mer enn at eleven tar initiativ. Ser at jeg har litt å lære der (.). Jeg verdsetter nok ikke det der med at de skal ta initiativ til samtale eller ta opp temaer.

En annen tendens ved lærerrollen var at Bente og Emmy nevnte at det var viktig at eleven opplevde trygghet i en fagsamtalsituasjon. De hadde ulike strategier for å oppnå trygghet for eleven. Bente forklarte det slik og la vekt på at eleven skulle oppleve en god samtalsituasjon:

Håper vi kan få nærere forhold, få senka skuldra, føle seg trygge, Få ut det beste i dem, det de formidler der og da. Men blir stressa av å ha en klasse inne i rommet ved siden av. Prøver å være til stede slik at de kjenner trygghet, prøver å holde en samtale.

Emmy var mer opptatt å skape trygghet for å fange deres oppmerksomhet og interesse. Hun startet derfor samtaler på et personlig plan:

For i det hele tatt å få de til å verbalisere, du må starte med de er trygge på, det er sine egne følelser og opplevelser. Jeg starter der, litt ufarlig, så etter hvert kan vi snakke om faglige ting. Det er en omfattende prosess.

Hvorvidt det oppleves ufarlig for eleven å snakke om egne følelser, er absolutt diskutabelt, men Emmy vurderte at det var med å skape trygghet.

Det var bare Mari som eksplisitt la vekt på at i en fagsamtale skulle eleven styre. De andre lærerne beskrev at elevene skulle styre mer som et ideal, enn som praksis. Likevel tok Mari visse forbehold:

Det er de som skal snakke. Må veilede slik at de ikke bare prater i vei om noe som er helt feil. Få eleven på rett spor uten at det blir negativt.

Det er altså en tendens til at lærerne opplever at de må ha kontroll på samtalen, når fagsamtaler brukes som en vurderingssituasjon. De må styre samtalen for at elevene skal få vist hva de kan, altså likt en presenterende samtale. Samtidig er to av lærerne opptatt av å skape en trygg situasjon. Det å skape en trygg læringssituasjon er alltid så lett. Det ikke sikkert at eleven opplever samtalen på samme måte som læreren, for eksempel slik Emmy beskrev hvordan hun skapte trygghet. Hvis eleven opplever at samtalen handler om at læreren skal kontrollere kunnskap, kan det påvirke elevens samtalsituasjon. Det kan til og med gjøre eleven utrygg, og eleven kan bli utrygg når læreren starter med personlige spørsmål samtidig som det er en vurderingssituasjon.

4.3 Lærernes beskrivelser av fagsamtalens verdi

4.3.1 utfordringer

På spørsmålet om det var noen utfordringer lærerne ville trekke frem når det gjaldt fagsamtaler for denne elevgruppen, nevnte alle lærerne språket og mangel på «begreper» som den største utfordringen. Ester forklarte det på denne måten:

Jeg tror mange av oss lærere blir lurt på også, for de er kjempeflinke på å holde i gang den vanlige samtalen også går det litt for lang tid før vi egentlig skjønner hvor lavt nivå det er på resten. Det prøver de i veldig stor grad å skjule også. Så det vet jeg at det kommer litt overraskende på kollegaene mine også. Det er ofte at de sier at de er så flinke å snakke, men det å prøve å få de over på den mer faglige samtalen så kommer det fram kanskje hva slags hull de har da.

Ester opplevde at elevene hadde hverdagspråket inne, men at de manglet mange ord og begreper som var nødvendige for å snakke fag. Hun mente at lærere ofte ble «lurt» av et godt hverdagspråk. Cummins (2018) viser til at det tar i snitt to år å lære hverdagspråk, men fem til sju år å lære et mer akademisk språk, jamfør kapittel 2.3.2. Dermed sier dette antakelig mer om lærernes kunnskap om elevers språklæring, enn om at elevene forsøker å skjule at de ikke mestrer. Det å lære et nytt språk tar lang tid som Cummins påpeker.

Bente nevnte at hun trodde elevene hadde mer kunnskap enn de fikk vist:

Det er klart det at språket det kan begrense, at de har mer kunnskap enn det de virkelig får vist. Det ser jeg absolutt (.) så lenge jeg ikke kan morsmålet deres eller kan gå via engelsk, om dem kunne lagt til noe på engelsk for å vise kunnskap eller noe (.) men så det er jo en stor begrensning for noen.

Det er uklart her hvordan Bente kan «se» at de har mer språkkunnskap. Bente hadde tydelig en opplevelse av at elevene ikke fikk sagt det de ville si, fordi språket var begrenset. Et annet alternativ kunne vært at selve samtalesituasjonen begrenset elevenes motivasjon for å snakke. Hvis eleven er alene med lærer, er det en ubalanse som kan påvirke eleven. Det kan særlig være tilfellet hvis samtalen er en typisk vurderingssituasjon, noe som Bente tidligere forklarte at hun brukte faglige samtaler som. Da er det ikke bare språket som begrenser, men selve samtaleformen i tillegg.

Live nevnte elevenes kulturelle referanser som en utfordring:

Begrensningen er jo språket da og bakgrunnen. Og mangel på referanser. Det er jo (.) du må jo liksom sy stakken etter måla som det heter (.) legge nivået så det er realistisk, da.

Live beskriv her at elevenes språk og bakgrunn er en begrensning. Hun sier også at elevene mangler referanser, og ikke at eleven har *andre* referanser. Det kan tyde på at læreren oppfatter det at eleven har andre referanser enn det som forventes, som en mangel. Et annet alternativ kunne vært å velge en tekst med færre «norsk-spesifikke» kulturelle referanser. Da kunne eleven fått anledning til å vise mer kunnskap, eventuelt kunne teksten kunne vært gjennomgått i forkant med eleven. Da hadde kanskje hverken språket eller referansene blitt oppfattet som begrensende for eleven, men mer som en ressurs for læring.

Dette tyder på at lærerne har en tendens til å oppfatte elevenes språknivå og deres bakgrunn med andre referanser som mangelfullt i læringssituasjoner. En av lærerne nevner at elevene har kunnskaper de ikke får vist. Likevel kommer det kommer ikke frem noen oppfatninger om andre måter elevene kan få vist sin kompetanse. Tendensen er at det er elevene som har begrensede ferdigheter, og ikke at det kan være lærernes didaktiske valg som begrenser. Da

tenker jeg på selve fagsamtalen brukt som presenterende samtale og på hvilke norskfaglige tekster det forventes at elevene skal kunne snakke om.

4.3.2 Muligheter

Da lærerne skulle beskrive hvilke muligheter de kunne se i å delta i en faglige samtaler for elevene, kom det fram mange positive beskrivelser. Ester var opptatt av overføringsverdi til andre læringssituasjoner:

For da utvikler de muntlige ferdigheter og hvis de blir bedre til å snakke norsk og utvikler ordforrådet så påvirker det med en gang andre fag også. Og for noen så er det nesten som å skru på en bryter der de går fra å nesten ikke tørre å si noe til å plutselig skjønne at det ikke er så farlig. Og så våger de å ha oppe hånda som gjør at det går bedre i mange fag, bare med at de har fått litt bedre selvtillit.

Ester beskrev at når eleven mestrer å snakke norsk, er det som «å skru på en bryter» for da tør de snakke. Dette kan også forstås som et tegn på at elever etter hvert blir tryggere på hele læringssituasjonen. Det kan settes i sammenheng med hele den psykososiale læringssituasjonen og ikke bare isolert på språket. Elevene kan bli tryggere på både klassen og læreren slik at de våger å snakke mer.

Live mente at faglige samtaler gjorde elevene bevisste på faget, for alle fag hadde sine kjennetegn. Emmy mente at fagsamtaler har stor verdi for det å snakke forsterker kunnskap, utvider horisonten og elevene får repetisjon:

Det har stor verdi tenker jeg! Og det å verbalisere ting (.) det forsterker jo bare den kunnskapen og i stor grad utvider horisontene og de får jo repetisjon på repetisjon. Og de kan (.) se plutselig store paralleller og sammenhenger (.) ja jeg ser samtale som ytterst viktig. Og det er kanskje noe norsk skole dessverre har brukt for lite tid på, for det er så (.) det er veldig ressurskrevende (.) og ehh undervise med den metoden da. Det er mye lettere å få de til å lese ut av en bok og svare på noen spørsmål.

Emmy konkludere med et interessant perspektiv som forteller noe om hennes oppfatning av hva læring er, og hvordan læring skjer:

Når de får verbaliser noe skjer det noe magisk, Jeg kaller det magi.

Dette utsagnet kan tyde på at hun har noen oppfatninger om at språklæring er uforutsigbart, men det kan også være ment som en metafor for at språklæring ikke er en linjær prosess, men at det foregår i rykk og napp. Noe av det samme som Bente beskrev som «å skru på en bryter».

Det viser at lærerne ikke har noen bevisste oppfatninger av hvordan språklæring faktisk skjer. Det er noe som er utenfor lærerens og elevens kontroll. I teoridelen i denne oppgaven viser jeg til Cummins (2017) og Gibbons (2015) teorier om hvordan elevene kan utvikle fagspråk i

samarbeid med læreren, jamfør kapittel 2.3.1. Det er ikke gjennom magi, men ved systematisk tilrettelegging med læreren som et støttende stillas.

Bente oppsummerte sine tanker om fagsamtaler slik, noe som viser at selve intervjuet kan ha bidratt til en bevisstgjøring om fagsamtalens verdi:

Vi må gjøre det oftere og kanskje ikke tenke at det er en vurderingssituasjon, at hver gang du snakker med dem er det vurderingssituasjon.

Disse sitatene viser at lærerne oppfattet det å gjennomføre faglige samtaler i norskfaget som positivt for elevene. Flere av lærerne mente at det hadde overføringsverdi til andre fag, både direkte språklig og faglig, og med tanke på generell mestringsfølelse. En av lærerne var også inne på muligheten for å se på fagsamtaleformen på nye måter.

4.4 Oppsummering av analyse

Analysen av datamaterialet har gitt innblikk i hva som kjennetegner en gruppe læreres oppfatning og bruk av fagsamtaler for nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er særlig fire temaer jeg vil oppsummere som utgangspunkt for diskusjon i neste kapittel.

Det første temaet er at lærerne ikke har noen enhetlig oppfattelse av hvordan de forstår selve begrepet faglig samtale. Det kom frem motstridende beskrivelser hos enkelte av lærerne, i form av at faglig samtale først ble beskrevet som en samtale i et fellesskap med andre, men senere som en vurderingspreget samtale med lærer og elev alene. Det kom frem forskjellige forståelser av hva en fagsamtale kunne være; en forberedt, formell samtale og en uforberedt, uformell samtale, eller som en ren vurderingssituasjon. Samtalen kunne foregå både i helklassesamtaler, i grupper eller mellom lærer og elev alene. Lærerne beskrev at de stadig diskuterte hvordan opplæring av nyankomne skulle organiseres. Mye tyder på at didaktiske og metodiske valg rundt faglige samtaler ble gjennomført etter den enkelte lærerens personlige oppfatninger.

Det andre temaet er at lærernes egne erfaringer fra klasseromssituasjoner påvirker lærerens oppfatninger av fagsamtaler og hvilken funksjon samtalene har for denne elevgruppen. Når lærerne erfarte at elevene ble tause i ordinære klasseromssituasjoner, valgte de ofte å ta ut elevene for å gjennomføre faglige samtaler i én til én situasjon. Dette var begrunnet med at lærerne ønsket å gi elevene en trygg samtalesituasjon. Fagsamtalene fikk dermed to funksjoner; én faglig og én sosial/kommunikativ. Fagsamtaler var en god mulighet for at

elevene fikk vist kunnskap, og en av få muligheter for at elevene fikk brukt språket i en faglig diskurs. Elevene «ble hørt» i dobbel forstand.

Det tredje temaet har sammenheng med et gjennomgående trekk med at lærerne i stor grad oppfatter fagsamtaler ut fra et vurderingsaspekt. Det blir igjen en faktor som påvirker hvordan lærerne oppfatter både sin egen rolle, hvordan de vurderer elevens språkferdigheter og hvilke forventninger lærerne har til elevene. Funnet viser en tendens til at samtalene fortar form som en høring, der læreren oppfatter rollen sin som at de må ha kontroll på samtalen. I tillegg var det en tendens til at lærerne forventet at eleven hadde språklige og faglige ferdigheter *før* samtalen foregikk. Det var bare læreren fra ungdomsskolen som beskrev samtalen som en læringssituasjon der formålet er å *utvikle* elevens kompetanse. Det er en oppfatning som åpner for en annen måte å gjennomføre faglige samtaler på.

Det fjerde temaet jeg vil trekke frem er lærernes oppfatninger om fagsamtalens verdi og hvilke begrensninger som lå i faglige samtaler for elevene. Lærerne hadde gjennomgående positive oppfattelser av at fagsamtaler i norskfaget hadde overføringsverdi til andre læringssituasjoner. Samtidig hadde lærerne en tendens til å oppfatte elevenes språknivå og referansesystem som begrensende for elevene. Et implisitt funn som kan leses ut av dette, er at lærerne ikke fullt ut benytter seg av mulighetene for språklæring som ligger i å bruke fagsamtalen som en læringssituasjon. Faglige samtaler kan også bli sett på som en læringssituasjon der elevene kan lære i fellesskap med andre, og læreren som støttende språkmodell.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven diskuterer jeg temaene som jeg kom frem til gjennom analysedelen, meteori og eksisterende forskning. Diskusjonen vil kobles til problemstillingen *Hva kjennetegner lærers oppfatninger og bruk av faglige samtaler med nyankomne flerspråklige elever?*

Det er særlig to kjennetegn ved lærernes oppfatninger og bruk av fagsamtalen jeg vil diskutere. Det ene er oppfattelsen av fagsamtalen som en vurderingssituasjon og som en sosialsituasjon, og hvilke konsekvenser de ulike oppfatningene kan få for elevenes utvikling av fagspråk og deltakelse i skolens sekundærdiskurs. Det andre handler om læreropfatningers ulike funksjoner (Fives & Buehl, 2012). Jeg diskuterer hvilke læreropfatninger i mine finn som kan tenkes å fungere som veiledere for handling, og mulige virkninger det får med tanke på norskfagets literacy.

5.1 Læreropfatninger og bakgrunnsfaktorer

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål diskuteres i sammenheng med Monsens (2013) modell over hva som virker inn på læreropfatninger. Modellen illustrerer tre nivåer der det øverste nivået er bakgrunnsfaktorer som personlig bakgrunn, utdanning og styringsdokumenter. Det andre nivået er den konteksten lærerne står i på skolen. Med det menes det som skjer i selve klasserommet, skolen ledelse og kollegaer. Storsamfunnet er det tredje nivået og fungerer som et overordnet nivå som også virker inn på lærernes oppfatninger. Monsen legger også til at *oppfatninger* også omfatter lærernes eksplisitte kunnskaper om emnene, uttrykte meninger, tro og engasjement. Læreropfatninger er altså et komplekst system (Fives & Buehl, 2012).

Læreplanverket som styringsdokumentet former i stor grad læreres oppfatninger med tanke på deres profesjonsutøvelse. Faglige samtaler i norsk er nevnt i flere nivå i læreplanverket. I overordnet del, som kjerneelement, som grunnleggende ferdighet og i kompetansemålene for de ulike fagene. Under kjerneelementer står det at «Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke seg og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er det tydelig lagt vekt på at faglige samtaler skal foregå i samhandling med andre. Dette er i tråd med sosiokulturelt læringssyn, som er behandlet i kapittel 2.3.1, jamfør Gibbons (2015).

Når opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever skal organiseres, og faglig samtaler skal gjennomføres, viser mine funn at det likevel ofte foregår på andre måter. Det er mye som tyder på at lærernes ulike oppfatninger om hvordan fagsamtalen skal forstås, hvilken funksjon og hvilket formål samtalen har, får innvirkning på lærernes metodiske og didaktiske valg. I tillegg innvirker også noen oppfatninger om elevgruppen, som for eksempel at de er tause i klasseromsituasjoner på lærernes didaktiske valg. Ser man funnene i denne undersøkelsen i lys av Monsens modell, vil jeg argumentere for at lærernes oppfatninger om fagsamtalen som vurderingssituasjon, kommer i forgrunnen for oppfatninger om fagsamtaler knyttet til norskfaget i et literacy-perspektiv, jamfør Fives & Buehl (2012) beskrivelse av oppfatningers ulike funksjoner. Dermed kan læreroppfatninger lede til læringssituasjoner som ikke alltid er til nyankomne elevers fordel. Dette vil bli videre drøftet i kapitlene under.

5.2 Ulike oppfatninger om fagsamtaler

Analysene viste at lærerne ikke har noen enhetlig oppfattelse av hvordan de forstår selve begrepet faglig samtale. Til tross for at faglig samtale er nevnt på alle nivå i læreplanen beskrev lærerne temaet på forskjellige måter, selv om det var noen fellestrekk. Når lærerne oppfatter begrepet så forskjellig, både eksplisitt beskrevet og implisitt forstått gjennom hvordan de forteller om hva de gjør, kan man lettere forstå at lærerne foretar ulike didaktiske valg som ikke alltid er like gjennomtenkte med tanke på nyankomne elever. Det er flere faktorer som virker inn på lærernes didaktiske valg, noe som kommer frem videre i dette kapitlet.

Når det gjelder organisering av undervisningen, virket det som at flere av lærerne selv kunne påvirke organiseringen av språkopplæringen. På den ene videregående skolen var det mine informanter som kartla elevene, og de var i stadig diskusjoner om organiseringen. Informanten fra ungdomsskolen forklarte også at når elevene kom på skolen, organiserte de undervisningen på forskjellige måter etter hvordan lærerne vurderte elevene. Dette stemmer overens med lovverket, der det blir slått fast at det er opp til den enkelte kommune og fylkeskommune å bestemme hvordan opplæringen skal organiseres (Nafo, 2020). I praksis betyr dette at lærerne for denne elevgruppen har stor innvirkning på organiseringen. Det gjelder både med tanke på valget om at elevene fysisk blir tatt ut fra andre norsktimer, og når det gjelder form og innhold i timene de er utenfor klassen.

Det betyr at lærernes egne forståelser av hva som er den beste måten å organisere på, blir viktig for hvordan timene blir organisert og gjennomført på. Lærernes personlige kunnskaper og

erfaringer får dermed stor betydning også for elevenes deltakelse i faglige samtaler i klasserommet. Penne et al., (2020) sier at det å ha faglige samtaler med elevene er et didaktisk og metodisk valg, som forutsetter at læreren tenker grundig gjennom hva målet med samtalen er og hvordan samtalen skal organiseres (s. 57). Hun påpeker i tillegg at kunnskap om hva som kjennetegner samtaler i klasserommet, er en viktig forutsetning for å lykkes med samtaler som fremmer læring.

Analysene mine viser at lærerne hadde forskjellige og til dels motstridende oppfattelser av hvilken funksjon og formål en faglig samtale skal ha for nyankomne elever. Når lærerne har forskjellige oppfatninger om hva en faglig samtale kan være kombinert med erfaring og kunnskap om elevgruppen, er det nærliggende å se for seg at dette kan lede til ulike måter å gjennomføre og organisere opplæringen på. Da er det heller ikke rart at to av lærerne beskriver at organiseringen varierer fra år til år.

Monsens (2013) forståelse av læreroppfatninger omfatter blant annet lærernes eksplisitte kunnskaper om emnene, forstått som både faglig kunnskap og praktisk og didaktisk kunnskap. Når lærerne beskriver så ulike oppfattelser av selve begrepet fagsamtale, og at lærerne hadde oppfattelse av at det fungerte best å ta ut elevene fra ordinære klassesituasjoner, er det grunn til å spørre om de organisatoriske og didaktiske valgene er foretatt etter grundig overveielse, slik Penne et al., (2020) argumenterer for.

Slik det kom frem gjennom mine analyser, tydet det på at lærernes praktiske kunnskaper om klasseromssituasjoner, overstyrer lærernes eventuelle faglige begrunnelser. Det ble heller ikke spurt eksplisitt om lærerne kunne begrunne sine valg faglig om å gjennomføre faglige samtaler i én til én situasjoner. Det krever at lærerne har teoretiske kunnskaper om andrespråklæring, noe som er usikkert med tanke på at det bare var to av lærerne som hadde utdanning i norsk som andrespråk.

5.3 Fagsamtalen som sosial/ kommunikativ funksjon

Monsens (2013) modell viser at det som skjer i klasserommet, er en kontekstuell faktor som både preger og kan preges av lærernes oppfatninger. I modellen er konseptuelle faktorer nivået under styringsdokumenter. Lærernes oppfattelser av det som skjer i klasserommet, kan komme i forgrunnen for oppfattelser i forbindelse med styringsdokumenter. Dette er et funn som kan gjenfinnes i min undersøkelse.

For å belyse dette funnet vil jeg først vise til Kunnskapsløftet (2006, 2020) og literacy. Kunnskapsløftet er blitt sett på som en literacy-reform fordi fokus ble flyttet fra ferdigheter til utøvelse av faglighet (Skaftun, 2020; Berge, 2012). Arbeid med tekst er kjernen i norskfaget (Aase, 2005; Skaftun, 2020). Et literacy-perspektiv på norskfaget innebærer at man ser på tekster som mulighet for elevene til å bruke språket til å tenke gjennom faglige problemstillinger og for å raffinere språk og tanke (Skaftun, 2020). Det å bruke språket er utøvelse av faglighet. Etter læreplanens intensjon skal det foregå i interaksjon med andre. Her er et eksempel fra overordnet del, under prinsipper for læring utvikling og danning:

Elevers identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Her er det tydelig lagt vekt på at faglig læring ikke skal isoleres fra sosial læring. Dette er i tråd med et sosiokulturelt læringssyn, som er behandlet i kapittel 2.3.1, jamfør Gibbons (2015). Dette sitatet viser literacy slik det er tenkt i praksis, altså som en utøvelse av faglighet i interaksjon med andre.

Nyankomne elever skal også møte norskfaget i et literacy-perspektiv. Når elevene skal innlemmes i norskfagets tekster, betyr ikke det at elevene bare skal få tekstene gjennomgått og forklart, men elevene skal også gis anledning til å bruke språket for å diskutere tekster i samspill med andre. Det innebærer at elevene må gis mulighet til aktiv deltakelse (Penne et. al, 2020)

Mine analyser viser at når lærerne har norsktimer med store klasser, hadde alle lærerne erfart at nyankomne elever var stille. Denne erfaringen fra klasserommet virket inn på hvordan lærerne oppfattet læringssituasjonene for de nyankomne elevene. For at lærerne i det hele tatt skulle få nyankomne elever til å snakke et fagspråk, slik Cummins (2015) beskriver som CALP og få ferdigheter i det Gee (2008) kaller skolens sekundærdiskurs, valgte lærerne stort sett å ta ut eleven.

Når lærerne valgte å ta ut elevene, var det blant annet begrunnet med lærernes oppfattelse hvordan elevene var i klasseromssituasjoner. Denne oppfattelsen førte til at lærerne vurderte at elevene måtte få bruke språket i en trygg situasjon. Lærerne oppfattet taushet som et uttrykk for utrygghet og at elevene var sårbare i klasseromssituasjoner. Denne oppfattelsen kommer

dermed i forgrunnen for læreplanens intensjon om at elevene skal lære i samhandling med andre. Lærerne vurderte at det var tryggere for elevene å samhandle med lærer i én til én situasjon, og at elevene i slike situasjoner faktisk brukte språket. På denne måten fikk fagsamtalen en sosial/ kommunikativ funksjon. Fagsamtalen gjennomført med lærer sikret at elevene fikk brukt det faglige språket.

Gibbons (2015) støtter til en viss grad behovet for trygghet for noen nyankomne elever, men hun er likevel tilhenger av at nyankomne elever har best mulighet til å lære et nytt språk i et ordinært klasserom. Der møter elevene språket i en autentisk kontekst med det språket som er relevant for faget. Gibbons hevder at viktigere enn riktig grammatikk, er kunnskapen om mest passende språkbruk i den bestemte konteksten. Elevene må lære å bruke et passende register. Skal nyankomne lære et akademisk register, må det læres i feltet det forekommer, i klassen med andre elever (Gibbons, 2015).

Det å gi nyankomne bedre mulighet til å delta i faglige samtaler i en autentisk klasseromssituasjon, er en viktig tilnærming i systemisk funksjonell lingvistikk. Der er man opptatt av språket i bruk i reelle kontekster for å skape mening (Maagerø, 1998). En faglig samtale i læringskontekst med flere elever, er et register elevene bør få erfaring med. Det å bruke språket til å diskutere tekster sammen med medelever er en autentisk situasjon som følger elevene gjennom hele utdanningssystemet.

Ifølge Gee (2012) må elever som skal lykkes i skolesammenheng få tilgang til skolens sekundærdiskurs. En sekundærdiskurs i norskfaget er å diskutere norskfagets tekster. Gee (2012) hevder at man kan ikke uten videre lære bort en sekundærdiskurs. Tilegnelse kan foregå i et klasserom, men da som en prosess med sosial deltakelse. Det kan foregå i form av veiledning av noen som allerede mestrer den sekundære diskursen. Det kan være både lærer og mer kompetente medelever. Dette er i tråd med Vygotskjis (1978) begrep om læring i nærmeste utviklingssone.

Det å gi elevene mer tilgang til deltakelse, krever at læreren legger til rette for flere situasjoner med utforskende samtaler, slik Barnes (2008) beskrev det. Da får også nyankomne elever muligheter til å prøve ut språket i læringssituasjoner. Elevene som blir utfordret med kognitivt krevende oppgaver i fellesskap med andre elever, får mulighet til å strekke språket som Gibbons (2015) beskriver det. Da kan literacy-tilnærmingen som innebærer at elevene får mulighet til å utøve faglighet, bli en realitet.

Når noen av lærerne beskriver at det var et evig dilemma hvordan timene med ekstra språkstøtte skulle organiseres, kan mine funn tyde på at det er nødvendig med en diskusjon om formålet med fagsamtaler og hvilken funksjon fagsamtaler skal ha for nyankomne elever. Men dette krever at skolens ledelse sammen med lærerne må diskutere på nytt, både organiseringen av ekstra språkstøtte for nyankomne elever og hvilken form undervisningen skal ha.

Det kan være en krevende prosess. For som vi ser av Monsens modell av læreroppfatninger, er det flere faktorer som virker inne på lærernes didaktiske valg. Det er både lærernes egne kunnskaper om fagfeltet, lærernes forståelse av læreplaner og skolens ledelse. I tillegg viser Monsen (2013) at skolen og lærerne også er påvirket av det store overordnede perspektivet i storsamfunnet. Der ligger forventninger om at nyankomne elever skal fullføre videregående opplæring og få seg arbeid.

Når dette kobles til læreroppfatninger om fagsamtaler for nyankomne, ser vi verdien i å få gjennomført fagsamtaler på best mulig måte for de nyankomne elevene. Elevene kan ikke sette faglig utvikling på vent mens språkopplæring foregår, jamfør Cummins (2017). Språk- og fagopplæring må sees i sammenheng, for ungdommer som kommer til Norge sent i læringsløpet, har ingen tid å miste.

5.4 Fagsamtalen som vurderingssituasjon

Et viktig funn i min analyse var lærernes ulike oppfattelser av fagsamtalers formål. I forrige delkapittel viste jeg til fagsamtalen som en sosial funksjon. I dette delkapittelet vil jeg se fagsamtalens som vurderingssituasjon og hvilke konsekvenser det kan få.

Min analyse viste at særlig lærerne fra videregående så på vurdering som et helt sentralt formål med fagsamtalen. En viktig del av lærernes virke er å vurdere elevenes kompetanse (Udir, 2020). Lærerne erfarte at nyankomne elever ikke snakket i helklassesituasjoner. Når lærerne dermed valgte å ta ut elevene, var det også begrunnet med at elevene fikk mulighet til å vise kunnskap slik at lærerne fikk vurderingsgrunnlag. Dermed ble fagsamtalens formål også en vurderingssituasjon.

Når lærerne gjennomfører fagsamtaler med nyankomne elever med tanke på finne ut hva eleven kan, vurderes både elevens språknivå og kunnskapsnivå, jamfør Cummins (2017) hverdagspråk BICS og skolespråket CALP, forklart i kapittel 2.3.1. Lærerne beskrev at de i en faglig samtale forventet at elevene kunne kommunisere forståelig slik at samtalen gav

mening. Det vil si at elevene måtte mestre hverdagspråket, BICS, for å få flyt i samtalen. Samtidig forventet lærerne at elevene hadde fagspråket inne. Elevene måtte dermed også mestre CALP, men på et enkelt nivå som en lærer beskrev det.

Et aspekt som da må belyses, er i hvilken grad lærerne kan vurdere elevenes språknivå og fagkunnskap i løpet av faglige samtaler. Cummins (2017) CUP-modell illustrerer sammenhengen mellom første- og andrespråket ved å beskrive to språknivåer; hverdagspråket, BICS, og det akademiske skolespråket, CALP. På overflaten ser man språkene slik de fremstår i hverdagspråket, men under overflaten har språkene felles begreper. Det betyr at elevens feil og mangelfulle ordforråd på sitt andrespråk, ikke trenger å bety at eleven mangler begreper og kunnskaper. Det er kunnskaper som kan være der, selv om eleven ikke tilsynelatende klarer å uttrykke det i en fagsamtale. Dette perspektivet kan være gjøre at lærerne oppfatter elevenes ord og begreper som mangelfulle.

CUP- modellen illustrerer at det å vurdere en nyankommen elevs fagkunnskaper, ikke er en enkel prosess. Det er kanskje ikke mulig i løpet av noen korte fagsamtaler for nyankomne elever å vurdere noe annet enn hverdagspråket, BICS. Hvis lærerne vektlegger elevenes bruk av fagspråk i fagsamtaler, kan det være kun basert på elevens BICS. En konsekvens kan da være at læreren ikke oppfatter hvordan elevens CALP er utviklet. Dermed kan læreren undervurdere eller overvurderer elevens ferdigheter.

Elever med gode samtaleferdigheter fremstår som kompetente språkbrukere, fordi den underliggende kognitive kompetansen er utviklet tilstrekkelig til å delta i hverdagslige samtaler, men ikke kommet langt nok til å overføre og bearbeide faglige begreper som formidles språklig. Dette kan føre til at elevens fagkompetanse overvurderes. Eleven fremstår som at den kan mer enn den faktisk kan. Motsatt kan lærere undervurdere elever ved å anta at svakt utviklet kommunikative ferdigheter, kan gjenspeile svakt utviklet kognitive ferdigheter uansett språk. Lærere kan derfor ikke trekke konklusjoner om elevens kognitive evner på grunnlag av intuitive bedømmelser av språkbeherskelsen i kommunikative situasjoner (Kulbrandstad & Engen, 2004).

Da lærerne ble spurt om hva som var utfordrende i fagsamtaler, svarte samtlige at det var «mangelen på ord og begreper». Lærerne beskrev at det var utfordrende at elevene ikke i tilstrekkelig grad, hadde fagspråket inne. En av lærerne beskrev også at hun hadde «en følelse av at elevene kunne mer enn de fikk vist». Dette utsagnet tyder på en motstridende oppfattelse av elevenes språklige ferdigheter hos denne læreren. På et nivå «mangler» elevene ord og begreper, men samtidig har elevene mer kunnskap enn de får vist. Dette viser at

læreroppfatninger er et komplekst system i tråd med Mohamads (2006) definisjon av læreroppfatninger, forklart i kapittel 2.4.1.

For å imøtekomme elevenes «manglende» språkferdigheter, viste mine funn at flere av lærerne, senket kravene til innholdet i den faglige samtalen. Gibbons (2015) er opptatt av at lærerens forventninger påvirker læring. Hvis læreren møter eleven med for lave forventninger, kan det påvirke elevens læring negativt. Men hvis eleven måter høye forventninger, kan det virke motiverende på eleven. I mitt materiale fant jeg flere utsagn som tyder på at lærerne kan ha lave forventninger til elevene. I forbindelse med faglige samtaler forklarte én av lærerne at for nyankomne elever, forventet hun kun at eleven skulle gjenfortelle innholdet i tekster. Det var ikke noen krav om beskrivelse av språklige virkemidler, for det var for krevende. En annen lærer fokuserte mest på uttale og språket i fagsamtaler. Det var kun en av lærerne som eksplisitt uttrykte at det var viktig å stille krav, for ellers tapte eleven på det i det lange løp.

Hvis denne tilpasningen i form av forenklete oppgaver og lavere kognitive krav til elevene, er et uttrykk for at læreren baserer seg på kunnskap om elevens hverdagspråk, kan det påvirke elevens læring negativt. Det er mulig det ikke er tatt hensyn til elevens underliggende språkkompetanse. Eleven har kanskje ikke i tilstrekkelig grad fått anledning til å strekke språket, som Gibbons (2015) beskriver det, jamfør kapittel 2.3.1. De har kanskje heller ikke i tilstrekkelig grad blitt utfordret til å ta i bruk morsmålet i opplæringssituasjoner. Cummins (2017) mener at andrespråkelever profiterer på å bruke morsmålet i opplæringssituasjoner. Det vil gjøre det lettere å hente frem den kognitive språkkompetansen som er felles for begge språkene.

Hvis lave forventninger gjør at eleven ikke utfordres, kan det i verste fall forsinke elevens akademiske utvikling. Cummins (2017) er opptatt av at den faglige utviklingen ikke kan settes på vent mens elevene får språkopplæring. Når den faglige samtalen ofte foregår med lærer alene, blir det færre muligheter til å få strukket språket i samhandling med mer kompetente medelever.

Et annet funn av betydning er at når lærerne oppfattet fagsamtalens formål som en vurderingssituasjon der eleven skulle få vist kunnskap, førte det til en tendens til at læreren var opptatt av at de måtte ha kontroll på samtalen. Det var for å sikre at elevene fikk vist kunnskapen lærerne mente de skulle ha fått. I tillegg måtte lærerne sørge for at elevene i det hele tatt fikk brukt et faglig språk. Her blir det på en måte motstrid mellom lærernes forventninger til elevene og lærernes oppfatninger om sin egen rolle. Lærerne forventet at

elevens skulle være aktive og ta initiativ i en faglig samtale, og samtidig ville lærerne gjerne ha kontroll på samtaleene slik at elevene fikk vist kunnskapen de mente elevene skulle ha fått. Samtaleformen som passer best for en kontrollerende lærerrolle, er typisk det Barnes (2008) betegner som presenterende samtaler. Da presenterer formidleren et bestemt innhold, og språket tilpasses mottakeren. Overført til fagsamtalen vil det si at eleven prøver å svare det læreren vil ha. Eleven får brukt språket i en slik situasjon, men i presenterende samtaler kan det fort være at det blir en lukket kommunikasjon, etter mønster fra den mer omdiskuterte IRE- klasseromsamtalen. Hvis denne samtaleformen er den samtaleformen elevene i stor grad møter, får ikke elevene i tilstrekkelig grad erfaring med å bruke språket i samhandling med andre.

Barnes (2008) er opptatt av at presenterende samtaler kan ha læringsverdi, og kan være viktige og bra. For nyankomne elever viser mine funn at det kan få noen mer uheldige konsekvenser. Når samtalen forløper i form at læreren er opptatt av å sjekke kunnskap, og høre etter om fagordene er på plass, kan lærerne oppfatte språkkunnskapen for nyankomne som mangelfull. Det stemmer overens når lærerne beskrev at «mangel på ord og begreper» var den største utfordringen.

5.5 Faglige samtaler som mulighet for spåklæring

I de to forrige kapitlene diskuterte jeg ulike konsekvenser av fagsamtalen som sosial/kommunikativ funksjon og som vurderingssituasjon. I dette delkapittelet vil jeg diskutere mine funn om lærernes oppfattelse av faglige samtaler som en språklæringssituasjon.

Lærerne beskrev fagsamtalene med nyankomne som noe som hadde høy verdi for elevene. Det var en mulighet for elevene til å bruke fagspråket, og til å bli sett og hørt. I tillegg mente lærerne at det å mestre faglige samtaler hadde overføringsverdi til andre situasjoner, både i skolen og som opplevelse av mestring. Dette viser at lærerne hadde et engasjement for å bruke faglige samtaler for nyankomne elever. Engasjement er ifølge Monsens modell (2013) noe som virker inn på lærers oppfatninger. Engasjement kan legge premisser for kunnskap som igjen legger premisser for mening (Monsen, 2018, s. 69).

Lærernes engasjement for faglige samtaler handlet i stor grad om verdien for elevene i å bruke fagspråket. Da kunne elevene snakke om norskfaget som et fag, og kjenne ord og uttrykk slik det er beskrevet i Læreplan for kort botid LK06 (Udir, 2017). Der er det forventet at elevene bruker norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk. Når lærerne

vektlegger bruken av fagspråket, er det på samme måte som for resten av elevgruppen. Samtalene på skolen skal skille seg fra hverdagslige samtaler (Blikstad-Balas, 2020).

Lærernes engasjement for at elevene skulle få brukt fagspråket ledet til noen tolkninger. Fagsamtalene alene med lærer var én av få muligheter til at elevene fikk brukt fagspråket. Lærerne ønsket at elevene skulle få anledning til å bruke fagspråket i en trygg lærings situasjon.

Denne oppfatningen støttes til en viss grad av Gibbons (2015). Hun hevder at det kan være en fordel for nyankomne elever å bli tatt ut i små grupper, for da blir elevene skjermet for krav som forekommer i store klasser. Elevene får anledning til å lettere å bli trygge i et nytt miljø. Nyankomne kan mangle selvtillit, være sjenerte og stille fordi de ikke mestrer språket. I små grupper får sjansen til bygge stabil relasjon med lærer i én til én interaksjon.

Det kan være flere årsaker til elevenes utrygghet enn at de ikke mestrer språket. Det er beskrevet gjennom Cummins (2001) kvadrantmodell. Når eleven ikke mestrer situasjonen kan oppgavene være for kognitivt krevende i form av at det er liten kontekstuell støtte i forhold til oppgaven som skal løses. Både Gibbons (2015) og Cummins (2008) er opptatt av at andrespråkelever, som alle andre elever, må få tilgang til autentiske og kognitivt krevende oppgaver, men da med høy grad av støtte. Gibbons hevder at i stedet for å forenkle oppgavene for andrespråkelever, bør man heller reflektere over støtten som blir gitt eleven for å løse oppgaven (Gibbons, 2015). Støtten kan være i form av læreren som språkmodell, både i helklassesamtaler eller når elever løser oppgaver sammen med andre i små grupper i form av utforskende samtaler. Læreren som språkmodell er også viktig og i gruppesamarbeid. Det er Mercer & Littleton (2007) også opptatt av. De hevder at tydelige lærere som styrer gruppearbeidet slik at elevene må utveksle ideer og gi hverandre språklig støtte, er avgjørende for å utvikle elevers kompetanse i utforskende samtaler (s. 40). Språklæring er altså ikke «magi» som en lærer sa det, men det forutsetter tydelige lærere som tar gode didaktiske valg.

Myklebust (2018) er også opptatt av læreren som en viktig faktor for at minoritetsspråklige elever skal lykkes i gruppearbeid med majoritetsspråklige elever. Det er av stor betydning at læreren gir elevene en faglig «beredskap» i form av en tilpasset opplæringssekvens i forkant av gruppearbeid, og en veiledende tilnærming underveis i arbeidet. Hun hevder dette vil gjøre det lettere for elevene å få et grunnlag for å ha noe å snakke om, og dermed lettere få tilgang til et faglig fellesskap. På denne måten kan muntlig interaksjon være en ressurs for læring av den faglige substansen (s. 93).

Det Myklebust beskriver her kan være en annen måte å bruke faglige samtaler i norsk på. Hvis læreren i større grad tar ut nyankomne elever fra klassesituasjoner for å gi de en faglige «beredskap» før et gruppearbeid, vil det antakelig gjøre eleven bedre språklig rustet til å bli aktive i faglige samtaler. Lærer kan for eksempel prioritere gjennomgang av tekster læreren skal bruke i helklassersituasjoner eller gruppearbeid, og så støtte elevene i gruppearbeidet. Da er elevene bedre rustet til å delta i utforskende samtaler i et fellesskap. Det kan lede til at elevene faktisk prater. Læreren kan også får vurdert elevene i en autentisk gruppesamtale i stedet for i presenterende samtaler i én til én situasjoner.

Det siste jeg vil diskutere i denne sammenheng er betydningen av at lærerne opplevde det som utfordrende at mange nyankomne elever ikke forstod forskjell på norskkurs og norskfag. Det er kanskje ikke så rart tatt i betraktning alle forskjellige læreplaner i norsk elevene er innom fra de startet på skolen i Norge til de går ut videregående skole (Nafo, 2020). Noen elever har vært innom norskkurs og fulgt læreplaner med språknivåer etter der europeiske rammeverket, før de har startet med læreplanen i grunnleggende norsk. Deretter har de gått over til ordinær norskplan med kompetansemål etter 10. trinn. Når de startet på videregående skole, kan de velge å følge læreplan for kort botid før de går over til ordinær norskplan etter hvilken studieretning elevene velger.

Overgangen fra de møter norsktimer som et rent språkkurs til de møter norskfaget som et eget fag, kan være veldig uklar for elevene. Det er ikke sikkert elevene i det hele tatt er bevisste på denne overgangen og hvilke kompetansemål de ulike læreplanene har. Når lærerne har en opplevelse av at eleven ikke har forstått at norskfaget er et eget fag, kan det bety at elevene også er usikre på selve sjangeren fagsamtale, og hva som forventes av dem. Hvis elevene tidligere har erfaringer med språkprøver, kan det være at de tenker at vurderingssituasjoner i norskfaget er noe lignende, altså at språknivået deres blir vurdert. Dette viser at lærere for nyankomne må være bevisste på forskjellen mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (Haugsted, 2004). Elevene må også få opplæring i hvordan man snakker fag og hvordan en faglig samtale kan foregå. Dette er ikke noe læreren kan forvente at elever bare kan.

Hvis elevene hadde deltatt i flere faglige samtaler med andre elever med mer erfaring, og med læreren som språklig rollemodell, kunne de lettere forstått hva det ville si å delta i en norskfaglig diskurs. Mercer & Littleton (2007) fant i sin forskning ut at elever deltok i for få utforskende samtaler, og at de hevdet at for å lykkes med utforskende samtaler måtte elevene

eksplisitt undervises gjennom modellering i hvordan slike samtaler skulle gjennomføres. De hevdet at lærerne ikke kunne ta for gitt at elevene mestret dette.

Mine analyser viser at det er litt tilfeldig hvordan faglige samtaler blir brukt for nyankomne elever. Det er basert på lærernes personlige oppfatninger som igjen er påvirket av mange faktorer. Oppfatningen om at elevene hadde behov for trygghet, førte til at elevene ble tatt ut av en klasseromssituasjon. I stedet kunne samtalene vært brukt, som en anledning til å la elevene få vært deltakere i en norskfaglig diskurs. Det forutsetter at læreren har gitt elevene en faglig beredskap i forkant, og at læreren fungerer som en støttende rollemodell med tydelige krav til hvordan en faglig samtale i gruppe skulle foregå. Da får elevene anledning til å utforske språket i felleskap med andre. Det kunne ledet til at elevene etter hvert ble muntlig aktive i autentiske situasjoner, og gitt elevene flere anledninger til å tilegne seg skolens sekundærdiskurs.

6. Avslutning

6.1 Hovedfunn

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke læreroppfatninger om fagsamtaler med nyankomne flerspråklige elever. Analysene av funnene har bidratt til å gi noen mulige svar på oppgavens forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er «Hva forstår lærerne med faglig samtale i norsk?»

Et hovedfunn i oppgaven var at lærerne ikke hadde noen enhetlig forståelse av selve begrepet faglig samtale, og de hadde dels motstridende oppfattelser av hva som var samtalens formål og funksjon. Formålet kunne være både sosialt for at elevene skulle få brukt språket, samtidig som at eleven ble tatt ut fra fellesskapet for å bli vurdert. Lærerne hadde derimot felles oppfattelse av hva innholdet i en faglig samtale skulle være, nemlig en samtale om et språklig eller litterært emne. På tross av ulike forståelser av begrepet, i form av at en slik samtale kunne være både en forberedt og uforberedt samtale, beskrev lærerne at faglige samtaler for nyankomne ble gjennomført på ganske lik måte. I hovedsak ble elevene tatt ut av ordinær undervisning slik at samtalene oftest foregikk med lærer og elev alene.

Det at lærerne tok ut elevene når faglige samtaler skulle gjennomføres, kan forklares i lærernes oppfatninger om at elevenes taushet skyldes utrygghet i klasserommet. Det var en situasjon alle lærerne tydelig beskrev. Denne oppfatningen var en faktor som virket styrende i forhold til gjennomføringen av faglige samtaler. Lærerne forklarte at elevene måtte få mulighet for å bruke fagspråket i trygge omgivelser alene med lærer. I tillegg var lærernes oppfatning om kravet til vurdering en annen faktor som virket også inn på lærernes oppfattelse av fagsamtalens funksjon. Lærerne måtte få anledning til å høre at elevene brukte språket slik at de fikk et vurderingsgrunnlag.

I mine analyser kom det ikke frem noe som tydet på at lærerne vurderte alternative måter å gjennomføre faglige samtaler på, slik at nyankomne elever kunne få vist sine faglige muntlige ferdigheter ved å foreta andre didaktiske valg. Det at elevene måtte få anledning til å vise kunnskap, i det lærerne vurderte som trygge omgivelser, var styrende oppfatning.

Det er dermed grunn til å anta at elevene får for få anledninger til å delta i utforskende samtaler med andre elever. Når læreren oftest tok ut eleven i én til én situasjon, ble det overvekt av presenterende samtalsituasjoner. Det andre alternativet for eleven var å være inne i klasserommet med den konsekvens at de ble tause i faglige samtaler. Det virket ikke som at

noen av lærerne vurderte muligheter for at læreren selv kunne være med å gjøre elevene trygge i en klasseromssituasjon. Det kunne for eksempel være ved at lærerne brukte én til én situasjonen som en forberedelse til en faglig samtale i et fellesskap. Fokuset blir da på læring og ikke på vurdering.

En annen mulig forklaring på elevenes utrygghet kunne være at klasesamtalene var for kognitivt krevende med lav grad av kontekstuell støtte. Dette er situasjoner som både Gibbons (2015) og Mercer (2007) påpeker at det viktig at læreren er oppmerksom på. Det vil ha stor betydning for elevene i ulike faglige samtalsituasjoner. Lærere som fungerer som støttende stillas og språklige modeller i samtalsituasjoner, gir elevene muligheter for å tilegne seg skolens sekundærdiskurs. Dermed kan elevene bli trygge i fellesskapet i stedet for å bli beskyttet for situasjonen. Slik det kom fram i denne undersøkelsen fikk fagsamtaler på en måte to motstridende funksjoner. Elevene skulle bli trygge når de var alene med lærer, men dette ledet til at elevene fikk færre anledninger til deltakelse og dermed blir de mer utrygge på lengre sikt.

Mitt neste forskningsspørsmål var «Hva legger lærerne vekt på i opplæringen og vurderingen av faglige samtaler?»

Lærernes oppfattelse av at fagsamtalens formål var i stor grad knyttet til vurdering. Det fikk noen konsekvenser knyttet til forventninger til elevene. Elevene skulle i fagsamtalen vise både språklige og faglige kunnskaper uten at det egentlig kom frem situasjoner der elevene hadde fått øvd selv på å få brukt språket på denne måten. I tillegg ble det forventet av noen av lærerne at elevene skulle være aktive og ta initiativ i samtalen. Det vil si at det ble forventet at elevene hadde tilegnet seg skolens sekundærdiskurs, uten at lærerne beskrev situasjoner der elevene faktisk fikk mulighet til aktivt å tilegne seg skolens sekundærdiskurs. Det virket som elevene var enten tause tilskuere til ulike samtaler i klasserommet, eller var i en samtalsituasjon som ofte tok form som presenterende samtaler.

Når lærerne var opptatt at fagsamtalen som vurderingssituasjon, viste mine analyser tendenser til at elevenes språkferdigheter ble sett på som mangelfulle. Det førte til at flere av lærerne forenklet oppgavene til elevene slik at det ble færre anledninger til å strekke språket i en faglig samtale, slik Gibbons mener er nødvendig for utvikling av fagspråk.

Mitt siste forskningsspørsmål var «Hvilken verdi mener lærerne det har for elevene å bli aktive deltakere i faglige samtaler om norskfaglige emner?» Analysene viser at lærerne var engasjert i elevenes faglige utvikling, og at de vurderte at fagsamtaler hadde høy verdi for elevene. Flere

av lærerne mente at å kunne snakke fagspråk hadde overføring mellom fag, og en lærer mente også at det var viktig for skriveutviklingen. En lærer beskrev også at elevene ble stolte når de mestret språket i mer avanserte former.

Når det gjelder læreropfatninger om fagsamtaler, kan mine analyser tyde på at noen oppfatninger kommer i forgrunnen for andre oppfatninger og fungerer som veiledning for handling (Kulbrandstad et al., 2020). Selv om læreplanen vektlegger at utvikling av fagspråket skal foregå i samhandling med andre, kan det se ut til at oppfatningen om kravet til vurdering og fagsamtalen i én til én situasjon som eneste mulighet for vurdering, kom i forgrunnen for læreplanens krav om at faglig utvikling ikke kan løsrives fra interaksjon.

Samtidig hadde den andre faktoren som gjorde at lærerne tok ut elevene, stor verdi. Lærerne var opptatt av at elevene skulle oppleve en trygg læringssituasjon. Lærerens oppfatning av taushet som utrygghet fikk læreren til å ta eleven ut for å skape en trygg læringssituasjon. Det læreren oppfattet som en for krevende læringssituasjon, ble løst med at eleven ble beskyttet fra situasjonen. Lærerens didaktiske valg er tatt med gode intensjoner. Det kan derfor være på tide å dette temaet, slik at lærernes didaktiske valg i større grad er belyst med teorier om språklæring. Det kan vil antakelig være til fordel for nyankomne elever.

6.2 Konklusjon og veien videre

Denne undersøkelsen har vist at lærerplanens intensjon om at elevene skal få positive opplevelser og utforske faglige innspill gjennom deltakelse i faglige samtaler, ikke nødvendigvis alltid foregår på denne måten for nyankomne flerspråklige elever. Lærerne beskrev at de som regel gjennomførte faglige samtaler med denne elevgruppen som lærer-elevsamtaler. Dette har jeg kommet frem til etter å ha intervjuet fem lærere for denne elevgruppen. Det er viktig å merke seg at jeg har ikke sett på om det de sier at de gjør, stemmer med hva de faktisk gjør i klasserommet. Dermed kan jeg ikke si noe mer enn at det er lærernes egne subjektive oppfattelser og mine fortolkninger av deres beskrivelser, som ligger til grunn for mine funn.

Gjennom teoridelen har jeg vist at lærernes oppfatninger har ulike funksjoner, og at noen oppfatninger kommer i forgrunnen for andre. Det betyr at noen oppfatninger får funksjon som veiledere for handling, og påvirker læreres didaktiske og metodiske valg. Lærerne kunne selv påvirke organiseringen av undervisningen av nyankomne, og at de valgte selv hvordan de vil gjennomføre faglige samtaler. Mine analyser viste at lærerne hadde ulike tilnærminger til

begrepet faglige samtaler, men slik de beskrev bruken av faglige samtaler var det mye felles. Det kan det virke som at flere didaktiske valg er styrt av lærernes personlige oppfatninger, og dermed er det ikke sikkert at alle valg er faglig fundert i like sterk grad. Dette kan føre til en sårbar situasjon for nyankomne elever som kommer sent i skoleløpet, for det er særlig viktig at språkutvikling og faglig utvikling foregår parallelt.

Med bakgrunn i funn i denne oppgaven vil jeg argumentere for at det løftes frem en diskusjon om hvordan begrepet faglig samtale skal forstås. Det gjelder både med tanke på innholdet i faglige samtaler og læreres metodiske og didaktiske valg. I teoridelen har jeg vist hvordan læreres forståelse av egen rolle og bevissthet rundt presenterende og utforskende samtalers ulike funksjoner, påvirker elevenes læring. Økt kunnskap om disse temaene vil forhåpentligvis føre til at lærernes didaktiske valg, i større grad er basert på faglig kunnskaper.

Nyankomne elevers muligheter til å tilegne seg skolens sekundærdiskurs skal i størst mulig grad foregå gjennom positive opplevelser med å utforske språket i interaksjon med andre. For at lærere skal gjennomføre dette, må lærerne ha tilstrekkelig kjennskap til literacy-begrepet slik at fokus blir flyttet fra ferdigheter til utøvelse av faglighet. Diskusjonen vil sikkert komme alle elever til gode, men for nyankomne elever er dette spesielt viktig. For som mine analyser viser, har lærerne ofte vurdert at det er best for elevene at slike samtaler foregår i én til én situasjon. Dette didaktiske valget er tatt med i beste hensikt, nemlig lærernes oppfattelse av at elevene skal oppleve en trygg læringssituasjon.

En diskusjon vil synliggjøre lærernes eksplisitte oppfatninger om muntlighet i undervisningen og utvikling av fagspråk. Det å diskutere dette temaet kan gjøre at implisitte oppfatninger kommer til syne. Når noe blir satt ord på, kan det lede til at lærernes oppfatninger blir synlige, og kan bli gjenstand for debatt og mulig endring. Med bakgrunn i denne oppgaven, tror jeg det er nødvendig med en bevisstgjøring blant lærere om faglige samtaler forstått som literacy.

Myndighetenes krav om økt fullføring i videregående opplæring gjelder også for nyankomne flerspråklige elever. Læreplanens formål er at elevene skal bli aktive deltakere i demokratiet vårt. Skaftun (2020) beskriver at med literacy blir det å skape rom for elevenes stemmer helt sentralt i undervisningen. Mine analyser tyder på at det for nyankomne elevers del, bør det bli flere og bedre anledninger til å skape et rom der nyankomne kan bli deltakere i utforskende samtaler med et faglig innhold.

Fives & Buehl (2012) oppfordrer både utdanningsinstitusjoner og skoleledere til at de må ta i betraktning hvordan læreropfatninger med de ulike oppfatningssystemer virker inn på nye

pedagogiske tilnærminger eller reformer. Lærernes oppfatninger virker inn på didaktiske valg, og det er viktig at eksplisitte faglige kunnskaper hele tiden er gjenstand for fornyelse og debatt i skolen. Det kan være nyttig for alle elever uansett sosioøkonomisk eller språklig bakgrunn, som skal inkluderes i skolens sekundærdiskurs. Det vil igjen antakelig føre til mindre frafall i videregående opplæring.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. Hovdenakk & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163-180). Tapir forlag.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Askeland, N. & Maagerø, E. (2013). Tekstkulturer. I *Syn for skriving* (s. 43-55). Cappelen Damm akademisk.
- Barnes, D. (2008). Exploring Talk in Schools - Edited by Neil Mercer & Steve Hodgkinson. *British journal of educational studies*, 57(3), 341-343. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.437.8.x>
- Bennett, J. S., Boyle, P. A., James, B. D. & Bennett, D. A. (2012). Correlates of health and financial literacy in older adults without dementia. *BMC Geriatr*, 12(1), 30-30. <https://doi.org/10.1186/1471-2318-12-30>
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skriving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-99). Fagbokforlaget.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Berggren, H. & Tenfjord, K. (2016). *Andrespråklæring*. Kopinor pensum.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum.
- Brisk, M. E. (2002). Jim Cummins. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. *Language Policy*, 1(2), 193-195. <https://doi.org/10.1023/A:1016129519220>
- Burn, A. (2017). *Literacy and Education*. <https://doi.org/10.1111/eie.12130>
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-102). Fagbokforlaget.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2nd ed. utg.). Heinemann.
- Christensen, H. & Stokke, R. I. S. (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Gyldendal akademisk.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (1st ed. utg., Bd. 23). Clevedon u.a: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2013). BICS and CALP: Empirical support, Theoretical Status, And Policy Implications of a Controversial Distinction. I M. R. Hawkins (Red.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives* (s. 10-23). Routledge.
- Cummins, J. (2018). Teachers as Knowledge Generators: Pushing the Boundaries at Thornwood Public School. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 17-40). Fagbokforlaget.
- Cummins, J. & Wadensjö, P. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T., Randen, G. T. & Kulbrandstad, L. I. (2018). *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (Bd. nr. 198). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisningen.
- Frøydis, H., Sigrun, S. & Kirsti, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35-49.
- Furevikstrand, T. E. (2019). Demokrati og medborgarskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 153-164). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3rd ed. utg.). Routledge.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (4th ed. utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed. utg.). Heinemann.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2019). Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse. *NOA-norsk som andrespråk. (Nr.2)*: <https://www.hf.uio.no/multiling/english/publications/2019/2019.12.01.golden-kulbrandstad-lereroppfatninger-.html>
- Golden, A. & Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research (ACER). 2003:

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003

- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser* [Avhandling (Ph.D)]. Universitetet i Oslo. [https://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/2020/avhandling-haugli-\(003\).pdf](https://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/2020/avhandling-haugli-(003).pdf)
- Haugsted, M. (2004). *Taletid: muntlighet, kommunikation og undervisning*. Alinea.
- Haukås, Å. (2012). *Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(2), 114-129.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis? I *Å skrive seg inn i læreryrket*. (s. 33-47). Akademika.
- Iversen Kulbrandstad, L., Ljung Egeland, B., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA-Norsk som andrespråk*. (Nr.2), 5-20. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/236/47>
- Jim, C. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". *TESOL quarterly*, 50(4), 940-944. <https://doi.org/10.1002/tesq.339>
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of reading behavior*, 24(1), 83-108.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-47). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Sosial læring og utvikling- overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laursen, H. P. & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog: pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (Bd. nr 112, s. 33-63). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Meld. St.6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>

- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, 141-153.
- Mercer, N. & Ficher, E. (1998). How do teachers help children learn? I D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Red.), *Learning relationships in the classroom* (Bd. 2, s. 11-130). Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Routledge.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* [Phd]. University of Auckland Auckland.
- Monica, M.-L. & Arne, L. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? - En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(5), 330-343.
- Monsen, M. (2013). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* [Avhandling til graden PhD]. Universitet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet*. [Avhandling til graden PhD]. Universitet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/Randi-Myklebust-PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75-96). Fagbokforlaget.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utgave. utg., s. 78-106). Cappelen Damm akademisk.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) (2021). *Særskilt språkopplæring*. Hentet 28.03.2021 fra <https://nafo.oslomet.no/videregaende/saerskilt-sprakopplaering/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) (2021). *Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. Hentet 28.03.2021 fra <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekster som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Samlaget.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2005). *Det Nye norskfaget* (Bd. nr. 161). Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge (2020). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Demokrati og medvirkning- Overordnet del av læreplanverket.Regjeringen.<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Directorate for Education and Skills. <http://www.oecd.org/education/helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OECD. (2018). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5c07e4f1-en/index.html?itemId=/content/component/5c07e4f1-en>
- Olsen, T. M. (2017). Språkstimulering gjennom samtale: En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn. [Avhandling til graden PhD]. Universitetet i Agder.
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, M. F. (2016). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palm, K. S., Ruth Seierstad. (2015). Utforskende samtaler i det flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. I. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83-103). Gyldendal akademisk.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. [Avhandling til graden PhD]. Universitet i Oslo.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I *Litterasitet og flerspråklighet*. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), (s. 97-121). Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Seland, I. & Huang, L. (2018). Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Elever i kommunale og private grunnskoler med særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, etter region, statistikkvariabel og år*. <https://www.ssb.no/statbank/table/12234/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Gjennomføring i videregående opplæring. 12968: Gjennomføring i videregående opplæring for innvandrere, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram, kjønn, botid, statistikkvariabel og intervall (år)*. <https://www.ssb.no/statbank/table/13009/tableViewLayout1/>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1).

- Skaftun, A., Assen, A. & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i Fremtidens skole – en besøkestid for norskfaget? *Norsklæreren*, 50-61.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning til Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.). *Literacy i læringskontekster* (s. 11-15). Cappelen Damm AS.
- Skjold, A. (2019). *Andrespråksopplæring i et literacy-perspektiv: Integrert språk-og fagopplæring i innføringsklasser på ungdomstrinn*.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Steinkellner, A. (2016). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Stortinget. (1998). *Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-30). Fagbokforlaget.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 76-102). Cappelen Damm akademisk.
- Svenkerud, s. (2013). Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. United National educational, scientific and cultural organization, Paris.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidens norskfag: Språk og kultur i et flerkulturelt samfunn*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas_norskfag_sammendrag_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03)*. <https://www.udir.no/kl06/nor9-03#>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever: veileder*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagvalg i videregående skole - elever*. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fagvalg-i-videregaende-skole/fagvalg-vgs/?%20rapportsideKode=VGO_Elev_fag&filtre=EierformID\(-10\)_EnhetID\(-12\)_FagID\(-4855_-14\)_KjoennID\(-10\)_TidID\(201710_201810_201910\)_TrinnID\(-10\)_UtdanningsprogramvariantID\(-10\)&radsti=F](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fagvalg-i-videregaende-skole/fagvalg-vgs/?%20rapportsideKode=VGO_Elev_fag&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_FagID(-4855_-14)_KjoennID(-10)_TidID(201710_201810_201910)_TrinnID(-10)_UtdanningsprogramvariantID(-10)&radsti=F)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, (06.10.20)). *Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/16-24-ar/>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Tabeller og figurer

Figur 1: «The dual-iceberg` representation of bilingual proficiency» (Hentet fra Myklebust, 2018, s. 52)	28
Figur 2: Cummins CUP modell (Hentet fra Myklebust, 2018, s. 52)	29
Figur 3: Læreropfatninger om eksterne leseprøver (Hentet fra Monsen, 2013, s. 70)	39
Tabell 1: Oversikt over informantene i prosjektet	49
Tabell 2: Kategorisering av datamaterialet	54

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hva kjennetegner læreres oppfatninger og bruk av faglige samtaler i norsk for nyankomne flerspråklige ungdommer?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på læreres bruk av faglige samtaler i norsk for nyankomne flerspråklige ungdommer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masterstudie i norskdidaktikk på 50 studiepoeng. Formålet med masteroppgaven er å se på hvordan et utvalg lærere oppfatter og bruker faglige samtaler i norsk for nyankomne flerspråklige ungdommer. Fagsamtalen slik den er formulert i Kunnskapsløftet 06 og 2020, er en muntlig- lærings og vurderingssituasjon hvor elevene må kombinere ferdighetsmål med kunnskapsmål. Denne kombinasjonen er ekstra krevende for nyankomne flerspråklige elever, og jeg vil finne ut hvordan lærere oppfatter og bruker slike faglige samtaler. Med denne bakgrunn er min problemstilling som følger:

Hva kjennetegner læreres oppfatninger og bruk av faglige samtaler i norsk for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer?

Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for studien er:

- ✓ Hva forstår lærerne med faglig samtale i norsk?
- ✓ Hva legger lærerne vekt på i opplæringen og vurderingen av fagsamtalen for nyankomne minoritetsspråklige elever?
- ✓ Hvilken verdi mener lærerne det har for elevene å bli aktive deltakere i faglige samtaler om norskfaglige emner?

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i norsk for den aktuelle elevgruppen, nyankomne flerspråklige ungdommer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i studien innebærer å delta i et intervju med forskeren (meg) som handler om hvordan du bruker fagsamtaler med den aktuelle elevgruppen. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Det vil bli tatt opp lydopptak av samtalen og lydopptaket vil bli lagret i henhold til Høgskolen i Innlandets retningslinjer for datalagring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver for ingen av disse personene vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem av intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste som vil ha tilgang til opplysningene er veilederen min, Marte Nordanger, og meg selv. Navn og eventuelle kontaktopplysninger vil bli erstattet av andre navn/koder, og vil bli lagret adskilt fra andre data.

I selve publikasjonen av masteravhandlingen vil heller ingen personopplysninger om deg brukes, så det vil ikke være mulig å identifisere personer, skole eller andre ting.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/ juni 2021. Etter prosjektet er over, vil alle intervjudata og opplysninger slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Mulighet for å kontakt etter avsluttet intervju?

Hvis jeg har behov for å oppklare noen av svarene, eller å stille noen tilleggsspørsmål, er det mulig å kontakte deg igjen. Da med de samme krav til konfidensialitet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet ved prosjektansvarlig Marit Gjengedal Runde sammen med veileder Marte Nordanger.

Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, anne.lofthus@inn.no, tlf. 61288277

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Nordanger

Marit Gjengedal Runde

(Veileder)

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan nyankomne flerspråklige elever bli aktive deltakere i faglige samtaler i norsk?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (med lydopptak)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD Norsk senter for forskningsdata

Prosjekttittel

Hvordan kan nyankomne flerspråklige elever bli aktive deltakere i faglige samtaler i norsk?

Referansenummer

469699

Registrert

26.06.2020 av Marit Gjengedal Runde - 180323@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marte Noranger, marte.nordanger@inn.no, tlf: 67597971

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marit G. Runde, Marit.Runde@oppland.org, tlf: 48277442

Prosjektperiode

01.09.2020 - 20.06.2021

Status

29.06.2020 - Vurdert

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE:

Innledende spørsmål:

- Informere om prosjektet og takke for at lærerne stiller opp som informanter
- Informere om at dataene skal behandles konfidensielt og slettes når prosjektet er slutt
- Har du noen spørsmål om prosjektet?

Generelt om lærerens erfaring med elevgruppen:

- Hvor lenge har du jobbet med denne elevgruppen?
- Har du fått opplæring eller utdanning i norsk som andrespråk?
- Fortell om hvordan norskopplæringen av nyankomne elever, både språkopplæringen og norskfagopplæringen organisert på skolen du jobber på?

Generelt om fagsamtale:

- Kan du si noe generelt om hva du legger i begrepet «fagsamtale» i norsk?
- Hvordan bruker du fagsamtaler i norsk? (opplæring og/ eller vurdering?)
- Samtale er en ferdighet som går igjen flere steder i læreplanen. Hvilken plass har samtalen i opplæringen av nyankomne flerspråklige elever?
- En fagsamtale er dialogisk og da kommer man inn på forholdet mellom elevstyring og lærerstyring. Hva tenker du om dette forholdet i en fagsamtale?
- Hva kjennetegner lærerrollen i en god fagsamtale?
- Hva kjennetegner elevrollen i en god fagsamtale?
- Er det noen utfordringer her knyttet til nyankomne elever?

Gjennomføring av fagsamtaler:

- Hvordan organiseres fagsamtaler? Lærer/ elev eller elevgrupper?
- Hvordan forberedes nyankomne elevene på faglige samtaler?
- Brukes noen form for muntlig modellering i forkant av en samtale?
- Hvordan er fagsamtalen egnet som vurderingssituasjon for nyankomne elever?
- Hvor viktig er bruken av fagbegreper i samtalen?
- Hvordan vektlegges elevens språknivå vurderingen av en fagsamtale i norsk?
- Hva tenker du om hvilken verdi fagsamtalen har for elevene?
- **Avsluttende spørsmål:**
- Er det noe spesielt annet du vil trekke frem når det gjelder fagsamtalen og nyankomne elever?
- Er det noe mer du ønsker å si?
- Takk for hjelpen

Vedlegg 4

Transkripsjonsnøkkel:

(.) betyr et lite «hull» mellom ytringene», jamfør Kvale & Brinkmann (2015)