



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU650

Mastergradsoppgave Erfaringsbasert master i
undervisning med fordypning i norsk

Vår 2023

Helklassesamtalen som kontekst for språkutviklende undervisning

*En kvalitativ studie av hvordan lærere kan bygge stillaser for
andrespråkutvikling i språkheterogene klasser på ungdomstrinnet*

Silje Ellevold

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å produsere mer kunnskap om hva som skjer i språkheterogene mainstream klasserom¹ på ungdomstrinnet når det kommer til muligheter for språkutvikling for flerspråklige elever som fortsatt lærer seg norsk som opplæringspråk.

Studien bygger på et sosiokulturelt syn på læring. Problemstillingen *Hvordan yter lærere stillasbyggende støtte til andrespråkutvikling innenfor konteksten av helklassesamtalen, i språkheterogene klasser på ungdomstrinnet?* blir belyst gjennom forskningsspørsmålene 1)

Hvilke støttestrukturer av stillasbyggende karakter benytter lærerne i de observerte helklassesamtalene? og 2) Hvilken støtte til andrespråkutvikling finnes i de observerte helklassesamtalene?

Studien er en kvalitativ studie som bygger på data innhentet fra observasjon av helklassesamtaler i fire språkheterogene klasser på ungdomstrinnet i faget norsk. Det er også gjennomført intervju med de fire observerte lærerne i etterkant av observasjonen. Data har blitt kodet for analyse. Kategorier for koding er etablert på bakgrunn av Van der Pol et al. (2010, 2012) om *stillasbygging*, Smit et al. (2013) om *stillasbygging overfor en hel klasse* og Gibbons (2019) om muligheten for å etablere *god kontekst for språkutvikling gjennom kllassesamtaler*.

Funn i observasjonsdata viser at de observerte lærerne yter støtte av stillasbyggende karakter når man legger til grunn at stillasbyggende støtte til en hel klasse 1) gis i timer (online) og mellom timer (offline), 2) støtten utformes på bakgrunn av kunnskap om elevenes kompetanse, 3) den gis på flere måter og 4) trekkes tilbake for større selvstendighet (Smit et al., 2013, s. 831). Gjennom å benytte respons, modellering, temponedsettelse og spørsmål (Gibbons, 2019, s. 57ff) i noe varierende grad, legger lærerne til rette for at helklassesamtalen kan fungere som kontekst for språkutvikling. Samtidig gir dataene informasjon om at det er vanskelig å tilpasse undervisningen og dermed også yte stillasbyggende støtte til en hel klasse, særlig om det er store sprik i den språklige kompetansen til elevene, selv om lærer yter støtte som i utgangspunktet er språkutviklende.

Studien viser også at det kan være tendenser til at lærere forenkler fagspråket slik at alle elevene skal forstå. Dette kan gå på bekostning av i hvilken grad lærerne modellerer bruk av fagspråk i timene. Dataene viser også at lærerne i liten grad utfordrer elevene når det kommer til å formulere seg ved hjelp av mer avanserte formuleringer og bruk av fagbegreper.

¹ Begrepet mainstream classroom benyttes i Fandrem et al. (2021) om ordinære klasser.

Summary

The purpose of this master's thesis has been to produce more knowledge about what happens in language-heterogeneous mainstream classrooms² in secondary school, in whole class discussions, when it comes to opportunities for language development for second language learners who are still learning Norwegian as a language of instruction. The study is based on a socio-cultural view of learning. The problem statement: *How do teachers provide scaffolding support for second language development within the context of the whole-class discussion, in language-heterogeneous classes in secondary school?* is illuminated through the research questions 1) *Which support structures of a scaffolding nature do the teachers use in the observed whole-class discussions?* and 2) *What support for second language development is found in the observed whole-class discussions?*

The study is a qualitative study based on data obtained from observation of whole-class discussions in four language-heterogeneous classes. A teacher interview was also conducted with the four observed teachers following the observation. Data have been coded for analysis. Categories for coding are established based on Van der Pol et al. (2010, 2012) on *scaffolding*, Smit et al. (2013) about *whole class scaffolding* and Gibbons (2019) about the *possibility of establishing a good context for language development through whole-class discussions*.

Findings in observational data show that the observed teachers provide support of a scaffolding nature when it is assumed that scaffolding for an entire class 1) is given in lessons (online) and between lessons (offline), 2) the support is designed on the basis of knowledge of the students' competence, 3) it is given in several ways and 4) is drawn for greater independence (Smit et al., 2013, p. 831). By using response, modelling, tempo and questions (Gibbons, 2019, p. 57-59), to varying degrees, the teachers make it possible for the whole-class dialog to function as a context for language development. At the same time, the data shows that it is difficult to adapt the teaching and thus also the support to an entire class, especially if there are large gaps in the language competence of the students, even if the teacher provides support that supports language development.

The study also shows that there may be a tendency for teachers to simplify the academic language so that all pupils can understand. This can come at the expense of the extent to which the teachers model the use of academic language in class. The data also show

² The term mainstream classroom is used by Fandrem et al. (2021) about ordinary classes.

that the teachers rarely challenge the pupils when it comes to formulate more advanced language and the use of subject terms.

Forord

Arbeidet med masteren har vært svært lærerikt.

Tusen takk til veileder Nina Schjetne for at du aldri gav opp, og for alle kloke spørsmål og grundige kommentarer. Veiledningen din har vært uvurderlig. Takk!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Aktuelle begreper	4
1.3	Tidligere forskning	5
1.4	Videre lesning.....	7
2	Teori	8
2.1	Støtte til læring og utvikling: stillasbygging	9
2.2	Operasjonalisering av stillasbyggende støtte.....	12
2.2.1	Diagnostisering.....	12
2.2.2	Tilpasset intervensjon.....	15
2.2.3	Ansvarsoverføring	16
2.3	Språkutviklende undervisning	18
2.3.1	Andrespråksutvikling i lys av sosiokulturelle teorier.....	21
2.3.2	Helklassesamtalen som kontekst for språkutvikling	21
3	Metode.....	23
3.1	Forskningsdesign	23
3.1.1	Kvalitativ observasjon.....	24
3.1.2	Kvalitativt intervju	25
3.1.3	Prinsipper for analyse: Koding.....	25
3.1.3	Utvalg	32
3.1.4	Validitet, reliabilitet og etikk	34
3.2	Datainnsamling	36
3.2.1	Gjennomføring av observasjoner	36
3.2.2	Gjennomføring av intervjuene	37
3.2.3	Prinsipper for transkribering av datamaterialet.....	39
4	Analyse og diskusjon.....	40
4.1	Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene	40
4.1.1	Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 1 (L1).....	40

4.1.2	Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 2 (L2).....	46
4.1.3	Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 3 (L3).....	52
4.1.4	Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 4 (L4).....	57
4.2	Drøfting av funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte samtalene hos L1, L2, L3 og L4	62
4.3	Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene	65
4.3.1	Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 1 (L1).....	65
4.3.2	Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 2 (L2).....	67
4.3.3	Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 3 (L3).....	69
4.3.4	Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 4 (L4).....	72
4.4	Drøfting av funn av stillasbyggende støtte til god andrespråksutvikling	74
5	Oppsummerende kommentarer	79
5.1	Mulig implikasjon for videre praksis.....	80

Litteraturliste

Vedlegg

1 Innledning

Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at barn og ungdom som selv har innvandret til Norge, oppnår færre grunnskolepoeng, færre gjennomfører videregående og færre tar en høyere utdanning sammenliknet med medelever med norsk som morsmål eller elever som har innvandrerforeldre (SSB, 2021). NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* peker på de samme utfordringene: til tross for at mange elever med annet morsmål enn norsk har høy motivasjon og innsats når det kommer til skolearbeid, så har de, generelt sett, et lavere læringsutbytte enn elever med norsk som morsmål, både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet (NOU 2010:7, s. 138). Samtidig viser forskning at det er behov for flere studier av hvordan lærere legger til rette for minoritetsspråklige elevers deltakelse i undervisningen, blant annet gjennom å undersøke hva som skjer i undervisningen i mainstream klasserom³ (Fandrem et al. 2021, s. 13). Ryen pekte i 2010 på at det var behov for flere studier på språkopplæring på ungdomstrinnet (Ryen, 2010, s. 88). Masterstudiets formål er å produsere supplerende kunnskap om hva som skjer i det Fandrem et al. kaller for mainstream klasserom. Jeg vil presentere et utsnitt av virkeligheten i fire språkheterogene klasser på ungdomstrinnet, der jeg fokuserer på hvordan forholdene ligger til rette for språklig utvikling for minoritetsspråklige elever som ennå ikke behersker norsk som opplæringspråk fullt ut. Utsnittene hentes fra gjennomførte helklassesamtaler på ungdomstrinnet i faget norsk. På den måten ønsker jeg å kunne bidra til å gi minoritetsspråklige elever især, de beste mulighetene for språklig utvikling og læring. Jeg velger å fokusere på den ordinære undervisningen og hvilke muligheter for språklig vekst som kan ligge her. Dette fordi elever som fortsatt lærer seg norsk, tilbringer de aller fleste timene sine inne i nettopp den ordinære undervisningen. I gjennomsnitt tilbys elevene to timer per uke med særskilt språkopplæring⁴ (Rambøll, 2016, s. 88). De resterende timene tilbringer de som sagt inne i den ordinære fagundervisningen. Etter hvert som elevene blir eldre, stilles det krav til at de skal kunne bruke et mer og mer komplekst språk, et språk som er mer kontekstuaavhengig og abstrakt (Gibbons, 2019, s. 22ff.). Dersom eleven ikke behersker språket de møter i skolen, et såkalt akademisk språk (Cummins, 1999, s. 2), for eksempel fordi det er elevens andrespråk, vil språkkompetansen påvirke mulighetene eleven har til å lykkes i skolen (Hajer, 2003, s. 44).

³ Begrepet mainstream classroom benyttes i Fandrem et al. (2021) om ordinære klasser.

⁴ Morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller særskilt norskopplæring (Udir)

Stokke peker på at det for lærere kan være vanskelig å kombinere fagundervisning og språkutvikling (Palm og Stokke, 2015, s. 86). Gibbons (2019) peker også på denne utfordringen (Gibbons, 2019, s. 26). En måte å angripe denne utfordringen på, er å integrere språkopplæringen i den ordinære fagundervisningen (Gibbons, 2015, s. 206). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) benytter termen *språkutviklende undervisning* om undervisning i fag som også stimulerer til språklig vekst i et andrespråksperspektiv (Naf.no). Definisjonen NAFO benytter, henter de fra Hajer og Meestringa (Naf.no): «Språkinriktad undervisning inom alle ämnen är en didaktik där såväl de ämnesmässiga målen som språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning» (Hajer og Meestringa, 2020, s. 14). NAFO oversetter språkinriktad undervisning til *språkutviklende undervisning*. Språkutviklende undervisning handler blant annet om å kombinere fagopplæringen med språkundervisningen i alle fag, og der læreren ikke senker kravene til elevene, men gir kognitivt krevende oppgaver til alle og som gir tilpasset språklig og faglig støtte (Naf.no). Det handler om å posisjonere elevene som de personene de kan bli (Gibbons, 2019, s. 18), og som ved hjelp av rett støtte kan delta og oppnå det samme faglige nivået som de majoritetsspråklige medelevene (Gibbons, 2019). Med utgangspunkt i Gibbons påstand om at minoritetsspråklige elever kan oppnå de samme faglige resultatene som sine medelever, er det svært interessant å undersøke hvilken form for støtte som ifølge Gibbons kan bidra til språkutvikling for minoritetsspråklige elever i mainstream klasser. Som norsklærer på ungdomstrinnet, er det av særlig interesse å undersøke hvordan norsklærere på nettopp ungdomstrinnet støtter opp om de minoritetsspråklige elevenes språkutvikling i den ordinære undervisningen.

For å kunne begrense studiens nedslagsfelt noe, har det vært nødvendig å definere hva som skulle være gjenstand for undersøkelse. Blikstad-Balas og Roe (2020) sin kvalitative videostudie basert på opptak fra 47 norskklasser à fire timer, viser at en av de vanligste formene for faglig, muntlig bruk av språket er *helklassesamtalen* (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 74). Derfor velger jeg å la nettopp helklassesamtalen danne rammen for egen undersøkelse. Dette for å kunne studere en undervisningsform som er hyppig brukt. På denne måten kan resultatene fra denne masteroppgaven gjøres relevante for flere lærere, da i hovedsak de av lærerne som benytter seg av helklassesamtale som metode i klasser der noen av elevene lærer seg andrespråk og fag samtidig.

1.1 Problemstilling

Undersøkelsen legger til grunn et sosiokulturelt syn på læring. Dette læringsynet er ikke bare valgt fordi det har fått bredt gjennomslag innenfor blant annet pedagogikken i løpet av de siste tiårene (Dysthe, 2006, Gibbons, 2019), men også fordi det pekes på at nettopp sosiokulturell teori kan belyse og beskrive hva som skjer når man lærer et andrespråk (Otha, 2000, Lightbown og Spada, 2019, Svendsen, 2019).

Ifølge Gibbons spiller støtte til læring en helt sentral rolle i læringsprosessen (Gibbons, 2019, s. 32). Gibbons inntar et sosiokulturelt perspektiv på læringsprosessen. I 1976 introduserte Wood et al. metaforen *stillasbygging* for å kunne beskrive den formen for støtte som er læringsfremmende med et sosiokulturelt perspektiv på læringsprosessen. Stillasbyggende støtte er tilpasset innlærers behov for hjelp, og den er midlertidig. Den er også framoverrettet og har som hensikt å gjøre innlærer selvstendig i møte med nye utfordringer i framtiden (Wood et al., 1976). Videre i denne oppgaven defineres støtte som læringsfremmende støtte jf. Wood et al. sitt begrep stillasbygging.

For å kunne undersøke hvordan lærere kan støtte opp om andrespråkutvikling i språkheterogene klasser på ungdomsskolen, og innenfor konteksten av helklassesamtalen, formuleres følgende problemstilling:

Hvordan yter lærere stillasbyggende støtte til andrespråkutvikling innenfor konteksten av helklassesamtalen, i språkheterogene klasser på ungdomstrinnet?

Problemstillingen belyses gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke støttestrukturer av stillasbyggende karakter benytter lærerne i de observerte helklassesamtalene?*
- 2) *Hvilken støtte til andrespråkutvikling finnes i de observerte helklassesamtalene?*

Det vil ikke være av interesse å vurdere om klassesamtaler i plenum er en læringsfremmende metode eller ikke. Hensikten med denne masteroppgaven er derimot å produsere mer kunnskap om hvordan lærer kan yte støtte til andrespråkutvikling innenfor rammene av en hyppig brukt metode: helklassesamtalen, i språkheterogene klasser der noen av elevene fortsatt lærer seg norsk. Forskningsspørsmålene vil undersøkes gjennom observasjon av læreres interaksjon med elevene i helklassesamtaler.

Videre vil jeg gjøre rede for sentrale begreper som har dannet utgangspunkt for litteratursøk og som benyttes i den videre gjengivelsen av studien. På den måten avgrenses fokuset for oppgaven og en felles forståelse for innholdet i disse begrepene, kan etableres.

1.2 Aktuelle begreper

Innledningsvis er det nødvendig å definere sentrale begreper for å kunne etablere felles forståelse for elevgruppa som er i fokus i denne masteroppgaven. Flere begreper benyttes for å betegne elever som ikke har norsk som sitt morsmål og som i skolesammenheng har behov for å tilegne seg aldersadekvat norskspråklig kompetanse. I NOU «Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet» (NOU 2010:7) anbefales det at begreper som beskriver denne elevgruppa brukes bevisst og at det kommer tydelig fram at språkutvikling har en dynamisk karakter (NOU 2010:7, s. 27). Selv om det innenfor grunnutdanningen er vanlig å benytte termen *minoritetsspråklig* om elever som har et annet morsmål enn samisk eller norsk (NOU 2010:7, s. 24), velger jeg å benytte termen *andrespråkselev* om eleven som har norsk som sitt andrespråk og som i skolesammenheng ennå ikke har aldersadekvat norskspråklig kompetanse fordi *norsk som andrespråk* er betegnelsen både på det norske forskningsfeltet om andrespråksutvikling og på et fag på lærerutdanningen (NOU 2010:7, s. 27). Internasjonalt er *Second Language Acquisition* (SLA) et etablert begrep (Gujord og Randen, 2019, s. 18). *Andrespråk* betegner det språket en person har lært etter førstespråket. Andrespråket er det språket som er i allmenn bruk som dagligspråk i majoritetssamfunnet (NOU 2010:7, s. 25). *Førstespråk* beskriver det språket som en person lærte først, som man har sterkest forhold til og som er det språket som personen benytter mest. En persons *morsmål* er knyttet til foreldrenes språk og betegner det eller de språkene som foreldrene bruker til å kommunisere med barnet. Hvilket morsmål en person har, sier ikke noe om norskferdighetene til personen (NOU 2010:7, s. 26), og innenfor gruppa av andrespråkselever vil elevenes norskspråklige kompetanse variere (NOU 2010:7, s. 26).

NOU-utvalget som er sitert over, peker i rapporten på, at de er bekymret for at betegnelsen minoritetsspråklig kan indikere at en person har språklige mangler og at begrepet kan hefte ved en person på den måten at det blir overført til noe annet enn språklig status. I stedet anbefaler utvalget at man benytter betegnelsen *flerspråklig* i pedagogisk sammenheng fordi det å være flerspråklig viser til at personen har en tilleggskompetanse: kompetanse til å benytte både førstespråk og andrespråk i hverdagen. De hevder at begrepet flerspråklig

framhever individets flerspråklige kompetanse på en måte som termen minoritetsspråklig ikke like sterkt gjør (NOU 2010:7, s. 27). Så selv om termen minoritetsspråklig er en hyppig anvendt betegnelse i grunnutdanningen (NOU 2010:7, s. 24), velger jeg å også å benytte betegnelsen *flerspråklig* om elever som har vokst opp med to eller flere språk som de identifiserer seg med og som de benytter i hverdagen selv om de ikke nødvendigvis behersker alle språkene like godt (NOU 2010:7, s. 25). I denne oppgaven trenger ikke en flerspråklig elev være en andrespråkelev fordi andrespråkelever i denne undersøkelsen betegner de elevene som ennå ikke har aldersadekvat norskspråklig kompetanse i skolesammenheng. I en klasse kan det være flere flerspråklige elever, ikke alle har behov for ekstra støtte til språkutvikling for å nå aldersadekvat norskspråklig kompetanse. Samtidig er det behov for å kunne benytte begrepet *minoritetsspråklig* for å kunne vise til at elevens morsmål ikke er majoritetsspråket norsk eller samisk (NOU 2010:7, s. 24).

For best mulig leservennlighet og flyt i teksten, har jeg valgt å benytte norske oversettelser der det har vært mulig. Noen av begrepene som benyttes er allerede oversatt til norsk i andre artikler. Der jeg ikke har funnet en norsk oversettelse, har jeg valgt å oversette begrepet mer eller mindre direkte.

1.3 Tidligere forskning

Det er forsket mye på hva som er læringsfremmende undervisning i et andrespråksperspektiv. Norsk forskning på andrespråk kom som et svar på et økende kunnskapsbehov i skolen om hvordan man skulle tilrettelegge opplæringen for elever med annet morsmål enn norsk (Palm og Tonne, 2015, s. 310ff). Palm og Tonne finner i en studie av norsk andrespråksdidaktisk forskning fra perioden 1985 til 2015 at mange av studiene er praksisnære og kvalitative (Palm og Tonne, 2015, s. 336). Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) peker på at fagmiljøet i stor grad har vektlagt nærhet til praksis med mål om å bedre undervisningen (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord, 2007, s. 25). Å gjennomføre en kvalitativ, praksisnær studie med målsetning om å forbedre praksis, vil altså være i tråd med fagfeltets tradisjon for metodevalg og valg av hensikt. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ studie der jeg bruker observasjon og intervju som metoder for å samle inn data.

I lys av sosiokulturell læringsteori, som denne oppgaven bygger på, vil det være relevant å trekke inn forskning på andrespråksutvikling som er sosiokulturelt orientert og med særlig fokus på stillasbygging. Blant annet har Lantolf videreutviklet sosiokulturell læringsteori i et andrespråksperspektiv, da med fokus på betydningen *stillasbygging* for god

andrespråksutvikling (Svendsen, 2019, s. 90). Av alle de empiriske studiene om stillasbyggende støtte i lys av sosiokulturell læringsteori (gjennomført i perioden 1999-2009, gjengitt av Van de Pol, 2010), er stillasbygging i helklassesamtaler bare i liten grad studert.

I en studie av stillasbyggende støtte og hvordan dette kan gis til en hel klasse, finner Smit et al. at ved å utvide Vygotskys nærmeste utviklingssone til å gjelde en gruppe mennesker, kan stillasbyggende støtte gis til en klasse etter uttrykt behov. Fordi Smit et al. her peker på stillasbygging i hel klasse, vil denne studien være sentral for egen undersøkelse av nettopp stillasbyggende støtte i hel klasse. Jeg vil derfor komme tilbake til Smit et al. senere i oppgaven.

I norsk sammenheng er det gjennomført flere klasseromsstudier av lærers stillasbygging, men få av disse er orientert mot andrespråksutvikling. Svanes og Øgreid (2020), Kjelen og Tverrbakk (2020) og Olsen (2015) undersøker for eksempel lærers stillasbygging i skriveprosesser. Simonsen (2016) gjennomfører en studie av lærers stillasbygging i form av tilbakemeldinger i matematikkundervisning på ungdomsskolen. Enoksen (2016) undersøker blant annet hvordan et vurderingsskjema for sokratiske samtaler fungerer som stillas for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter når det kommer til å delta i en slik samtale.

Når det kommer til bruk av stillasbygging i lys av andrespråksutvikling, finnes det noen norske studier. For eksempel har Auestad (2013) undersøkt hvordan lærers modellering av bruk av sosiale strategier til bruk utenfor undervisningen kan føre til at voksne innlærere lærer mer norsk på egenhånd. En annen masteroppgave undersøker tilpasninger i opplæringen av voksne innlærere med liten formell skolebakgrunn (Andreassen, 2013). Begge undersøkelsene finner at lærers stillasbygging har en positiv effekt på innlærers språkutvikling. Kulbrandstad og Kvammen har gjennomført en kvalitativ studie der de har undersøkt hvilke støttestrukturer to lærere på mellomtrinnet benyttet i undervisningen når målet var faglig og språklig utvikling. De fant blant annet, til tross for at begge lærerne så viktigheten av at alle elevene utviklet bredde i det akademiske språket sitt, at begrepsforklaringer var det som ble hyppigst benyttet som støtte i undervisningen (Kulbrandstad og Kvammen, 2022, s. 106). Ut over disse studiene finner jeg ingen studier som direkte tar for seg stillasbygging spesifikt som komponent i språkutviklende undervisning i ungdomsskolen, og ikke med utgangspunkt i faget norsk. Jeg vil derfor hevde at det fortsatt mangler kunnskap om lærers bruk av stillasbyggende støtte innenfor rammene av helklassesamtalen, innhentet fra norske klasser og i et andrespråksperspektiv. Jeg vil også

hevde at større innsikt i hva som skjer i praksis vil kunne bidra til å etablere mer kunnskap om hvordan lærere kan yte støtte til andrespråkutvikling innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Dette er i tråd med funn i rapporten «Helhetlig oppfølging», der det pekes på at det er behov for økt kunnskap om integrerende løsninger, blant annet innfor rammene av den ordinære opplæringen i Norge (Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 12).

1.4 Videre lesning

I neste kapittel vil jeg presentere denne oppgavens teoretiske bakteppe. Så presenteres studiens undersøkelsesmetode før funn drøftes i lys av forskningsspørsmål og problemstillingen. Til slutt vil jeg gi noen oppsummerende kommentarer samt peke på mulige implikasjoner av denne studien.

2 Teori

Overordnet tema i denne masteravhandlingen er andrespråksutvikling inne i den ordinære undervisningen, og i dette kapittelet presenteres teori som skal danne bakteppe for analysen i kapittel fire og for å kunne drøfte og besvare problemstillingen: *Hvordan yter lærere stillasbyggende støtte til andrespråksutvikling innenfor konteksten av helklassesamtalen, i språkheterogene klasser på ungdomstrinnet?* Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Wood et al. sin metafor om *stillasbygging* for å beskrive hva læringsrettet støtte er. Wood et al. tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturelle teorier har fått bredt gjennomslag innenfor blant annet pedagogikk i løpet av de siste tiårene (Dysthe, 2006, Gibbons, 2019), særlig der man har vært opptatt av å studere hvilke vilkår kultur og kontekst gir for læring (Dysthe, 2006, s. 33). Det er særlig kontekstens betydning for læring som er i fokus i denne masteroppgaven. Konteksten er helklassesamtaler gjennomført i flerspråklige klasserom på ungdomstrinnet, i faget norsk.

Fra sosiokulturell læringsteori hentes begrepet *den nærmeste utviklingssonen*. Begrepet er hentet fra Vygotsky (Vygotsky, 2017, s. 366) og beskriver hvordan læring skjer med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Teorien er sentral, også i et andrespråksperspektiv (Lantolf, 2000, s. 9ff). Jeg vil videre i kapittelet redegjøre for teoriene rundt stillasbygging og den nærmeste utviklingssonen og presentere hvordan disse teoriene kan belyse hvordan innlæring av et andrespråk kan skje i skolesammenheng.

Under følger også en redegjørelse for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for utformingen av to kodeskjemaer som skal fungere som analyseverktøy og for drøftingen av funn opp mot problemstillingen: *Hvordan yter lærere stillasbyggende støtte til andrespråksutvikling innenfor konteksten av helklassesamtalen, i språkheterogene klasser på ungdomstrinnet?* (se kodeskjema 1, s. 26-29 og kodeskjema 2, s. 31-32). Kodeskjemaene viser hvordan jeg forstår og avgrenser relevant teori knyttet opp mot stillasbygging i helklassesamtalen samt teori om hvordan læreren kan skape en god kontekst for andrespråksutvikling i helklassesamtalen. Skjemaene bygger på tidligere studier og teori om stillasbyggende støtte. Van de Pol et al. (2010, 2012), Smit et al. (2013) og Gibbons (2019), som jeg kort presenterte i innledningen, er alle sentrale for etableringen av kodeskjemaene.

Jeg finner at Svanes og Øgreid (2020) i sin studie av stillasbygging i skriveprosessen, også etablerer et skjema der de gjør rede for hvordan stillasbyggende støtte i skriveprosessen operasjonaliseres i deres studie. De ulike stillasbyggende strukturene utgjør de ulike kategoriene (Svanes og Øgreid, 2020, s. 8). På samme måte etableres for denne studien et

kodeskjema der stillasbyggende støtte operasjonaliseres og kategoriseres. Til forskjell fra Svanes og Øgreid, er det stillasbyggende støtte slik denne kommer til uttrykk i helklassesamtaler som operasjonaliseres og kategoriseres i denne masteroppgaven.

2.1 Støtte til læring og utvikling: stillasbygging

Støtte til læring og utvikling omtales som *stillasbyggende støtte* eller *stillasbygging* innenfor sosiokulturell teori. Metaforen ble først benyttet i artikkelen «The role of tutoring in problem solving» av Wood, Bruner og Ross (1976) og beskriver en form for støtte som er midlertidig og som gjør et individ i stand til å utføre en handling, fysisk eller mentalt, som det ikke ville klart på egenhånd uten støtte (Wood et al., 1976, s. 89). Metaforen stillasbygging viser til hvordan man benytter stillaser til å holde oppe en bygning som er under oppføring. På samme måte som stillaset sikrer at bygningen ikke raser sammen før den er ferdig, sikrer den som er den mer kunnskapsrike i en situasjon, gjerne en voksen, at en oppgave kan løses. Det er den voksnes intellekt som benyttes som sikring i prosessen. Når barnet har utviklet egen forståelse, trekkes støtten tilbake. Som et stillas skal motvirke at en bygning raser før den er ferdig, skal støtte sikre at den som lærer, f.eks. en elev, får til å gjennomføre en oppgave (Mercer og Littleton, 2007, s. 15).

Wood et al. refererer ikke til Vygotsky direkte i artikkelen nevnt over, men medforfatter Bruner skriver innledningen til den første engelske oversettelsen av Vygotskys bok *Thought and Language* (1962), og det har senere blitt påpekt at Bruner var inspirert av Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen* (Zone of proximal development/ZPD) i egne arbeider (Stone, 1998, s. 345). Wood et al. legger til grunn en sentral grunnantakelse i sosiokulturell læringsteori, nemlig at mennesket ikke bare har evnen til å lære, men også evnen til å lære bort, noe som gjør at læringsprosessen til mennesket skiller seg fra andre arter, som lærer kun ved å kopiere (Wood et al., 1976, s. 90). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læringsprosessen, undersøker Wood et al. den samhandlingen som finner sted mellom et barn og en voksen i en problemløsningssituasjon. Problemløsning defineres hos Wood et al. som evnen til å velge rett verktøy eller måte for å kunne løse et problem (Wood et al., 1976, s. 90). De finner at den voksne tar seg av de delene av oppgaven som barnet ennå ikke får til slik at barnet kan konsentrere seg om å utføre de delene av oppgaven det får til. Det nye her er vektleggingen av innholdet i samhandlingen og at læringsprosessen ikke består av at barnet kopierer den voksne, men at den voksne tar kontroll over de delene av oppgaven som barnet ennå ikke har kompetanse til å mestre på egenhånd.

Fordelen med å legge til rette for læring gjennom stillasbygging er at barnet utvikler oppgavekompetanse mye raskere enn om barnet skulle utføre oppgaven alene (Wood et al., 1976, s. 90). Barnet viser at det har utviklet kompetansen sin når det kan bruke tidligere erfaringer til å planlegge framgangsmåte for å løse nye oppgaver (ibid.). Wood et al. hevder at kompetanse til å legge planer for framgangsmåte, kommer forut for selve utførelsen i læringsprosessen (ibid.).

Wood et al. definerer seks støttehandlinger som den voksne kan utføre i en stillasbyggende prosess: 1) vekke barnets interesse og motivasjon for oppgaven, 2) redusere antall handlinger som barnet må utføre for å løse oppgaven, eller oppgaven deles opp i håndterbare deler, 3) opprettholde fokus og stamina, samt å få barnet til å våge seg ut på noe nytt og ikke forbli i tidligere suksess, 4) påpeke kritiske sider ved oppgaven og evt. diskrepans mellom det barnet har produsert og målet, 5) frustrasjonskontroll og 6) modellering av framgangsmåte (Wood et al., 1976, s. 98, Lindberg, 2000, 20ff.).

I ettertid har stillasbyggingsmetaforen blitt benyttet til å beskrive støtte i form av stillasbygging også i andre situasjoner, ikke bare mellom barn og foreldre/voksne, men for å beskrive støttens funksjon i samhandling mellom lærer og elever og mellom elever. For eksempel bruker Cazden (1979) metaforen til å beskrive hva som skjer når elever skal utvikle faglig diskurs (Cazden, 1979, s. 11). Cazden utvidet stillasbyggingsmetaforen til å omfatte også læringssituasjoner i klasserommet. Hun var i tillegg den første til å påpeke sammenhengen mellom den nærmeste utviklingssonen og stillasbyggingsmetaforen (Stone, 1998, s. 345).

Van de Pol et al. (2010) finner at det mangler en definisjon av hva stillasbygging er som alle kan være omforent om (Van de Pol et al., 2010, s. 274). Basert på en litteraturstudie, finner de at det er tre hovedkriterier ved stillasbygging som må være til stede for at støtte kan sies å være stillasbyggende: *contingency* (videre i teksten beskrevet som *betinget stillasbygging* jf. Svanes og Øgrim sin bruk av denne oversettelsen, se Svanes og Øgrim, 2020), *fading* og *transfer of responsibility* (Van de Pol et al., 2010, 274ff). Det første kriteriet handler om at støtte gis på bakgrunn av kunnskap som lærer har om elevens behov for støtte. For å finne ut hva eleven kan og ikke kan, kan lærer benytte *diagnostiske strategier*. Van de Pol et al. (2012) utdyper i en senere artikkel hvordan diagnostiske strategier kan komme til syne i klasserommet: 1) Læreren forsøker å finne ut hva eleven kan, ofte gjennom å stille spørsmål og 2) Læreren stiller spørsmål for å sjekke om egen forståelse av hva eleven kan, stemmer eller for å undersøke om lærer og elev har etablert samme forståelse (Van de Pol,

2012, s.195) Det andre kriteriet er det Van de Pol et al. betegner som *fading* (Van de Pol et al., 2010, s. 275). Støtten trekkes gradvis tilbake ettersom eleven utvikler kompetanse (ibid.). Denne gradvise tilbaketrekkingen henger sammen med det tredje kriteriet: Når støtten trekkes tilbake, gis eleven mer og mer ansvar i læringsprosessen, betegnet som *transfer of responsibility*. Eleven tar over mer og mer ansvar gjennom å utføre kognitive eller metakognitive handlinger, eller gjennom kontroll av egne følelser (ibid.).

Støtte gis innenfor elevens *nærmeste utviklingssone*: «The difference between the level at which it solves a problem under guidance, with the help of adults, and the level at which it acts on its own defines the zone of proximate development» (Vygotsky, 2017, 366). Slik beskriver Vygotsky *den nærmeste utviklingssonen*. Differansen mellom det barnet får til med støtte og hva det får til på egenhånd, definerer barnets nærmeste utviklingssone. Den nærmeste utviklingssonen kan også si noe hvilke læringsprosesser som er i gang i et barn på det aktuelle tidspunktet og hvilke prosesser som vil utspille seg over tid og gjøre barnet i stand til å selvstendig løse nye oppgaver i framtiden (ibid.). Den nærmeste utviklingssonen, *ZPD*, påpeker Vygotsky, må derfor få konsekvenser for hvordan undervisningen legges opp: undervisningen må være fremoverrettet og ha fokus på hva eleven kan få til på egenhånd på sikt. Videre peker han på at undervisning ikke er det samme som utvikling, men at undervisning kan legge til rette for utvikling gjennom å skape en nærmeste utviklingssone for barnet. Den nærmeste utviklingssonen skapes gjennom å sette i gang utviklingsprosesser som utenfor undervisningen ikke ville vært mulig (ibid.).

I en klassesammenheng er det en utfordring at det eksisterer mange individuelle nærmeste utviklingssoner side om side. Det blir derfor en kompleks oppgave for læreren å skulle etablere stillaser innenfor alle disse (Smit et al., 2013, s. 821). Smit et al. har forsøkt å løse denne utfordringen gjennom å etablere begrepet gruppe-ZPD (*group ZPD*) (ibid.). Jeg forstår dette begrepet som differansen mellom hva klassen får til med støtte, og hva klassen kan få til å gjøre på egenhånd. Gjennom å etablere en gruppe-ZPD, kan læreren bygge stillaser for å støtte klassens læringsprosess (Smit et al., 2013, 820). For å undersøke hvordan lærer kan bygge stillaser til en hel klasse, gjennomførte Smit et al. en studie som inkluderte elever på mellomtrinnet (10-12 år), og der 19 av 22 elever hadde majoritetesspråket nederlandsk som sitt andrespråk. Samtidig er det verd å nevne at det ikke presiseres hvilken kompetanse disse elevene hadde på sitt andrespråk, kun at de selv var andre eller tredje-generasjon innvanderer og, som tidligere referert, hadde nederlandsk som sitt andrespråk (Smit 2013, s. 283). Selv om det er vanskelig å si noe om i hvilken grad det språklige nivået

kan sammenliknes med det språklige nivået i de observerte klassene i denne masterstudien, vil det være interessant å undersøke bruken av stillasbygging overfor en klasse der det både er elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som morsmål, og der antallet andrespråks elever er i mindretall.

Smit et al. finner at det er tre kriterier som kjennetegner stillasbyggingsprosessen som skjer i en klasse: 1) stillasbyggende støtte kan gis på to nivåer; *her og nå* i undervisningen og *mellom* undervisningstimer. Smit et al. kaller denne støtten for online (her og nå) og offline (mellom undervisningstimer) stillasbygging. De finner også at 2) stillasbyggende støtte skjer over tid og kan distribueres på flere måter og 3) stillasbyggende støtte er kumulativ fordi den skjer gjennom bred evaluering og tilpasning, både online og offline og over tid. På denne måten kan støtte gis til en hel klasse, ikke kun til individer i en-til-en-situasjoner (Smit et al., 2013, s. 830).

Videre vil jeg nå gå igjennom hvordan stillasbyggende støtte kan operasjonaliseres i klasserommet gjennom å benytte Smit et al. sine kjennetegn. Det er også relevant å trekke inn annen teori om stillasbyggende støtte.

2.2 Operasjonalisering av stillasbyggende støtte

2.2.1 Diagnostisering

Stillasbyggende støtte kjennetegnes ved at den bygger på en form for diagnostisering av hva elevene kan og ikke kan. Dette er i tråd med Vygotsky om den nærmeste utviklingssonens betydning for elevens læring: kunnskap om hva eleven får til med støtte og hva eleven får til på egenhånd gir informasjon om hvor i læringsprosessen individet er og hvilken form for støtte individet har behov for (Vygotsky, 2017, 366). Smit et al. sin gruppe-ZPD sier noe om hvor i læringsprosessen en gruppe elever er og hvilken støtte til læring og utvikling elevgruppa har behov for (Smit et al., 2013, s. 280)

Smit et al. benytter begrepet *diagnosis*, her oversatt til *diagnostisering*, for å beskrive den delen av stillasbyggingsprosessen der lærer innhenter informasjon om elevenes behov for støtte (Smit et al., 2013, s. 825). Her peker Smit et al. på sider ved stillasbyggingsprosessen som hos Van der Pol inngår i *betinget stillasbygging (contingency)*. Betinget stillasbygging beskriver den delen av stillasbyggingsprosessen der lærer danner seg et bilde av elevens behov for støtte og så yter støtte tilpasset elevens behov (Van der Pol et al., 2012, s. 2ff.). Smit et al. hevder at begrepet betinget stillasbygging blir et for vidt begrep og at det er behov for å eksplisitt fokusere på diagnostisering (Smit et al., 2013, s. 825), ikke som del av betinget

stillasbygging, men som et fenomen i seg selv (ibid.). Smit et al. finner også at det er en utfordring å benytte begrepet *betinget stillasbygging* i helklassesammenheng fordi det er vanskelig å kartlegge og tilpasse støtten til en gruppe individer der og da. Samtidig finnes det få konkrete eksempler på eksplisitt *her og nå/online-diagnostisering* i Smit et al. sin studie. Smit et al. peker på at online diagnostisering av elevenes språkutvikling, ofte er en uuttalt aktivitet (Smit et al., 2013, s. 825). Van der Pol et al. (2012) har to begreper som jeg finner svært nyttige for operasjonalisering av online diagnostisering, nemlig *diagnostiske spørsmål* (*diagnostic questions*) og *spørsmål for diagnosesjekk* (*checking the diagnosis*) (Van de Pol et al., 2012, s. 195). Hensikten med disse *diagnostiske strategiene*, hevder Van der Pol et al. (2012), er å finne ut hva eleven kan og å finne ut om lærers forståelse av hva eleven kan, stemmer. Lærer benytter da ofte spørsmål (Van der Pol et al., 2012, s. 195). Smit et al. gjengir i sin studie også spørsmål som lærer benytter til å finne ut hva eleven kan, men de mangler egne begreper for å kategorisere spørsmålene, slik som man finner hos Van der Pol et al. Lærerens diagnostiserende spørsmål som er gjengitt i studien til Smit et al., viser at læreren benytter disse til å finne ut hva elevene kan, og ikke til å validere egen forståelse av hva eleven kan (Smit et al., 2013).

Van der Pol et al. sine operasjonaliseringer av diagnostiske strategier benyttes altså i egen oppgave for å operasjonalisere den eventuelle kartleggingen som skjer i de helklassesamtalene jeg har observert. I en studie gjennomført av San Martin (2018) er Van de Pol et al. (2012) sine begreper om *diagnosesjekk* og *spørsmål for diagnostisering* benyttet for å undersøke når lærere yter støtte av stillasbyggende karakter. San Martin finner at diagnostiserende strategier kan være at lærer stiller spørsmål for å finne ut hva eleven kan, altså *diagnostiske spørsmål*, og at lærer hører på hva eleven sier. Hun peker også på at lærer kan lese elevarbeider for å finne ut hva eleven kan (San Martin, 2018, s. 128). Denne siste strategien kan være det Smit et al. betegner som offline diagnostisering. Diagnostisering, hevder Smit et al., trenger ikke å gjennomføres direkte i forkant av utøvd støtte, men kan også skje mellom timer. Da betegnes diagnostiseringen som offline, altså mellom timer (Smit et al. 2013, s. 281).

I studien til Smit et al. gjennomføres offline diagnostisering i samtaler mellom forskere og lærer, mellom timene. For en operasjonalisering som ligger tettere opp mot lærerens hverdag, har jeg derfor valgt å søke i andre kilder for en konkretisering av hvordan offline diagnostisering kan foregå. Gibbons begrep *formativ evaluering* beskriver den kartleggingen som gir lærer informasjon om elevens nåværende språklige utvikling.

Informasjonen fra kartleggingen kan lærer bruke i planleggingen av den videre undervisningen (Gibbons, 2019, s. 233ff.). Gibbons hevder at den formative evalueringen skjer på bakgrunn av 1) lærers observasjoner av hvordan elevene interagerer med hverandre, 2) lærers interaksjoner med enkeltelever for å finne ut hvordan de har kommet fram til en løsning på en oppgave, 3) skriftlige arbeider, 4) løpende vurdering av elevens lesning, leselogger og litteratursamtaler, 4) vurdering av muntlige presentasjoner om det eleven har lært, 5) egenvurdering og 6) resultater av språkbaserte oppgaver som inkluderer bruk av språket både reseptivt og produktivt (Gibbons, 2019, s. 234). Jeg oppfatter at både Smit et al. og Gibbons her snakker om en form for informasjonsinnhenting der lærer får kunnskap om elevens nåværende kompetanse, og at denne kunnskapen brukes til å yte støtte i en aktuell situasjon og til å planlegge videre undervisning. Derfor inngår Gibbons formative evaluering i operasjonaliseringen av diagnostiserende stillasbygging i denne masteroppgaven.

For å imøtekomme Smit et al. sin kritikk av en for begrenset bruk av diagnostiseringsbegrepet, hevder jeg at ved å se på både den støtten som skjer i den løpende undervisningen og den som skjer i forkant og mellom timer, tar høyde for at stillasbygging i hel klasse skjer online og offline, den er temporær og kummulativ. Interjuene med lærerne kan gi informasjon om eventuell diagnostisering mellom undervisningstimer. Samtidig vil denne masterstudien innhente begrenset data om offline diagnostisering fordi den i hovedsak bygger på data innhentet fra kun én undervisningsøkt per lærer, ikke undervisning over tid. En studie av støtte over tid, ville ha kunne innhentet data om offline diagnostisering.

Smit et al. deler Van de Pol et al. sin kategori *contingency*, i to: 1) *diagnosis* og 2) *responsiveness* (Smit et al., 2013, s. 821ff.). Det gjør de, som tidligere påpekt, fordi de finner at diagnostiseringen av en klasses behov for støtte har en så sentral plass i stillasbyggingsprosessen, at *diagnostisering* må utgjøre et eget hovedkriterie. I tillegg definerer Smit et al. kategorien *responsiveness*, som beskriver at stillasbyggende støtte gis tilpasset klassens behov. I tillegg definerer Smit et al. kjennetegnet *handover to independence*. Dette kjennetegnet beskriver den siden av stillasbyggingsprosessen der lærer trekker støtten mer og mer tilbake (ibid.). I det følgende vil jeg redegjøre for kjennetegnene *responsiveness* og *handover to independence*, og hvilken betydning Smit et al. sine kategorier får for egen studie.

2.2.2 Tilpasset intervensjon

På bakgrunn av *diagnostisering*, kan lærer respondere på behovet for støtte. Smit et al. betegner denne intervensjonen som *responsiveness*. Begrepet beskriver den adaptive siden ved stillasbyggingsprosessen (Smit et al, 2013, s. 821). Van der Pol et al. (2010) benytter begrepet *intervensjonsstrategier* for å beskrive de strategiene som lærere kan benytte. En direkte oversettelse av *responsiveness* på norsk vil være *lydhør* eller *tilpasningsdyktig* (ordnett.no). For å kunne beskrive det adaptive aspektet ved denne formen for støtte, velger jeg å oversette Smit et al, sitt begrep til *tilpasset intervensjon*.

Tilpasset intervensjon (responsiveness hos Smit et al.) beskrives som 1) online tilpasninger som skjer på bakgrunn av elevenes talte og skrevne ytringer (Smit et al., 2013, s. 825). Tilpasninger i lærerytringer kan være en direkte respons på elevens språkbruk, og det kan være en respons på språkbruk i tidligere timer (ibid.). 2) Offline tilpasning (Smit et al: offline responsiveness) beskrives som justering av undervisningen mellom timene på bakgrunn av evaluering i og etter timer.

For å kunne etablere kjennetegn på online tilpasset intervensjon, velger jeg å trekke inn Van de Pol et al. (2010) seks stillasbyggende verktøy (hint, forklaringer, instruksjoner, modellering, spørsmålsstilling og tilbakemeldinger) (Van der Pol et al., 2010). Jeg finner at en annen norsk studie, gjennomført av Svanes og Øgrim om lærers stillasbyggende støtte i skrivesituasjoner på barneskolen, også tar utgangspunkt i Van de Pol et al. om stillasbyggende verktøy for å kunne operasjonalisere lærers støtte (Svanes og Øgrim, 2020, s. 8). Studien deres tar utgangspunkt i en-til en-situasjoner mellom lærer og elev. Svanes og Øgrim peker på at Van de Pol et al. sin oversikt gjenspeiler de vanligste måtene læreren kan bygge stillaser på (Svanes og Øgrim, 2020, s. 7). Jeg velger derfor å benytte Van de Pol et al. seks stillasbyggende verktøy også i min undersøkelse for å operasjonalisere støtte som lærerne gir i helklassesamtaler.

Smit et al. operasjonaliserer også stillasbyggende støtte i sin studie, men jeg vil hevde at denne støtten er tett knyttet opp mot oppgaver og tema som klassen som inngikk studien deres, arbeidet med. Smit et al. peker også selv på at eksemplene på stillasbygging i deres studie, bør kunne benyttes i andre studier også for å kunne undersøke stillasbyggende støtte i hel klasse, men at man da må være oppmerksom på de sidene av stillasbyggingen som var knyttet tett opp mot arbeidet i den observerte klassen (Smit et al., 2013, s. 831). Med utgangspunkt i Svanes og Øgreids påstand om at de seks over nylig nevnte stillasbyggende

verktøyene er de som lærere bruker mest, velger jeg å operasjonalisere støtte med utgangspunkt i Van de Pol et al. sin liste over stillasbyggende verktøy.

Tilbakemelding beskrives hos Van de Pol et al. som informasjon som gis til eleven om elevens prestasjoner (Van de Pol et al., 2010, s. 277). *Hint* benyttes for å gi eleven ledetråder og forslag for å hjelpe eleven videre, hele løsningen eller detaljerte instruksjoner deles ikke med eleven (Van de Pol et al., 2010, s. 277). *Instruksjoner* er en stillasbyggende struktur som forteller eleven hva hen skal gjøre eller forklare hvordan noe må gjøres og hvorfor (Van de Pol et al., 2010, s. 277). *Forklaringer* gis av lærer når hen gir elevene mer detaljert info eller oppklarer (Van de Pol et al., 2010, s. 277). *Modellering* beskriver at lærer demonstrerer en ferdighet eller viser hvordan noe skal gjøres og *spørsmål* bruker lærer som stillasbyggende støttestruktur når lærer stiller spørsmål som avkrever aktive og kognitivt mer krevende svar (Van de Pol et al., 2010, s. 277). Spørsmål som virker læringsfremmende er spørsmål som får elevene til å resonnerer og reflektere videre selvstendig (Andersson-Bakken, 2017, s. 39).

Offline tilpasset intervensjon skjer som tilpasning av undervisningen mellom skoletimer. For eksempel kan en offline intervensjon komme til uttrykk som utforming av ordlister eller skriverammer som skal bidra til økt selvstendighet (Smit et al, 2013, s. 821).

2.2.3 Ansvarsoverføring

Det tredje kjennetegnet på stillasbygging i hel klasse er *handover to independence* (Smit et al., 2013, s. 821). Siden begrepet beskriver den delen av prosessen der eleven i større og større grad blir selvstendig, beskriver det også målet med stillasbyggingen. I tillegg synliggjør begrepet også den temporære siden ved stillasbyggingsprosessen (Smit et al, 2013, s. 281), som en foreløpig støttefunksjon. Jeg velger derfor å oversette begrepet *handover to independence* til *ansvarsoverføring* og legger meg her på en fortolkningslinje av læringsprosessen som en ansvarsoverføring, mot økt selvstendighet i læringsprosess. *Online ansvarsoverføring* beskriver den prosessen der lærer forsøker å få elevene til å bruke fagspråk samt uttrykke seg språklig litt mer avansert enn de tidligere har fått til, og elevene viser at de får til dette. Støtten kan komme til syne som samtaler om bruk av fagspråk på et metaplan eller bruk av fagspråk i konteksten av en gitt oppgave (Smit et al., 2013, s. 281).

Offline ansvarsoverføring er den prosessen som utvikles gjennom et læringsløp (Smit et al, 2013, jf modell på s. 829). I Smit et al. sin undersøkelse kom offline ansvarsoverføring til uttrykk som en ordliste som vokste mens klassen jobbet seg igjennom temaet (Smit et al.,

2013, s. 826). Denne ble brukt underveis av lærer for å støtte elevene i skrivearbeidet. I undersøkelsen ble det også benyttet skriverammer som ble mer og mer åpne etter hvert som elevene økte graden av selvstendighet i tekstproduksjonen. Smit et al. hevder at det her ble gitt stillasbyggende støtte i form av det Wood et al. betegner som å redusere graden av frihet (Smit et al, 2013, s. 286). I denne masteroppgaven kjennetegnes offline ansvarsoverføring av at læreren underveis i læringsløpet har utformet ordlister som vokser og skriverammer som yter mindre og mindre støtte slik at elevene blir mer og mer selvstendig i tekstproduksjon, muntlig og skriftlig. F.eks. ordlister over fagbegreper som elevene trenger for å kunne benytte fagspråk når de snakker om en skjønnlitterær tekst, eller som skriverammer for leselogg slik at elevene kan øve på å benytte fagbegreper skriftlig. Jeg forstår forskjellen mellom offline ansvarsoverføring og offline tilpasset intervensjon som temporær, der offline ansvarsoverføring beskriver den «langsgående» prosessen der all samlet støtte inngår, og som til slutt gjør at elevene utvikler ønsket kompetanse. Som tidligere påpekt kan denne støtten komme til syne som for eksempel en ordliste som utvider seg etter hvert som elevene jobber seg igjennom prosessen, eller som skriverammer som endrer seg, fra å yte mye støtte til å yte lite støtte. Offline tilpasset intervensjon oppfatter jeg derimot som lærers utforming av elementene som samlet utgjør offline ansvarsoverføring og som gjør at elevene til slutt oppnår ønsket kompetanse, utvist gjennom økt selvstendighet i møte med gitte oppgaver.

Denne undersøkelsen legger til grunn for det første at støtte kun bygger stillaser dersom den er tilpasset elevenes uttrykte kompetanse. For det andre må støtten også ha som hensikt å gjøre elevene i stand til å overta mer og mer ansvar i egen læringsprosess. Videre bygger studien på at støtte gis over tid, og den kan gis på flere måter, slik stillasbyggende støtte i hel klasse defineres hos Smit et al. (2013). Smit et al. peker på at det kan være vanskelig å få øye på stillasbygging ut fra lærerens enkelthandlinger fordi i støtte i en enkelthandling vanskelig i seg selv både kan være online og offline, kumulativ og samtidig utføres (Smit et al., 2013, s. 8329ff.). De finner også at stillasbygging i hel klasse inneholder konfigurering av lærerens handlinger ut fra kunnskap om elevgruppas behov, ulike metoder for formidling og en intensjon om at elevene skal kunne oppnå selvstendighet, og at dette skjer over flere timer (Smit et al., 2013, s. 831). Da denne studien kun tar utgangspunkt i én økt per lærer, vil jeg ikke kunne observere en stillasbyggingsprosess over tid, men lærernes uttalelser om hensikt med støtten samt observasjoner av bruk av for eksempel skriverammer i arbeidet, vil indikere at lærer har som hensikt å gjøre elevene mer selvstendig i arbeidet over tid.

Van de Pol et al. (2010) understreker at for å kunne finne stillasbyggende støtte i lærer-elev-interaksjon, må man studere hensikten med støtten, hvordan støtten kommer til uttrykk og elevens respons på denne (Van de Pol et al., 2010, s. 286). Det vil derfor være relevant å innhente data som sier noe om lærerens hensikt med støtten, hvordan støtte til språkutvikling kommer til syne i helklassesamtalen og responsen elevene gir på støtten.

I det neste underkapittelet vil jeg redegjøre for hva som i denne masteroppgaven defineres som språkutviklende undervisning i et andrespråksperspektiv innenfor rammene av helklassesamtalen.

2.3 Språkutviklende undervisning

Jeg vil i dette underkapittelet referere teori som skal fungere som et teoretisk bakteppe for drøfting av når den observerte stillasbyggende støtten kan fungere som støtte til god andrespråksutvikling. Gibbons har skrevet mye om språkutviklende undervisning i fagundervisningen når målet er andrespråksutvikling. Det er derfor relevant å referere Gibbons om språkutviklende undervisning. Her er det også relevant å komme inn på forskning som sier noe om hvordan et andrespråk læres best innenfor samtalen som kontekst. For eksempel har jeg funnet det nyttig å referere Elisabeth Selj, som har vært med på å redigere boken «Med språklige minoriteter i klassen» (2017), i forbindelse med bruk av samtalen i den ordinære undervisningen. Det er også relevant å benytte Cummins sin teori om *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins, 1999) for å kunne peke på de språklige utfordringene som andrespråks elever som fortsatt lærer seg norsk kan møte på i fagundervisningen. Jeg vil også komme inn på Lantolf sin beskrivelse av når man kan sies å være en kompetent språkbruker. Lantolf var en av de første til å benytte sosiokulturelle teorier i forskning på andrespråksutvikling (Svendsen, 2019, s. 90).

Språkutviklende undervisning (Hajer og Meerstringa, 2020) beskriver det som i den danske oversettelsen av Gibbons bok «Scaffolding language, scaffolding learning» betegnes som *intergrert forløp*. Språkutviklende undervisning gir elevene mulighet til å delta i samtaler i autentiske kontekster der det er fokus på bruk av fagspråket i de enkelte fagene. De ulike emnene i faget utgjør en naturlig kontekst for bruk av språket (Gibbons, 2019, s. 230). Å undervise om faglig kunnskap samtidig som man gir elevene mulighet til å utvikle fagspråket, gir elevene flere muligheter til å få grammatiske strukturer, fagbegreper og ordforråd gjentatt (Gibbons, 2019, s. 230ff.). Språkutviklende undervisning kan også bidra til at læringsmiljøet

blir kulturelt inkluderende og at språket blir viet særlig oppmerksomhet (ibid.). Gibbon tar utgangspunkt i at språk er del av nesten alt vi foretar oss. Hvordan språket benyttes, defineres av konteksten det skal brukes i. Hun bygger sitt språksyn på teoretikere innenfor systemisk funksjonell lingvistik (Gibbons, 2019, s. 20). Ifølge disse teoretikerne eksisterer det to hovedtyper av kontekster: kulturell kontekst og en kontekst som defineres av situasjonen. Den kulturelle konteksten gir oss informasjon om hvordan vi skal bruke språket innenfor kulturelt definerte rammer, som f.eks. hvordan man hilser på hverandre eller bestiller mat på restaurant. Når det gjelder kontekst som defineres av situasjonen, er det tre faktorer som spiller inn på språkbruken: 1) emne, 2) forholdet mellom de som kommuniserer og 3) om det kommuniseres skriftlig eller muntlig (ibid.). Hva som regnes som rett og god bruk av språket, vil da defineres av konteksten som språket skal brukes i. I skolesammenheng møter elevene krav til at språket benyttes på bestemte måter i de ulike fagene. Gibbons beskriver dette med termen *registre* (Gibbons, 2019, s. 25). Teorier om at språket har ulike språklige registre som må læres før språket beherskes fullt ut, finner vi igjen hos flere forskere på andrespråkutvikling, blant annet hos Cummins. Fra Cummins kan vi hente en nyttig beskrivelse av de språklige registrene elever i skolen må forholde seg til: BICS og CALP der BICS beskriver språket som benyttes til å kommunisere med andre individer på et personlig plan om hverdagslige hendelser. CALP beskriver det språket individet trenger å kunne i en akademisk sammenheng (Cummins, 1999, 2ff.). En slik distinksjon er nødvendig for en diagnostisering av elevenes språklige kompetanse og skolens undervisningstilbud til elevene. Cummins fant at engelske flerspråklige barn var overrepresentert i spesialklasser, diagnostisert med læreversker eller psykiske funksjonshemminger. Dette fordi skolen antok at et flytende hverdagsspråk betydde at det akademiske språket også var på plass. Det å tilegne seg aldersadekvat akademisk språk, kan ta helt opp til ti år. Å beherske hverdagsspråket tar rundt to år (Cummins, 1999, s. 3). Cummins peker på implikasjoner teorien om BICS og CALP bør få for klasseromsundervisningen: 1) undervisningen må være kognitivt utfordrende. Det vil si at den må utfordre elevene mentalt, 2) den må integrere språkopplæringen i fagundervisningen og 3) den må ha en undersøkende tilnærming til språkbruk (Cummins, 1999, s. 6). Det er også verd å merke seg at Cummins påpeker at både majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever når et platå når det gjelder hverdagsspråket/BICS når det kommer til uttale og fonologi, samtidig som det akademiske språket/CALP fortsetter å utvikle seg gjennom livet (Cummins, 1999, s. 3ff.). Cummins peker også på at det ikke er slik at man først utvikler et hverdagsspråk og så et akademisk språk. En

andrespråkselev kan oppnå et avansert nivå på sitt akademiske språk, før hverdagspråket er flytende (ibid.).

Kravet til språkbruk i skolen er at eleven klarer å benytte det mer og mer eksplisitt for å kunne uttrykke mer og mer abstrakte ideer (Gibbons, 2019, s. 24). Ut fra referert teori, kan man si at en kompetent andrespråkbruker er et individ som kan benytte språkets ulike registre til å skape mening ut av ulike sosiale samhandlingssituasjoner der språket det samhandles på, er individets andrespråk. Dette synet på hva en kompetent andrespråksbruker er, vil jeg hevde at vi finner igjen i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*: «Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020). For at andrespråkselevne skal kunne delta i den ordinære opplæringen og ha et godt utbytte av denne, må de altså beherske alle de språklige registre de møter.

Fra Swain henter Gibbons begrepet *forståelig output*. Output, slik det beskrives hos Swain (2000), fører til en dypere læring av et språk, som også krever mer mental kapasitet å utføre, enn å forstå input (Swain, 2000, s. 102). Når innlærer skriver eller snakker, på språket som skal læres, må språket strekkes for å møte kommunikative mål. Innlærer blir klar over hva hun kan og ikke kan i større grad. Output karakteriseres som meningsfull bruk av språket (ibid.). Gibbons bygger hele sitt arbeid på viktigheten av at andrespråkselever får bruke andrespråket sitt på i en meningsfull kontekst, og i skolesammenheng handler det om at andrespråkselever lærer andrespråket gjennom å møte det i ulike fag (Gibbons, 2019).

Gibbons bygger også på Mariani (1997) sin modell over grad av forventninger til eleven: Dersom elevene får for lite støtte og for store forventninger til hva de kan få til, vil ikke læring skje. Det samme gjelder dersom eleven får for mye støtte og for enkle utfordringer. Læring skjer i sonen for nærmeste utvikling. Da mottar eleven høy grad av støtte og høye forventninger til hva de kan få til (Mariani, 1997). Mariani finner at det er en sterk sammenheng mellom elevenes motivasjon på den ene siden og grad av støtte og forventninger på den andre (Mariani, 1997). Jeg velger å ta med Marianis modell om støtte og utfordringer fordi den beskriver hvordan lærere kan legge til rette for at elevene jobber i den nærmeste utviklingssonen slik at språkutvikling kan skje. Marianis modell ligger til grunn for Gibbons teori om hvordan språkutviklende undervisning bør utformes (Gibbons, 2019, s. 32ff.).

I neste underkapittel vil jeg referere hva man innenfor sosiokulturelle teorier sier om hvordan man lærer et andrespråk især.

2.3.1 Andrespråkutvikling i lys av sosiokulturelle teorier

Når man lærer et andrespråk, baserer dette seg på den språkkompetansen man allerede har bygget opp gjennom førstespråkstilegnelsen, og som førstespråket, læres andrespråket gjennom blant annet samhandling og internalisering. Man defineres som en kompetent språkbruker når man klarer å kontrollere egen mental og sosial aktivitet gjennom bruk av medierende verktøy. Lantolf kaller dette evnen til selvregulering. En som kan nyttiggjøre seg tilgjengelige medierende verktøy er selvregulert og dermed en kompetent språkbruker (Lantolf, 2000, s. 14).

Lantolf legger til grunn at læring ikke handler om at man kopierer det som skal læres, men at man transformerer det som skal læres gjennom imitasjon (ibid.). Jeg tolker her at læring handler om at innlærer tar til seg språklige erfaringer som så gjør individet i stand til å bruke språket i samhandling med andre. Samtidig får individet større mental kapasitet gjennom f.eks. større språklig bevissthet, et utvidet ordforråd å tenke og resonnere på samt økt forståelse og kunnskap om det samhandlingen dreier seg om. Alt dette vil gjøre individet mer og mer i stand til å delta aktivt i den sosiale samhandlingen på det intermentale planet. Språkinnlæringen får her et framoverrettet fokus, mot en språklig utvikling som gjør eleven mer og mer i stand til å bruke språket i nye sammenhenger. Språkutvikling er ikke noe individet er alene om, det skjer i en sosial prosess, også når det kommer til innlæring av et andrespråk.

2.3.2 Helklassesamtalen som kontekst for språkutvikling

Donato, en av Lantolfs kolleger (Lantolf, 2000, s. 28), hevder at en samtale som er språkutviklende kjennetegnes ved at den har fokus på å oppnå enighet, er en styrt ordveksling, den kan være spontan, uforutsigbar og den har fokus på ny informasjon. Den kan være innrettet mot lærerens mål for undervisningen, og den kan bygge ny eller gjenkalle forkunnskaper hos elevene. Den kan inneholde direkte instruksjoner eller modellering, og gjennom samtalen kan læreren oppfordre til bruk av mer kompleks språkbruk gjennom å stille spørsmål (Donato, 2000 s. 44ff.) Klasseromssamtaler av denne typen er spesielt viktige i språkundervisningen fordi de gir elevene anledning til å erfare språket i mange sammenhenger, også de som tilhører verden utenfor klasserommet (ibid.).

Gibbons peker på at klassesamtalen kan brukes for å skape en meningsfull, språkutviklende kontekst (Gibbons, 2019, s. 39ff.), men for at en meningsfull,

språkutviklende kontekst skal etableres, må samtalen inneholde en balansert bruk av ulike typer av *spørsmål*. Det må veksles mellom spørsmål som kun krever faktasvar og spørsmål der elevene står friere i forhold til hva de vil snakke om. Når elevene får *åpne spørsmål*, blir de gitt muligheten til å komme inn i samtalen på egne premisser i større grad. Dette er generelt sett en enklere måte å komme inn i samtalen på (Gibbons, 2019, s. 53). Såkalte lukka spørsmål, altså spørsmål som allerede har et svar, krever gjerne kun korte svar, og mulighetene til å formulere tankene sine med mer komplekse formuleringer blir færre (Selj, 2017, s. 28).

Videre peker Gibbons på at lærer bør hjelpe elevene med å sette ord på og gjøre rede for refleksjonene sine. Ved at læreren både gjør eksplisitt egne tankerekker og refleksjoner, kan lærer *modellere* både hvordan man bygger opp et resonnement og vise hvordan man deler egne tanker med andre (Gibbons, 2019, s. 59). Selj (2017) kaller dette for samtalestøtte (Selj, 2017, s. 26). Samtalestøtten viser seg som replikker som bygger på og følger opp elevens svar og som utvikler det videre. Det kan også vise seg som omformuleringer, krav om mer presise og komplekse formuleringer og oppklare misforståelser (Selj, 2017, s. 26ff.) På denne måten modelleres god samtalestruktur samt formuleringer som gir uttrykk for egne resonnementer. Denne kompetansen kan elevene senere benytte seg av til å dele egne tanker i gruppearbeider f.eks. (Gibbons, 2019, s. 59). De som lytter gis også enda en mulighet til å forstå det det snakkes om (Gibbons, 2019, s. 59). Samtalestøtte kan også være å gjøre elevene oppmerksomme på viktigheten av å lytte for å kunne delta i en samtale og drive denne framover. Undervisning i lyttestrategier kan være hensiktsmessig (Daugaard og Holmen, 2017, s. 52ff.).

En annen viktig form for støtte, er å vise elevene at det de sier er viktig gjennom å utdype og utvide svarene deres. Da anerkjenner man eleven som en viktig bidragsyter i samtalen (Gibbons, 2019, s. 59), i denne oppgaven betegnet som *respons*. Det kan også være en god støtte for elevene dersom lærer setter ned *tempoet* i samtalen. På denne måten gis elevene mer tid til å tenke over hva man vil si, og hvordan. Å gi elevene mer tid i samtalen kan også handle om at lærer gir elevene mulighet til å snakke med en medelev før samtalen i plenum fortsetter. Eleven får på denne måten både testet ut om det hen vil si er relevant samt teste ut hvordan egne tanker bør formuleres (Gibbons, 2019, s. 57ff).

3 Metode

Metodekapittelet i denne oppgaven beskriver den samlede framgangsmåten for undersøkelsen (Rienecker og Jørgensen, 2007, s. 265). For denne undersøkelsen gjennomføres kvalitativ observasjon og kvalitativt intervju for innsamling av data.

Videre i kapittelet vil jeg først gjøre rede for oppgavens *forskningsdesign* (Blikstad-Balas og Dalland, 2022, s. 21ff.). Så vil jeg gjøre rede for innsamlingen av data samt prinsipper for transkriberingen. En gjennomgang av de over nevnte punktene, vil gi leseren et bilde av sammenhengen mellom forskningsspørsmålene, data og den mulige konklusjonen (Blikstad-Balas og Dalland, 2022, s. 21).

3.1 Forskningsdesign

På bakgrunn av et ønske om å undersøke hvordan helklassesamtalen kan virke språkutviklende i et andrespråksperspektiv, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie for å nettopp kunne undersøke hvordan lærere i praksis bruker helklassesamtalen som en arena for andrespråksutvikling. Data har blitt samlet inn gjennom intervju og observasjon, som er to metoder som ofte benyttes for datainnsamling i utdanningsforskning (Andersson-Bakken og Dalland, 2022, s. 71). Teori har blitt benyttet til å etablere kategorier for analyse av dataene (se s. 25 i metodekapittelet). Teori har også blitt benyttet i drøftingen av problemstillingen. Når egne fortolkede data koples sammen med eksisterende forskning, kan man utvikle en forståelse av hva funnene sier noe om (Skilbrei, 2019, s. 53). En slik datadrevet måte å forholde seg til teori og empiri på, kan betegnes som induktiv (ibid.).

Kvalitative data gir informasjon om det som blir studert spesifikt. Derfor er ikke denne empirien egnet til å trekke generaliserbare slutninger (Rienecker og Jørgensen, 2007, s. 271). Samtidig peker Skilbrei på at kvalitative studier kan gi overføringsverdi, og dermed styrke validiteten, når de kvalitative dataene blir gjenkjennelige for flere enn de som inngår i studien (Skilbrei, 2019, s. 89). Denne masterstudien har som mål å søke mer kunnskap om hvordan lærere i praksis stillaserer andrespråksutvikling i den ordinære undervisningen. Dersom funnene senere viser seg egnet til å belyse også andre læreres undervisning i språkheterogene klasser, er det en styrke ved studien.

Kvalitativ metode er velegnet når man ønsker å undersøke den kunnskapen som aktuelle informanter kan gi om et gitt fenomen, gjerne fordi litteraturen ikke belyser fenomenet man studerer i stor nok grad (Creswell, 2014, s. 30). Norsklærere på

ungdomstrinnet og deres språkheterogene klasser ble definert som aktuelle informanter i denne studien fordi jeg antok at disse informantene ville kunne gi rike beskrivelser av nettopp stillasbygging for andrespråksutvikling i ordinær undervisning. Rike beskrivelser av det studerte fenomenet er et mål i kvalitative studier (Skilbrei, 2019, s. 12). Som nevnt i innledningen, kan det se ut til at kunnskap om støtte til andrespråksutvikling i hel klasse på ungdomstrinnet, fortsatt etterspørres (se s. 6 i innledningen). Denne oppgaven har derfor som hensikt å produsere supplerende kunnskap om hva som skjer i språkheterogene mainstream klasserom på ungdomstrinnet, når det kommer til muligheten for språkutvikling for andrespråkseleven. Jeg vil komme tilbake til informantene og datainnsamlingen litt senere i kapitlet.

3.1.1 Kvalitativ observasjon

Kvalitativ observasjon (Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken, 2022, s. 125) og *kvalitativt forskningsintervju* (Kvale og Brinkmann, 2015) ble, som tidligere påpekt, valgt for å kunne besvare forskningsspørsmålene 1) *Hvilke støttestrukturer av stillasbyggende karakter benytter lærerne i de observerte helklassesamtalene?* og 2) *Hvilken støtte til andrespråksutvikling finnes i de observerte helklassesamtalene?*

Kvalitativ observasjon gir mulighet til å erfare det de som deltar i studien også erfarer, for å bedre kunne forstå de valgene som deltakerne gjør underveis i den observerte prosessen (Skilbrei, 2019, s. 59). Den observerte prosessen er i denne studien hvordan lærerne bygger stillaser for andrespråksutvikling. Støtte i form av stillasbygging forstås i denne studien som en prosess (se s. 9 i teoridelen). Konteksten er, som sagt, helklassesamtalen i faget norsk på ungdomstrinnet (se s. 2 i innledningen om valg av helklassesamtale som kontekst).

Observasjonene i klasserommene hadde som hensikt å framskaffe informasjon for å kunne si noe om hvilke støttestrukturer av stillasbyggende karakter de observerte lærerne benyttet i helklassesamtalene (forskningsspørsmål 1) og å kunne bevare spørsmålet: når er den observerte stillasbyggingen av språkutviklende karakter i et andrespråksperspektiv? (forskningsspørsmål 2). Fordi observasjonene ikke gav informasjon om hvorfor lærerne handlet som de gjorde i helklassesamtalene, ble det nødvendig å gjennomføre supplerende intervjuer i form av *kvalitative forskningsintervju* (Kvale og Brikman, 2015). Et kvalitativt forskningsintervju kan gi svar nettopp på spørsmålet hvorfor (Svenkerud, 2022, s. 92).

3.1.2 Kvalitativt intervju

Hensikten med intervjuet var, som sagt, at det skulle produsere supplerende kunnskap om lærerens stillasbygging i den observerte undervisningen. Forskningsintervju med hensikt om å produsere mer kunnskap om et fenomen, betegner Svenkerud som kunnskapsproduserende (Svenkerud, 2022, s. 93). Hensikten med slike intervju er ikke å undersøke om informanter vil svare det samme på de samme spørsmålene, men å gi innblikk i hvordan informantene uttrykker egne tanker, holdninger og erfaringer til det som studeres (ibid.). I denne studier var det lærerne sine refleksjoner over og erfaringer med støtte til andrespråkstutvikling i ordinær klasse, som var interessant å få fram på en måte som mest mulig korresponderte med lærernes faktiske refleksjoner og erfaringer (ibid.). På denne måten fikk intervjuet et konstruktivistisk kunnskapssyn (ibid.). Med utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på kunnskap, legger man vekt på den kunnskapen som produseres i situasjonen heller enn å ha som mål å hente fram informasjon og kunnskap som allerede eksisterer (ibid.). Med dette kunnskapssynet til grunn, var hensikten med intervjuet å etablere et mest mulig detaljert og rikt bilde av stillasbygging i helklassesamtalen i et andrespråksperspektiv. Fordi lærerne hadde ulike svar på de samme spørsmålene og derfor fikk ulike oppfølgingsspørsmål dreide intervjuene i litt ulike retninger. Jeg anser dette som en naturlig konsekvens av at intervjuene ble gjennomført som semistrukturert intervju. Hensikten med intervjuene var, som tidligere nevnt, å framskaffe et rikest mulig bilde av hvordan lærere støtter opp om andrespråkutvikling i den ordinære undervisningen.

3.1.3 Prinsipper for analyse: Koding

For analyseprosessen ble det etablert et *kodeskjema* (Eriksen og Svanes, 2022, s. 291). Et kodeskjema benyttes for å kunne undersøke komplekse fenomener, som for eksempel undervisning (ibid.) Kodeskjemaet inneholder ulike *kategorier* som kodene bygger på. En kategori er en gruppering av elementer på bakgrunn av noe disse elementene har felles (Eriksen og Svanes, 2022, s. 288). Kategoriene i denne studien er i hovedsak etablert på bakgrunn av Smit et al. (2013) og Van de Pol et al. (2010, 2012) sine teorier om stillasbyggende støtte. Kategoriene online og offline diagnostisering, online og offline tilpasset intervensjon og online og offline ansvarsoverføring (se s. 12, 14 og 16 i teoridelen) er alle kategorier som, i hovedsak, bygger på begreper hentet fra Smit et al. (2013). Kategoriene som utgjør underkategoriene under online tilpasset intervensjon, er hentet fra Van de Pol et al.

(2010) sitt analyseverktøy av stillasbyggende verktøy (Van de Pol et al., 2010, s. 278). I operasjonaliseringen av de ulike kategoriene er også Gibbons om stillasbyggende støtte i klasesamtalen trukket inn (2019). Kodene har jeg etablert på bakgrunn av kategoriene. Eksempler fra eget datamateriell er tatt med for å gi et enda mer tydelig bilde av hvordan teorien om stillasbygging i hel klasse operasjonaliseres i denne oppgaven spesifikt. Dette for å gjøre analysen mest mulig transparent for økt troverdighet gjennom å vise at studien bygger på systematisk og vitenskapelig koding (Eriksen og Svanes, 2022, s. 292).

Samtaledata fra de observerte helklasesamtalene ble kodet etter kategoriene i skjemaet under. For eksempel er online tilpasset intervensjon i form av et *hint* kodet med [IH], som står for *intervensjon hint* og *spørsmål* har koden [IS] som står for *intervensjon spørsmål*.

Hovedkategorier av stillasbyggende handlinger (Bygger på Smit et al., 2013)	<u>Underkategorier</u>	<u>Operasjonalisering av stillasbygging</u>	<u>Kilder</u>
Online diagnostisering	Spørsmål for diagnose [SD] (Spørsmål for diagnose)	Lærer forsøker å finne ut hva elevene kan, gjerne gjennom å stille spørsmål.	Smit et al., 2013 Van de Pol, 2012
	Stiller spørsmål for sjekk av diagnose [DS] (Diagnosesjekk)	Lærer stiller oppfølgingsspørsmål for å sjekke ut at egen forståelse av hva eleven kan er rett, eller om lærer og elev har etablert en felles forståelse.	Smit et al., 2013 Van de Pol, 2012
	Uttalt diagnostisering [UD]	Lærer bruker observasjoner fra klasserommet til å få informasjon om hva	Smit et al., 2013

		<p>elevene kan. Kan være observasjoner av hvordan elever interagerer med hverandre, med lærer, hvordan de leser og deltar i samtaler.</p>	
Offline diagnostisering	<p>Kartlegging av elevgruppas kompetanse og behov for støtte i den videre undervisningen mellom timer [OD] (Offline diagnostisering)</p>	<p>Lærer leser skriftlige arbeider mellom skoletimene for å få forståelse av hva elevene kan: reseptive og produktive språkferdigheter.</p>	<p>Smit et al., 2013 Gibbons, 2019</p>
		<p>Lærer benytter egenvurderinger der elevene får vurdere seg selv.</p>	
		<p>Lærer bruker observasjoner fra klasserommet til å få informasjon om hva elevene kan. Kan være observasjoner av hvordan elever interagerer med hverandre, med lærer, hvordan de leser og deltar i samtaler.</p>	
Online tilpasset intervensjon	<p>Tilbakemeldinger [IT] (Intervensjon tilbakemeldinger)</p>	<p>Lærers ytringer inneholder informasjon om elevenes prestasjoner slik at elevene på den</p>	<p>Smit et al., 2013, Van de Pol et al., 2010</p>

		måte kan videreutvikle fagspråket.
	Hint [IH] (Intervensjon hint) Ja/nei-spørsmål er definert som hint i denne oppgaven fordi disse driver elevene videre i resonnementet, men krever ikke aktivt kognitive svar, slik intervensjon i form av spørsmål krever.	Lærers ytringer inneholder ledetråder og forslag for å hjelpe eleven videre. Kan i denne undersøkelsen også ytres som et spørsmål. Gjerne i form av spørsmål som er av lukka karakter.
	Instruksjoner [II] (Intervensjon instruksjoner)	Lærers ytringer forteller hva eleven skal gjøre eller lærer forklarer hvordan noe må gjøres og hvorfor.
	Forklaringer [IF] (Intervensjon forklaringer)	Lærers ytringer inneholder mer informasjon eller oppklarer.
	Modellering [IM] (Intervensjon modellering)	Lærer viser hvordan noe skal gjøres eller sies.

	Spørsmål [IS] (Intervensjon spørsmål)	Lærers ytringer er formulert som spørsmål som krever bruk av språket og som er kognitivt krevende.	
Offline tilpasset intervensjon	Støtte som utføres mellom skoletimene for å bidra til at elevgruppa blir mer selvstendig i læringsprosessen. [OI] (Offline intervensjon)	Kan komme til uttrykk som utforming av for eksempel skriverammer eller ordlister. Støtten er framoverrettet.	Smit et al., 2013
Online ansvarsoverføring	Læreren trekker støtten mer og mer tilbake. [OA] (Online ansvarsoverføring)		Smit et al., 2013
Offline ansvarsoverføring	Læreren trekker støtten mer og mer tilbake gjennom å gi elevene mindre og mindre fysisk støtte i form av for eksempel skriverammer. [OFFA] (Offline ansvarsoverføring)		Smit et al., 2013

Skjema 1: Kodeskjema for analyse av stillasbygging i helklassesamtaler. Bygger på Smit et al., 2013, Van de Pol et al., 2010, 2012 og Gibbons, 2019.

Eriksen og Svanes beskriver hvordan prosessen med å kategorisere og kode gjerne foregår i en syklisk prosess. Kodingen kan beskrives som en prosess der forskeren kategoriserer, analyserer og kanskje oppnår større forståelse for fenomenet som undersøkes. Ved større forståelse kan kategoriene endres eller utvikles. Dette er en vanlig arbeidsmåte ved koding, og den er også nødvendig for å styrke studiens validitet (Eriksen og Svanes, 2022, s. 293) gjennom å bekrefte og avkrefte kategorier (ibid.). I egen studie ble kategoriene nyansert etter hvert som jeg jobbet med analysen. For eksempel ble det nødvendig å definere et klarere skille mellom spørsmål som lærer stilte for å kartlegge elevens kompetanse, spørsmål som online tilpasset intervensjon (se s. 16 i teoridelen) og for eksempel online tilpasset intervensjon i form av hint, ytret som et spørsmål. Dette for å sikre at kodingen ble mest mulig i samsvar med lærerens hensikt med støtten samt hvordan støtten framsto i undervisningssituasjonen, og i tråd med teorien. Kategoriene blir på denne måten teoridrevne (Eriksen og Svanes, 2022, s. 296). Kategoriene ble utviklet underveis i analysearbeidet. Det var mulig fordi det ble benyttet lydinnspilling i datainnsamlingen. På den måten kunne jeg gå fram og tilbake mellom observasjoner, analyse og teori.

Kategoriene i denne studien er *beskrivende* (Eriksen og Svanes, 2022, s. 298). *Beskrivende koding* benyttes dersom man ønsker å besvare en problemstilling som er ute etter å beskrive kjennetegn ved noe (ibid.). Det som skal beskrives i denne masterstudien er hvordan læreren benytter stillasbyggende strukturer i undervisningen. Da blir det viktig å kjenne igjen de ulike støttestrukturene og kunne beskrive hvordan disse kommer til uttrykk i klasserommet. I visse tilfeller overlappet kategoriene hverandre, som ved spørsmål som tilpasset intervensjon og som hint, som kunne ytres som et spørsmål. Elevresponsen ble undersøkt for å kunne trekke opp grenser mellom kategoriene. Dersom eleven responderte på hintet som et hint, ble spørsmålet kategorisert som et hint. Om eleven derimot responderte på spørsmålet som en invitasjon til å utdype og reflektere videre, ble spørsmålet kategorisert som intervensjon i form av spørsmål. Jeg finner belegg hos Van de Pol et al. (2010) for en slik framgangsmåte. De hevder at stillasbyggende strukturer, som for eksempel et spørsmål, er en stillasbyggende struktur bare når eleven responderer etter hensikten (Van de Pol et al., 2010, s. 277).

Det ble også utviklet et kodeskjema for å kunne besvare forskningsspørsmålet: *Hvilken støtte til andrespråkutvikling finnes i de observerte helklassesamtalene?* Dette skjemaet bygger på Gibbons om klassesamtalen som kontekst for språkutviklende undervisning (Gibbons, 2019, s. 39ff.). Kodene er etablert på samme måte som i skjema 1.

For eksempel så fikk kategorien *spørsmål* koden [SS]: støtte spørsmål. Kategorien respons ble kodet med [SR]: støtte respons osv.

Kategorier av støttestrukturer i språkutviklende klasesamtaler	Forklaring	Hensikt	Kilder
Spørsmål [SS]	Lærer stiller spørsmål både for å finne ut hva elevene kan og spørsmål som gir eleven mulighet til å komme inn i samtalen på egne premisser.	Det er enklere for andrespråkseleven å komme inn i samtalen på egne premisser enn å måtte svare på noe som andre gjerne vil ha dem til å si.	Gibbons, 2019, s. 53 og 57.
Respons [SR]	Lærer gir respons på elevsvaret gjennom å utbygge og utdype elevsvarene. Lærer anerkjenner elevbidragene gjennom å referer til disse videre i samtalen.	Bekreft og bygge opp elevene slik at de framstår som kompetente elever.	Gibbons, 2019, s. 57 og 59.
Tempo [ST]	Lærer gir elevene tid til å snakke med en medelev for å teste ut egne formuleringer av tanker samt tenke over et mulig svar. Eller lærer venter før elevene må svare. Eller lar eleven få ordet flere ganger.	Elevene får bedre tid til å formulere egne tanker mer presist, samtalen kan utvides gjennom flere elevsvar	Gibbons, 2019, s. 57ff.
Modellere god samtalestruktur [SM]	Lærer modellerer god samtalestruktur gjennom å bygge på, følge opp og		Gibbons, 2019, s. 59.

	videreutvikler elevsvaret samt at elevene blir bedt om å sette ord på sine tanker og refleksjoner.		
--	--	--	--

Skjema 2: Stillasbyggende støtte til god andrespråksutvikling. Bygger på Gibbons, 2019.

Ved å bruke skjema 1 og skjema 2, kunne jeg systematisere samtaleutdragene og lærernes ytringer i intervjuet. Drøftingen av problemstillingen forutsatte at jeg først analyserte datamaterialet ut fra kategoriene i skjema 1 for på den måten å kunne peke på hvilke stillasbyggende strukturer som fantes i de observerte samtalene. Så ble funn av stillasbyggende støttestrukturer analysert ut fra skjema 2, for på den måten å kunne besvare problemstilling 2: *Hvilken stillasbyggende støtte til andrespråksutvikling finnes i de observerte helklassesamtalene?*

3.1.3 Utvalg

For å kunne gjøre et utvalg av informanter, ble følgende kriterier definert: 1) Deltakende lærere måtte undervise i norsk på ungdomstrinnet og 2) i flerspråklige klasser der det gikk elever som ennå ikke behersket norsk som undervisningsspråk i så stor grad at de hadde fullt utbytte av den ordinære undervisningen, i denne oppgaven definert som andrespråkselever (se s. 4 i innledningen). Det var sentralt for deltakelse at jeg fikk tilgang til å observere lærerens undervisning i en slik klasse for på den måten innhente relevante data til undersøkelsen. Jeg gjorde på den måten et *formålstjenlig utvalg* (Blikstad-Balas og Dalland, 2022, s. 41). Formålstjenlig utvalg gjøres blant personer og/eller steder som antas være rik på relevant informasjon (Creswell, 2014, s. 228), og utvalget oppfyller kriterier som gjør utvalget formålstjenlig for undersøkelsen (Blikstad-Balas og Dalland 2022, s. 41).

I tillegg til kriteriene 1 og 2 (se over), ble det definert et geografisk område disse lærerne skulle komme fra. Dette kriteriet ble gjort ut fra det Blikstad-Balas og Dalland betegner som et *bekvemlighetsutvalg* (Blikstad-Balas og Dalland, 2022, s. 39).

Bekvemligheten i denne studien, handlet om å kunne gjennomføre datainnsamling innenfor et definert geografisk område der det ikke ble behov for å reise langt for å innhente data. Dette bekvemlighetshensynet ble gjort ut fra omfanget av studien og tiden som jeg hadde til rådighet da denne masterstudien ble gjennomført ved siden av full undervisningsstilling. Jeg

er samtidig klar over at data innsamlet i dette utvalget, ikke kan benyttes til å generere allmenngyldige slutninger. Det er heller ikke, som tidligere nevnt, hensikten med oppgaven.

I studien deltar fire lærere og fire klasser. Observasjonsdata bygger på observasjon av helklassesamtaler gjennomført i løpet av to x 45 minutter i fire klasser, alle gjennomført som dobbelttimer. Antallet informanter i intervjuene er relativt lavt, men kvalitative studier tillater et lavere antall informanter da dette gir mulighet for å gi et mer detaljert bilde av en situasjon eller informasjon gitt av enkeltindivider (Creswell, 2014, s. 231). Muligheten til å framstille rike beskrivelser reduseres for hver ny person eller situasjon som inkluderes i en studie (ibid.).

Det transkriberte materialet fra klasseromsobservasjonene har et omfang på 110 sider med skriftstørrelse 12. Jeg anser dette datamaterialet, samt supplerende data fra intervjuene, å være av et omfang som gjør det mulig å belyse problemstillingen ut fra hensikten om å framskaffe mer kunnskap om stillasbyggende støtte og språkutviklende undervisning.

Det ble sendt ut forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til sju rektorer i et avgrenset geografisk område på det sentrale Østlandet. Forespørselen ble sendt via rektorene fordi jeg antok at rektorene ville kunne hjelpe til med å identifisere aktuelle deltakere samt gi grønt lys for at skolen kunne delta. Creswell betegner personer med en offisiell eller uoffisiell rolle der du ønsker å rekruttere informanter fra, for *dørvakt (gatekeeper)* (Creswell, 2014, s. 5). Forespørselen til rektorene inneholdt en kort beskrivelse av studien samt informasjonsbrev til lærere og elever med foresatte. Informasjonsbrevene inneholdt også en samtykkeerklæring. Brevene med samtykkeerklæring var utformet ut fra NSD sin mal, se vedlegg 1 og 2. Studien var på forhånd godkjent av NDS, se vedlegg 3. Det ble innhentet skriftlig, informert samtykke til deltakelse fra lærere og elevenes foreldre da elevene er under 16 år (NESH, 2021).

For å møte det forskningsetiske kravet om at deltakerne skal ha mulighet til å gi et informert samtykke (NESH, 2021), ble studien utformet med det Bjørndal betegner som *høy grad av åpenhet* (Bjørndal 2014, s. 45): lærere, elever og deres foresatte ble informert om metode, formål og tilnærming. Skjema for innhenting av samtykke til deltakelse inneholdt informasjon om hva som var studiens fokus og formål: Å studere hvordan lærere benytter helklassesamtalen læringsfremmende for på den måten få mer kunnskap om hvordan lærer kan tilrettelegge for læring i det flerspråklige klasserommet. Selv om det ikke var en på forhånd planlagt konsekvens av høy grad av åpenhet, kan den observerte undervisningen ha inneholdt mer helklassesamtale enn den ville gjort om jeg ikke var til stede og/eller ikke hadde opplyst om fokus for studien. En av lærerne kommenterte også dette i intervjuet etterpå, at hen sjelden velger å legge opp til helklassesamtaler i sine timer (L3). Bjørndal

påpeker at å innta en høy grad av åpenhet kan gjøre det lettere å legge forholdene til rette for behovene som den som observerer har (Bjørndal, 2014, s. 100). Jeg vil samtidig peke på at jeg er klar over at jeg på denne måten har påvirket data gjennom å få lærere til å bruke en metode de ikke nødvendigvis ville valgt i utgangspunktet.

Fire lærere fra til to middels store ungdomsskoler på det sentrale Østlandet valgte å delta i studien på bakgrunn av invitasjon sendt til rektorene. Jeg hadde kjennskap til de to skolene og de deltakende lærerne fra før. Blikstad-Balas og Dalland peker på at det at man som forsker har kjennskap til sted og deltakere fra før, kan være problematisk fordi informantene kan være for positive til prosjektet og forskeren, her masterstudenten, enn tilfellet ville vært om man benyttet andre informanter, noe som igjen kan påvirke dataene og på den måten gi andre funn (Blikstad-Balas og Dalland, 2022, s. 40). Siden denne studien ikke har som hensikt å teste en hypotese eller måle effekten av noe, vil jeg hevde at det at informantene her eventuelt var villig innstilt til studie, ikke er annet enn positivt. Dette fordi det kan ha generert rikere data, både fordi lærerne valgte å gjennomføre mer helklassesamtale enn vanlig i de observerte klassene og at de var innstilt på å svare godt og fylldig i intervjuene. På den måten kan datamaterialet ha blitt rikere.

Fire elever valgte å ikke delta i studien. To av disse fikk tilbud om å delta i undervisningen til en annen klasse i det aktuelle tidsrommet. En elev jobbet selvstendig med klassens opplegg i et grupperom i nærhet til klassen. En elev trakk seg fra studien etter at observasjonen var gjennomført.

3.1.4 Validitet, reliabilitet og etikk

For å etterkomme kravet om validitet i studien, valgte jeg å innhente data ved hjelp av flere metoder og flere kilder for på den måten å kunne etablere mest mulig «tykke» data og således kvalitativt bedre analyser (Skilbrei, 2019, s. 89). Creswell kaller dette for triangulering (Creswell, 2014, s. 283). Studien inkluderer fire informanter/de observerte lærerne, og deres språkheterogene klasser. For analysen ble det etablert et kodeskjema for best mulig begrepsvaliditet (Frønes og Pettersen, 2022, s. 201), og mest mulig troverdig analyse. Kodeskjemaet bygger på relevant sosiokulturell teori om bruk av støtte i læringsprosessen i hel klasse, i et andrespråksperspektiv. Dataene ble samlet ved hjelp av observasjon og intervju for å kunne besvare forskningsspørsmålene og belyse problemstillingen. Det er et mål for denne studien at kunnskapen som har blitt skapt, skal være overførbar til andre, liknede situasjoner (Skilbrei, 2019, s. 88). Da tenker jeg især på at kunnskapen kan oppleves som

relevant for kolleger som underviser i språkheterogene klasserom og som ønsker å undervise mest mulig læringsfremmende i et andrespråksperspektiv.

Troverdighet er forsøkt etablert gjennom å være mest mulig åpen og reflektert rundt de valgene som er gjort underveis. Det har også vært relevant å reflektere over hvordan min person kan ha påvirket resultatene (Skilbrei, 2019, s. 38). For eksempel kan egen nærhet til feltet både være en styrke, men også en utfordring (Skilbrei, 2019, s. 42). Det kan være en styrke at man raskt kommer inn i situasjonen som utspiller seg i en observasjon for eksempel. Men egen nærhet kan også føre til at man ikke får med seg hva informantene egentlig sier fordi man lar egne erfaringer og hva man ville svart selv, farge tolkningen av svaret (ibid.). For å forsøke å mest mulig unngå at egen erfaring farget tolkningen av svar og observasjoner, hadde jeg etablert et notatskjema for datainnsamling ved observasjon der jeg noterte i to kolonner, en for observasjoner og en for refleksjoner. På den måten forsøkte jeg å være meg bevisst skillet mellom observasjon og fortolkninger i observasjonssituasjonen. Jeg vil også påstå at lang erfaring med å observere lærerstudenter i klasserommet har gjort meg bevisst distinksjonen mellom observasjon og fortolkning. Denne erfaringen mener jeg har styrket datainnsamlingen i egen studie. Jeg vil også påpeke at min rolle i intervjuet påvirket dataene på den måten at lærerne fikk ulike oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene ble formulert spontant på bakgrunn av det lærerne sa. Jeg er klar over at det her ligger en mulighet for fortolkning i hvordan jeg oppfattet det lærerne sa og hvordan jeg så utformet oppfølgingsspørsmålene. Lærerne fikk i ettetid mulighet til å lese og kommentere hvordan jeg har tolket svarene deres og hvordan disse tolkningene blir presentert i masteroppgaven. Lydinnspeiling ble valgt slik at jeg kunne ha fullt fokus på det lærerne sa, nettopp for å forsøke å unngå at jeg ikke fanget opp det lærerne sa og dermed gå glipp av viktige utsagn. Av samme grunn ble det ikke tatt notater i intervjusituasjonen.

Videre er det viktig å påpeke at deltakelse i denne masterundersøkelsen baserer seg på informert samtykke (se vedlegg 1 og 2). Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Informert samtykke betyr at det er gitt forståelig og tilstrekkelig informasjon om hva det vil si å delta i studien (NESH, 2021). Samtykke ble gitt skriftlig. Studien var godkjent av Norsk senter for forskningsdata før innsamling av data fant sted. Deltakerne kunne når som helst trekke seg fra studien så lenge denne pågikk.

Det var viktig at informasjonen som ble gitt i intervjuene hadde en generell tilnærming til problemstillingen for å kunne gjennomføre studien. På den måten kunne studien gjennomføres selv om det var andrespråkselever som ikke ønsket å delta.

Alle deltakerne i studien har blitt anonymisert. Lydfiler og transkripsjoner har blitt lagret sikkert, og koder ble etablert for å erstatte deltakernes navn.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Gjennomføring av observasjoner

Det ble gjennomført observasjon av til sammen fire dobbelttimer (å 45 minutter) i fire klasser på ungdomstrinnet. Tre av klassene var 8. klasser, en klasse var 10. klasse. Klassestrinn var knyttet til hvilke klasser læreren underviste i, i faget norsk, og at klassene var språkheterogene.

Observasjonene fant sted i de ordinære klasserommene til elevene. Jeg plasserte meg bak i klasserommet for å være minst mulig synlig. I ett av klasserommene var det ikke mulig å sitte bakerst. Da valgte jeg å sitte på siden, så langt bak som det gikk. Jeg forsøkte å interagere minst mulig med elevene, men besvarte spørsmål om hvorfor jeg var der. Det ble også informert om hvorfor jeg var til stede i oppstarten av undervisningen, at det jeg skulle observere var hvordan læreren og klassen snakket sammen, og da med fokus på hva læreren sa. Jeg opplyste om at jeg kom til å ta opp lyd og at notatene de kanskje så at jeg kom til å skrive, handlet om hva som skjedde i samtalen.

To mikrofoner var plassert foran på hver side av klasserommet for best mulig lyd. I alle klassene var jeg til stede i klasserommet i friminuttet før undervisningen startet for å montere opp utstyret. Det var også elevene. I alle klassene henvendte elever seg til meg for å høre om hvorfor jeg var der, og i en klasse testet de også, på eget initiativ, ut mikrofonene før undervisningen startet. På denne måten kan man si at min tilstedeværelse i forkant av timen, bidro til å trygge elevene på situasjonen når innspillingene startet.

Underveis i undervisningen noterte jeg ned observasjoner og tolkninger. Jeg var bevisst forskjellen mellom observasjoner og fortolkninger, og hadde i mente at observasjoner er det man umiddelbart observerer, mens tolkninger er hvordan man forstår det som blir observert (Bjørndal, 2007, s. 57). Jeg var også klar over at jeg allerede før jeg gikk inn i observasjonen, hadde gjort noen fortolkninger gjennom å ha foretatt valg om hva det ville være sentralt å notere ned i skjemaet. I forbindelse med tidligere veiledning av lærerstudenter, hadde jeg prøvd ut å observere med utgangspunkt i et *observasjonsskjema med lukkede*

kategorier (Bjørndal, 2007, s. 52) for mest mulig nøyaktig registrering av interaksjon i helklassesamtaler. Dette skjemaet inneholdt kategorier av spørsmål som lærer kunne benytte i samtalen. Jeg erfarte at det var krevende i en observasjonssituasjon å skulle avgjøre hvilke kategorier av spørsmål som ble benyttet når, og jeg risikerte med dette at jeg ikke i tilstrekkelig grad kunne være sikker på at jeg hadde identifisert spørsmål i rett kategori. Skjemaet var også omfattende å notere i, og jeg klarte ikke raskt nok notere nok observasjoner. Derfor ble det tydelig at jeg måtte benytte enten innspilling av lyd eller video i egen studie slik at jeg hadde muligheten til å spille av lydfilene så mange ganger jeg hadde behov for, og at skjemaet for løpende notater, måtte forenkles. Skjemaet som ble benyttet, ble utformet med to kolonner: en for registrering av observasjoner og en for tolkninger. På denne måten ønsket jeg å sikre i størst mulig grad at viktige observasjoner ble nedtegnet mest mulig slik de skjedde i klasserommet, og at jeg var oppmerksom på tolkninger jeg gjorde underveis, og at disse tolkningene ble synliggjort i egen kolonne i skjemaet. All observasjon inneholder likevel en grad av fortolkning da man allerede har bestemt seg ut hva man skal observere og hva man ikke skal legge merke til (Dalland, Bjørnstad og Anderssen-Bakken, 2022, s. 132). Jeg var særlig oppmerksom på å notere ned det som ikke ville framkomme på lyd, som non-verbal kommunikasjon og notater på tavla. Irettesettelser og andre ikke-relevante hendelser ble ikke registrert i notatene. Det kommer ikke fram på lydfilene hvilken skole eller klasse opptakene er gjort i.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonene, ett intervju rett etter den observerte undervisningen, de resterende tre i gjennomsnitt en uke etter. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuer og intervjuerperson satt på hver sin side av et bord, med en mikrofon plassert i midten for best mulig lyd. Alle intervjuene ble gjennomført med kun intervjuerperson og intervjuer til stede. Intervjuene hadde en varighet på 40-50 minutter hver.

Alle intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 4). I oppstarten minnet jeg intervjuerpersonene på hva som var hensikten med undersøkelsen og hvordan data fra intervjuene ville bli brukt. I forkant hadde lærerne også fått informasjon om studiens hensikt og formål, hvilke elever som hadde sagt ja til å delta og hvilke elever som ikke ønsket å delta i studien. Mitt hovedfokus i oppstarten var å etablere et godt samtaleklime for intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). I oppstarten fikk lærerne korte spørsmål

som kun krevde enkle svar, som: *Har du erfaring med å bli observert? Hvor lenge har du undervist i den aktuelle klassen?* for på den måten få samtalen i gang.

Spørsmål ble formulert på forhånd i en intervjuguide, dette for å bygge opp en bevissthet rundt hvilken informasjon intervjuet skulle frambringe (Skilbrei, 2019, s. 130). Intervjuguiden var semistrukturert. Det vil si at den inneholdt på forhånd definerte spørsmål, men at disse ikke definerte en nødvendig rekkefølge på spørsmålene eller begrenset hvilke spørsmålsformuleringer som kunne bli trukket inn i samtalen (Svenkerud, 2022, s. 95). I kvalitativ forskning er det semistrukturerte intervjuet det vanligste (Svenkerud, 2022, s. 96). Tematisk var spørsmålene relatert til bruk av spørsmål i helklassesamtaler samt mulighet for å yte støtte til andrespråkutvikling i helklassesamtalen.

Intervjuet startet med spørsmål som oppfordret intervjupersonen til å komme med spontane og rike beskrivelser. Gjennom en spontan beskrivelse kan også den som blir intervjuet få fram hva hen mener er hoveddimensjonen i fenomenet som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2015, s.164). Et av de første spørsmålene var derfor: *Kan du starte med å gjenfortelle/beskrive hva som skjedde under dagens helklassesamtaler?* Intervjupersonen fikk også mulighet til å synliggjøre sin forståelse av relevante begreper, relevante sider ved læring gjennom helklassesamtale samt bruke sentrale begreper aktivt ved å vise til konkrete og bestemte situasjoner i undervisningen. Begrepet helklassesamtale ble også trukket inn for å etablere en tidlig, felles forståelse av begrepet for intervjuet videre. Andre tema som ble trukket inn i samtalen var 1) mulighet for læring gjennom helklassesamtalen, 2) tegn på språkutvikling og faglig læring hos andrespråkseleven, 3) støtte til andrespråkutvikling i helklassesamtalen samt 4) bruk av spørsmål i helklassesamtalen i lys av målene med undervisningen. Jeg benyttet også spørsmål for å avklare egen forståelse av det intervjupersonen hadde sagt. Avslutningsvis fikk intervjupersonen mulighet til å komme med eventuelle refleksjoner og tanker som personen ikke hadde fått gitt uttrykk for tidligere i intervjuet. To av lærerne benyttet da anledningen til å påpeke at temaet for oppgaven er interessant. L1 påpekte at temaet for oppgaven er interessant fordi det handler om hvordan vi skal nå flest mulig elever slik at flere får et godt utbytte av undervisningen (L1). L4 gav uttrykk for at hen skulle ønske at lærerne hadde en oppskrift på hvordan andrespråkselevne kunne bli mer delaktige i undervisningen (L4).

Fordi intervjuene var semistrukturerte, utviklet intervjuene seg noe ulikt. Dog var mange av spørsmålene de samme, men med utgangspunkt i ulike klasseromssituasjoner og lærernes noe ulike tilnærminger til helklassesamtalen som metode. Ved å velge en mer

ustrukturert tilnærming, vil man få fram noe ulik informasjon fra de ulike kildene (Bjørndal, 2007, s. 99). I denne oppgavens sammenheng, vil ulik informasjon bidra til et rikere bilde av hva som skjer i undervisningen, noe som også er hensikten med undersøkelsen.

I tråd med kravene om at intervju både skal ha fokus på relevant tema og ta hensyn til de mellommenneskelige dimensjonene i en slik situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163), hadde jeg som et grunnleggende prinsipp at spørsmålene skulle være korte og enkle å forstå. Transkripsjonen viser at intervjuer ikke alltid følger dette prinsippet. Årsaken kan være at en del spørsmål ble formulert der og da fordi intervjupersonen sa noe som jeg ønsket å høre mer om. Dårlige formuleringer ble forsøkt tydeliggjort gjennom å stille samme spørsmål på nytt med mer presis ordlyd. Det var også et styrende prinsipp at spørsmålene la opp til at intervjupersonen fikk snakke mest mulig om sine tanker og refleksjoner. Det var også viktig å forsøke å kun stille ett spørsmål om gangen, samt å gi intervjupersonen tid til å tenke (Svenkerud, 2022, s. 100). Jeg var også bevisst på hvordan min person kunne påvirke situasjonen og samtaleklimaet, samtidig opplevde jeg at intervjupersonene var svært velvillig til å svare på spørsmålene og bidra med sine erfaringer og refleksjoner. Jeg opplevde at det var stor vilje til både å forstå spørsmålene mine og til å kunne svare på disse.

3.2.3 Prinsipper for transkribering av datamaterialet

Lyddopptakene, både fra observasjonene og intervjuene, er transkribert av meg. Samlet sett utgjør transkripsjonene 110 sider.

En utfordring med transkriberinger er at de kun er en tekstlig gjengivelse av virkeligheten (Malterud, 2002): Få mennesker snakker slik man skriver. Det blir da viktig å ha i mente hva som er hensikten med transkriberingen, nemlig å fange opp og gjengi samtalene slik de utspilte seg, der det som ble ytret og hensikten med ytringene fanges opp (ibid.) Dette ble forsøkt gjort gjennom å skrive ned det som ble sagt, ord for ord. Transkripsjonen fra undervisningssituasjonene inneholder også ytringer som kun inneholder deler av ord eller setninger. Disse ble skrevet ned slik de framkom, som emner. Feil uttalelse av et ord eller feil setningskonstruksjon er kun skrevet ned slik ytringen kom til syne dersom denne feilen ble rettet eller kommentert av lærer. Informasjon som ikke framkommer på lydfilene, ble skrevet ned i kursiv og parentes for å gi et rikere bilde av samtalen. Deler av undervisningen er utelatt fra transkripsjonene. Dette fordi undervisningen ikke inneholdt helklassesamtale eller dreide seg om ikke-faglige temaer. Utelatte deler markeres slik [...]. Der jeg ikke hører hvilken elev som snakker, markeres dette i transkripsjonen som E?.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet presenteres funn i datamaterialet innhentet fra observasjonene i klasserommene og drøftinger av disse. Funnene er supplert med data fra intervjuene med de observerte lærerne. Lærernes svar er benyttet til å underbygge funn og egne påstander. Funnene illustreres med samtaleutdrag fra den observerte undervisningen samt sitater fra intervjuene.

For å strukturere kapittelet på en mest mulig leservennlig måte, har jeg valgt å først presentere funn som benyttes til å belyse forskningsspørsmål 1) *Hvilke støttestrukturer av stillasbyggende karakter benytter lærerne i de observerte helklassesamtalene?* Funn hos L1 presenteres først, så L2 osv. Funnene drøftes så samlet. På samme måte presenteres funn hos hver av de fire lærerne som er relevante for å belyse forskningsspørsmål 2) *Hvilken støtte til andrespråkutvikling finnes i de observerte helklassesamtalene*, før funnene drøftes samlet.

4.1 Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene

Følgende presenteres funn som benyttes til å belyse forskningsspørsmål 1 samt en samlet drøfting av forskningsspørsmålet.

4.1.1 Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 1 (L1)

Den observerte undervisningen hos L1 skjedde i en språkheterogen 10. klasse. Elever med norsk som andrespråk var i mindretall⁵. Økten bestod av 2 x 45 minutter. Elevene skulle om kort tid i gang med en fordypningsoppgave i litteratur. Økten hadde derfor som formål å repetere og eventuelt lære begreper som man benytter i analyse av skjønnlitteratur samt å få elevene til å trene på å tolke og reflektere over innholdet. Elevene skulle også trene på å sammenlikne to tekster (L1). Utgangspunkt for undervisningen var novella «Kniv» (2003) av Erna Ousland og et utdrag fra romanen «Alexander den store» (2020) av Peter F. Strassegger. Helklassesamtale var den dominerende metoden denne økten. Læreren vet om klassen at de trenger litt ekstra fokus på ordforklaringer (L1).

⁵ På grunn av anonymiseringshensyn er antall elever ikke oppgitt.

Videre vil jeg først gjøre rede for funn av stillasbygging i form av *online diagnostisering* (se s. 13 i teorikapittelet). Samtaleutdragene 1 og 2, gjengitt under, viser hvordan læreren introduserer et fagbegrep i samtalen. Fagbegrepet er *komposisjon*. I samtaleutdraget under er fagbegrepet streket under. Det samme er verbet *å komponere* og andre ord som inngår i det å komponere, som *å starte*. Understrekingen er gjort for å tydeliggjøre hvordan begrepet blir introdusert for elevene. Samtaleutdraget gjengis og kommenteres i etterkant.

Samtaleutdrag 1:

1. L1: Komponerer vi en tekst, eller komponerer vi musikk? Komponere er et uttrykk vi pleier å bruke om musikk, men disse som skriver disse fortellingene da, de bygger opp teksten på litt forskjellig måte. (*Lærer skriver på pc slik at teksten synes for elevene på den elektroniske tavla. Lærer skrive begrepet komposisjon.*) Og det kan jo være en sånn.... Hvordan kan man starte teksten da, hvordan kan man starte en tekst? Starter man... Starter alle tekster på lik måte, eller? (**Spørsmål for diagnose**)

I samtaleutdraget over stiller læreren en rekke spørsmål. Læreren venter ikke på at elevene skal svare på disse spørsmålene, ikke før hen stiller et *spørsmål for diagnose* (se s. 13 i teoridelen) i slutten av taletur 1. Fram til da har læreren, gjennom spørsmålsformuleringer og forklaringer, vist hvordan begrepet kan benyttes for å beskrive hvordan musikk bygges opp, hvordan begrepet komposisjon handler om teksters oppbygging og at når man snakker om tekstens komposisjon så er det relevant å blant annet undersøke innledningen. *Spørsmål for diagnose* i dette samtaleutdraget dreier seg da ikke om å finne ut hvordan elevene forklarer begrepet komposisjon, men mer spesifikt finne ut om de vet hvordan tekster kan innledes. En liknende måte å introdusere og bruke et fagbegrep på, finnes i samtaleutdraget under:

Samtaleutdrag 2:

1. L1: [...] Vendepunkt, hva er *vendepunkt* a? Hva betyr vende? Det betyr å snu. Det er det ting snur, på en måte. Det noe forandrer seg litt. Er det noe vendepunkt her, i den teksten her? Det bygger seg opp mot noe. Hva er det det bygger seg opp mot? (**Spørsmål for diagnose**)

Her er det fagbegrepet *vendepunkt* som er i fokus. Lærer introduserer begrepet gjennom å relatere innholdet i ordet til en mer generell betydning av det. Akkurat som ved

introduksjonen av fagbegrepet komposisjon, forklares også begrepet vendepunkt gjennom å gjøre det om til et verb: å vende. Ordet forklares ved hjelp av et mindre faglig språk: «Det bygger seg opp mot noe» (L1), og lærer viser hvordan man kan finne igjen vendepunktet i en tekst gjennom å lete etter et sted i teksten der det bygger seg opp mot noe: «Hva er det det bygger seg opp mot?» (L1). Her introduserer læreren et relevant fagbegrep og forklarer gjennom å stille en rekke spørsmål etter hverandre, som elevene ikke får anledning til å svare på, både hvordan ordet kan benyttes i ulike kontekster og hvordan man skal tenke for å kunne bruke fagbegrepet i en tekstanalyse gjennom å peke på underkategorier av fagbegrepet. Hen forklarer gjerne fagbegrep ved hjelp av et mindre faglig språk (Se samtaleutdrag 2, taletur 1: «Det bygger seg opp mot noe») før elevene får et *spørsmål for diagnose* der lærer kan få informasjon om elevenes kompetanse når det kommer til å analysere tekstens oppbygging for å kunne peke på vendepunktet. Denne måten å jobbe med fagbegreper på kan være en tilpasning til elevgruppas behov for støtte ved gjennomgang av fagbegreper. Læreren fortalte i intervjuet at hen er særlig oppmerksom på å jobbe med fagbegreper i denne klassen, og at hen en stund gjennomførte å ha «ukas ord». Her ble elevene bedt om å forklare begreper, sette dem inn i en setning samt å finne en passende illustrasjon. Strukturen i de observerte samtalene kan være influert av denne måten å jobbe med ord og begreper på. Jeg tolker derfor at hensikten med lærers bruk av spørsmål i samtaleutdragene over, er å gi en forklaring av fagbegrepene komposisjon og vendepunkt gjennom å sette ordene inn i flere kontekster, både faglige og mer hverdagslige. Læreren forteller da også at hen gjerne forsøker å bruke et språk i undervisningen som ikke er for vanskelig når klassen jobber med fag og fagbegreper. Hen forsøker å forklare med vanlige, alminnelige dagligdagse ord for å gjøre det hen sier mer forståelig, samtidig som det også er fokus på det faglige språket. Dette med hensikt om å heve elevenes språkforståelse og språkkompetanse (L1). Spørsmål for diagnose gir læreren en pekepinn på hva enkeltelever i elevgruppa kan gjøre og forklare.

Samtaleutdrag 3 viser hvordan læreren følger opp elevenes respons på et spørsmål for diagnose. Konteksten er samtalen om fagbegrepet komposisjon. Taletur 1 i samtaleutdrag 3 er gjentakelse av samtaleutdrag 1, men tas med for å gi leseren et større bilde av samtalen. Her finner jeg at læreren følger opp elevresponsen med *online tilpasset intervensjon* i form av *tilbakemeldinger, hint og spørsmål* (se s. 15ff. i teorijennomgangen). Jeg velger å gjengi samtaleutdraget for så å kommentere funnene.

Samtaleutdrag 3:

1. L1: Komponerer vi en tekst, eller komponerer vi musikk? Komponere er et uttrykk vi pleier å bruke om musikk, men disse som skriver disse fortellingene da de bygger opp teksten på litt forskjellig måte. (*Lærer skriver på pc slik at teksten synes for elevene på den elektroniske tavla. Lærer skrive begrepet komposisjon.*) Og det kan jo være en sånn.... Hvordan kan man starte teksten da, hvordan kan man starte en tekst? Starter man... Starter alle tekster på lik måte, eller? (**Spørsmål for diagnose**)
2. Elever: Nei
3. L1: Noen tekster gjør jo det. (**Tilbakemelding**) Hvordan starter eventyr? (**Hint**)
4. Elever: Det var en gang
5. L1: Det var en gang. De begynner jo på helt lik måte, det var en gang. (**Tilbakemelding**)
Og så skjer det liksom helt sånn.... (*lærer klapper i hendene, illustrerer at noe skjer fortløpende*). Men er alle fortellinger sånn? (**Hint**)
6. Elev: Nei
7. L1: Hvordan kan de være da? (**Hint**)
8. E4: Kan være sånn pangstartgreie.
9. L1: Pangstart, ja. (**Tilbakemelding**) Det kan være pangstart. Det kalles jo i.....
Hva heter det på fagspråket? In medias res (*Lærer skriver begrepet på tavla*).
Ja. Det kan være, starte med slutten. Og så tilbakeblikk. [...] (Lærer går videre med å forklare hva klassen skal gjøre denne økten).

På det diagnostiske spørsmålet «Starter alle tekster på lik måte?» får læreren et noe unyansert og upresist svar: «Nei». Læreren velger så å gi elevene hint, som igjen kan gjøre at elevene bygger ut svaret mer. Hintene er at eventyr er en sjangre som alltid starter på samme måte og at fortellinger ikke gjør det. Videre benytter læreren det som har blitt kodet som online tilpasset intervensjon i form av spørsmål. En slik form for støtte kan få elevene til å utvide svarene sine. Læreren benytter også tilbakemeldinger som både bekrefter at elevsvar er korrekte og at elevsvar ikke er helt presise. I taletur 9 ber læreren om et mer faglig svar: «Hva heter det på fagspråket?», men hen velger å ikke vente på at elevene skal gi et korrekt svar. Hen velger i stedet å svare på spørsmålet selv før hen går videre i programmet. Her mister elevene en mulighet til å selv øve på å formulere seg faglig, og læreren mister muligheten til å vurdere elevenes språklige kompetanse når det kommer til bruk av fagspråk. Spørsmålet «Hva

heter det på fagspråket?» er på grunn av manglende elevrespons ikke kodet som online tilpasset intervensjon i form av et spørsmål.

I samtaleutdraget under sammenliknes mulig *tema* i de to tekstene som elevene har lest denne timen. Sammen har de kommet fram til at hevn kan være et tema i romanen. Læreren benytter et spørsmål for diagnose, responsen fra elevene kan gi svar på om elevene kan sammenlikne de to tekstene med tanke på tema:

Samtaleutdrag 4:

1. L1: Er det likt da, at det er hevn? (**Spørsmål for diagnose**)
2. E3: Ja.
3. L1: Da er det akkurat som i «Kniv»? (**Hint**)
4. E3: Det er litt forskjellig men.
5. L1: Hvordan da? (**Spørsmål**)
6. E3: I den andre tar hun hevn (hører ikke) for å vise at hun er tøff (hører ikke).
7. L1: Men tar hun hevn? (**Hint**)
8. E3: Nei.
9. L1: Nei, hun tar ikke hevn. (**Tilbakemelding**) Hun tenker på det. (**Forklaring**) Men her er det jo en som tør å ta hevn (*Satt inn for å forklare pronomenet han=Alexander i romanen*). (**Forklaring**) Hvordan tar han hevn a? (**Hint**)
10. E3: Med å prøve å gjøre samme som han (*Satt inn for forståelse av pronomenet han= David, en av karakterene i boka «Alexander den store»*)

I samtaleutdraget over finner vi eksempler på at læreren yter støtte i form av *spørsmål* som kan få elevene til å utdype svarene sine, og gjennom *forklaring* (se s. 16 i teorikapittelet) av hva som skjer i tekstene. I dette samtaleutdraget benyttes ingen fagbegreper eller ytringer som inneholder flere fagbegreper eller typiske måter å formulere seg på i faget, heretter kalt faglige formuleringer. Samtidig støtter læreren elevene på en slik måte at de gjennom å resonnerer felles, kommer fram til at temaet i de to tekstene ikke er det samme. På den måten kan samtalen fungere som et eksempel på hvordan elevene kan tenke når de skal sammenlikne to tekster tematisk: påstander om tema må begrunnes ut fra hendelser i teksten, se for eksempel taletur 10. Samtaleutdraget viser også hvordan læreren ber elevene om å bygge ut svarene sine, se for eksempel taletur 7.

Når det gjelder offline støtte, vil jeg hevde at vi finner offline tilpasset intervensjon i form av en ordliste som læreren hadde utarbeidet på forhånd som støtte til elever med behov for ekstra begrepsforklaring (L1). Denne ordlisten har derfor blitt kodet som *offline tilpasset intervensjon* (se s. 16 i teorikapittelet). I intervjuet forteller læreren at hen er oppmerksom på at denne klassen har behov for at læreren forklarer begreper underveis (L1). Jeg vil hevde at vi finner et eksempel på *offline ansvarsoverføring* (se s. 16 i teorikapittelet) når vi ser på målene som er formulert for timen: 1. repetere, eventuelt lære, begreper som man benytter i analyse av skjønnlitteratur, 2. tolke og reflektere over innholdet i skjønnlitterære tekster og 3. to tekster. Arbeidet med disse målene skal gjøre elevene i stand til å kunne gjennomføre et framtidig litterært prosjekt (L1).

4.1.1.1 Oppsummering av funn av stillasbyggende støttestrukturer hos L1

I samtaleutdragene over finnes flere eksempler på hvordan læreren yter støtte av stillasbyggende karakter, her og nå, i denne oppgaven betegnet som *online stillasbygging*. Samtaleutdrag 1 og 2 viser hvordan læreren undersøker klassens forståelse av fagbegreper gjennom å stille spørsmål om hva fagord betyr i helklassesamtalen. På den måten kan læreren planlegge den videre samtalen med utgangspunkt i hva klassen har vist av forståelse. En *gruppe-ZPD* kan etableres slik at læring og utvikling kan skje. Samtidig kan det innvendes at læreren kun får informasjon om hva noen elever kan gjennom å stille spørsmål til hele klassen. I intervjuet forteller læreren at hen har som praksis å stille spørsmål direkte til elevene, uten at elevene selv har bedt om ordet først. På den måten kan læreren få et bredere bilde av elevgruppas kompetanse. Dette er en praksis læreren har, og elevene er derfor forbered på at de kan bli bedt om et svar når som helst i en helklassesamtale (L1). Det er verd å bemerke at læreren har kunnskap om at ikke alle elever i klassen ønsker å få spørsmål uten å ha bedt om ordet først, av ulike grunner. Dette tar læreren hensyn til (L1). Observasjonsdata viser at læreren veksler mellom å stille spørsmål direkte til elever, elevgrupper og gi ordet til elever som har bedt om ordet.

I hovedsak viser samtaleutdragene gjengitt over eksempler på *online tilpasset intervensjon* i form av *hint, spørsmål, forklaringer og tilbakemeldinger*. Spørsmålene benyttes for å få elevene til å utdype refleksjonene sine. Spørsmålene kan også bidra til å sette elevene inn på andre og nye tanker om det de har lest og på den måten utvide refleksjonen. Dette er i tråd med lærerens mål om at elevene skal få trene på å reflektere over tekster. Ifølge Andersson-Bakken er dette spørsmål som er læringsfremmende (Andersson-Bakken, 2017, s.

39). I taletur 5 i samtaleutdrag 4 stiller læreren et spørsmål som oppfordrer elevene til å utdype: «Hvordan da?» Spørsmål av denne typen velger jeg å karakterisere som spørsmål som krever aktive kognitive og lingvistiske svar for å kunne definere og skille spørsmål som har stillasbyggende funksjon og andre typer av spørsmål (Van de Pol et al., 2010, s. 277).

Når det kommer til støtte i form av forklaringer og hint, kan disse sikre at elevene i størst mulig grad forstår det det blir snakket om. Det er også et gjennomgående funn at læreren benytter et språk som er forenklet på en slik måte at man kan karakterisere det som hverdagspråk. Med Cummins terminologi; BICS (Cummins, 1999). Fagbegreper og faglige fenomener forklares ved hjelp av et forenklet språk. Samtidig oppfordres elevene i liten grad til å benytte fagbegrepene og faglige vendinger, altså å benytte et akademisk språk/CALP (Cummins, 1999) i de observerte samtaler. Elevene går på den måten glipp av en mulighet til å trene på å benytte fagspråket samt at læreren mister muligheten til å finne ut hvordan elevene evner å ordlegge seg faglig. Når elevene ikke blir utfordret til å uttrykke seg mer akademisk, får de heller ikke muligheten til å strekke språket, noe Swain peker på er viktig i en språkinnlæringsprosess (se s. 20 i teoridelen) (Swain, 2000, s. 102). Det kan se ut til at støtten som blir gitt i hovedsak skal bidra til å sikre at alle elevene forstår innholdet i fagbegrepet, i mindre grad å strekke fagspråket til elevene i samtalen. Lærer peker da også på at hen har særlig fokus i denne klassen på å begrepsforklaringer slik at alle elevene forstår det det blir snakket om (L1). Læreren gav ekstra støtte til noen av elevene i form av en ordliste. Samtidig er ikke bruk av fagspråk i elevyttringer et uttalt mål for økta. Økta er som tidligere presentert, del av et større arbeid der elevene skal fordype seg i litterære tekster gjennom å analysere, tolke og sammenlikne disse. Ved framlegg av dette framtidige arbeidet vil elevene måtte vise sin fagspråklige kompetanse. Det kan være derfor læreren ikke denne timen avkrever mer faglige og mer presist formulerte svar.

4.1.2 Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 2 (L2)

Den observerte undervisningen hos L2 skjedde i en språkheterogren 8. klasse. Elever med norsk som andrespråk var i mindretall. Økten bestod av 2 x 45 minutter. Og faget var norsk. Klassen skulle i gang med et leseprosjekt der de skulle lese romanen «Arvingen» (2000) av Anne Gunn Halvorsen og Randi Fuglehaug. Elevene skulle levere en skriftlig bokrapport etter at boken var lest. Formålet med den observerte økten var å 1) repetere kommunikasjonsmodellen og 2) omformulere begrepene i modellen slik at den kan beskrive

kommunikasjonssituasjonen i romanen. I tillegg skulle elevene 3) få til å skrive logg fra det de hadde lest, 4) kunne lytte til høytlesning og 5) å forklare og bruke relevante fagbegreper (L2). Lærer fortalte i intervjuet at hen har ekstra fokus på å gjenta fagbegreper og å oppklare disse i denne klassen fordi den er flerspråklig (L2). Når klassen jobber med begreper, jobber alle med de samme begrepene. Da handler det gjerne for læreren om å finne eksempler eller mer informasjon som kan forklare begrepet. Lærer benytter gjerne tydelige tegninger eller illustrasjoner i begrepsforklaringene (L2). Spørsmål som elevene skulle besvare denne timen var på forhånd lagt inn i OneNote slik at elevene og læreren hele tiden hadde tilgang til disse. Disse spørsmålene har blitt kodet som *offline tilpasset intervensjon*. Det samme har tegninger og illustrasjoner som læreren har laget på forhånd. Kommunikasjonsmodellen ble utvidet i undervisningen, mens samtalen mellom klassen og læreren pågikk. Denne modellen blir derfor tolket som *online tilpasset intervensjon* i form av *en forklaring*.

I intervjuet gir L2 uttrykk for at hen på generell basis skaffer seg informasjon i timene om elevenes læringsprosess gjennom elevenes kroppsspråk, deres spørsmål og svar, og gjennom skriftlige arbeider. Hen forteller at hen gjerne går rundt og lytter til elevenes samtaler og at hen da, på bakgrunn av det hen har hørt elevene snakke om, spør noen av de hen vet har hatt en god samtale og som har kommet fram til noe som kan deles med klassen, om å dele i hel klasse (L2). Hen forteller også at hen kan trekke inn grupper som hen har hørt ikke har fått til å formulere et svar, inn i samtalen ved å stille spørsmål om hva de har diskutert, heller enn å be om svar på et konkret spørsmål. Lista legges lavere (L2). På denne måten kan man si at lærer her benytter det Smit et al. betegner som uuttalt, online diagnostisering av elevenes språkutvikling (Smit et al., 2013, s. 825) til å tilpasse undervisningen videre. En annen måte å få informasjon om elevenes kompetanse, er å be dem om å riste på hodet eller nikke, alt etter om de forstår eller ikke. Lærer forsøker på denne måten å sikre at alle er med ved å be om en enkel tilbakemelding på spørsmål som: «Er alle med, har alle forstått? Nikk hvis ja, rist på hodet hvis ikke» (L2).

I samtaleutdrag 5 bruker L2 spørsmål som har blitt tolket som *spørsmål for diagnose* fordi lærer her kan få informasjon om i hvilken grad elevene klarer å overføre begreper fra en generell kommunikasjonsmodell som klassen har jobbet med tidligere, slik at kommunikasjonsmodellen kan beskrive kommunikasjonssituasjonen i romanen «Arvingen»:

Samtaleutdrag 5:

1. L2: [...] hvis vi skal bytte ut ordene med det vi holder på med i dag, kan vi bytte ut

noen av dem, sånn at det blir mer presist? (**Spørsmål for diagnose**) Elev 1 har et forslag.

2. E1: Den personen der (*viser til tegningen på tavla, lærer peker samtidig på det eleven snakker om*), eh... forteller?
3. L2: Ja (**tilbakemelding**)
4. E1: Budskap er bok?
5. L2: Ja (**tilbakemelding**)
6. E1: Og de barna er publikum.
7. L2: Ja (**tilbakemelding**)
8. E1: Ja, jeg kom ikke på ... (HØRER IKKE) mottaker.
9. L2: Forteller, bok, (**tilbakemelding**) (*skriver på tavla*) og da kan vi skrive «Arvingen» (**tilbakemelding**) så synes jeg at publikum var et godt forslag jeg. (**tilbakemelding**) Ja, så det er liksom i dag, det er oss, er vi enige?
(**Diagnostisk spørsmål**)
10. E1: Ja

Lærer bekrefter svarene gjennom å gi *tilbakemeldinger*. I tillegg sjekker hen om egen forståelse av det elevene har kommet fram til, er korrekt i taletur 9. I samtaleutdraget under er det begrepet *mottaker* som er i fokus:

Samtaleutdrag 6:

1. L2: [...] hvem er mottaker her? (**Spørsmål for diagnose**) Du? (**Hint**)
2. E7: Ja, ja, ok. Ungdommer
3. L2: Ja, ikke sant. Du. Ungdom (*skriver på tavla*). (**Tilbakemelding**) Hvor gamle skal disse ungdommene være, er det noen som kommer med alder også?
(**Spørsmål**)
4. E11: 12 til 17
5. L2: 12 til 17 (*skriver på tavla*) (**Tilbakemelding**) Men elev 11, hvorfor synes ikke dere at de skal være yngre enn 12, tror du? (**Spørsmål**) Snakk sam.....Ja, elev 12 har svar allerede...?
6. E12: (HØRER IKKE)
7. L2: Det er et voksent språk. (**Støtte tolkes som tilbakemelding da lærer benytter gjentakelse som tilbakemelding ved mange anledninger i de observerte samtalene**). Så det kan hende at hvis man er yngre enn tolv,

så blir det litt vanskelig. **(Forklaring)** I tillegg så har vi vært bortom et par ord som kanskje er litt voldsomme for yngre barn. **(Forklaring)** Noen som husker ordene? **(Spørsmål)** Ja? (*elev rekker opp hånda*)

8. E?: Jeg fikk med meg ett i alle fall: hore.

Lærerens bruk av *spørsmål* og *hint* får elevene til å resonnerer seg fram til at mottakerne av boka kan være ungdom 12-17 år på grunn av språkbruken. Hintet i taletur 1 i samtaleutdrag 6, bidrar til en løsning på spørsmålet, og det kan derfor argumenteres for at denne intervensjonen ikke får stillasbyggende karakter (Van de Pol et al., 2010, s. 277). Samtidig må elevene selv definere aldersgruppa og begrunne aldersspennet. Lærer bygger på den måten stillas gjennom spørsmål som krever at elevene setter ord på egne refleksjoner og begrunner disse.

Som L1, setter også L2 fagbegrepene som er i fokus, inn i flere kontekster når de gjennomgås. Samtaleutdraget under viser dette:

Samtaleutdrag 8:

1. L2: [...] Helt til slutt, når vi er ferdige, så står det at vi skal skrive en bokanmeldelse. Er det noen som vet hva en bokanmeldelse er? **(Spørsmål for diagnose)** Ja?
2. E1: Du skriver om sånn der hva du synes om boka og litt sånn hva det handler om og.... Litt sånt.
3. L2: Ja. **(Tilbakemelding)** Og så skal du skrive om hva du har lest om. **(Instruksjon)** Ja. Er det noen av dere som noen gang har kjøpt et spill på pc eller på playstation, eller kjøpt en bok? **(Spørsmål)**
[...]

Her viser læreren at man kan lage anmeldelser også av spill, og hen forsøker å få fram hva hensikten med en anmeldelse er. På den måten forklares innholdet i begrepet bokanmeldelse og hvorfor vi skriver slike.

4.1.2.1 Oppsummering av funn av stillasbyggende støttestrukturer hos L2

L1 yter støtte i form av *forklaringer*, *spørsmål* og *tilbakemeldinger* i de gjengitte samtaleutdragene. På den måten får elevene mulighet til å utdype tolkningene sine av teksten de har lest. I tillegg finner jeg eksempler på bruk av *instruksjoner* og *hint*. Lærerens

intervensjoner i samtalen fungerer ikke alltid som stillasbyggende støtte, se for eksempel samtaleutdrag 6, taletur 1. Her bidrar *hintet* til en løsning på spørsmålet. Det er grunnen til at hintet ikke får en stillasbyggende funksjon (se s. 30 i metodekapittelet).

Læreren bygger stillaser med spørsmål når hen gjennom disse får elevene til å utdype svarene sine, se for eksempel samtaleutdrag 6, taletur 5 og 7. Gjennom å kreve at elevene begrunner og gjør rede for tankene sine, stilles det større krav til lengde og innhold enn spørsmål kun krever et ja eller nei. Spørsmål som krever begrunnelse og redegjørelse, er mest læringsfremmende (Andersson-Bakken, 2017, s. 39). Tilbakemeldingene fungerer stort sett som bekreftelse på at elevenes svar er et relevant svar. Det finnes noen eksempler på at tilbakemeldingen gis som et forslag til forbedret formulering av en elevytring. For eksempel ytrer elev 5: «Eller det spørs fra person til person». L2 omformulerer ytringen slik at den blir mer presis: «Ja, det kommer an på personen».

Som L1 stiller også L2 spørsmål som gir informasjon om elevenes kompetanse og forståelse; *spørsmål for diagnose*. I tillegg stiller læreren spørsmål som kan gi læreren kunnskap om egen oppfattelse av elevens forståelse stemmer, altså spørsmål som *diagnosesjekk* (se s. 13 i teoridelen). Se for eksempel samtaleutdrag 5, taletur 9 der læreren ytrer et spørsmål for å sjekke om forståelsen av elevsvarene er korrekt. Sammen med kunnskap om elevgruppa som læreren har opparbeidet seg tidligere, bidrar online diagnostisering i form av spørsmål for diagnose og diagnosesjekk, til at lærerens støtte kan tilpasses best mulig.

Elevene oppfordres i mindre grad til å formulere seg mest mulig faglig presist i samtalen, altså til å strekke språket, men samtidig legger lærer opp til at elevene skal skrive om teksten de har lest underveis i arbeidet. På den måten får elevene mulighet til å trene på å bruke fagbegreper, og læreren får kunnskap om hva elevene kan og ikke kan. Det ble også lagt opp til samtaler i læringspar underveis i økta. Det ble ikke innhentet samtaledata herfra. Også i disse samtalene hadde elevene en mulighet til å trene på å bruke fagspråket selvstendig. I tillegg ble elevene bedt om å skrive logg. Her fikk elevene mulighet til å skrive ned tankene sine om det de hadde lest og eventuelle spørsmål til teksten og om ord. På den måten sikret lærer i større grad at alle fikk trent seg på å formulere svar. Hen peker i intervjuet på at nettopp elevenes skriftlige tekster, som alltid er tilgjengelig på OneNote for læreren, gir informasjon, både i timen og mellom timer, om elevenes læringsprosess (L2). Alle timer inneholder skriving som metode for å huske bedre. Skriving brukes også som metode for å for

eksempel forberede muntlige innspill i en samtale eller for å øve seg på å formulere egne tanker og spørsmål til lærestoffet (L2).

Offline ansvarsoverføring kan vi, som hos L1, se i formuleringen av målene for timen. Disse skal gjøre elevene i stand til å kunne skrive en bokanmeldelse av romanen «Arvingen». Den observerte økten er del av en lengre læringsprosess der hovedmålet er en god bokanmeldelse. Dersom man tolker samtaler i mindre grupper underveis som overføring av ansvar, kan man hevde at nettopp samtaler i mindre grupper er et eksempel på at lærer overlater noe av ansvaret for læringsprosessen til elevene, som et uttrykk for *online ansvarsoverføring*. Samtidig viser data fra samtalen at læreren fortsetter å yte støtte i form av online intervensjonsstrategier også etter at elevene har snakket sammen på grupper. Det vil bety at lærer veksler mellom online tilpasset intervensjon og online ansvarsoverføring. Før timen har læreren etablert skriveramme for leselogg som elevene skal skrive. Leseloggen er et uttrykk for *offline tilpasset intervensjon* som skal bidra til å gjøre elevene mer selvstendig i arbeidet på sikt.

Samtalene hos L2 inneholder *instruksjoner* (se s. 16 i teorikapittelet). Elevene får tydelige beskjeder om hvor de skal skrive hva, hva de skal gjøre med pc-en når den ikke er i bruk, hvor lenge de skal snakke sammen og hvordan de skal jobbe med en oppgave. Det kan ha sammenheng med at elevene nettopp hadde startet i 8. klasse og mye kunne være nytt, både bruk av pc-en i arbeidet, måten læreren underviser på og oppgavetyper på ungdomsskolen.

Som L1 bygger også L2 sin undervisning i helklassesamtalen på kunnskap om elevgruppa. Kunnskapen bygger på tidligere erfaringer og det som skjer i den observerte undervisningen. Man kan derfor hevde at L2 bygger stillaser gjennom å bygge støtten på erfaring om elevgruppa, den er altså kumulativ. Støtten gis både i undervisningen, og er forberedt før undervisningen, den skjer altså over tid, samt at med målformuleringer især, viser læreren at undervisningen skjer med tanke på at elevene skal oppnå en på forhånd definert kompetanse, noe som vil kreve at lærerens støtte trekkes tilbake, og ansvaret for læringsprosessen overføres mer og mer til eleven. Klassen vil bli målt på kompetanse når det kommer til å skrive bokanmeldelse.

4.1.3 Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 3 (L3)

Den observerte undervisningen hos L3 skjedde også i en språkheterogen 8. klasse i faget norsk. Elever med norsk som andrespråk var i mindretall. Økten bestod av 2 x 45 minutter. Elevene jobbet med diktet «Det er mørkt i hagen» (2010) av Kristine Ness. Diktlesningen var del av et større arbeid med ulike typer av tekster som alle hadde temaet *ungdomstid*. Elevene hadde allerede vært igjennom én samtale om en skjønnlitterær tekst med temaet ungdomstid. Målet med undervisningen den observerte økten, var at elevene 1) skulle lese og forstå diktet og 2) kunne relatere diktet til temaet. Uka etter skulle elevene delta i en ny litterær samtale der flere skjønnlitterære tekster skulle være utgangspunkt for samtaler om temaet ungdomstid. I samtalene var det handlingen og elevenes opplevelse av teksten som var i fokus. Analysen var ikke et mål i seg selv, men i arbeidet med sjangeren dikt, ble det naturlig å undersøke bruk av virkemidler (L3). Elevene jobbet hovedsakelig i grupper med oppgaver til diktet. De siste 25 minuttene bestod av en helklassesamtale der de la fram det de hadde snakket om på gruppene. Det var også rom for at elevene kunne kommentere mer spontant på bakgrunn av innholdet i helklassesamtalen.

Læreren innledet timen med instruks om hvordan klassen skulle jobbe denne økten og at økten skulle bidra til at elevene fikk forståelse av hva diktet «Det er mørkt i hagen» handler om. Elevene skulle lese diktet tre ganger. Hver gang skulle de rangere forståelsen sin fra 1 til 10 og skrive spørsmål til teksten. De kunne også velge å tegne notater til diktet. Lærer repeterte instruksjonen flere ganger. Læreren modellerte også hvordan oppgaven kunne løses gjennom å vise egne notater til diktet. Notatene inneholdt understrekninger, spørsmål, tegninger og refleksjoner. Elevenes tolkninger, refleksjoner og resonnementer skulle kobles til fagbegreper. Læreren hadde kunnskap om at mange av elevene ønsket å bli nettopp bedre på å bruke fagspråk når de snakker om tekster. På bakgrunn av denne kunnskapen, hadde læreren lagt opp til at elevene skulle trene på å bruke nettopp fagspråket i denne økten. Læreren hadde benyttet på denne måten *offline diagnostisering* i planlegging av undervisningen. Læreren hadde på forhånd formulert spørsmål til støtte for analyse av diktet. I spørsmålene brukte læreren sentrale fagbegreper. Spørsmålene ble gitt til elevene i OneNote og samtidig vist på tavla. Spørsmålene må sies å være en form for *offline tilpasset intervensjon*, altså støtte utformet før eller mellom timer:

I samtaleutdraget under ser vi hvordan lærer introduserer et fagbegrep som elevene må kunne for å kunne bruke når de snakker om litteratur, fagbegrepet er *motiv*.

Samtaleutdrag 9:

1. L3: [...] Et begrep som kan være litt vanskelig å forstå, det er det begrepet motiv motiv (lærer skriver ordet på tavla). Hva er motiv for noe? (**Spørsmål for diagnose**)
2. E1: Er det lov å gjette?
3. L3: Ja (**Tilbakemelding**)
4. E1: Det er det man gjør noe for. Hvis motivet er penger så (hører ikke). Det er vanskelig å forklare.
5. L3: I drapsetterforskning så snakker vi om motivet, gjør man ikke det? Hvorfor man gjorde noe. (**Forklaring**)
6. E1: Ja, hvorfor han gjorde det.
7. L3: Hvis dere for eksempel ser for dere et bilde, da, (**hint**) hva er motivet i et bilde, E2? (**Hint**)
8. E2: Det man prøver å få fram
9. L3: Det man prøver å få fram eller hva man får fram? (**Spørsmål**)
10. E2: Man prøver å fortelle den som ser på bildet.
11. L3: Hva som er motivet i et bilde, er det tolkningen av bildet eller er det det du faktisk ser, hvis man snakker om motiv? (**Hint**) Nå ble du sikker litt usikker når jeg spurte noe mer her. Elev 4?
12. E4: Et motiv i et bilde er ikke det du på en måte tar bilde av?
13. L3: Ja, det er det du tar bilde av. (**Tilbakemelding**) Hvis dere hadde tatt et bilde ut av vinduet nå, hadde dere sett en skole, en bjørk, at det var blå himmel. Det er på en måte motivet. Motivets er på en måte det vi ser. (**Forklaring**) Så hva er motivet i et dikt da? I en tekst? (**Spørsmål for diagnose**)
14. E: Hva du skriver om.
15. L3: Ja, det du skriver om. (**Tilbakemelding**) Men uten å tolke. Det blir på en måte et handlingsreferat. (**Forklaring**) Så hva er motivet i diktet? (**Spørsmål for diagnose**) Hva er det diktet handler om? (**Spørsmål**) Elev 3?
16. E3: Skolen
17. L3: Skolen (Lærer skriver elevens svar på tavla). (**Tilbakemelding**) Elev 4?
18. E4: Skogen.

19. L3: Skogen (Lærer skriver elevens svar på tavla). Bra. **(Tilbakemelding)** Flere ting? **(Spørsmål)** Elev 2?
20. E2: En hvit verden.
21. L3: En hvit verden (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Elev 5?
22. E5: Lysende epler
23. L3: Lysende epler (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Dette er noe vi får vite noe om. E4?
24. E4: Lys
25. L3: Lys, ja (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Elev 6?
26. E6: Hage.
27. L3: Hage, ikke minst (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Elev 7?
28. E7: Lyst og mørkt
29. L3: Lyst og mørkt (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Ja, Elev 8?
30. E8: Sol og varme.
31. L3: Sol og varme (Lærer skriver elevens svar på tavla). Varme klasserom, ikke sant. **(Tilbakemelding)** Elev 2?
32. E2: Blå himmel.
33. L3: Blå himmel (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Elev 9?
34. E9: Dirrende hånd.
35. L3: Dirrende hånd (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Tilbakemelding)** Var det det du sa, eller hørte jeg feil: dirrende hånd? **(Diagnostisk spørsmål)** Ja? *(eleven bekrefter)*
36. L3: Dette er det det handler om. Og så er det på en måte ikke sånn, det er ikke så lett å si, det er lett å si at det handler om det her, men dette må settes sammen til noe også, ikke sant. **(Forklaring)** Og det er det som kanskje er litt vanskelig da. **(Tilbakemelding)** [...]

Gjennom å relatere begrepet motiv til andre områder enn diktanalyse, får læreren og elevene fram at ordet benyttes på mange områder og kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger. E1

peker på at det kan ha noe med årsaken til at man gjør noe, og lærer nyanserer elevens innspill gjennom å relatere begrepet til drapsetterforskning. Videre bruker læreren begrepet i sammenhengen bildeanalyse og får fram en fin nyansering av om motivet handler om hva man prøver å få fram eller om det er det man faktisk får fram, som kan beskrive forskjellen mellom hensikt og motiv. Vi ser i samtaleutdraget under at læreren konkretiserer begrepet gjennom å få elevene til å forestille seg at de tar et bilde ut av vinduet, hva ser vi på bildet da? Og så gir hen eksempler på hva vi ser. På den måten kan vi si at hen gjør et abstrakt begrep mer konkret og det skapes en kontekst som kan gjøre begrepet enklere å forstå. Om man ser på *spørsmålene for diagnose* i taletur 1, 13 og 15 i samtaleutdrag 15, finner man at læreren også går fra å snakke om motiv som fagbegrep når vi snakker om litteratur, mer generelt, se taletur 1, til å spørre om elevene kan finne motivet i dette diktet, se taletur 15. På den måten kan man si at spørsmålene for diagnose også fungerer som en støtte i læringsprosessen da de legger opp en progresjon, der samtalen går fra det mer generelle til det mer spesifikke. Læreren peker i intervjuet på at hen legger vekt på ordforklaringer og begrepsavklaringer i denne klassen. Hen velger også å gi alle elevene de samme tekstene å jobbe med, men med noen ulike krav til hva elevene skal kunne gjøre med dem for å unngå at elever blir demotivert av det jeg tolker som lavere krav. Læreren forteller at hen legger opp til at alle leser de samme tekstene og at elevene får de samme oppgavene, men at elever som lærer seg norsk, kan få enklere mål å jobbe mot. Et eksempel kan være at om klassen skal lese og sammenlikne to tekster, kan andrespråkseleven ha et mål om å lese en av tekstene og å forstå hva denne handler om og å kunne snakke om teksten. Dette i stedet for å lese for eksempel tekster tilpasset barneskoleelever (L3). Læreren tanker er her i tråd med Marianis modell (1997), som beskriver hvordan for lave krav og forventninger til eleven kan få konsekvenser for elevens motivasjon. Ved høy grad av forventning, stilles det samtidig krav til høy grad av støtte (Mariani, 1997). L3 peker også på at andrespråkseleven trenger mye støtte i arbeidet. Hen forteller at han ikke har en metode som hen har satt i system, men at hen forsøker å legge til rette for at andrespråkseleven får ekstra begrepsforklaring i undervisningen, enten av lærer eller av medelever (L3).

Læreren stiller spørsmål som kan fungere som *online tilpasset intervensjon* i de gjengitte samtaleutdragene, disse gjør at elevene utdyper svarene sine. L3 gir også hint og bruker forklaringer, disse kan her fungere som online tilpasset støtte og gjør at samtalen kan fortsette fordi sentrale begreper blir forklart.

Når samtalen dreier seg om å finne kontraster i diktet, relateres begrepet til bruk av farger. En elev bruker formuleringen «skarpe linjer mellom lyst og mørkt» (E5) til å forklare begrepet. Begrepet forklares også ved hjelp av å peke på antonymer: L3: «Hva er det motsatte av hvit?», E: «Svart». Igjen viser læreren at hen legger vekt på å få fram flere sider ved et begrep i arbeid med disse.

Eleversvarene inneholder ikke bruk av fagbegrepet. Samtidig bygger innspillene i samtalen på samtaler i grupper og svar elevene selv hadde formulert skriftlig tidligere i timen. Observasjonsdata har ikke informasjon om hva elevene produserte i gruppene eller skriftlig. Det er derfor ikke grunnlag for å si at elevene ikke benyttet et fagspråk når de jobbet med motivet i teksten i gruppe og individuelt. I taletur 15 velger læreren å stille spørsmålet «Hva er motivet i diktet?». I setningen etterpå forklarer læreren enda en gang hva man skal kommentere når man snakker om motiv, gjennom å gi en forklaring ved hjelp av en mindre faglig formulering: «Hva er det som skjer i diktet?» Dette kan være et utslag av at lærer vet at ikke alle elevene har forstått hva begrepet motiv betyr, men at de ved hjelp av et mer hverdagspreget språk, likevel blir i stand til å gjenkjenne motivet i diktet. Lærer påpeker i intervjuet at det å få orden på avanserte fagbegreper som motiv og kontrast, er krevende for andrespråkselevne spesielt (L3)

4.1.3.1 Oppsummering av funn av stillasbyggende støttestrukturer hos L3

Også L3 yter online støtte i form av *forklaringer, spørsmål og tilbakemeldinger* i samtaleutdragene over. I samtalen om et dikt, går læreren igjennom sentrale fagbegreper som elevene må kunne forklaringen til og selv kunne benytte for å analysere tekster og å presentere det de har lest, ved hjelp av fagspråk.

Læreren bygger stillaser med *spørsmål* når hen får elevene til å utdype svarene sine, enten når det kommer til å forklare fagbegreper eller å gjengi funn i diktet eller tankene diktet har gitt dem. Hen gir også *tilbakemeldinger* og utdyper det elevene sier. Læreren peker på at hen i denne undervisningsøkten hadde som hensikt å motivere elevene gjennom tilbakemeldingene.

Ved gjennomgang av de enkelte fagbegrepene, startes denne gjennomgangen med et *diagnostisk spørsmål* der læreren kan innhente kunnskap om elevenes kompetanse når det kommer til hva fagbegrepene betyr og hvordan fagbegrepet kan knyttes opp mot diktet klassen jobber med. Elevene deltar hele veien med å forklare fagbegrepene eller peke på funn i diktet. Læreren veksler mellom å benytte et mer faglig språk, der fagbegrepene inngår i

ytringen, for eksempel: «Symboler likner mer på metaforer» (L3), og et mer ikke-faglig språk for å utdype innholdet i fagbegrepene og til å beskrive hvordan disse kan hjelpe oss til å si noe om en tekst. Eleven benytter ikke fagbegreper eller faglige formuleringer i de observerte samtalen.

Lærer har kunnskap om at klassen ønsker å øve på å bruke fagspråk når de snakker om tekster. Denne kunnskapen har læreren benyttet i planleggingen av innholdet i undervisningen (L3), i tillegg minner hen elevene på underveis i den observerte økten, at det å kunne bruke fagspråk er et mål flere elever har satt seg dette skoleåret. I tillegg skaffet lærer seg kunnskap om elevenes kompetanse underveis i timen gjennom å observere og snakke med elevene da de jobbet i mindre grupper. Læreren erfarte at oppgavene elevene fikk til tekstene, var for vanskelige for noen av elevene. Og at språklige utfordringer kanskje var det som gjorde at oppgavene ble for vanskelige. Læreren reflekterte i etterkant over at oppgavene kanskje burde vært enda mer konkrete i forhold til hvordan elevene skulle jobbe med teksten (L3).

Offline ansvarsoverføring kan vi, som hos L1 og L2, se i formuleringen av målene for timen. Disse skal gjøre elevene i stand til å kunne gjennomføre en litteratursamtale om skjønnlitterære tekster med temaet ungdomstid senere.

4.1.4 Funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 4 (L4)

Helklassesamtalene fant sted i løpet av en økt på 2x45 minutter i faget norsk. Elevene gikk i 8. klasse, og klassen var språkheterogen. Elever med norsk som sitt andrespråk, var i mindretall. Klassen jobbet med ungdomsromanen «Alene gjennom» (2018) av Michael Stilson. Hensikten med de observerte helklassesamtalene var å 1) oppsummere det klassen hadde lest hjemme før timen og å 2) få elevene til å reflektere selvstendig rundt det de hadde lest og gi uttrykk for disse. Elevene skulle også 3) få vite hva et persongalleri er (L4).

Læreren startet timen med å presentere dagens mål for elevene og å gi en kort oppsummering av det de hadde lest hjemme før timen. En slik repetisjon, påpeker L4 i intervjuet, ble gjort for å «koble» alle elevene på undervisningen (L4). L4 antok at ikke alle elever hadde lest eller at noen ikke kom til å huske hva de hadde lest, og at elevene derfor ville ha behov for en rask oppsummering av hovedinnholdet. Hen viser her at hen benyttet kunnskap om klassens behov for støtte i planleggingen av den observerte økten, altså *offline diagnostisering*. Læreren viser også at hen benytter informasjon hen får underveis i

undervisningen til å justere støtten når hen sier: «Det er veldig lett å se om eleven ikke følger med, hvis man greier å ha blikket litt ut over de som rekker opp hånda og sier noe høyt. Hvis man ser litt mer rundt på de andre, finner man fort ut om det er noen som ikke henger helt med fordi da ser man ofte bare på et blikk» (L4). Tegn på at elevene er med kan være «at eleven har blikket sitt festa på de som er på gruppa, at man ser at eleven lytter, følger med på det som skjer på gruppa. Og ikke har blikket festet i løse lufta eller på pc-skjermen eller prøver å oppnå kontakt med andre» (L4). Denne måten å vurdere elevenes kompetanse på, har blitt kodet som *online diagnostisering* i form av *uttalt diagnostisering* (se s. 13 i teorikapittelet).

Til forskjell fra hos de andre lærerne, har ikke L4 definert et mål for økta som går på at elevene skal kunne forklare og/eller bruke fagbegreper knyttet til litterær analyse. Målene for økta var som sagt at elevene skulle kunne reflektere selvstendig rundt det de hadde lest og at de kunne formidle sine refleksjoner til andre. Hos L4 er det derfor relevant å se på hvordan hen bygger stillaser som støtter opp om at elevene nettopp får til å formidle sine refleksjoner på en måte som gir mening for andre. Mye av støtten i de gjengitte samtaleutdragene ytes i form av *tilbakemeldinger* som også omformulerer ytringer, slik at elevens ytringer blir enda mer presise. Kanskje kan man med utgangspunkt i kunnskapen om hensikten med timen si at hen modellerer klarspråk.

Samtaleutdraget under gjengir samtale i etterkant av et gruppearbeid. Elevene har diskutert teksten ut fra spørsmål de har fått fra læreren. Gruppene var satt sammen av lærer, og nå går læreren igjennom gruppenes svar i plenum:

Samtaleutdrag 13:

1. L4: Neste. Da tar vi gruppa i front her: Hvilket inntrykk får du av faren til Fredrik?
(Spørsmål for diagnose: Svaret på dette spørsmålet forteller læreren noe om elevenes kompetanse når det kommer til å formidle og begrunne refleksjonene de har gjort seg om personene i romanen)
2. E: Er det vi?
3. L4: Det er dere.
4. E: Han er mest opptatt av penger og sånn. Og så bruker han veldig mye sånn rusmidler. Sånn at han virker litt sløv og uhygienisk.
5. L4: Ja. **(Tilbakemelding)**

6. E: Ja.
7. L4: På hvilken måte tenker dere at han er uhygienisk? **(Spørsmål fordi samtalen stopper litt opp i taletur 6)**
8. E: Altså han går på do og så bare gidder han ikke å vaske hendene etterpå. Og han gikk og tok på drakta til Fredrik. Og Fredrik bare lot han.
9. E: Det var litt sånn dårlig følelse, han gikk inn og så lukta det svette og røyk og...
10. E: ... alkohol og sånn.
11. E: Ja.
12. L4: Ja, så det blir beskrevet mye lukter og sånn, rundt han faren? **(Spørsmål)**
13. E: Ja, litt sånn, jeg husker ikke helt hva vi sa, men at han på en måte ikke er opptatt av å bestemme over Fredrik på samme måte som (hører ikke) at det er hans drøm, som han setter over til Fredrik.
14. L4: Ja. Det var litt viktig. At faren hadde en drøm om å bli fotballproff og så, på en måte, presser han den over på Fredrik. **(Tilbakemelding)** Ja, det ble vel sagt på en indirekte måte i det kapittelet vi leste nå? Ble det ikke det? **(Modellerer måte å formulere seg på mer faglig)**
15. E: Jo. Det sto at det var liksom Fredrik sin drøm, og noe som faren også hadde drømt om.
16. L4: Så vi kan tolke oss fram til at faren også en gang i tiden ville bli fotballproff. Vi vet ikke så mye mer om det ennå i hvert fall. Men da får vi i alle fall litt sånn hint_om det. **(Modellering)** E3?
17. E3: Da han kom hjem til leiligheten og lukta den røyklukta, og skjønnte at det var faren, så sa, om jeg ikke husker helt feil, så sa han, at han ikke ville at han skulle være der, og ikke orka faren, på en måte.
18. L4: Så ut ifra det så kan vi kanskje tolke at han og faren ikke har et så godt forhold, da. **(Modellering)** E4?
19. E4: Kanskje faren vil at han skal tjene så mye penger som mulig så kan han ta litt av han og så kan han bare leve luksuslivet med øl og snus og røyk og...
20. L4: Ja. Ikke sant. **(Tilbakemelding)** Hvis sønnen får så mye penger, så kommer det til å renne litt over på han også? **(Diagnostisk spørsmål)**
21. E4: Ja.
22. L4: Det er kanskje en lur tanke det, eller? **(Spørsmål)** E8?

23. E8: Det med at faren til Fredrik ikke har så godt forhold til sønnen får vi vite da han sa at han var familie, men likevel ikke.
24. L4: Ja, han er familie, men likevel ikke. Det kan man jo tolke på ulike måter da. Det sier litt om forholdet de har til hverandre, kanskje. (Modellering) E2?
25. E2: Jeg tror at Fredrik er ganske flau over faren fordi når han først møtte Sven, så ville han ikke si at faren var med.
26. L4: Sant. **(Tilbakemelding)** Sven lurte på om han kom til Tyskland alene eller om han hadde med seg familie. Og da sa han ikke at faren var med. **(Modellerer, viser at resonnementet til eleven ikke er tydelig nok, tydeliggjør tankerekka)** Grunnen til at jeg stilte det spørsmålet her er at, ja, boka handler mye om fotball, men det handler også om flere ting, flere temaer. Og ett av de temaene er jo litt det her med familieforhold og far og sønn-forhold som de to har, da, for det er tydeligvis ikke så lett. Og det får vi små drypp av gjennom hele boka.

Læreren modellerer hvordan man kan snakke om tekst i større grad enn de andre lærerne. Dette kan være fordi hen har som hensikt å øve elevene opp i å formidle egne tanker og tankerekker i denne økta. Spørsmål får elevene til å utdype videre. I tillegg til å modellere hvordan elevene kan uttrykke seg mer presist, se for eksempel taletur 17 og 18, modellerer læreren hvordan man snakker sammen når man har en utforskende samtale: læreren viser at hen lytter og verdsetter elevsvarene gjennom ytringer som «Ja, ikke sant» i taletur 20. Hen viser også at det er god samtaleskikk å bygge videre på det andre sier, som for eksempel i taletur 12 til 14. L4 modellerer også hvordan man snakker om tekst ved å benytte fagbegreper som tema, tolke, hint, kapittel og formuleringer som å si noe indirekte, tolke på ulike måter, hvis....så.... Videre viser læreren hvordan resonnementer kan gjøres tydeligere, for eksempel i taletur 13 til 16. Læreren bruker elevsvarene som premisser i resonnementet, som hen så fullfører. Det samme skjer i taletur 17 og 18, her gjør læreren elevens resonnement mer tydelig. E2 viser med følgende ytring at hen vet hvordan man skal uttrykke seg for å vise at man lytter og kan bygge videre på andres innspill for å drive samtalen videre: «Det blir kanskje litt det samme som E13 sa, [...]» Denne formuleringen viser at eleven har kompetanse når det kommer til å delta i en utforskende samtale om en tekst. Læreren forteller i intervjuet at klassen har jobbet med regler for samtalegrupper. Regler kan være at elevene skal lytte til hverandre, respektere at andre har ulike meninger og at det i samtaler som den de

gjennomførte denne økten, ikke nødvendigvis finnes fasitsvar. Disse samtalereglene gjelder også for samtalene i mindre grupper.

Samtaleutdraget under viser hvordan en av elevene har forstått hvordan man må tydeliggjøre resonnetet sitt når man kommer med en påstand. Vi finner ordet *fordi* i begge elevytringene, men kun ytringen til E2 viser et resonnement som begrunner en påstand om boka. Samtalen handler om hva som har skjedd i romanen til nå og hvorvidt hovedpersonen ønsker å spille en viktig kamp eller om han egentlig heller ønsker å sitte på benken:

Samtaleutdrag 14:

1. E2: Fredrik håper at Isor blir frisk så han ikke trenger så spille fordi han ikke er klar og Fredrik gjorde et innlegg og da gjorde han det veldig bra og klarte å treffe på alle så da ble alle de andre veldig imponert, tror jeg.
2. L4: Ja, så han fikk vist seg fram litt på trening. **(Tilbakemelding)** Selv om han ikke fikk vært med så mye. **(Forklaring)** Ut ifra tankereferatet hans i boka så får du vite at han egentlig ikke er helt klar til det ennå. **(Modellering av faglig frase: Ut ifra tankereferatet..)** Elev 3?
3. E3: Det er vel mer at Isor er sur fordi han ikke kom til Tottenham og så vil han ikke spille for dem? Jeg vet ikke?

I taletur 3 viser E3 at hen vet hvordan man kan komme med motargumenter og at disse må begrunnes. Eleven markerer underbyggingen med å benytte ordet *fordi*. E2 bruker ikke ordet *fordi* på samme måte i taletur 1. Her er det heller snakk om en utdyping av årsakssammenhenger i fortellingen. Det finnes flere eksempler på at elever bygger opp resonnementer ved hjelp av ordet *fordi*:

Samtaleutdrag 15:

1. L4: Hvordan tror dere det er å flytte til et nytt land, der alle snakker et annet språk som du ikke kan? **(spørsmål)**
2. E: Jeg tror det er litt vanskelig på en måte fordi det er annerledes enn hjemme der du vet alle snakker likt som deg, og der kjenner du sikkert flere og det er litt mindre, i utlandet er det større.

4.1.4.1 Oppsummering av funn av stillasbyggende støttestrukturer hos L4

Elevene benytter i liten grad et fagspråk når de deler tanker og refleksjoner om boka. De mest presise og faglige formuleringene er de der elevene underbygger en påstand ved bruk av ordet *fordi*. Målet med økten er å kunne reflektere over det de har lest og formidle tankene sine til andre. Lærer har ikke presisert at hensikten er at elevene skal benytte et mest mulig presist fagspråk når de formidler refleksjonene og opplevelsene sine. L4 påpeker i intervjuet at det nettopp var elevenes refleksjoner over det de hadde lest, hen ønsket å få fram. Dette for at ikke leseprosjektet kun skulle handle om å forklare begreper eller finne svaret i teksten. Hen påpeker også at det å diskutere sammen og reflektere er i mange sammenhenger viktigere enn hva man kommer fram til (L4). Det kan være derfor elevytringene ikke korrigeres mer eksplisitt når det kommer til bruk av et mer faglig språk fordi læreren har fokus på at elevene får komme med sine refleksjoner og at de trener på å diskutere disse på en god måte. Samtidig modellerer lærer hvordan man kan snakke om en tekst ved hjelp av fagbegreper og faglige formuleringer. Eksempel på en faglig formulering finner vi i samtaleutdrag 14, taletur 2: «Ut ifra tankereferatet hans i boka så får du vite at...» (L4). Elevene har her fått gode eksempler til etterfølgelse i framtidige samtaler.

Også L4 bygger sin undervisning på kunnskap om klassen, basert både på tidligere erfaringer og diagnostisering i den aktuelle undervisningstimen. Støtten er derfor kumulativ. Den er variert og den gis i flere nivåer, både i undervisningen og mellom undervisningstimer. Og den er temporær dersom en betrakter målene for undervisningen som delmål fram mot å kunne gjennomføre et større arbeid mest mulig selvstendig i slutten av perioden.

4.2 Drøfting av funn av stillasbyggende støttestrukturer i de observerte samtalerne hos L1, L2, L3 og L4

Funn av stillasbyggende strukturer gjengitt over, viser at det finnes stillasbyggende strukturer i de observerte helklassesamtalerne.

Funn av diagnostiseringsstrategier viser at lærerne benytter kunnskap om elevgruppa for å kunne tilpasse støtten. Denne diagnostiseringen skjer både i undervisningen og før/mellom undervisningstimer. Lærerne peker på hvordan de benytter kunnskap om elevgruppa til å planlegge undervisningsøkter, og de observasjonene de gjør seg underveis i timen, kan også føre til endringer av både metode og innhold. Lærerne utfører både *offline* og *online diagnostisering* for å finne hva elevgruppas behov for støtte er. Online diagnostisering

kommer til uttrykk som spørsmål for diagnose, diagnosesjekk og uttalt diagnostisering. Alle lærerne benytter seg av denne måten å undersøke behovet for støtte på. For eksempel beskriver L4 hvordan elevs interaksjon i mindre grupper kan gi kunnskap om at elever har falt av, og at dette kan gjøre at hen justerer opplegget. At lærere tilpasser undervisningen ut fra kunnskap om elevgruppa, er ikke et overraskende funn. Samtidig pekes det på at det kan være vanskelig å gjennomføre helklassesamtalene på en måte som gjør at alle elever deltar i samtalen. Ingen av lærerne benytter helklassesamtaler som eneste metode i den observerte undervisningen, og i intervjuene peker alle på nødvendigheten av variasjon i metodebruk for å legge til rette for at flest mulig opplever læring og utvikling (L1, L2, L3 og L4).

Alle lærerne bygger stillaser i undervisningen sin basert på det de vet om gruppa. Hvilken form for online støtte som bygges, varierer litt i de observerte samtalerne. For eksempel benytter L4 *modellering* som støtte flere ganger i de gjengitte samtaleutdragene. L2 benytter flere *tilbakemeldinger* som stillas. Denne variasjonen av stillasbyggende støtte kan være et utslag av ulike behov for støtte hos elevgruppa og at de fire klassene jobbet med ulike tema og at samtalerne var del av lærernes ulike undervisningsopplegg for perioden.

I alle klassene bygger lærerne stillaser som støtter elevenes læring av fagbegreper gjennom å gi ordforklaringer, stille spørsmål for å få elevene til å forklare fagbegreper og å bruke disse til å analysere og tolke tekster og for å få dem til å utdype svarene sine. Lærerne modellerte bruk av fagord og hvordan man kan forklare hva ordene betyr i en faglig og i en mer hverdagslig kontekst. Tilbakemeldinger på elevyttringer benyttes hyppig, enten i form av bekræftende ord som for eksempel *ja, bra, ikke sant*, eller i form av at lærer gjentar elevyttringen og på den måten bekrefter at innspillet til eleven er viktig og relevant (Gibbons, 2019, s.) Lærerne benytter også hint i litt varierende grad.

Lærere modellerer flere ganger i de observerte samtalerne, hvordan man kan ytre seg faglig, men krever ikke av elevene at de gjør det samme. Det kan synes som lærerne har fokus på at elevene trenger å få forklart fagbegreper for på den måten å kunne benytte disse selvstendig, muntlig og skriftlig. I mindre grad fokuserer lærerne på å trene elevene på faglige formuleringer som kan yte støtte til et mer presist akademisk språk. De observerte lærerne benytter selv faglige formuleringer, der de relevante fagbegrepene inngår. De modellerer på den måten for elevene hvordan man snakker faglig korrekt i faget norsk. Samtidig benytter også lærerne et mindre faglig språk for å forklare ulike aspekter ved faget, som fagbegreper. Og når det ikke stilles eksplisitte krav i undervisningen til at elevene skal uttrykke seg mest mulig faglig, kan dette være et tegn på at forventningene til elevene er for lave. Det kan være

at lærere forsøker å tilpasse språkbruken slik at de sikrer at alle elevene forstår mest mulig av det de sier, slik som for eksempel L1 påpeker i intervjuet. Det kan synes som at lærerne i denne studien legger større vekt på ordforklaringer enn å oppfordre elevene til å selv formulere seg mer faglig. Dette funnet samsvarer med det Kulbrandstad og Kvammen (2022) fant i sin studie av læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språkheterogene klasser: De fant at lærere retter oppmerksomhet mot elevenes ordforråd gjennom arbeid med fagsbegreper især, samtidig som forskning anbefaler at elevene øves opp i en bredere bruk av språket gjennom samtale, lesing og skriving for på den måten å utvikle et bredest mulig ordforråd på andrespråket (Kulbrandstad og Kvammen, 2022, s. 106). For elever med et godt utviklet akademisk språk, kan enkle forklaringer gitt på et mer hverdagslig språk, kanskje oppleves som uttrykk for lave forventninger til forståelsen deres. For lave forventninger og for høy grad av støtte, vil ifølge Mariani (1997) ikke føre til at arbeidet skjer i elevens ZPD. For elever som ennå ikke forstår hverdagspråket fullt ut slik at de heller ikke forstår lærerens forenklete forklaringer, kan det føre til at forventningene til hva de skal få til er for høye, samtidig som støtten blir for lav (ibid.). Gibbons foreslår at man ikke forenkler oppgavene man gir til andrespråkelever fordi man da kan stå i fare for å redusere fagstoffet som de blir eksponert for. I stedet kan elevene for eksempel få lister over ord og uttrykk, setningsstartere og lister over setningsforbindere. Alle elever, ikke bare elever som lærer seg norsk, vil ha utbytte av en undervisning som har et språklig fokus og som gir dem opplæring i å bruke fagets språk (Gibbons, 2019, s. 34ff.). Overført til de observerte helklassesamtalene, kunne for eksempel L1 sin ordliste over fagsbegreper blitt utvidet til å også inneholde setningsstartere og, i litteratursamtaler, hyppig brukte faglige fraser for en oppøvelse i å bruke det akademiske språket.

Et viktig obs er at observasjonsdata ikke har informasjon om hva elevene produserte i gruppene eller skriftlig. Det er derfor ikke grunnlag for å si at elevene ikke benyttet et fagspråk når de jobbet med motivet i teksten i gruppe og individuelt.

Alle de observerte øktene er del av et lengre læringsløp. Offline ansvarsoverføring kan vi se i formuleringer av mål for timen. Disse skal gjøre elevene i stand til å kunne gjennomføre en framtidig oppgave.

Gjennom at støtten gis i to nivå: online og offline, at den er kumulativ, temporær og at den gis til elevene på flere måter gjennom lærerens intervensjon (Smit et al., 2013, s. 829ff.) (se s. 14 i teorikapittelet), kan man definere den støtten som lærerne gir i de observerte

helklassesamtalene som stillasbyggende støtte gitt til en hel klasse. Stillasbyggende støtte til enkeltindivider er ikke undersøkt i denne oppgaven.

4.3 Funn av støtte til andrespråkutvikling i de observerte helklassesamtalene

Følgende presenteres funn som benyttes til å belyse forskningsspørsmål 2 samt en samlet drøfting av forskningsspørsmålet.

4.3.1 Funn av støtte til andrespråkutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 1 (L1)

Det finnes mange eksempler på *respons* (se s. 22 i teorikapittelet) i samtalene hos L1 som både anerkjenner elevsvarene og som kan bygge opp elevens selvbilde som en kompetent elev (Gibbons, 2019, s. 59). Samtaleutdraget under viser ytringer som mulig kan fungere som *respons*. Klassen samtaler om hvor vendepunktet i novella «Kniv» kan ligge:

Samtaleutdrag 16:

1. L: Ja. Men hva er det det bygger seg opp mot?
2. E3: At hun skal ta fram kniven
3. L: Ja! (*entusiastisk*) (**Respons**) Det bygger seg opp mot at hun skal ta fram kniven. (**Respons**) Det er liksom hva det dreier seg om, hva skjer, liksom, hva som skal skje da, og hvis hun tar opp kniven. [...]

Her kan lærerens respons føre til at eleven opplever at svaret både er rett og viktig i samtalen. I samtaleutdraget over stiller læreren også et spørsmål til elevene: «Hva skjer når hun tar opp kniven?» (L1). Spørsmålet her er av en slik karakter at svaret allerede er gitt fordi det er bare ett svar på dette spørsmålet: Hun tar ikke kniven opp av lomma. L1 stiller i løpet av den observerte økta mange spørsmål som er av lukka karakter, altså spørsmål som det allerede finnes et svar på. Disse spørsmålstypene, påpeker Gibbons, kan gjøre det vanskeligere for andrespråkelever å komme inn i samtalen fordi det er vanskeligere å formulere noe som andre vil ha dem til å si enn å komme inn i samtalen på egne premisser (Gibbons, 2019, s. 53). I samtaleutdraget under benytter læreren et spørsmål av mer åpen karakter: «Hva tenker dere kunne vært tema?», og som da også gjør det enklere for andrespråkelever å formulere svar:

Samtaleutdrag 17:

1. L1: [...] Hva tenkte dere kunne være temaet? (**Spørsmål**)
2. E2: Hevn
3. L1: Hvorfor det, Elev 2? (**Spørsmål**)
4. E2: For at hun blir mobba og sånn (*tonefall går oppover som ved et spørsmål*).
5. L1: Ja...? (**Spørsmål**)
6. E2: Ja
7. L1: Så da vil hun.....? (**Spørsmål**)
8. E3: Hun har lyst til å ta hevn fordi hun ble mobba og har lyst til å vise dem kniven.
9. E2: Og drepe dem
10. L1: Du tenker at hun vil drepe dem? (**Spørsmål**)
11. E2: Ja, eller true dem

Gjennom å stille *spørsmål* av mer åpen karakter (se s. 22 i teorikapittelet) får læreren elevene til å reflektere over hva som kan være tema i novella «Kniv» og spørsmålene får dem videre i resonnementet gjennom å be om utdyping og begrunnelse. Svarene er ikke gitt på forhånd.

Gibbons peker på at det er viktig for andrespråkseleven at *tempo* (se s. 22 i teorikapittelet) settes ned i samtalen. Læreren velger å la elevene jobbe to ganger i mindre grupper. Her jobber elevene med oppgaver som senere gjennomgås i plenum. På den måten får elevene mulighet til å forberede hva de skal si og teste ut egne formuleringer i et mindre fora.

I samtaleutdraget under *modellerer* (se s. 22 i teorikapittelet) læreren hvordan en litteratursamtale kan foregå gjennom å be elevene utvide og begrunne svarene sine samt man lytter og anerkjenner andres innspill gjennom å bygge videre på disse.

Samtaleutdrag 18:

1. [...] Hva tenker du, elev 4?
(**Spørsmål**)
2. E4: Akkurat når hun tar ut kinobilletten....
3. L1: Du tenker akkurat når de drar kinobilletten ut av lomma hennes. (**Spørsmål**)
4. E4: Ja.
5. L1: Hvorfor tenker du det da? (**Spørsmål**)
6. E4: Vet ikke helt, bare plutselig så ble jeg/det (?) litt sånn trist igjen.
7. L1: Ja, (**Respons**) fordi? (**Spørsmål**)

8. E4: Fordi (drar litt på det)
9. L1: (*før eleven har sagt ferdig*). Vi går jo hele tiden og venter på at hun skal trekke kniven.
10. E4: Ja, hun har den jo i hånda. Så begynner du å tenke på at....
11. L1: Så du tenker at det er det at de drar billetten ut av hånda hennes som gjør at hun ikke tør?
12. E4: Ja

Gjennom spørsmål og respons drives samtalen videre gjennom at elever og lærer bygger ut og begrunner svar, og svar anerkjennes.

4.3.1.1 Oppsummering av funn av støtte til andrespråkutvikling hos L1

Lærer L1 benytter flere *spørsmål* av lukket karakter når innholdet i sentrale fagbegreper gjennomgås. Lukkede spørsmål er ikke like språkutviklende som spørsmål av mer åpen karakter da åpne spørsmål kan gjøre det enklere for andrespråkseleven å delta i samtalen (Gibbons, 2019, s. 57). Videre finner jeg at læreren setter ned *tempoet* i samtalen gjennom å la elevene drøfte i mindre grupper før gjennomgang av stoffet i plenum. Gjennom hele den observerte økten gir læreren elever *respons* på innspillene deres, enten i form av bekreftelser på at svaret er relevant eller ved at hen bygger videre på elevsvarene. Lærer *modellerer* også på denne måten god samtalestruktur ved samtaler der man utforsker noe sammen (Gibbons, 2019, s. 59).

4.3.2 Funn av støtte til andrespråkutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 2 (L2)

Som L1 benytter også L2 *spørsmål* med både åpen og lukka form. I samtaleutdraget under stiller læreren åpne spørsmål for å få elevene til å reflektere over hvem som kan være mottaker i romanen «Arvingen»:

Samtaleutdrag 19:

1. L2: [...] hvem er mottaker her? (**Spørsmål**) Du? (**Spørsmål**)
2. E7: Ja, ja, ok. Ungdommer
3. L2: Ja, ikke sant. Du. Ungdom (*skriver på tavla*). (**Respons**) Hvor gamle

skal disse ungdommene være, er det noen som kommer med alder også?

(Spørsmål)

4. E11: 12 til 17
5. L2: 12 til 17 (*skriver på tavla*) **(Respons)** Men elev 11, hvorfor synes ikke dere at de skal være yngre enn 12, tror du? **(Spørsmål)** Snakk sam.....Ja, elev 12 har svar allerede...?
6. E12: (HØRER IKKE)
7. L2: Det er et voksent språk. **(Respons)** Så det kan hende at hvis man er yngre enn tolv, så blir det litt vanskelig. I tillegg så har vi vært bortom et par ord som kanskje er litt voldsomme for yngre barn. Noen som husker ordene?
(Spørsmål) Ja? (*elev rekker opp hånda*)
8. E?: Jeg fikk med meg ett i alle fall: hore.
9. L2: Hore. **(Respons)** Så det kan hende at språket utvikler seg litt i boka som gjør at den ikke passer seg for de yngre. **(Respons)** Hørtes det logisk ut? **(Spørsmål)**
10. E?: Ja.

Responsen er også med på å støtte elevene i samtalen, både i form av utbygging av elevsvar (se taletur 5 og 9) og som anerkjennelse, som det finnes eksempel på i taletur 3. I taletur 9 formulerer også læreren et svar på det første spørsmålet når hen sier: «Så det kan hende at språket utvikler seg litt i boka som gjør at den ikke passer seg for de yngre». Her viser læreren at påstanden om at mottaker er personer mellom 12 og 17 kan begrunnes med en språkbruk i boka som ikke passer seg for de yngre leserne. Dette er også en *modellering* av hvordan man underbygger egne påstander i samtaler. Spørsmålene av mer lukka karakter benyttes, som hos L1, i større grad når læreren går igjennom fagbegreper gjennom å få elevene til å komme med forklaringer på ordene.

L2 setter ned *tempoet* i samtalen gjennom å la elevene snakke sammen i læringspar før noe gjennomgås i plenum. Det kan også være et eksempel på reduksjon i tempo når lærer i samtaleutdraget under lar elevene selv komme fram til ordet forlag:

Samtaleutdrag 20:

1. L2: [...] Så her står det tittel og det står forfatter. Hva tror du det betyr nederst, det svarte som står på omslaget? Elev 8.
2. E8: Er det ikke på en måte den ... jeg husker ikke ordet, sånn derre selskapet.....
3. L2: Riktig. Det er et slags selskap. Er det noen som husker hva vi kaller det? E9?

4. E9: Forlaget
5. L2: Forlag. Forlaget er de bedriftene som lager bøker som skriver og sørger for at det blir publisert. Så det er de som har betalt forfatterne. Så de har fått lønn. Men de får lønn fordi vi kjøper. [...]

Dersom tempo skal brukes som støtte til språkutvikling, bør elevene gis tid i samtalen til å prøve å formulere det de ønsker å si på flere måter før læreren eventuelt omformulerer elevsvarene eller gir det korrekte svaret (Gibbons, 2019, 53).

4.3.2.1 Oppsummering av funn av støtte til andrespråksutvikling hos L2

L2, som L1, benytter mange *spørsmål* av lukket karakter når hen gjennomgår innholdet i relevante fagbegreper. Der læreren benytter spørsmål av mer åpen karakter, som i samtaleutdrag 19, gir hen elevene mulighet til å komme inn i samtalen på egne premisser gjennom at de kan komme med en formening om hvem som er mottaker i romanen «Arvingen». Som tidligere sagt, peker Gibbons på at spørsmål som ikke krever at man klarer å gjengi et fasitsvar, kan være enklere å svare på for andrespråkselever fordi de kommer inn i samtalen med det de vil si selv (Gibbons, 2019, s. 57).

Læreren gir elevene *respons* i form av anerkjennende ja og bra, og gjennom å gjenta det elevene har sagt. Læreren bruker også elevsvarene i egne ytringer og driver på den måten samtalen videre. På den måten viser også L2 at hen ser på elevens svar som viktige og fornuftige. Elevene kan på den måten oppleve at læreren ser på dem som individer som har mulighet til å lære, som en kompetent elev (Gibbons, 2019, s. 59). Denne måten, er som tidligere påpekt, språkutviklende (ibid.). L2 benytter respons som støtte gjennom hele den observerte økten.

4.3.3 Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 3 (L3)

L3 benytter støtte i form av *respons* gjentatte ganger i løpet av den observerte undervisningen. Som for eksempel som vist i samtaleutdraget under. Her snakker klassen om diktet «Det er mørkt i hagen»:

Samtaleutdrag 21:

1. L1: Hva er det diktet handler om? (**Spørsmål**) Elev 3?

2. E3: Skolen
3. L3: Skolen (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Respons)** Elev 4?
4. E4: Skogen.
5. L3: Skogen (Lærer skriver elevens svar på tavla). Bra. **(Respons)** Flere ting? **(Spørsmål)** Elev 2?
6. E2: En hvit verden.
7. L3: En hvit verden (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Respons)** Elev 5?
8. E5: Lysende epler
9. L3: Lysende epler (Lærer skriver elevens svar på tavla). **(Respons)** [...]

I tillegg til å vise anerkjennelse og på den måten kanskje også motivere eleven for videre arbeid, viser også læreren her hvordan god samtaleteknikk fungerer. Det gjør hen gjennom å lytte og vise interesse og anerkjennelse for det andre sier. Som tidligere påpekt, var læreren bevisst hvordan respons kunne fungere som motivasjon for elevene i denne økten (L3). Spørsmålene i samtaleutdraget over har en åpen karakter og inviterer elevene inn i samtalen ut fra hva de tror at diktet handler om. Og alle forslagene mottas og anerkjennes gjennom at læreren skriver elevenes forslag opp på tavla.

I samtaleutdraget under benytter L3 også åpne spørsmål for å få elevene til å utdype påstandene sine, for på den måten gjøre slutningene sine synlig for klassen:

Samtaleutdrag 22:

1. L3: Hvorfor dirrer hånda? Elev 3? **(Spørsmål)**
 2. E3: Han er redd.
 3. L3: Hva er det du tenker at denne personen kan være redd for? **(Spørsmål)**
 4. E3: Kanskje det er noe på skolen som gjør personen redd.
 5. L3: Ja **(Respons)**
 6. E3: At personen blir mobba, eller.
- [...]

Gjennom å stille spørsmål, som i samtaleutdraget over, som oppfordrer eleven til å utdype og gjøre synlig resonnementene sine samt at elevsvarene anerkjennes og dras med videre i samtalen, *modellerer* også læreren god samtalestruktur.

Videre finner jeg at læreren setter ned tempoet i samtalen gjennom å la elevene drøfte i mindre grupper før gjennomgang av stoffet i plenum. I samtaleutdraget under finner jeg at læreren støtter elevene tempomessig gjennom å gi elevene mulighet til å formulere et svar over flere taleturer samt at hen totalt gir elevene over 30 sekunder i løpet av taletur 1 før han ber om et svar fra en elev som har rukket opp hånda:

Samtaleutdrag 23:

1. L3: Finner dere noen kontraster i diktet? Hva er en kontrast for noe? (Venter 10 sekunder) Hva er en kontrast? (Venter i 7 sekunder) Har dere det litt på tunga, eller? (Venter 15 sekunder) E1?
2. E1: Kan jeg gjette?
3. L3: Ja, gjett.
4. E1: Når andre farger er den fargen mer lysere...
5. L3: Hvilke farger tenker du er kontraster til hverandre?
6. E1: At forskjellige ord kan gi andre ord mer betydning, eller gi noe mer (Litt utydelig).
7. L3: Du er inne på det. E5?
8. E5: Mørke og lyse.
9. L3: Mørke og lyse. Kontraster, ikke sant. E4?
10. E4: Skarpe linjer, på en måte mellom mørkt og lyst.
11. L3: Det på den ene siden og det på den andre siden, ikke sant? En forskjell på to ting. Hvilke kontraster finner vi i diktet? Hvilke kontraster er det vi finner i diktet? (Venter i 5 sekunder)
12. E4: At hagen er mørk og lyset på trær.

Her får elevene mulighet til å formulere et mer korrekt svar gjennom at lærer støtter dem underveis gjennom spørsmål og tilbakemeldinger. Her kommer elev E4 fram til en god forklaring på fagbegrepet kontrast gjennom å peke på at det handler om skarpe linjer. Samtidig er ikke forklaringen helt presis. Lærer velger å utdype gjennom å peke på at kontraster handler om en forskjell på to ting. Forklaringen til læreren, som elevenes, gis ved hjelp av et mer hverdagslig språk. Dette kan være et uttrykk for at læreren vet at særlig andrespråkselevne har ekstra behov for begrepsavklaring og ordforklaringer, og at fagspråket ofte kan gå over hodet på elevene om de ikke forstår (L3).

Samtalestrukturen i samtaleutdraget over går igjen i den observerte undervisningen til L3.

4.3.3.1 Oppsummering av funn av støtte til andrespråksutvikling hos L3

L3 benytter spørsmål, respons, temponedsettelse og modellering av samtalestrukturer i den observerte undervisningen. Spørsmålene som brukes er både lukka og åpne. Hen starter gjerne med et lukka spørsmål som: «Hva er en kontrast?». Elevene responderer med å gi svar der de er inne på rett svar, men gjennom spørsmål og tilbakemeldinger får læreren elevene til å utvide og utdype svarene sine slik at de til slutt, sammen med læreren, kommer fram til en definisjon av fagbegrepene. Så brukes definisjonene klassen kommer fram til sammen, til å analysere diktet de jobber med.

Det samme samtaleutdraget illustrerer også godt hvordan læreren drar elevene igjennom et resonnement og på den måten får til å modellere god samtalestruktur og vise hvordan man bygger opp et resonnement. Hen viser også at ved å se på ordet i ulike kontekster så kan fagbegrepet belyses ved hjelp av et mer hverdagslig språk.

4.3.4 Funn av støtte til andrespråksutvikling i de observerte helklassesamtalene hos Lærer 4 (L4)

Helklassesamtalene hos L4 dreide seg i hovedsak om handlingene og karakterene i romanen «Alene gjennom» av Stilson. Spørsmålene læreren stiller er i hovedsak av åpen karakter da de i liten grad ber om svar som allerede finnes. Undervisningen hadde som mål at elevene skulle kunne reflektere over og formidle tankene sine om handlingen og karakterene i boka. Samtaleutdraget under viser hvordan læreren benytter spørsmål og tilbakemeldinger for å drive samtalen framover:

Samtaleutdrag 24:

1. L4: Fredrik er sytten år i boka. Tror du han kan bestemme alt selv? (**Spørsmål**)
2. E10: Han burde bestemme hvilken klubb han vil dra til selv. Han burde få bestemme selv hvor karrieren skal gå, liksom.
3. L4: Ja? (**Spørsmål**)
4. E10: Hva han skal gjøre. Men han burde ha en god manager da som kan hjelpe han med penger og tips, jeg vet ikke jeg.
5. L4: Det er ikke så lett å være sytten år og vite alt. (**Respons**)

6. E10: Nei, men jeg synes du skal få bestemme selv hvilken klubb du skal dra til. Eller vil dra til.
7. L4: Når han har de to valgene, mellom Hertha Berlin og Rosenborg så kunne han fått bestemme selv? **(Spørsmål)**
8. E10: Ja. Han bestemte jo selv på en måte, men han ble likevel pressa av faren.
9. L4: Var det enighet på gruppa? Men kan han ha bestemt alt selv, da? **(Spørsmål)**
10. E: Han er jo veldig ung. Så han kanskje ikke en mening med alt. (Hører ikke)
11. L4: Ja. Sant, han er ganske ung. **(Respons)** Var det noe mer? **(Spørsmål)**
12. E10: Han er ikke moden, han vet ikke helt hvordan det er å spille proff ennå, han har bare spilt en trening.
13. L4: Så han vet ikke helt hva han går til? **(Spørsmål)**
14. E: Nei. Elev 6 har hånda oppe.
15. E6: Dere sier jo hele tiden at han er så ung, han er sytten år! Jeg vet at du ikke kan bestemme alt selv, men han er ikke en kid. Eller jo, men i Tyskland er du på en måte ikke det.
[...]

Her viser elev E6 hvordan hen har lyttet til samtalen og så kommer med synspunkter på at hovedkarakteren i boka ikke er moden nok til å ta egne beslutninger om eget liv. Samtalen blir en god modell på hvordan samtaler om tekster bør bygges opp og hvordan man deltar i den.

Som alle de andre lærerne, legger også L4 til rette for å senke tempoet i samtalen gjennom å gi elevene mulighet til å snakke sammen i mindre grupper før plenum. Jeg vil også hevde at samtaleutdraget under viser hvordan læreren senker tempoet i samtalen for å få elevene til å gjøre svarene sine enda mer tydelig:

Samtaleutdrag 25:

1. L4: [...] Hvilket inntrykk får du av faren til Fredrik? **(Spørsmål)**
2. E: Er det vi?
3. L4: Det er dere.
4. E: Han er mest opptatt av penger og sånn. Og så bruker han veldig mye sånn rusmidler. Sånn at han virker litt sløv og uhygienisk.
5. L4: Ja.
6. E: Ja.
7. L4: På hvilken måte tenker dere at han er uhygienisk? **(Spørsmål)**

8. E: Altså han går på do og så bare gidder han ikke å vaske hendene etterpå. Og han gikk og tok på drakta til Fredrik. Og Fredrik bare lot han.
9. E: Det var litt sånn dårlig følelse, han gikk inn og så lukta det svette og røyk og...
10. E: ... alkohol og sånn.
11. E: Ja.
12. L4: Ja, så det blir beskrevet mye lukter og sånn, rundt han faren? (**Spørsmål**)
- [...]

Her gi læreren elevene rom til å bygge på hverandres innspill uten at læreren kommenterer det enkelte elevsvaret. Vi ser at svarene til elevene bygger på hverandre, slik som lærerens spørsmål og tilbakemeldinger bygger på elevenes. Her får elevene rom, og dermed tid, til å bygge ut og omformulere svarene sine. Læreren gjør svarene til elevene mer faglige gjennom å benytte ordet beskrive som gir assosiasjoner til fagbegrepet skildringer.

4.3.4.1 Oppsummering av funn av støtte til andrespråkutvikling hos L4

Læreren benytter spørsmål, respons og temporeduksjon i samtalen. I tillegg modellerer hen i stor grad hvordan en litteratursamtale bør foregå gjennom å lytte, bygge videre på og be elevene utdype svarene sine. Det er i liten grad bruk av fagbegreper og faglige fraser i de observerte samtalene, verken fra lærer eller elevene. Det kan ha sammenheng med at undervisningen ikke hadde som mål å trene elevene i å ordlegge seg mest mulig faglig presist ved hjelp av et fagspråk. I tillegg kan det være et utslag av at lærer vet at i denne klassen er det viktig at hen forklarer fagbegreper før de skal benyttes av elevene. I denne økten krever ikke læreren av elevene at de skal formulere seg mest mulig faglig. Samtidig inneholder ikke observasjonsdataene fra økten, informasjon om hvordan elevene snakket sammen i mindre grupper. Det er derfor ikke belegg for å si at elevene ikke ytret seg faglig i denne økten, kun si noe om hvordan elevene formulerte seg i helklassesamtalene.

4.4 Drøfting av funn av stillasbyggende støtte til god andrespråkutvikling

Jeg finner at de fire lærerne yter støtte av stillasbyggende karakter i de observerte helklassesamtalene når hensikten, blant annet, er andrespråkutvikling, og Smit et al. sine kjennetegn på stillasbygging i hel klasse legges til grunn. Alle lærerne benytter for eksempel spørsmål som gir elevene mulighet til å formulere egne svar. Det er særlig spørsmål av såkalt

åpen karakter som gir mulighet til å reflektere og formulere egne svar fordi svarene ikke er gitt på forhånd (se s. 22 i teoridelen) Som tidligere påpekt, hevder Gibbons at nettopp spørsmål av denne typen, kan være språkutviklende for andrespråkseleven fordi det gir eleven mulighet til å komme inn i samtalen på egne premisser (Gibbons, 2019, s. 57). Spørsmål av denne typen kan karakteriseres som *tilpasset intervensjon* (Smit et al., 2013), som kan være utformet på forhånd (*offline*) eller som formuleres der og da (*online*). Samtaleutdragene viser også eksempler på at lærerne benytter spørsmål av mer lukket karakter. Disse spørsmålene gir færre muligheter til å formulere seg mer komplekst fordi de gjerne kun avkrever korte svar (Selj, 2017, s. 28). Som del av det å finne ut hva elevene kan, kan de mer lukka spørsmålene gi lærere kunnskap om elevenes forståelse av det klassen jobber med. På den måten kan de lukka spørsmålene bidra til at læreren får mer innsikt i hva elevgruppa kan og på den måten kan drive undervisning i klassens gruppe-ZPD, samtidig som de ikke er like språkutviklende fordi de ikke avkrever lengre, mer komplekse svar og på den måten ikke tvinger eleven til å strekke språket, slik Swain (Swain, 2000, s. 102) påpeker er nødvendig for at språkutvikling skal kunne skje.

Respons benyttes gjennomgående som støtte i alle de gjengitte samtaler. Respons i form av for eksempel bekreftelser på at svaret er rett eller at lærer gjentar elevsvaret, hevder Gibbons, er viktig for å skape en språkutviklende kontekst. Når læreren gir en tilbakemelding, viser hen at hen 1) lytter og 2) tar elevens innspill på alvor og at elevene er kompetente elever (Gibbons, 2019, s. 59) som er verd å bli lyttet til (Gibbons, 2019, s. 19).

I tillegg til å vise anerkjennelse og på den måten kanskje også motivere elevene for videre arbeid, viser også samtaleutdragene eksempler på hvordan lærerne kan modellere samtaleteknikk. På den måten synliggjør lærerne viktige ferdigheter som det å gjøre eksplisitt egne tanker og resonnementer samt å vise interesse for og anerkjennelse av andres bidrag. Å modellere hvordan man samtaler, er med på å gjøre klassesamtalen språkutviklende (Gibbons, 2019, s57ff.). Når lærer ber elevene om å begrunne påstandene sine, lærer elevene at i samtaler som har som mål å skape økt forståelse for et faglig innhold og en mer nyansert forståelse av viktige begreper (Gibbons, 2019, s. 48), så er nettopp begrunnelser viktige (Gibbons, 2019, s. 59). I tillegg kan samtaler der deltakerne må begrunne svarene sine føre til at også de som hører på, får en økt forståelse for et faglig innhold og/eller et viktig begrep (ibid.).

En annen måte å skape god kontekst for andrespråksutvikling i samtalen er gjennom å la elevene få mulighet til å snakke sammen i par eller grupper før de skal gi et svar i plenum. I

flere av de observerte øktene ble det gjennomført arbeid i mindre grupper i forbindelse med helklassesamtalene. Samtaledata fra disse gruppene ble ikke innhentet. I gruppesamtalene fikk alle elevene mulighet til å delta aktivt i et mindre fora enn helklassesamtalen. Gibbons peker på at samtaler i mindre grupper kan gjøre at andrespråkselever kan øve på det de vil si, før de blir bedt om å si noe i plenum. Elevene får også bedre tid til å tenke seg om og å øve på å legge fram svarene sine (Gibbons, 2019, 58). L2 peker i intervjuet på at samtaler med læringspartner benyttes slik at elevene kan få mulighet til å oppklare noe de lurer på gjennom å snakke med sidemannen eller som forberedelse til å ta ordet i helklassesamtalen (L2). L4 påpeker at mindre grupper er egnet til å få flere med i en samtale når ikke alle deltar aktivt med innspill og svar i helklassesamtaler. I tillegg kan samtale i mindre grupper benyttes til å la elevene diskutere litt først før man oppsummerer i hel klasse for økt aktivitet hos alle elever, også i helklassesamtalen (L4). Det finnes også eksempler på at lærerne setter ned tempoet i samtalen gjennom å gi elevene flere muligheter til å formulere seg for best mulig kommunikasjon. Begge disse måtene å justere tempoet på kan gi andrespråkselevne især mer tid til å formulere egne tanker (Gibbons, 2019, s. 57).

Selv om alle lærerne benytter spørsmål som inviterer elevene til å utdype egne tanker og resonnementer, inneholder elevytringene generelt sett få fagbegreper og faglige formuleringer. På den måten kan man si at elevene inviteres inn i samtalen på egne premisser, de blir bedt om å utdype slik at andre i samtalen kan henge med på resonnementene, men elevene bes i liten grad om å produsere mer komplekse faglige ytringer. Et større fokus på mer faglige ytringer fra lærernes side kunne ført til at elevene måtte ha strukket seg når det kommer til språkbruk. Øktene følger derfor i liten grad prinsippet om *forståelig output* (Swain, 2000, s. 102) for økt språkutvikling (se s. 20 i teoridelen) gjennom at elever oppfordres til å produsere litt mer avansert språk som kommuniserer på en god måte. I denne sammenhengen vil det si å gi uttrykk for egne tanker og refleksjoner i møte med skjønnlitterære tekster ved hjelp av et faglig og presist muntlig språk. Gibbons hevder at lister over ord og uttrykk, setningsstartere og setningsforbindere vil være til støtte for språkutvikling (Gibbons, 2019, s. 34ff.). I denne sammenhengen er det også relevant å trekke inn Cummins' teori om at andrespråkselever ikke trenger å være flytende brukere av BICS før eleven kan utvikle sitt akademiske språk/CALP (Cummins, 1999, s. 3). Bruk av støtte som Gibbons ramser opp, kan gjøre at elevene kanskje raskere utvikler CALP enn uten denne formen for støtte.

De observerte øktene har innslag av at lærer modellerer egne resonnementer for elevene. Kanskje kan man hevde at L1 i samtaleutdrag 1 og 2 viser hvordan hen går fra et fagbegrep i norsk, for eksempel komposisjon, til å forklare innholdet i begrepet gjennom hvordan det benyttes i andre kontekster enn i litterære analyser. Her viser hen hvordan man kan resonnere seg fram til betydningen av et ord. Samtidig inneholder de observerte samtalene flere eksempler på at lærerne, gjennom ulike støttestrukturer, bygger opp resonnementer sammen med elevene.

I alle de observerte undervisningsøktene jobbet andrespråkselevne med de samme tekstene og de samme oppgavene som resten av klassen. Dette er i tråd med både Gibbons (2019) og Mariani (1997) om at det er mest læringsfremmende å la alle elevene oppleve høye forventninger til arbeidet. L3 forteller i intervjuet at hen bevisst gir alle elever de samme utfordringene slik at ikke arbeidet skal bli demotiverende for elevene. I stedet for at andrespråkselever for eksempel får barneskoletekster å jobbe med, så får de heller litt andre og enklere mål, men med utgangspunkt i det samme som alle andre jobber med. Hen har også god erfaring med å la andrespråkselevne jobbe sammen med medelever i mindre grupper for på den måten kunne få svar på ord eleven ikke forstår og få trent på å snakke i en mindre gruppe (L3). Å gi alle mulighet til å trene på å samtale, er vanskelig å få til i helklassesamtalen (L3). Også de andre lærerne påpeker at det er vanskelig å inkludere alle i samtalen, særlig dersom samtalen går over hodet på eleven. Dette kan være et resultat av for høye forventninger og for lav grad av støtte (Mariani, 1997). Det kan være at helklassesamtalen ikke er den mest egnede metoden for å kunne yte støtte til god språkutvikling i hel klasse fordi støtten kanskje blir for generell.

Med utgangspunkt i Smit et al. sine kjennetegn på stillasbygging i hel klasse, vil det være mulig å konkludere med at den observerte støtten som lærerne gav til andrespråkutvikling var av stillasbyggende karakter fordi observert støtte var kumulativ, den ble gitt online og offline, på ulike måter og den var temporær (se s. 17 i teoridelen). Samtidig peker lærerne på at det er utfordrende å få med alle elevene i helklassesamtaler i praksis dersom det språklige nivået i klassen spriker mye. Det lærerne her peker på kan være et stort problem med stillasbygging overfor en hel klasse, nemlig at lærerne ikke får til å fungere som en sikring for alle elever i deres læringsprosess gjennom støtten de gir, fordi støtten ikke er tilpasset nok til den enkelte elevs behov. I mainstream språkheterogene klasserom kan spriket mellom hva elevene får til å gjøre på språket være stort. Dersom det er et stort sprik, kan elevene ha mer ulike behov for støtte til språkutvikling enn i klasserom der

elevene har mer sammenfallende språkkompetanse når det kommer til opplæringspråket. Lærerne peker da også på at det er nødvendig å veksle mellom metoder for at elevene skal oppleve læring. I alle de observerte klassene var andrespråkselevne i mindretall. Selv om jeg finner at lærerne yter stillasbyggende støtte til andrespråkutvikling jf. gjengitt teori (Smit et al., Van de Pol et al, og Gibbons), er det ikke mulig å si noe om i hvilken grad denne støtten har medført språkutvikling. Studien er ikke utformet for å måle læring.

5 Oppsummerende kommentarer

Funn hos alle de observerte lærerne tyder på at alle yter støtte, bevisst og ubevisst, av stillasbyggende karakter innenfor konteksten av helklassesamtalen når Smit et al. sine kjennetegn på stillasbyggende støtte legges til grunn (Smit et al., 2013, s. 829). Det er flere eksempler i datamaterialet på at lærerne intervenerte i samtalen på bakgrunn av kunnskap om elevenes kompetanse, ervervet i den observerte undervisningen og/eller tidligere. Støtte ble gitt på ulike måter, både i timer, som *forklaringer, spørsmål, hint, modellering, tilbakemeldinger og instruksjoner*, og mellom timer, som utforming av ordlister og skriverammer. Dataene gir begrenset informasjon om hvordan *ansvarsoverføringen* skjer fordi det bare ble observert én økt hos hver lærer (90 minutter). Samtidig har lærerens formuleringer av mål for en læringsperiode og det at elevene får mulighet til å trene på å snakke sammen i mindre grupper underveis, i denne oppgaven blitt tolket som uttrykk for at lærer forbereder for at elevene i større og større grad skal kunne ta ansvar for egen læringsprosess og på den måten løse nye oppgaver uten støtte. Dette funnet er i tråd med Smit et al. (2013), som også finner at støtteprosessen har en temporær side som gjør det nødvendig å studere flere undervisningstimer for å kunne observere hele stillasbyggingsprosessen (Smit et al., 2013, s. 831).

Samtidig er det vanskelig å se hvordan lærerens stillasbygging i klasser der det spriker mye i elevenes språkkompetanse, kan treffer alle etter deres behov. Smit et al. sine kjennetegn oppleves litt for generelle og viser for lite av det spriket som lærere kan oppleve i språklig kompetanse i språkheterogene klasser. En bevissthet rundt hvordan man som lærer intervenserer i en klassesamtale, kan gi nyttig informasjon om hvordan og i hvilken grad man kan etablere en kontekst for språklig vekst i nettopp helklassesamtalen, både for andrespråkseleven og for andre elever. Lærerne benytter flere strategier, i litt varierende grad, som kan etablere kontekst for språkutvikling når man legger Gibbons (2019) til grunn. I datamaterialet finnes det eksempler på bruk av modellering av samtalestrukturer, respons, spørsmål og temponedsettelse.

Et av funnene i denne masterstudien er at lærerne ikke krever av elevene at de formulerer seg faglig i de observerte samtalen. Det kan være ulike grunner til dette, som at dette ikke var et mål for timen. Samtidig finner jeg at fravær av krav til faglige formuleringer, kan være en nyttig observasjon å gjengi dersom bruk av et mer hverdagslig språk i de faglige samtalen ikke var en villet handling, men mer et resultat av et behov for å forenkle språket slik at alle forstår. Dette siste vil være en nødvendighet der ikke alle elevene i en klasse

behersker skolespråket ennå. Samtidig kan elever miste viktig trening når det kommer til modellering og selvstendig bruk av fagspråket. Bruk av for eksempel ordlister, frasesamlinger og liste over setningsforbindere, slik Gibbons, 2019, s. 34) foreslår, kan gi andrespråkselever, og andre elever, mulighet til å både henge med i undervisningen og videreutvikle CALP, som Cummins peker på ikke trenger å skje først etter at eleven har utviklet hverdagsspråket (Cummins, 1999, s. 3). Dersom undervisningen kan ha fokus på utvikling av språk og fagkunnskaper samtidig, kan andrespråkselevne bli gitt flere muligheter til å trene på å bruke det akademiske språket (Gibbons, 2019, s. 26).

5.1 Mulig implikasjon for videre praksis

Det er ikke et mål i denne masterstudien å måle effekten av den støtten som lærer yter igjennom helklassesamtalen, ei heller om helklassesamtale er en effektiv metode når det kommer til å utvikle språklig kompetanse. Målet med denne studien har vært å produsere supplerende kunnskap om hva som skjer i språkheterogene mainstream klasserom på ungdomstrinnet, i faget norsk, med tanke på mulighet for lærer å yte støtte til andrespråkutvikling innenfor rammene av en helklassesamtale. Kanskje kan resultatene fra denne masterstudien ha en bevisstgjørende effekt på lærere som selv underviser i språkeheterogene klasserom når det kommer til sammenhengen mellom målene for elevers språkutvikling og type støtte som kan legge til rette for at ønsket læring skal skje. Det vil bli interessant å benytte skjema 1 og 2 i videre arbeid med å forbedre egen støtteintervensjon framover. L4 gir uttrykk for at oppgavens datamateriale oppleves relevant for egen praksis, når hen skriver: «Interessant å lese disse samtale fra klassen. Veldig bevisstgjørende for hvordan man styrer en samtale og svarer på det elevene deler i helklassesamtale» (L4). Dette ble gitt som en kommentar etter at L4 hadde lest igjennom presentasjonen av funn fra egen klasse (L4 sin klasse), slik disse presenteres i denne oppgaven. Dersom studien oppleves som relevant for flere, kan det være med å gjøre studien generaliserbar, og dermed mer troverdig (Skilbrei, 2019, s. 89).

Gjennom studien har jeg blitt oppmerksom på at det er en sammenheng mellom type støtte man gir og hvordan man legger til rette for andrespråkutvikling i hel klasse. Eget mål framover er å få til en enda mer bevisst bruk av støttestrukturer ut fra målet med undervisningen og elevenes behov. På den måten vil jeg forsøke å legge enda bedre til rette for at andrespråkutvikling skjer i mine mainstream klasserom framover. Jeg vil også ta med meg en bevissthet rundt å utfordre elevene på å formulere seg mer faglig og at jeg selv også er

bevisst på å veksle mellom hverdagspråket og skolespråket for å unngå at språket forenkles for mye og for ofte slik at elevene, også andrespråkselevne, ikke i tilstrekkelig grad møter det akademiske språket i klasserommet. Jeg tar også med meg tanker omkring bruken av helklassesamtale som kontekst for andrespråksutvikling, da det kan virke som at det kan være vanskelig å etablere en gruppe-ZPD i klasser med store sprik i språklig kompetanse. Samtidig tar jeg med meg kunnskap om hvordan man kan skape kontekst for andrespråksutvikling, som gjennom respons, tempo, modellering og bevisst bruk av spørsmål, og hva som skal til for at støtten blir av stillasbyggende karakter (lagdelt (online/offline), kummulativ, gis på ulike måter og temporær) slik at jeg i størst mulig grad kan legge til rette for læring i tråd med sosiokulturell læringsteori.

Det hadde vært interessant å gjennomføre en kvalitativ studie der elevstemmene hadde kommet tydeligere fram. For eksempel kunne det vært interessant å undersøke hvilke støttestrukturer andrespråkselevne selv opplever som språkutviklende. Det kunne også vært interessant å gjennomføre en longitudinell effektstudie der lærere ble bedt om å benytte stillasbyggende støtte bevisst i språkheterogene klasserom på ungdomstrinnet, for på den måten å kunne si noe om effekten av stillasbygging over tid når hensikten er andrespråksutvikling. En av innvendingene til denne masterstudien kan nettopp være at data ikke ble innhentet over tid for å kunne kartlegge mer av stillasbyggingsprosessen.

Jeg ser fram til å følge med på hva som skjer i videre i forskningen på andrespråksundervisning, da særlig i forhold til andrespråkselever i mainstream klasserom på ungdomstrinnet i Norge.

Litteraturliste:

- Andreassen, R. (2013). Fra det kjente til det ukjente. En studie av tilpasset opplæring for voksne minoriteter med liten skolebakgrunn. [Masteravhandling, Høgskolen i Hedemark]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/132735/Andreassen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andersson-Bakken, E. (2017). *Dette vet vi om. Spørsmål og interaksjon i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Auestad, M. E. (2013). Strategisk læring. Læringsstrategier, motivasjon og selvregulering hos minoritetsspråklige voksne. [Masteravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/132741/Auestad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørndal, C. R. P. (2007). Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning. (4. opplag). Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. og Dalland, C. P. (2022). Forskningsdesign: Hva du må tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. opplag) (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Cazden, C. (1979). Peekaboo as an Instructional Model: Discourse Development at Home and at School. *Papers and Reports on Child Language Development*, 17, 31 sider. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED191274.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4. utgave). Pearson.
- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. og Andersson-Bakken, E. (2022). Observasjon som metode i barnehage - og klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. opplag) (s. 125-152). Universitetsforlaget.

- Daugaard, L. M og Holmen, A. (2017). I Selj, E. og Ryen, E (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utgave, 6. opplag) (s. 47-66). Cappelen Damm Akademisk.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I Lantolf, J. P. (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 100-117). Oxford University Press.
- Dysthe, O. (2006). *Dialog, samspel og læring*. (3. utg.). Abstrakt forlag.
- Enoksen, I. V. S. (2016). Fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget – En undersøkelse av hvordan elevene responderer på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving. [Masteravhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2400979/Enoksen_ingunnvaldis.pdf?sequence=1
- Eriksen, H. og Svanes, I. K. (2022). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. Blikstad-Balas, M. og Dalland, C. P. (2022). I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. opplag) (s. 287-304). Universitetsforlaget.
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E. og Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts, *International Journal of Inclusive Education*, (1-16) <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Frønes, T. S., Pettersen, A. (2022). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. opplag) (s. 1167-208). Universitetsforlaget.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. (2. utgave). Heinemann
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. (3. opplag). Studentlitteratur.

- Gibbons, P. (2019). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. utg., 3. oplag). Samfundslitteratur i samarbeid med Professionshøjskolen UCC.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. og Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning: Utviklingslinjer frå 1980-2005. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, (1), 5-41.
- Gujord, A. K. og Randen, G. T. (2019). *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. (1. utgave, 2. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Hajer, M. (2003). Språkutvekkende ämnesundervisning-ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. *Symposium 2003*.
http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.84012.1333707461!/menu/standard/file/2003_3_Hajer.pdf
- Hajer, M. og Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. (3. opplag). Studentlitteratur
- Kjelen, H. A. og Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas: korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 347-360. https://www.idunn.no/file/pdf/67256700/skriverammer_som_stillas.pdf
- Kulbrandstad, L. I. og Kvammen, P. I. (2022). Læreropfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (8), 93-108. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/3009002/3666-Artikkeltekst-42319-1-10-20220425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

- Lindberg, I. (2000). *Samtalet som didaktisk verktøy*.
https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83990.1333706031!/menu/standard/file/2000_4_Lindberg.pdf
- Lightbown, P og Spada, N. (2019). *How Languages are Learned*. (4. utgave). Oxford
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning-forutsetninger, muligheter og begrensninger. (2468-2472) *Tidsskriftet Den norske legeforening. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (25) 2468-2472. <https://tidsskriftet.no/2002/10/tema-forskningsmetoder/kvalitative-metoder-i-medisinsk-forskning-forutsetninger-muligheter>
- Mariani, L. (1997). *Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy*.
https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy
- Mercer, N. og Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children`s Thinking. A sociocultural approach*. Routledge.
- NAFO. Språkutviklende undervisning. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/nettbaserte-kurs/sprakutviklende-arbeid/>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Olsen, L. N. (2015). *Bruk av skriveramme som støtte for ungdomsskoleelevers skriving av tekstanalyse i norskfaget*. [Masteravhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/286632/Olsen_Linn_Natalie.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Otha, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. I Lantolf, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Palm, K. og Stokke, R.S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen og R.S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83-103). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rambøll Management Consulting. (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rienecker, L. og Jørgensen, P. S. (2007). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (2. opplag). Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>
- San Martin, M. G. (2018). Scaffolding the learning-to-teach process: A study in an EFL teacher education programme in Argentina. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 121-134. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902018000100121&script=sci_arttext&tlng=en
- Selj, E. (2017). Minoritetselvene, språket og skolen. I Selj, E. og Ryen, E (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utgave, 6. opplag) (s. 13-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Simonsen, P. H. (2016). *Muntlige tilbakemeldingers betydning for elever læring: En studie av tilbakemeldinger gitt til deltakere i matematikkundervisning, som omhandler arbeid med problemløsningsoppgaver*. [Masteravhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2404492/Masteroppgaver-Peder%20Haga%20Simonsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

- Smit, J., van Eerde, H. A. A. og Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817-834.
<https://doi.org/10.1002/berj.3007>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). Fakta om innvandring [Statistikk].
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Stone, C. A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344–364.
<https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Svanes, I. K. og Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Svenkerud, S. W. (2022). Intervjuer i klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. opplag) (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I Lantolf, J. P. (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 100-117). Oxford University Press.
- Svendsen, B. A. (2019). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I Gujord, A.K. og Randen, G. T. (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (2. opplag) (s. 76-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Tonne, I. og Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning– en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49822/Tonne%20og%20Palm%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thorshaug, K. og Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. (Rapport 2014 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2365756/Helhetlig%20boppf%25C3%25B8lging%20W EB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mars). *Særskilt språkopplæring i skolen*. [Særskilt språkopplæring i skolen \(udir.no\)](https://udir.no/sprakopplering-i-skolen)
- Van de Pol, J. E., Volman, M. L. L., & Beishuizen, J. J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction. A Decade of Research. *Educational Psychology Review* (22), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van de Pol, J. E., Volman, M. L. L., & Beishuizen, J. J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.009>
- Vygotsky, L. S. (2008). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (2017) The Problem of Teaching and Mental Development at School Age [Problema obuchenija i umstvennogo razvitija v shkol'nom vozraste], *Changing English*, 24(4) 359-371, DOI: 10.1080/1358684X.2017.1395165
- Wood, Bruner, J. S., og Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.1976.tb00381.x>

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv til lærere:

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læring gjennom samtalen. En kvalitativ studie av læringsfremmende samtaler i flerspråklige klasserom»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for læring i det flerspråklige klasserommet gjennom den lærerstyrte samtalen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ungdomsskoleelever må i stor grad kunne bruke språket, muntlig og skriftlig, i møte med faglig mer og mer krevende oppgaver, og innslaget av ord som beskriver abstrakte størrelser og som er kontekstuavhengig, Øker også stadig. Dette kan være særlig utfordrende for de av elevene som er flerspråklige og som ennå ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær undervisning, men som fortsatt må følge denne i de aller fleste fag. Det er derfor av interesse for undertegnede å undersøke: 1) Hvilke spørsmål stiller lærere i helklassesamtalen i flerspråklige klasserom? Dette for å få Økt kunnskap om hvilke typer av spørsmål vi ofte bruker og hvordan vi bruker spørsmålene læringsfremmende, og 2) Hvilken type respons gir lærerne på elevbidragene i helklassesamtalene? Det vil også være av interesse å undersøke 3) Hvilken sammenheng er det mellom målene for undervisningen og hvordan lærer legger opp samtalen etter disse målene?

Dette er en masteroppgave på studiet Erfaringsbasert master i undervisning medfordypning i norsk ved Universitetet i Bergen. Studien avsluttes juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, UiB ved førsteamanuensis Nina Schjetne er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er valgt på bakgrunn av trinn, skoleslag og skolefag. Det er videre ønskelig at du underviser i norsk og at det i din/-e klasse/-r er elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Forespørselen sendes i første omgang ut til fire ungdomsskoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli observert mens du holder to norsktimer. Det vil bli tatt opptak av lyd samt tatt notater for å registrere opplysninger, og det vil bli tatt opptak av lyd i forbindelse med et etterfølgende intervju med deg. Intervjuet er antatt å ta ca. 1 time. Mikrofoner blir plassert rundt i klasserommet for best mulig lyd.

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.

Jeg ønsker at vi sammen kan legge til rette for alternativt undervisningsopplegg for evt. elever som velger å ikke delta i prosjektet.

Ditt personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun undertegnede og undertegnedes veileder vil ha tilgang til dine opplysninger. Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne deltakere i publikasjon. Opplysninger som vil være relevante å ta med i publikasjonen er elevenes alder/trinn, evt. flerspråklighet, fag og skoleslag, samt sitater og henvisninger til observerte situasjoner i klasserommet og svar du har gitt i intervjuet. Alle navn vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da vil datamaterialet destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved UiB, har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved førsteamanuensis Nina Schjetne Tlf: 55 58 94 16. E-post: Nina.Schjetne@uib.no
- Masterstudent Silje Ellevold. Tlf: 99631602. E-post: siljecathrine.ellevold@nordrefollo.kommune.no
- Vårt personvernombud: Janecke Veim. Tlf: 55 58 20 29. E-post: Janecke.Veim@uio.no

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

Prosjektansvarlig



(Forsker/veileder)

Student



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Læring gjennom samtalen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Informasjonsskriv til foresatte:

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læring gjennom samtalen. En kvalitativ studie av læringsfremmende samtaler i flerspråklige klasserom»?

Dette er et spørsmål til deg om din ungdom kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for læring i det flerspråklige klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for din ungdom.

Formål

Ungdomsskoleelever må i stor grad kunne bruke språket, muntlig og skriftlig, i møte med faglig mer og mer krevende oppgaver, og innslaget av ord som beskriver abstrakte størrelser og som er kontekstuaavhengig, Øker også stadig. Dette kan være særlig utfordrende for de av elevene som er flerspråklige og som ennå ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær undervisning, men som fortsatt må følge denne i de aller fleste timene. Det er derfor av interesse for undertegnede å undersøke: 1) Hvilke spørsmål stiller lærere i helklassesamtalen i flerspråklige klasserom? Dette for å få Økt kunnskap om hvilke typer av spørsmål lærere ofte bruker og hvordan de bruker spørsmålene læringsfremmende, og 2) Hvilken type respons gir lærerne på elevbidragene i helklassesamtalene? Det vil også være av interesse å undersøke hvilken sammenheng det er mellom målene for undervisningen og hvordan lærer legger opp samtalen etter disse målene.

Dette er en masteroppgave på studiet Erfaringsbasert master i undervisning medfordypning i norsk ved Universitetet i Bergen. Studien avsluttes juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, UiB ved førsteamanuensis Nina Schjetne er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du dette spørsmålet?

Utvalget av informanter er valgt på bakgrunn av trinn, skoleslag og skolefag. Din ungdom er elev i den aktuelle klassen som skal observeres.

Hva innebærer det for din ungdom å delta?

Hvis du velger å gi samtykke til at din ungdom kan delta i prosjektet, innebærer det at ungdommen vil bli observert i to norsktimer. Det vil bli benyttet lydopptak samt tatt notater for å registrere observasjoner. Mikrofoner vil bli plassert ulike steder i klasserommet for best mulig lyd.

Jeg vil også intervju læreren i etterkant. Læreren vil her få spørsmål som handler om hvordan han/hun legger til rette for at alle elevene skal lære gjennom helklassesamtaler og annen muntlig aktivitet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Læreren er bundet av taushetserklæringen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis din ungdom velger å delta, kan han eller hun 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 din ungdom hvis han eller hun ikke vil delta, eller senere velger å trekke seg

Det vil bli lagt til rette for alternativt undervisningsopplegg for elever som velger å ikke delta i prosjektet. Hvordan dette vil bli organisert helt konkret på den enkelte skole, må vi komme tilbake med informasjon om. Men vi vil etterstrebe at eleven gis et likeverdig tilbud.

Ditt barns personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

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

Kun undertegnede og undertegnedes veileder vil ha tilgang til observasjonene som blir gjort i din ungdom sin klasse.

Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne deltakere i publikasjon. Opplysninger som vil være relevante å ta med i publikasjonen er elevenes alder/trinn, evt. flerspråklighet, fag og skoleslag, samt sitater og henvisninger til observerte situasjoner i klasserommet. Alle personer vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene om ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da vil datamaterialet destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn? Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved UiB, har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ditt barns rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

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

- Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved førsteamanuensis Nina Schjetne Tlf: 55 58 94 16
E-post: Nina.Schjetne@uib.no
- Masterstudent Silje Ellevold
Tlf: 99 63 16 02
E-post: siljecathrine.ellevold@nordrefollo.kommune.no
- Vårt personvernombud: Janecke Veim
Tlf: 55 58 20 29
E-post: Janecke.Veim@uio.no

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



Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)



Eventuell student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Læring gjennom samtalen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at min ungdom (navn)

_____ kan:

delta i observasjon

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2022.

(Signert av foresatte, dato)



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

358408

Vurderingstyp Dato

Standard 16.01.2023

Prosjekttittel

LÆRING GJENNOM SAMTALEN - En kvalitativ studie av læringsfremmende
klassemøter i flerspråklige klasserom

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og
estetiske studier

Prosjektansvarlig

Nina Schjetne

Student

Silje Ellevold

Prosjektperiode

01.04.2021 - 01.02.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i
meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.02.2023.

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.02.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 4:

Intervjuguide

MÅL:

Å innhente empirisk kunnskap om intervjupersonens/lærerens opplevelse av og erfaring med samtalen i flerspråklige klasserom som metode for å fremme læring.

- Spørre om det som skjedde i den observerte undervisningen
- Lærerens tanker og begrunnelser

NB: Omformuleringer for å få klarhet. Er det en riktig tolkning av svaret ditt å si at.....

Til lærerne før vi starter:

Hensikten med intervjuet er å få innsikt i dine tanker omkring helklassesamtalen: hva du tenker omkring mål, hensikt og hvordan samtalen ble gjennomført. I tillegg vil det være rom for å oppklare evt. misforståelser og prøve ut forståelse. Intervjuet vil på denne måten fungere som et supplement til observasjonene.

Formalia

Hvor lenge har du undervist i den observerte klassen?

Har du formell kompetanse i andrespråksdidaktikk? Evt. hva?

Har du dem i andre fag enn norsk?

Har du flere flerspråklige klasser med elever med sno-vedtak?

Hvilken erfaring har du med å bli observert i klasserommet?

Kan du starte med å fortelle om dagens helklassesamtaler?

Hvordan opplevde du disse, hva ble sagt, hva ble ikke sagt, hvem deltok, hvem deltok ikke, hvilke spørsmål stilte du, hva sa elevene,

Hva tenkte du da...

Har du flere eksempler på helklassesamtaler i denne klassen?

Hva gjorde du da ingen rakk opp hånda?

Har du opplevd dette også tidligere? At de samme eller få rekker opp hånda?

Hva var hensikten med dagens helklassesamtaler?

Hva ønsket du at elevene skulle lære gjennom helklassesamtalen?

I hvilken grad opplevde du at hensikten ble oppnådd? Kan du reflektere litt over hva som var årsaken til at hensikten ble oppnådd?

I hvilken grad var den observerte økta typisk for denne klassen?

Emner og dimensjoner:

I hvilke situasjoner velger du helklassesamtalen som metode? Og hvorfor?

Forskningsspørsmål 1: Hvilke typer av spørsmål brukes?

Hvilke typer av spørsmål vil du hevde kan føre til læring? Og for sno-elevne spesielt?

Hva tenker du må skje i en samtale for at sno-elevne skal oppleve læring?

Hvilke aktiviteter kan være tegn på læring?

I hvilke situasjoner vil du si at samtalen ikke vil være læringsfremmende? Og for sno-elevne spesielt?

Kan man hindre læring gjennom samtalen? For sno-elevne spesielt?

I hvilken grad kan helklassesamtalen være læringsfremmende for sno-elevne? Utdyp.

I hvilken grad planlegger du hvilke spørsmål du skal stille i løpet av en økt? Utdyp.

I hvilken grad mener du det er sammenheng mellom de spørsmålene du stiller og hensikten med undervisningen? Utdyp.

I hvilken grad kan helklassesamtalen gi støtte til sno-elevnes språklige og faglige utvikling? Utdyp.

Forskningsspørsmål 2: Hvilken respons/hva sier elevene?

Hvilken informasjon får du gjennom elevsvarene/elevbidragene? Og for sno-elevne spesielt?

Hvordan bruker du denne informasjonen? Og for sno-elevne spesielt?

Hvilken informasjon får du ikke? Og for sno-elevne spesielt?

Hvilken informasjon skulle du ønske at du fikk? Og for sno-elevene spesielt?

Hvilken mulighet har du for å ha et oppdatert bilde av språkkompetansen som sno-elevene dine har?

Annet?