

Kaja Evensen Sandness

## «Det foregår veldig lite læring et sted der det er helt stille»

En kvalitativ studie av en lærers stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Anette Louise Brekke

Mai 2024



Kaja Evensen Sandness

## **«Det foregår veldig lite læring et sted der det er helt stille»**

En kvalitativ studie av en lærers stillaseringsstrategier  
i et flerspråklig klasserom

Masteroppgave i Norskdidaktikk  
Veileder: Anette Louise Brekke  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Tematikken for denne studien er arbeid med språk- og fagopplæring i et flerspråklig klasserom. Flere andrespråksforskere fremhever viktigheten av stillasbygging, som innebærer den støtten læreren gir i interaksjonene med elevene, for å hjelpe elevene med å mestre nye språk- og faglige ferdigheter. Av den grunn er jeg interessert i å undersøke en utvalgt lærers stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom.

Problemstillingen for studien lyder dermed som følger: *Hva kjennetegner lærerens bruk av og refleksjon rundt stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom på mellomtrinnet?*

Studien er skrevet innenfor rammene til NTNU sitt PRANO-prosjekt og forskningsprosjektet Inkluschool. Gjennom veiledede gruppesamtaler i matematikkundervisning undersøkes det hvordan lærerens stillaseringsstrategier fremmer elevenes språkferdigheter, samtidig som elevene tilegner seg faglig kunnskap. Jeg har brukt samtaleanalyse av data innhentet gjennom videobservasjon som primærkilde for å undersøke lærerens stillaseringsstrategier. Videre dannet denne samtaleanalyse grunnlaget for studiens sekundærkilde gjennom intervju av den observerte læreren. I denne studien er det lærerens undervisningspraksis og didaktiske refleksjoner i en flerspråklig elevgruppe som står i fokus. Hensikten med studien er ikke å vurdere veiledet gruppesamtale som undervisningsmetode, men heller å produsere kunnskap om hvordan en lærer bruker stillaseringsstrategier innenfor rammene av veiledet gruppesamtale i et flerspråklig klasserom.

Sentrale funn i denne oppgaven viste at læreren tok i bruk flere stillaseringsstrategier i gruppesamtalene med elevene som: *"ekko" av elevens respons, modellering av språkbruk, og aktiv involvering i samtalen*. Disse strategiene bidro til at elevenes bidrag i samtalene ble bekreftet og ga dem muligheter til å være deltakende i gruppesamtalene. Videre viste funn fra studien at læreren intensjon var å støtte elevens språkutvikling og faglig forståelse, nærmere bestemt å gjøre elevene i stand til å samtale i faget med bruk av fagspråket.

Et annet sentralt funn var at lærerens intensjoner om å øke elevenes språklig og faglig utvikling kunne se ut til å også ha en begrensende effekt på elevenes selvstendighet og muntlige ferdigheter, altså det motsatte av det som var intensjonen. Dette peker på et dilemma som ligger i spennet mellom behovet for å gi elevene nødvendig støtte i fagsamtalen og samtidig legge til rette for en atmosfære preget av frihet og utforskning som fremmer muntlig deltakelse i klasserommet

## **Abstract**

The theme of this study is working with Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a multilingual classroom. Several second language researchers highlight the importance of scaffolding, which involves the support the teacher provides in interactions with students, to help students master new language and academic skills. For this reason, I am interested in investigating a selected teacher's scaffolding strategies in a multilingual classroom.

The research question for the study is thus as follows: What characterizes the teacher's use of and reflection on scaffolding strategies in a multilingual middle school classroom?

The study is written within the framework of NTNU's PRANO project and the Incluschool research project. Through guided group conversations in mathematics teaching, this study has investigated how the teacher's scaffolding strategies promote students' language skills, while students acquire academic knowledge. I have used conversation analysis of the data collected through video observation as a primary source to investigate the teacher's scaffolding strategies. Furthermore, this conversation analysis formed the basis for the study's secondary source through interviewing the observed teacher.

This study focuses on the teacher's teaching practice and didactic reflections in a multilingual student group. The purpose of the study is not to assess guided group discussion as a teaching method, but rather to produce knowledge about how a teacher uses scaffolding strategies within the framework of guided group discussion in a multilingual classroom.

Key findings in this study showed that the teacher used several scaffolding strategies in the group conversations with the students, like: "echoing" the student's response, modeling language use, and active involvement in the conversation. These strategies helped to acknowledge students' contributions to the conversations and gave them opportunities to participate in the group conversations. Furthermore, findings from the study showed that the teacher's intention was to support learners' language development and academic understanding, specifically to enable learners to converse in the subject using academic language.

Another key finding was that the teacher's intentions to increase students' linguistic and academic development seemed to have a limiting effect on students' independence and oral skills, i.e. the opposite of what was intended. This points to a dilemma that lies in the tension between the need to provide students with the necessary support in the subject discussion, and at the same time facilitate an atmosphere of freedom and exploration that promotes oral participation in the classroom.

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende, men også utrolig givende. Det har vært en prosess hvor jeg har lært mye om både meg selv og det faglige feltet jeg engasjerer meg for. Dette har gitt meg gode og nyttige erfaringer som jeg vil bringe med meg videre både i rollen som lærer og i livet generelt.

Det er mange som fortjener en stor takk for at denne oppgaven har blitt til. Jeg ønsker å takke læreren og elevene som lot meg bli med inn og få innsikt i deres hverdag i klasserommet. Uten dere hadde dette prosjektet aldri vært mulig.

Jeg vil gjerne takke min veileder Anette Louise Brekke for at jeg har fått lov til å stille deg all verdens av spørsmål og at du alltid har vært så tilgjengelig. Din veiledning har vært viktig på veien frem til mål.

I tillegg vil jeg gjerne takke min tålmodige samboer for å alltid er der for meg, og som har dratt meg med på rando-tur når hodet har kokt.

Jeg vil også takke min familie og venner som har heiet og oppmuntret gjennom denne prosessen. Ingen nevnt, ingen glemt. Setter utrolig stor pris på dere alle.

Trondheim, mai 2024

Kaja Sandness

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Abstract.....	II
Forord .....	III
Innholdsfortegnelse .....	IV
Figurer .....	VI
1. Innledning.....	1
1.1 Prosjektforankring .....	2
1.1.1 PRANO .....	2
1.1.2 Incluschool.....	2
1.2 Aktualisering og bakgrunn .....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Tidligere forskning .....	5
1.4.1 Stillasbygging i undervisning .....	5
1.4.2 Samtale i undervisning .....	5
1.5 Oppgavens oppbygging og struktur .....	6
2. Teori.....	7
2.1 Sosiokulturelt perspektiv og sosiokulturell andrespråkslingvistikk.....	7
2.1.1 Sonen for nærmeste utvikling.....	8
2.1.2 Stillasbygging.....	8
2.2 Språkutviklende undervisning.....	8
2.2.1 Stillasbygging i andrespråklæring.....	8
2.2.3 Hverdagsspråk og skolespråk .....	10
2.2.4 Lærerspråk .....	11
2.3 Lærer-elev samtaler .....	12
2.3.1 IRE-mønster.....	12
2.3.2 Autoritativ og dialogisk diskurs .....	13
3. Metode .....	14
3.1 Etnografi som metode.....	14
3.1.1 Samtaleanalyse .....	15



3.1.2 Videobasert observasjon som datainnsamling .....	15
3.1.3 Kvalitativt intervju .....	16
3.2 Gjennomføring av datainnsamling .....	16
3.2.1 Rekruttering og utvalg .....	16
3.2.2 Gjennomføring av videoopptak .....	17
3.2.3 Gjennomføring av intervju og intervjuguide .....	18
3.3 Bearbeiding av datamaterialet .....	18
3.3.1 Transkribering .....	18
3.3.2 Analysearbeid .....	19
3.4 Styrker og svakheter i metoden .....	20
3.5 Forskningsetiske refleksjoner .....	21
4. Analyse .....	23
4.1 Hvilke stillaseringsstrategier kommer til syne i de veiledede gruppesamtalene? ..	23
4.1.1 «Ekko» av elevenes respons .....	23
4.1.2 Modellering av språkbruk .....	25
4.1.3 Aktiv involvering i samtalen .....	28
4.1.4 Oppsummering .....	30
4.2 Hvilke refleksjoner gjør læreren seg rundt stillaseringsstrategiene i de veiledede gruppesamtalene? .....	31
4.2.1 Forsterkning av elevbidrag for å fremme muntlige ferdigheter .....	31
4.2.2 Danne ordbank for å snakke fag .....	32
4.2.3 Fremme elevens posisjon gjennom samtale .....	33
4.2.4 Oppsummering .....	35
5. Drøfting .....	36
5.1 Lærerens stillaseringsstrategier i det flerspråklige klasserommet .....	36
5.2 Balansen mellom lærerens støtte og elevens muntlighet .....	38
5.3 Oppsummering av drøfting .....	41
6. Avslutning .....	42
6.1 Oppsummering .....	42
6.2 Veien videre .....	42
Referanseliste .....	44
Vedlegg .....	49

## **Figurer**

Figur 1: Mariani (1997) sin kvadratmodell .....	9
Figur 2: Illustrasjon av veiledet gruppesamtale .....	24
Figur 3: Illustrasjon av veiledet gruppesamtale .....	28
Figur 4: Illustrasjon av lærerens bruk av kroppsspråk i samtalen.....	30

# 1. Innledning

«Å lære fag på skolen er på mange måter å lære fagets språk» (Maagerø, 2015, s. 87). Dette understreker behovet av språk- og fagintegreert opplæring i skolens undervisning, altså opplæring der man jobber med språklige ferdigheter parallelt med det faglige innholdet (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 28; Coyle et al., 2010). Ifølge Gibbons (2018, s. 19) gjelder dette spesielt i flerspråklige klasserom hvor elever har varierende språklig bakgrunn og kompetanse, da dette er avgjørende for deres læring (Gibbons, 2018, s. 19). En nøkkelstrategi for å møte dette behovet er stillasbygging, der læreren aktivt støtter og veileder elevenes læringsprosess (Gibbons, 2015, s. 18). Stillasbygging refererer her til den støtten læreren gir i interaksjonene med elevene (Wood et al., 1976). Denne oppgaven tar med dette sikte på å utforske en læreres stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom på mellomtrinnet. Gjennom veiledede gruppesamtaler i matematikkundervisning vil det undersøkes hvordan lærerens stillaseringsstrategier fremme elevenes språkferdigheter samtidig som de tilegner seg faglig kunnskap. Jeg ser nærmere på praktiske eksempler fra undervisningen sammen med lærerens refleksjoner og analyserer hvilke stillaseringsstrategier som opptrer gjennom hans undervisning. Gjennom kvalitative data i form av videoobservasjon og intervju ønsker jeg å gi et bilde av lærerens praksis og tilnærming til stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom.

I denne studien er det lærerens undervisningspraksis og didaktiske refleksjoner i en flerspråklig elevgruppe som står i fokus. Uttrykket «flerspråklig elevgruppe» betegnes videre om lærerens elevgruppe, da majoriteten av elevgruppen faller inn under definisjonen av flerspråklig som:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (NOU 2010:7).

For å avgrense studiens omfang har det vært nødvendig å tydelig definere hva som skulle undersøkes. Konteksten for denne studien er dermed undervisningsmetoden veiledede gruppesamtaler på mellomtrinnet. Formålet med studien er ikke å vurdere veiledet gruppesamtale som undervisningsmetode, men heller å produsere kunnskap om hvordan en lærer bruker stillaseringsstrategier innenfor rammene av veiledet gruppesamtale i et flerspråklig klasserom. Veiledede gruppesamtaler er hyppig brukt i skolen, og denne oppgaven vil være et bidrag til lærere som benytter seg av denne undervisningsformen. Oppgaven belyser også hva som kan være hensiktsmessige tilnærminger i læring av språk og fag i et flerspråklig klasserom. Denne tilnærmingen innebærer en forståelse av at samhandling og aktiv bruk av språket står sentralt for læring (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Dette læringssynet står i en sosiokulturell tradisjon (Dysthe, 2001, s. 42), noe som vil utdypes i teoridelen av oppgaven.

Denne innledningen består av følgende delkapitler. Først vil jeg redegjøre for mesteres prosjektforankring (1.1) og legge til grunn aktualisering og bakgrunn av oppgavens tema (1.2). Deretter vil jeg presentere forskningsspørsmål og problemstillingen (1.3) som danner grunnlaget for studien, før jeg vil jeg gå nærmere inn på tidligere forskning på feltet for å gi et solid grunnlag og kontekstuell forståelse av emnet (1.4). Avslutningsvis vil jeg gi en oversikt over oppgavens oppbygging (1.5).

## 1.1 Prosjektforankring

### 1.1.1 PRANO

Denne masteroppgaven er forankret i PRANO-prosjektet. PRANO står for praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter og er et treårige forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av NTNU. Formålet med prosjektet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanningen. Det legges med dette til rette for at deltagende studenter ved prosjektet knytter sitt arbeid med masteroppgaven til praksis i klasserommet (NTNU, u.å.-a). Kjernen i dette prosjektet er samarbeidet mellom studenter, praksislærere i skolen og veiledere/forskere ved universitetet, som skal bidra til å forankre masterstudentens prosjekt opp mot både forskning og didaktisk praksis. Hovedmålet med PRANO-prosjektet er å utvikle gode modeller for samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisskoler.

Masteroppgaven er derfor tett knyttet opp mot praksis. Gjennom prosjektet ble vi delt inn i grupper basert på våre interesseområder, og mine tre medstudenter og jeg fikk språklig mangfold som det overordnede temaet. Dette ble derfor utgangspunktet for min masteroppgave. Min praksisperiode ble videre utgangspunkt for oppgavens avgrensning og empiri. I første del av praksisperioden fikk vi muligheten til å gjøre oss opp tanker rundt selve prosjektet. Gjennom en kombinasjon av ikke-deltakende og deltagende observasjonsmetoder i denne perioden, ble dermed informantutvalget for oppgaven gjort (mer om dette i 3.2.1). Dette ble videre utgangspunktet for innsamling av oppgavens datamateriale, gjennom videoopptak og intervju, som foregikk i andre del av praksisperioden.

### 1.1.2 Incluschool

Den praktiske muligheten for å gjennomføre videoopptak som en del av datainnsamlingen ble muliggjort da denne masteroppgaven skrives som en del av det større forskningsprosjektet Incluschool. Incluschool er i nært samarbeid med samme praksisskole som min masteroppgave tar utgangspunkt i. Da dette forskningsprosjektet samler inn videomateriale fra denne case-skolen, kunne min datainnsamling gjøres innenfor dette prosjektet.

*Incluschool* er et forskningsprosjekt som skal utvikle ny kunnskap om inkludering og inkluderende praksiser i skolen ved å utforske hvordan inkludering oppleves, oppfattes og praktiseres av elever, skoleansatte og andre fagpersoner (NTNU, u.å.-b). Gjennom tre ulike delprosjekter har Incluschool som mål å fremskaffe praktisk anvendelig kunnskap som kan informere og forbedre inkluderingspraksisen i skolen, samt bidra til å styrke tilnærmingen til inkludering i lærerutdanningen. Jeg har fått muligheten til å skrive min masteroppgave gjennom *delprosjekt 2: inkludering som interaksjonell støtte* i regi av prosjektleder Irmelin Kjelaas. Dette delprosjektet tar utgangspunkt i at inkludering i skolen ikke følges av overordnede strategier og planer, men i de faktiske møtene med elevene. Ved bruk av video undersøker derfor denne del-studien en-til-en samtaler mellom elev og lærer, helklassesamtaler og gruppesamtaler mellom elever, med et blikk for hva som fremmer og eventuelt hemmer inkludering gjennom interaksjon.

Min oppgave, som fokuserer på lærerstøtte i gruppesamtaler i flerspråklige klasserom, er av stor relevans i arbeidet med å fremme inkludering. Inkludering er en sentral del av norskfaget, som har et særlig ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Dette innebærer å sikre at alle elever, uavhengig av språkbakgrunn, får muligheten til å delta aktivt i faglige samtaler og utvikle sine kommunikative ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å utforske i stillaseringsstrategier, her gjennom

matematikkundervisning, kan derfor oppgaven belyse hvordan undervisning som fremmer deltakelse også bidrar til økt inkludering.

## 1.2 Aktualisering og bakgrunn

De siste tiårenes innvandring til Norge har endret elevsammensetningen i mange klasserom. Ved starten av 2024 var det i aldersgruppen 6-15 år 143 329 innvandrere og norskfødte med to innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2024). Dette er en økning på 41 prosent på ti år, da denne gruppen utgjorde 83 819 barn i 2014 (Statistisk sentralbyrå, 2024). I tillegg til dette kommer en stor andel barn som har én forelder med annen språkbakgrunn enn norsk. Presentasjonen av disse dataene gir ikke en eksakt kvantifisering av antallet flerspråklige i den aktuelle aldersgruppen, men den økende innvandringen gir en indikasjon på at flerspråklige elever utgjør en betydelig del av dagens elevsammensetning.

Studier som sammenligner enspråklige og tospråklige elever, viser at det å lære to eller flere språk påvirker tospråklige elevers språklige ferdigheter på ulike måter. Tospråklige har svakere språkferdigheter på hvert av språkene sine sammenlignet med enspråklige barn (Gunnerud, 2021, s. 2). Denne språklige forskjellen gjenspeiles også i skoleprestasjoner.

I 2004 ble nasjonale prøver innført for å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i fagene norsk, regning og engelsk. Gjennom disse prøvene dokumenteres det et prestasjonsgap mellom elever fra språklige minoriteter og øvrige elever (Steinkellner, 2017). I tillegg er disse prestasjonsforskjellene dokumentert i andre store nasjonale og internasjonale rapporteringer (Strand et al., 2017, s. 79). Med stadig flere elever som bringer med seg ulike språkbakgrunner, er det dermed essensielt å undersøke hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for å redusere disse forskjellene i prestasjoner mellom flerspråklige og enspråklige elever og skape et mer rettferdig og likeverdig utdanningsystem.

For å tilegne seg kunnskaper i skolen kreves et velutviklet språk, som kan karakteriseres som et skolespråk (Cummins, 2017, s. 58). Nyere forskning viser at flerspråklige elever trenger målrettet opplæring for å lære et andrespråk på et godt faglig nivå (Golden, 2018). En løsning på dette er dermed å integrere språk- og fagintegrert opplæring i den vanlige fagundervisningen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 28). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) definerer dette som språkutviklende undervisning, en tilnærming som retter seg mot både faglige og språklige mål. Denne undervisningen anvender en didaktikk som er kontekstualisert, fremmer aktiv deltakelse i muntlig interaksjon og skrijving, samt tilbyr tilpasset støtte (Hajer & Meestringa, 2014, s. 7). En slik undervisning bygger også på et av kjerneelementene i norskfaget, som omhandler muntlig kommunikasjon. I henhold til læreplanen står det at «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler og utfoldelse muntlig, samtidig som de skal lytte til andres innspill i faglige samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Flere flerspråklighetsforskere (Cummins, 2017; Gibbons, 2015) peker på bruk av stillasbygging som støtter språkutvikling som et forskningsbasert svar på hvordan en inkluderende undervisning kan motarbeide underprestasjoner slik vi ser gjennom resultatene av nasjonale prøver. Bruk av språkstøttene stillasbygging innebærer å hjelpe elever med å mestre språket og oppgavene de står overfor, samtidig som de gradvis øker sin selvstendighet og uavhengighet som språkbrukere (Mercer & Fisher, 1997, s. 18). En

slik forståelse av å hjelpe elevene er også i tråd med Opplæringsloven (1998) §1-3 «Tilpassa opplæring» hvor det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Ved å utforske en lærers arbeid med stillaseringsstrategier i det flerspråklige klasserommet, kan derfor forskningen bidra til å sikre at undervisningen tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger, og dermed fremme en mer inkluderende og effektiv læringsprosess for alle elever

Interessen min for å skrive en masteroppgave om stillaseringsstrategier i flerspråklige klasserom springer ut av et ønske om å bidra til å forbedre undervisningen og læringsmiljøet for flerspråklige elever. Som lærerutdannet og med erfaring fra klasserommet har jeg sett utfordringene som flerspråklige elever kan møte når de skal lære faglig innhold på et språk de ikke behersker fullt ut. Dette har bidratt til min interesse for hvordan man i lærerrollen kan gi språkstøttene undervisning, slik at den er tilpasset og støtter opp under flerspråklige elevers læring. Dette er et stort spørsmål, og i denne studien har jeg fått anledning til å undersøke dette nærmere. En undersøkelse av språkstøtte i flerspråklige klasserom har ikke bare relevans for flerspråklige elever, men også for alle elever uansett språkbakgrunn. I dagens mangfoldige samfunn blir språkmiljøet i klasserommet stadig mer variert, selv for elever uten innvandrerbakgrunn. Ved å utforske en lærers stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom er mitt ønske å få viktig innsikt som kan bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø for alle elever.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Tematikken for denne oppgaven er arbeid med språk- og fagopplæring i et flerspråklig klasserom. Flere andrespråksforskere (jf. Gibbons, 2015; Cummins, 2017) fremhever viktigheten av stillasbygging i dette arbeidet. Derfor ønsket jeg å undersøke en lærers bruk av stillaseringsstrategier i en flerspråklig klasse. For å understreke betydningen av integrert språk- og fagopplæring, fokuserer oppgaven på en matematikklærers anvendelse av stillaseringsstrategier. Dermed lyder problemstillingen for masteroppgaven slik:

*Hva kjennetegner lærerens bruk av og refleksjon rundt stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom på mellomtrinnet?*

Den utvalgte læreren brukte flere undervisningsmetoder, men jeg observerte at han viet mye tid til veiledede gruppesamtaler. Med dette er konteksten for oppgaven veiledede gruppesamtaler på mellomtrinnet. Jeg er opptatt av å undersøke lærerens praksis og refleksjoner rundt stillaseringsstrategiene. For å kunne besvare problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke stillaseringsstrategier kommer til syne i de veiledede gruppesamtalene?*
- 2. Hvilke refleksjoner gjør læreren seg rundt sine stillaseringsstrategier i de veiledede gruppesamtalene?*

Forskningsspørsmålene behandles gjennom analyse av det innsamlede materiale i oppgavens analysekapittel (4). Videre vil disse funnene drøftes i lys av relevante teoretiske perspektiver i oppgavens drøftingskapittel (5). For å besvare det første forskningsspørsmålet undersøker jeg lærerens stillaseringsstrategier i praksis. Videre vil disse funnene brukes som et fundament til å besvare det andre forskningsspørsmålet som undersøker lærerens refleksjoner rundt stillaseringsstrategiene.

## **1.4 Tidligere forskning**

### **1.4.1 Stillasbygging i undervisning**

Stillasbygging fremhever et av de viktigste aspektene ved barns læring, nemlig at den ofte er "veiledet av andre" (Stone, 1998, s. 351). Begrepet har fått stor oppmerksomhet i utdanningsforskningen de siste tiårene. Selv om stillasbygging er et viktig og har blitt et hyppig studert konsept, er det ifølge van de Pol (et al., 2010, s. 271) mye diskusjon om hvordan det utvikles, hvordan det ser ut og hvor effektivt det er. Han argumenterer derfor for viktigheten av videre studier på feltet. Målet med de fleste deskriptive studiene rundt stillasbygging har vært å utforske, beskrive, undersøke, analysere og identifisere typer stillasbygging eller utvikle en forståelse av stillasbygging, hovedsakelig innen lese- og skriveferdigheter (van Pol, 2010, s. 277). I norsk sammenheng er det gjort flere studier på stillasbygging i klasseromskontekst som fokuserer på lese- og skriveferdigheter. Gjørsvik (2021) undersøker blant annet hvilken stillasbyggende grad lærebøker har i elevers tekstproduksjon på ungdomsskolen. Svanes & Øgreid (2020) undersøker hvorvidt læreres veiledning i oppstart av skrivesituasjoner forstås som en del av en stillasbyggingsprosess.

Flere norske studier har også undersøkt temaet stillasbygging i flerspråklige klasserom. I Rangnes (2021) sin doktoravhandling, undersøkes det hvordan lærere forstår undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i heterogene klasserom i arbeid med fagtekster i skolen. Funn fra denne studien viser til at lærere i stor grad forstod undervisning som støtter utvikling av akademisk språk som å være ensbetydende med ordforklaringer i samtaler om tekstens tema. I observasjonsstudiene rettet lærerne oppmerksomheten mot ordforklaring i samtaler om fagtekster. De inkluderte i stor grad elevinnspill i samtalene om ord og tekstens tema, men elevene ble i liten grad oppfordret til å utdype ytringene sine og til å bruke ord som var blitt forklart. Lærerne som deltok i denne forskningen uttrykte en forståelse av at et akademisk språk omfatter mer enn vokabular, men flere var usikre på sin egen tilpassede undervisning for flerspråklige elever. Dette viser også funn fra masteroppgaven til Ellevold (2023) som indikerer at til tross for lærernes innsats med å gi støtte i helklassesamtaler, som i utgangspunktet er ment å fremme språkutvikling, oppleves det som utfordrende å tilpasse undervisningen for å gi adekvat stillaserende støtte til hele klassen, særlig når det er betydelig variasjon i elevenes språklige kompetanse. I en kvalitativ studie utført av Kulbrandstad og Kvammen (2022) var også språkstøttene undervisning i språkheterogene klasserom tematisert. Her ble det undersøkt hvilke støttestrukturer to lærere på mellomtrinnet anvendte i undervisningen med fokus på faglig og språklig utvikling i naturfagundervisning. Et av funnene i denne studien viser at en av støttestrukturen som lærerne er spesielt opptatt av er arbeid med fagspråk med vekt på ordforråd. Gjennom kassustudien blir det både belyst hva lærerne ser på som vellykkede tiltak og hvilke utfordringer de møter. Dette bidrar til å berike forståelsen av hvordan lærere oppfatter og implementerer støttestrukturer som er kjent fra faglitteraturen.

### **1.4.2 Samtale i undervisning**

En studie gjort av Aukrust (2003) tok utgangspunkt i 26 lærerstyrte helklassesamtaler. Her analyserte hun deltagelsesstrukturer og samtalebevegelser i klasserommet. Et sentralt funn i denne studien var lærerens dominerende rolle som samtaleleder (Aukrust, 2003, s. 103). Gjennom de transkriberte videoopptakene av samtalene viste hennes studie at lærerne hadde ordet i gjennomsnittlig 60 % av ytringene i disse samtalene (Aukrust, 2003, s. 103). I tillegg legger studien frem at lærerens autoritet som samtaleleder var tydelig

gjennom at det var læreren som tildelte tur og regulerte samtalene. Aukrust (2003, s. 86) legger til at disse funnene er i tråd med flere andre internasjonale undersøkelser av lærer-elev interaksjon som konkludert med at læreren har ordet i omtrent 2/3 av samtaletiden i klasserommet.

I Myklebust (2018) sin avhandling om muntlighet i det flerspråklige klasserommet utforsker hun hva som karakteriserer elevs samtaler gjennom gruppearbeid i samfunnsfag. Gruppene hun undersøkte hadde en språkheterogen elevsammensetning. Ifølge Myklebust så det ut til at elevene manglet ferdigheter i å delta i faglige samtaler, og dette viste seg å være både faglig og sosialt uheldig for elevene i gruppearbeidet som holdt på å lære seg norsk. Derfor foreslår hun at en konsekvens av disse resultatene må være at læreren må innta en aktiv rolle gjennom gruppearbeidet gjennom en veiledende tilnærming som ikke bryter med formålet om elevens deltakelse i samtalene (Myklebust, 2018, s. 284). Funn fra Busekrud og Roberg (2014) sin viser at lærerens modellering av muntlige ferdigheter og strategier, lærerens spørsmålsstilling og lærerens tilbakemeldinger til elevene underveis i samtalen alle er viktige for at elevene skal lykkes med fagsamtaler. Likevel viser de til at det er vanskelig for læreren å finne en balanse mellom å være leder av samtalen, og samtidig være usynlig i disse gruppesamtalene. Denne avveiningen mellom styring og frihet i elevens samtaler problematiserer også Kvistad (2022, s.92) i sin doktoravhandling om samtale som undervisningstema i norskfaget.

Tidligere studier viser altså at stillasbygging er et viktig og mye utforsket konsept innen utdanningsforskning om barns læring, men at det fortsatt trengs mer studier rundt det (van de Pol et al., 2010, s. 271). Forskning i flerspråklige klasserom har avdekket at lærere ofte sliter med å gi adekvat støtte til elever med varierende språklig kompetanse. Videre peker flere studier på lærerens viktige rolle i å støtte elevsamtaler, men også på utfordringen med å balansere mellom å lede samtalene og la elevene delta fritt i gruppesamtalene.

## **1.5 Oppgavens oppbygging og struktur**

Oppgaven består av seks kapitler. I det første, inneværende kapitlet presenterer jeg oppgavens bakgrunn, aktualisering og problemstilling. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske rammeverk. Her presenteres først oppgavens overordnede bakgrunn gjennom sosiokulturelle perspektiver. Videre redegjøres det for tilnærminger til språkutviklende undervisning, før det til slutt redegjøres for samtaleteorier i klasserommet. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel som redegjør for de metodiske valgene som er tatt i løpet av prosjektet. Her vil blant annet forskningsprosjektets utgangspunkt, utvalg av informanter, gjennomføring og bearbeiding av oppgavens empiri og forskningsetiske refleksjoner redegjøres for. Kapittel 4 er oppgavens analysekapittel. Her vil funn fra observasjoner og intervju presenteres og analyseres gjennom teoretiske rammeverk presentert i kapittel 3. Kapitlet presenteres gjennom to deler hvor første del (4.1) belyser forskningsspørsmål 1, mens andre del (4.2) belyser forskningsspørsmål 2. Kapittel 5 presenteres også gjennom to deler. Her drøftes funnene belyst gjennom de to forskningsspørsmålene opp mot teoretiske tilnærminger til andrespråklæring og lærer-elev samtaler. I den første delen av drøftingen (5.1) vil jeg se nærmere på funnene som tyder på lærerens stillaseringsstrategier opp mot perspektiver på stillasbygging i et flerspråklig klasserom. I den andre delen av drøftingen (5.2) vil jeg utvide diskusjonen og drøfte lærerens refleksjoner opp mot de observerte stillaseringsstrategiene



## 2. Teori

Teorikapitlet utgjør fundamentet for oppgaven, og jeg vil i dette kapitlet presentere og utforske det teoretiske rammeverket for studien. I denne delen av oppgaven vil teori om språklæring, stillasbygging og samtaleformer belyses. Teori gir betydning til kvalitative data og fungerer som et verktøy for å oppnå forståelse og innsikt (Nilssen, 2012, s. 66). En grundig forståelse av teoretiske perspektiver er derfor avgjørende for å kunne belyse forskningsspørsmålene og drøfte funnene på en meningsfull måte. Det overordnede teoretiske rammeverket består av sosiokulturelle teorier med utgangspunkt i Vygotsky (1978), Dysthe (2001) samt Mercer og Fisher (1997). I tillegg bygger studien på den neo-vygotskianske retningen innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk som redegjøres for gjennom Svendsen (2018). I oppgavens analyse- og drøftingsdel anvendes teorier om stillasbygging og klasseromssamtaler.

### 2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Denne studien bygger på en forståelse av læring som en sosial prosess. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er utformet med en antakelse om at språklæring skjer gjennom samhandling og kommunikasjon med omgivelsene. Dermed kan sosiokulturell teori beskrives som et teoretisk bakteppe for denne studien. Sosiokulturelle perspektiver legger en avgjørende vekt på at kunnskap blir dannet gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2001, s. 42). Gjennom dette perspektivet på læring blir dermed interaksjon og samarbeid helt grunnleggende for læringen. Perspektivene på læring og utvikling bygger på Vygotskys (1978) teoretiske tilnærming, som legger til grunn at individuelle kognitive funksjoner har en sosial opprinnelse. Vygotskys sosiokulturelle teori hevder at mennesker lærer gjennom sosial interaksjon, hvor læring og utvikling skjer på to nivåer: først mellom mennesker på det sosiale nivået, og deretter innen individet på det personlige nivået. Vygotsky (1978) omtaler disse to nivåene som interpsykologisk interaksjon og intrapsykologisk interaksjon. Dette innebærer at vi ikke kan forstå en persons indre mentale prosesser uten å ta hensyn til deres ytre handlinger, fordi sosial aktivitet påvirker de høyere psykologiske prosessene. Ifølge Vygotsky (1978) skjer denne kognitive utviklingen hos barn i samtaler med andre, da språket blir sett på som en grunnleggende byggestein for barns tenking og læring. Med dette ble han dermed en sentral teoretiker både innen generell pedagogikk, men også innenfor språkdidaktikken. Når vi snakker om et sosiokulturelt perspektiv, er det verdt å nevne at det ikke finnes én enhetlig sosiokulturell teori, men ulike retninger og ulike vektlegginger av dette perspektivet (Dysthe, 2001, s. 34). Når jeg i denne oppgaven undersøker stillasbygging i en flerspråklig klasse er det relevant å se på hvordan sosiokulturell teori anvendes innen andrespråklæring.

Sosiokulturell andrespråkslingvistikk er et forskningsfelt som studerer hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker læringen av et nytt språk (Svendsen, 2018, s. 97). Oppfatningen om at både førstespråks- og andrespråklæring er et kulturelt produkt konstruert i fellesskap gjennom sosial samhandling, er dermed sentral i sosiokulturell andrespråkslingvistikk (Svendsen, 2018, s. 77). Språket blir dermed ikke bare et medium for å formidle innhold, men det er også det viktigste redskapet for samspill og læring i en kulturell kontekst. I tillegg understreker det betydningen av interaksjon og samarbeid i språklæringsprosessen. Videre omfatter det sosiokulturelle feltet hele det tverrfaglige området som utforsker sammenhengen mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn. Man opererer derfor gjennom tre hovedretninger innen dette feltet. En variasjonistisk sosiolingvistisk retning, en interaksjonell sosiolingvistisk retningen og en neo-vygotskiansk sosiokognitiv retning (Svendsen, s. 81). Det vil være den neo-

vygotskianske retningen som vil være denne oppgavens tilnærming. Sentralt for denne retningen er at språk betraktes som et verktøy for tenkning, og at språklæring følger de samme læringsmekanismene som annen læring. (Svendsen, s. 91). Sentral i denne retningen av sosiokulturell andrespråkligvistikk står den proksimale utviklingssonen (Svendsen, s. 91).

### **2.1.1 Sonen for nærmeste utvikling**

Som nevnt hevdet Vygotsky (1978) at læring starter som en sosial prosess, der individet engasjerer seg i samhandling med andre, ofte med mer erfarne individer som lærere. Gjennom denne interaksjonen overføres kunnskap og ferdigheter fra læreren til eleven, gjennom veiledning og støtte. Når eleven internaliserer denne kunnskapen, blir den en integrert del av deres tankeprosesser. I en læringssituasjon kan en lærer gi nødvendig støtte, slik at eleven kan løse problemer eller utføre oppgaver som de ikke kunne håndtere alene. Denne kunnskapen blir gradvis internalisert, og eleven blir etter hvert i stand til å anvende den selvstendig.

Internalisering er en dynamisk prosess der individet går fra å ha eksterne støttestrukturer, til å kunne anvende kunnskapen på egen hånd. Dette skjer innenfor det Vygotsky kaller sonen for nærmeste utvikling, eller den proksimale utviklingssonen. Mercer og Fisher (1997, s. 16) argumenterer for at denne sonen representerer to grunnelementer for menneskelig utvikling: for det første at læring med støtte er et generelt trekk ved mental utvikling, og for det andre at grensene for en persons læringsevne kan utvides med riktig støtte. Når et nytt element har blitt internalisert, anses det som en ny utviklingsmessig ferdighet (Vygotsky, 1978, s. 86). Læring skjer derfor best innenfor sonen for nærmeste utvikling.

### **2.1.2 Stillasbygging**

Med referanse til Vygotsky har pedagoger foreslått metaforen «det støttende stillas» eller «scaffolding» for å beskrive pedagogens rolle i denne utviklingsprosessen (Alrø & Skovsmose, 1999, s. 179). I et sosiokulturelt perspektiv refererer stillasbygging til den midlertidige og dynamiske støtten pedagogen gir innenfor den nærmeste utviklingssonen til eleven (Gonulal & Loewen, 2018, s. 2). Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging er derfor tett sammenkoblet, ettersom stillasbygging fungerer som det praktiske verktøyet som aktiverer læring innenfor denne sonen. Begrepet «scaffolding» ble først introdusert i pedagogikken på 1970-tallet av Wood, Bruner og Ross (1978). De brukte det for å beskrive tiltak en voksen gjør for å redusere frihetsgraden i utførelsen av en oppgave, slik at eleven kan fokusere på å tilegne seg vanskelige ferdigheter. Med andre ord, representerer begrepet formen og kvaliteten på den kognitive støtten en voksen kan gi til et barns læring (Mercer & Fisher, 1997, s. 18). «Scaffolding», heretter brukt med norsk den norske oversettelsen *stillasbygging* er et begrep som opptrer i så forskjellige læringsforståelser og i relasjon til så forskjellige didaktiske posisjoner, at det er det må sies å være et begrep som ikke er entydig (Hansen & Nielsen, 1999, s.9). I denne oppgaven vil termen "stillasbygging" brukes slik Wood, Bruner og Ross (1976) definerer det.

## **2.2 Språkutviklende undervisning**

### **2.2.1 Stillasbygging i andrespråklæring**

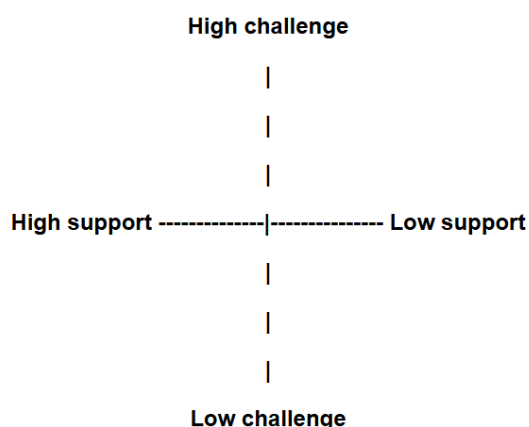
Stillasbygging i andrespråklæring refererer til de støttestrukturene og veiledningsstrategiene som lærere bruker for å hjelpe elevene med å lære et nytt språk. Den hjelpen og støtten som gis, gjør at barnet kommer lengre i sine ferdigheter enn det hadde gjort på egen hånd (Gibbons, 2015, s. 18). Gibbons, en sentral forsker innen

andrespråklæring og pedagogikk, legger stor vekt på betydningen av stillasbygging i undervisningen av flerspråklige elever. Hun argumenterer for at det er essensielt å gi kognitivt utfordrende språk- og fagopplæring gjennom hensiktsmessig stillasbygging for å støtte elevenes språkutvikling og læring (Gibbons, 2015, s. 18).

Stillasbygging kan ifølge Gibbons (2010, s. 220) opptre på både mikro- og makronivå. På makronivå omfatter stillasbygging en bredere og mer langsiktig tilnærming til å støtte elevenes læring og utvikling. Dette nivået tar hensyn til overordnede strategier og strukturer som fremmer et støttende læringsmiljø, slik som for eksempel utvikling av undervisningsplaner som tar sikte på å gradvis bygge oppe elevers ferdigheter og kunnskaper over tid. På mikronivå refererer stillasbygging til den umiddelbare og konkrete støtten som læreren gir i en spesifikk lærings situasjon. Dette nivået fokuserer på de daglige interaksjonene og aktivitetene som skjer i klasserommet. Et eksempel som hun trekker frem som et viktig aspekt ved stillasbygging for elever som tilegner seg det faglige språket i skolen, er bruken av det hun kaller «message abundancy» (Gibbons, 2015, s. 43).

«Message abundancy» refererer til bruk av flere måter eller former for å formidle den samme meldingen for å sikre forståelse og støtte læring (Gibbons, 2015, s. 43). Dette kan innebære å kombinere verbale, visuelle, og skriftlige elementer i undervisningen for å gjøre innholdet mer tilgjengelig og forståelig for elevene. I en læringskontekst, spesielt for flerspråklige elever, kan dette være en effektiv strategi for å sikre at alle elever får med seg og forstår det som blir lært (Gibbons, 2015, s. 43). Gibbons argumenterer med dette for en hensiktsmessig stillasbygging. Videre illustrerer hun viktigheten av forholdet mellom graden av støtte og utfordringene i lærings situasjonen.

Dette prinsippet om stillasbygging som passende støtte kan videre utdypes og nyanseres ved hjelp av Mariani (1997) sin kvadratmodell, som gir en ramme for å forstå hvordan utfordring og støtte kan kombineres for å fremme læring. Marianis modell viser hvordan ulike kombinasjoner av utfordring og støtte kan skape ulike læringsmiljøer og påvirke elevenes utvikling (se figur 1).



Figur 1: Mariani (1997) sin kvadratmodell

Ifølge Mariani (1997) kan lærerens undervisningsstil analyseres gjennom en kvadratmodell som kombinerer to sentrale dimensjoner: utfordring og støtte. Denne modellen fremhever hvordan mengden og kvaliteten på utfordring og støtte som læreren gir, samhandler for å forme lærerens unike undervisningsstil. Kvadratmodellen består av fire grunnleggende typer utfordrings-/støttemønstre: lav utfordring og lav støtte, høy utfordring og lav støtte, lav utfordring og høy støtte, og høy utfordring og høy støtte. Ifølge Mariani er elevautonomi

avgjørende for å fremme selvstendig læring, motivasjon, og personlig vekst hos elevene. Mariani (1997) argumenterer for at den mest effektive undervisningspraksisen ligger i den siste kvadranten, hvor både høy utfordring og høy støtte er til stede. Dette området i modellen omtaler Gibbons (2009, s. 39) som «utfordringssonen» og argumenter for at undervisning som i denne sonen gjør at elevene får muligheten til å utvikle seg til sitt fulle potensiale. I dette vinduet stimuleres elevene til å strekke seg faglig samtidig som de får nødvendig støtte for å overkomme vanskeligheter, noe som fremmer deres læring og utvikling på en balansert og effektiv måte. Modellen gir dermed et verdifullt rammeverk for refleksjon over egen praksis ved å finne den rette balansen mellom utfordring og støtte i klasserommet.

### **2.2.3 Hverdagsspråk og skolespråk**

Når stillaseringsstrategier for fag- og språkintegret opplæring skal undersøkes i det flerspråklige klasserommet er det relevant å redegjøre for elevens tilnærminger og utgangspunkter til språket i skolen. Dersom en elev kan flere språk, kan det hende at språkene blir brukt i ulike situasjoner (Monsen & Randen, 2020, s. 33).

Lingvisten James Paul Gee (2012) introduserer begrepene diskurs som er knyttet til forståelsen av språket som noe som er nært knyttet til verdier, tankemønstre og måter å oppføre seg på i sosiale fellesskap og institusjoner. Videre skiller han mellom primær og sekundær diskurs som to forskjellige former for språklig praksis (Gee, 2012). Primær diskurs refererer til den språklige praksisen og kommunikasjonsmåtene som en person lærer og bruker i sitt hjemmemiljø og nære sosiale omgivelser. Sekundær diskurs refererer til språkpraksisen og de kommunikasjonsmåtene som en person lærer senere i livet, vanligvis i formelle utdanningssammenhenger eller andre institusjonelle settinger. For flerspråklige individer kan både primær og sekundær diskurs være knyttet til ulike språk de behersker. Primær diskurs kan være assosiert med språket som brukes hjemme eller i nære sosiale sammenhenger, mens sekundær diskurs kan være knyttet til det språket som brukes i skole, arbeid eller andre formelle omgivelser. Innenfor disse sekundærdiskursene i skolen kan man koble til Cummins (1979) forståelse av BICS og CALP.

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) er to begreper utviklet av språkforskeren Jim Cummins (1979) for å skille mellom ulike typer språkferdigheter som elever utvikler når de lærer et andrespråk. BICS refererer til de språkferdighetene som trengs for daglig samtale og sosial interaksjon (Cummins, 2017, s. 47). Dette inkluderer å forstå og kunne bruke språk i uformelle, ansikt-til-ansikt situasjoner og er sterkt avhengig av situasjonen og ofte støttet av ikke-verbale signaler som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Eksempler på dette kan være å snakke med venner i skolegården, delta i enkle samtaler i klassen, forstå muntlige instruksjoner fra læreren. CALP refererer til de språkferdighetene som kreves for å forstå og bruke språk i akademiske sammenhenger (Cummins, 2017, s. 47). Dette inkluderer språk som brukes i læring av faglig innhold i skolen, som matematikk, naturfag, historie, og språk. Dette krever forståelse av språk uten mye støtte fra kontekst eller ikke-verbale signaler. BICS og CALP-begrepene hjelper til med å belyse de ulike kravene til språkferdigheter som elever står overfor i dagliglivet og i akademiske sammenhenger, og understreker viktigheten av å støtte elever i å utvikle begge typer ferdigheter. Cummins (2017, s. 52) argumenterer for at skillet mellom BICS og CALP ikke bare gjelder innlæring av et andrespråk, men også for å lære seg et førstespråk i en enspråklig sammenheng, slik som å lære seg språket som anvendes i skolen. Videre i denne oppgaven vil BICS og CALP i tråd med Cummins'

egne betegnelser på begrepene (2017) omtales som henholdsvis hverdagsspråk og skolespråk.

#### **2.2.4 Lærerspråk**

Høyland (2021, s.49) oversetter den engelske termen *Teacher Talk* til *lærerspråk*, og presiserer at dette handler om lærerens språkbruk i klasserommet sammen med eleven. Som det ble introdusert tidligere, viser forskning til at lærere snakker store deler av en skoletime (Aukrust, 2003). Som Høyland (2021, s. 49) påpeker, omfatter dette feltet mer enn bare andrespråksundervisning, men det vil videre her belyse noen sentrale måter lærere bruker sitt språk på i konteksten av andrespråklæring.

Tidligere ble lærersnakk sett på som en begrensning for språkutvikling i klasserommet, men dette synet har endret seg. Nå fokuserer man ikke lenger på kvantiteten av lærersnakk, men heller kvaliteten. Blant annet har klasseromsforskning vist at ulike aspekter ved lærerens måte å snakke på, kan ha betydning for mengden og kvaliteten av elevinteraksjoner i klasserommet (Cullen, 1998, s. 179-180). I lys av dette argumenter Gibbons (2015, s. 26) for at lærere må legge opp til at elever får muligheten til å strekke språket sitt. Swain (2000, s. 99) refererer til prosessen der elever utfordres til å bruke språket på mer komplekse og sofistikerte måter enn de vanligvis gjør, som å «strekke» språket. Dette innebærer at lærere gir oppgaver og aktiviteter som krever at elevene beveger seg utover sitt nåværende nivå av språklig kompetanse (Gibbons, 2015, s. 26). Målet er å fremme språklig utvikling ved å oppmuntre elevene til å bruke språket i nye og mer avanserte kontekster, noe som bidrar til en dypere forståelse og større mestring av språket.

I tillegg til at læreren kan bruke språket sitt for å utfordre og utvikle elevenes språkferdigheter, kan lærersnakk også tjene som en modell for hvordan elevene selv skal bruke språket. Dette er spesielt nyttig for språklærere, fordi elever som lærer et nytt språk trenger gode eksempler på hvordan språket brukes riktig og effektivt. (Gibbons, 2015, s. 28). Slike eksempler på hvordan språket brukes kan omtales som modellering av språk (Gibbons, 2015, s. 28), Modellerin innebærer å tilby en atferd for imitasjon (van de Pol et al., s. 277). At språkinnlærere trenger modellering på nytt språk, spesielt det akademiske språket i skole (jf. Cummins, 2017), innebærer at de trenger eksempler og demonstrasjoner av hvordan språket brukes korrekt og effektivt i akademiske sammenhenger. Ifølge Cummins (2017, s.29) er det en felles forståelse om at lærere må styrke elevenes bevissthet og evne til å bruke et kunnskapsrelatert språk i alle fag. Ved å modellere riktig bruk av språk kan lærere støtte elevenes evne til å uttrykke komplekse ideer både klart og presist, noe som er avgjørende for å mestre akademisk språk i skolen (Gibbons, 2015, s. 28).

En annen måte læreren kan bruke sitt eget språk på i undervisningen, er gjennom å utvikle elevens metakognitive ferdigheter gjennom modellering (Brophy, 1999). Eksempelvis skriver Roe (2011, s. 80) i lys av lesing, at den beste måten å modellere hvordan lesestrategier kan brukes er ved at læreren selv gjør det som elevene skal lære å gjøre, ved å gå i leserollen selv. I lys av muntlighet kan for eksempel lærerens deltakelse i samtaler, modellere en metakognitiv forståelse av hva som kreves for å delta i en produktiv og meningsfull samtale. I denne studien undersøkes lærerens språk i relasjon til stillasbygging for elevene. Videre vil derfor sentrale perspektiver på lærer-elev samtaler redegjøres for.

## 2.3 Lærer-elev samtaler

Ifølge Mercer og Fisher (1997) er talespråket sentralt i den sosiokulturelle tilnærming til undervisning og læring, ikke bare fordi det er det viktigste kommunikasjonsmiddelet mellom lærer og elev, men også fordi språket er vårt viktigste verktøy til å dele erfaringer og skape felles mening. Å bygge felles kunnskap gjennom samtale er dermed selve kjernen i utdanning som en kulturell og psykologisk prosess (Mercer & Fisher, 1997, s. 13). Det å bruke samtale i skolen er et viktig verktøy da det gir elever mulighet til å diskutere og bearbeide det de lærer (Penne & Hertzberg, 2020, s. 56). Som Dysthe (1995, s. 221) påpeker, når språk er sentralt i læringsprosessen, betyr det at en læringssekvens må gi så mange elever som mulig muligheten til å bruke språket aktivt. Dermed vil sentrale samtaleteorier bygget på interaksjonen mellom lærer og elev redegjøres for.

### 2.3.1 IRE-mønster

Forskning peker på at IRE- strukturen er et fremtredende samtalemønster mellom lærer og elever i skolen (Kvistad, 2023). Forkortelsen IRE står for Initiation-Response-Evaluation (initiering-respons-evaluering). Denne strukturen innebærer at læreren starter en samtale ved å stille et spørsmål eller gi en instruksjon (initiering), en elev svarer (respons), og læreren gir deretter tilbakemelding på svaret (evaluering). Initieringen er vanligvis lærerstyrt, hvor læreren stiller et spørsmål eller gir en instruksjon som forventer et spesifikt svar fra elevene. Ifølge Cazden (1988) fører gjentakelse av et slikt mønster til at læreren har kontroll på hva det skal snakkes om, og hvem som skal snakke. Noen forskere mener at IRE-mønstre er uforenlige med prinsippene for effektiv stillasbygging, da denne formen for kommunikasjon kan begrense elevautonomien og forkorte elevsvarene (Kinging, 2002; Walqui, 2006). Walqui (2006, s. 167) argumenterer blant annet for at dette samtalemønstre kan føre til at elevsvarene blir forkortet. van Lier (1996) peker på at IRE bare kan være nyttig for å utvikle muntlige ferdigheter hvis det brukes på en måte som stillaserer interaksjon som fører til det han kaller en «overlevering», som igjen bidrar til økt selvstendighet. Han presenterer med dette to retninger for IRE: vurdering og deltakelse. I lys av dette foreslår Gibbons (2009, s. 144) at det klassiske IRE-mønsteret kan gi større læringsutbytte hvis læreren stiller et utdypings- eller oppfølgingsspørsmål til elevens respons.

Samtidig kan hensikten med IRE-mønstre sees i lys av forståelsen om at en kommunikativ handling krever samhandling og koordinering på mange nivåer for å være vellykket (Svennevig, 2020, s. 104). Svennevig (2020) argumenterer for at der det foregår en samhandling, er partene som deltar nødt til å etablere en felles forståelse. Videre legger han til at for å etablere en slik felles forståelse, må man indentifisere hverandres ytringer (Svennevig, 2020, s. 104). Dette kan for eksempel skje gjennom at samtalepartnerne gjentar hele eller deler av ytringen (Svennevig, 2020, s. 105). Når et IRE-mønster oppstår, kan dermed evalueringen være til hensikt som en slik identifisering. I en klasseromskontekst kaller Cullen (1998, s. 182) et slik samtalegrep for «*ekko*» av *elevens respons*. Dette er i tråd med Cullen (1998) som argumenterer for at lærersnakk, slik som IRE-mønsteret, ofte blir sett på som begrensende fordi det bare vurderes ut fra trekk ved autentisk kommunikasjon utenfor klasserommet. Dette mener han ignorerer virkeligheten i klasserommet og hva som faktisk skaper effektiv kommunikasjon i klasserommets kontekst. Han foreslår at analyser av lærersnakk derfor bør ta hensyn til de spesifikke behovene og dynamikken i klasserommet. Dette er et viktig aspekt da skolesamtaler skiller seg fra andre samtaler på flere måter. Penne og Hertzberg (2020, s. 56-57) vektlegger viktigheten av å forstå at skolesamtaler skiller seg fra andre samtaler på flere måter. For det første skal samtaler i skolen ha et faglig fokus og bidra til at elevene får erfaring med

å bearbeide og formidle fagstoff muntlig (Penne & Hertzberg, 2020, s. 56). For det andre er samtalene i skolen institusjonelle, noe som betyr at deltakerne har ulike roller, som lærer og elev. Disse rollene medfører forskjellige rettigheter og forpliktelser (Penne & Hertzberg, 2020, s. 57).

### **2.3.2 Autoritativ og dialogisk diskurs**

En viktig skillelinje innen studiet av lærer-elev samtale er forskjellen mellom autoritativ og dialogisk diskurs (Mortimer & Scott, 2003). Den dialogiske–autoritative dimensjonen handler om i hvilken grad både lærerens og elevenes synspunkter blir representert (Mercer et al., 2009, s. 354). Autoritativ diskurs er preget av en kommunikasjonsstil der læreren har kontroll over samtalen og styrer den i en bestemt retning. Denne tilnærmingen er karakterisert av en top-down struktur, hvor læreren gir instruksjoner eller informasjon som elevene forventes å ta imot og huske (Mercer et al., 2009, s. 354).

I kontrast er dialogisk diskurs kjennetegnet av en mer åpen og interaktiv kommunikasjonsstil (Mercer et al., 2009, s. 354). Denne diskursen danner grunnlaget for dialogisk undervisning, en pedagogisk tilnærming som bruker dialogisk diskurs som en sentral metode for å fremme læring. For at elevene skal kunne delta i en dialogisk diskurs, legger Kjelaas og Riis-Johansen (2022, s. 121) vekt på at elevene også må «lære å snakke». De understreker derfor behovet for at dialogisk undervisning inkluderer eksplisitt samtaleopplæring, som innebærer at elevene må lære hva som er formålet med samtalene, og at læreren viser dem hvordan de kan delta på produktive måter i ulike typer samtaler (Kjelaas & Riis-Johansen, 2022, s. 121).

Scott (1998, s. 6) legger til at både autoritativ og dialogisk diskurs har sine fordeler og ulemper, og at den mest effektive undervisningen ofte kan innebære en balansert bruk av begge diskursformer (Scott, 1998, s. 67). Denne balanserte tilnærmingen sikrer at undervisningen ikke bare er strukturert og informativ, men også engasjerende og interaktiv, noe som kan fremme en dypere forståelse og aktiv deltakelse fra elevene.

### **3. Metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet i denne studien. Selve målene med metodekapitlet er å øke oppgavens gjennomsiktighet, eller transparens (Cohen et al., 2018, s. 248). Dette refererer til å etablere en klarhet og åpenhet i forskningsprosessen, hvor hensikten er å gjøre det mulig for leseren å vurdere kvaliteten og påliteligheten av forskningen, samt å kunne replikere studien i andre kontekster dersom ønskelig (Cohen et al., 2018, s. 248). Ved å gi grundige beskrivelser av de metodiske valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, vil det dermed bidra til å gi et solid fundament for de etterfølgende analysene og drøftingene, og sikre at studiens prosess og resultater kan evalueres på en transparent og kritisk måte. I tillegg til redegjørelse for oppgavens transparens, vil kapitlet gi rom for refleksjon over hvordan de forskningsetiske hensynene er ivaretatt i samspillet med de ulike deltakerne i studien. I kapitlets første del, 3.1, vil valg av metode for denne studien begrunnes. I delkapittel 3.2 vil gjennomføringen av datainnsamlingen beskrives før en beskrivelse av hvordan disse dataene ble bearbeidet presenteres i delkapittel 3.3. Avslutningsvis vil styrker og svakheter ved metodene diskuteres i 3.4 og i 3.5 redegjør jeg for hvilke forskningsetiske retningslinjer jeg har forhold meg til gjennom studien.

#### **3.1 Etnografi som metode**

Forskningsprosjekter vil alltid ta utgangspunkt i egne erfaringer, verdier, forforståelser og tilnærminger til fagfeltet. Derfor er det viktig å være bevisst på disse faktorene og reflektere over hvordan de kan påvirke forståelse og tolkning av dataene. Det er derfor nødvendig å synliggjøre og begrunne hvilke antakelser som danner grunnlaget for denne studien, da dette har innvirkning på utfallet av forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 50). Jeg har valgt å benytte etnografi som forskningsmetode ettersom jeg ønsker å oppnå dybdeforståelse av en lærers undervisningspraksis. Ordet etnografi stammer fra gresk og betyr «læren om folk». Etnografi er i utgangspunktet en forskningsmetode innen antropologi og sosiologi som fokuserer på systematisk studie av kultur og samfunn, ved å observere og delta i hverdagslivet til de gruppene eller samfunnene som studeres (Kjelaas, 2020, s. 29). I metodisk sammenheng forstås begrepet som en måte forskeren kan undersøke folks handlinger og hendelser i sammenhenger som fremstår som naturlige for dem, og er særlig synonymt med deltakende observasjon (Kjelaas, 2020, s. 29-30). I denne studien anvender jeg etnografi som metode, altså som en mer helhetlig tilnærming til kunnskap og kunnskapsutvikling, for å undersøke en lærers praksis innenfor undervisning og læring. Dette betyr at etnografi bygger på en spesifikk oppfatning av hvordan virkeligheten er, samt hvordan gyldig kunnskap kan og bør utvikles (Cohen et al., 2018, s. 3). I min studie har jeg vært inspirert av etnografisk metode når jeg har undersøkt undervisningspraksis og læring i et klasserom over en kort periode på tre uker.

Grunnlaget for denne studien er et perspektiv innenfor sosialkonstruktivisme, som innebærer en forståelse av sosiale fenomener som skapt av samfunnet og formet gjennom interaksjon mellom individer (Kjelaas, 2020, s. 31). Med et sosialkonstruktivistisk synspunkt oppstår en bestemt forståelse av virkeligheten, der virkeligheten anses som skapt gjennom sosiale prosesser og interaksjoner. Denne forståelsen fører til visse måter å tilegne seg kunnskap på, hvor kunnskap betraktes som formet av sosiale kontekster og kommunikasjon mellom individer (Kjelaas, 2020, s. 30). Dette perspektivet anerkjenner også forskningens situering. Situering handler om at forskere og forskning alltid er påvirket av den konteksten de er plassert i og at ulike faktorer som for eksempel forskerens



teoretiske bakgrunn og livshistorie påvirker forskningen. Dette er viktig å være klar over i all forskning, men ifølge Kjelaas (2020) blir det spesielt betont i etnografisk forskning da det ofte innebærer nære relasjoner mellom forskeren og de som studeres, og dette påvirker hvordan forskningen utføres og forstås. Jeg bringer med meg mine egne verdier, kunnskaper og erfaringer som kan bidra til å påvirke innsamling og bearbeiding av datamateriale. Når en lærers undervisningspraksis undersøkes, er mine erfaringer som lærerstudent og lærervikar og de følgende oppfattelsene om lærerrollen viktige tilnærminger til oppgaven tema. Dette må jeg derfor være bevisst på at jeg tar med meg inn i forskningsprosjektet.

### **3.1.1 Samtaleanalyse**

For å undersøke lærerens stillaseringsstrategier i gruppesamtaler, anvender jeg samtaleanalyse. Å studere samtaler i klasserommet kan ta oss helt inn i kjernen av læringsprosessene, og på denne måten blir samtaler et rom for faglig og språklig utforskning, utvikling og refleksjon (Riis-Johansen, 2020, s. 91). Jeg har benyttet meg av videoanalyser med supplerende kvalitative intervju. Samtaleanalyse er en samlebetegnelse på ulike måter å studere samtaler og sosial interaksjon (Riis-Johansen, 2020, s. 97). Likevel kan vi grovt skille mellom etnometodologisk og diskursanalytisk samtaleanalyse (Svennevig, 2023, s. 185). Min studie analyserer samtale i et klasserom og jeg har en etnometodologisk baserte tilnærminger til samtaleanalyse, som fokuserer på å avdekke de skjulte reglene og strukturene som ligger til grunn for hverdagslig sosial interaksjon.

Et sentralt utgangspunkt for samtaleanalyse er ifølge Riis-Johansen (2020, s. 92) at samtaler alltid innebærer en form for samarbeid mellom deltakere. I motsetning til kommunikasjonsmodeller der kommunikasjon fremstilles som at en avsender sender et budskap til en mottaker, vektlegges det i samtaleanalyse at det som skjer i samtalen, må forstås som samskapt, altså som noe deltakerne etablerer i felleskap gjennom dialogen (Linell, 1998, s. 22). Den typiske situasjonen som undersøkes, er samtaler der deltakerne utveksler verbale og non-verbale signaler, som gester, blikk, og kroppsholdninger. Dette innebærer at deltakerne bruker et bredt spekter av uttrykksformer i kommunikasjonen. Samtaleanalyse tar hensyn til denne mangfoldigheten og søker å forstå hvordan de ulike måtene å uttrykke seg på samspiller med hverandre (Svennevig, 2023, s. 184). Når man skal analysere samspill og kommunikasjon, anbefales ofte bruk av videoopptak, da kameraet fanger opp informasjon som for eksempel blikk, bevegelser og gestikulering som kan være av stor betydning for samtalen (Riis-Johansen, 2020, s.99). Jeg har benyttet meg av lyd- og videoopptak, som ifølge Dalland & Hølland (2021, s. 263) er hensiktsmessig for å komme tettere på selve samtalen. Muligheten for å se sekvensene om igjen gir et godt grunnlag for analyse (Riis-Johansen, 2020, s.99), noe jeg anså som en fordel for å kunne gjøre grundige transkripsjoner i etterkant. Ved at jeg har transkribert opptakene får jeg dermed muligheten til en mer tekstnær analyse.

### **3.1.2 Videobasert observasjon som datainnsamling**

Dalland og Hølland (2021, s. 264) argumenterer for at videodata er spesielt godt egner til å forske på blant annet læreres bruk av undervisningspraksiser og metoder. I motsetning til å bruke sine egne sanser der og da gjennom direkte observasjon, trenger man med videoopptak ikke å forholde seg til at de aktivitetene som skjer, og alt som blir sagt eller gjort, faktisk bare utspiller seg i dette øyeblikket (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Det opplevdes betryggende å benytte videobasert observasjon til studien min siden de viktige detaljene i observasjonssituasjonene ikke går tapt. Fordelen med videoopptak blir

derfor at man kan gå tilbake til øyeblikket som ble fanget opp av kameraet, og analysere dette flere ganger. Dette betyr imidlertid ikke at alt som skjer blir enkelt å fange opp på videoopptak – dette er ikke tilfellet, og dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 3.4, hvor jeg diskuterer styrker og svakheter ved metoden.

### **3.1.3 Kvalitativt intervju**

Siden formålet med oppgaven er å undersøke lærerens stillasbygging gjennom flere aspekter, anvendes kvalitativt intervju av den observerte læreren i videoopptak som metode i forskningen. Kvalitative intervjuer vektlegger fortolkning av tekst snarere enn av for eksempel tall (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuer er ofte brukt for å undersøke menneskelig erfaring, refleksjoner, kunnskap eller holdninger (Neteland, 2020, s. 51), og vil derfor være verdifullt for å forstå læreres erfaringer. Siden jeg i denne studien nettopp søker å undersøke lærerens refleksjoner, anså jeg kvalitativt intervju som velegnet metode for datainnsamling. Når informantene deler informasjon gjennom egne ord og fra egne perspektiver, gir dette forskeren muligheten til å forstå hvorfor menneskers atferd eller handlinger er slik de er. Fordelen ved å benytte intervju som metode for datainnsamling, er at det åpner for en relativt fri samtale hvor man som forsker kan la informanten styre samtalen til en viss grad, og trekke frem det hen opplever som viktig for tematikken. Denne friheten kan slik bidra til avsporinger fra hovedtematikken, noe som kan medføre uforventede og interessante funn til studien (Tjora, 2021, s. 128). Kvalitative intervjuer gir derfor detaljert informasjon som er spesielt nyttig når forskerens mål er å utforske hvorfor eller hvordan ulike fenomener oppstår (Svenkerud, 2021, s.92). I denne studien ønsket jeg å få innsikt i lærerens stillaseringsstrategier som kommer frem gjennom samtaleanalysen.

## **3.2 Gjennomføring av datainnsamling**

### **3.2.1 Rekruttering og utvalg**

Etter å ha valgt metoden, var neste steg å velge ut aktuelle kandidater til å delta i studien. Å velge passende informanter og sikre et representativt utvalg for problemstillingen er avgjørende for å oppnå gyldige og pålitelige resultater i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 55). Dette prosjektet er forankret i prosjektene PRANO og Incluschool. Som nevnt i innledningen har jeg gjennom PRANO fått muligheten til å skrive min master gjennom praksis, og utvalget mitt er derfor valgt ut gjennom praksis. I løpet av den første to ukers praksisperioden fikk jeg muligheten til å gjøre meg opp noen tanker rundt mitt masterprosjekt. Her fikk jeg undervise og dermed bli kjent med de to parallellklassene som utgjorde praksisklassen for denne perioden. I tillegg fikk jeg delta i undervisningsøkter som andre lærere hadde. Blant annet observerte jeg klassens matematikklærer. Faget er i seg selv ikke sentralt for studiens problemstilling, men matematikk er et fag som bærer preg av et språk det er viktig at elevene besitter for å kunne gå videre i læringen. Gjennom observasjoner av hans undervisning la jeg merke til det som tydet på mye bruk av støtte i undervisningen. Jeg forhørte meg derfor med læreren om han ønsket å delta i mitt prosjekt, noe han ønsket. Selv om det er lærerens undervisning som skal undersøkes, er det også elevgruppen et utvalg til denne studien. Jeg ønsket mer spesifikt å undersøke en lærers undervisning i en språkmangfoldig elevgruppe. Elevgruppen til den utvalgte læreren passet derfor godt som utvalg, da majoriteten av disse elevene er flerspråklige (jf. NOU 2010:7). Videre består utvalget som deltar i denne av elever fra denne klassen som har gitt sitt informerte samtykke til å delta i forskningen. Utvalget av læreren og elevgruppen er dermed et strategisk utvalg. Dette innebærer at jeg på forhånd bestemte meg for hvem som måtte delta som informanter for å få samlet nødvendig datamateriale til studien

(Neteland, 2020, s. 54). Ved å strategisk velge hvilke informanter som skal delta i prosjekter, sikres variasjonen og mangfoldet som er nødvendig for oppgavens søkelys blir representert på en hensiktsmessig måte (Thagaard, 2018, s. 54). Dette kan bidra til å oppnå en mer omfattende og nyansert forståelse av det studerte fenomenet. Siden oppgaven kombinerer flere innsamlingsmetoder i form av både samtaleanalyse og intervju har jeg valgt å begrense antall informanter, slik Neteland (2020, s. 52) argumenterer for at er gunstig. Med bakgrunn i min problemstilling ble det kun en lærer og en utvalgt gruppe elever.

### **3.2.2 Gjennomføring av videoopptak**

Siden jeg ønsket å se på lærerens stillaseringsstrategier i samtaler mellom elever og læreren, filmet jeg både helklasse- og gruppesamtaler, men det er videoopptak fra gruppesamtalene som er utgangspunktet for analysen. Dette valget kommer jeg tilbake til i 3.3.2. Det ble filmet i fem dager, med totalt seks undervisningstimer fordelt på de to klassene. Alle undervisningstimene var i faget matematikk. Før datainnsamlingen startet, bestemte jeg at fokuset mitt skulle være på læreren og hans stillasbygging. Likevel prøvde jeg å plassere kamera slik at de fleste elevene kom med i linsen, slik at samtaler kunne analyseres i sin helhet i ettertid. I dette tilfellet kan kameraet sies å være en linse, da det er stilt inn med hensikt å få en spesifikk observasjon, slik Blikstad-Balas & Klette (2021, s. 159) viser.

Video kan betraktes som et metaforisk vindu til sosiale relasjoner, med ønske om å dokumentere det som skjer uten å påvirke det og de som blir filmet i for stor grad (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 156). Dette var tilfelle under denne studiens datainnsamling også. Formålet med opptakene var å fange den reelle og upåvirkede situasjonen. Derfor ble det kun gitt nødvendig informasjon som forklarte prosjektets formål, gjennomføringen, forsvarlig behandling av personopplysninger samt hva det ville innebære å delta for både lærer og elever. Likevel var det visse tilpasninger som måtte gjøres i forkant som har innvirkning på datainnsamlingen. I samråd med lærer organiserte jeg de ulike gruppene på stasjonsarbeidet etter hvem som hadde gitt samtykke til å delta på video og ikke, slik at kun de som hadde gitt samtykke var med på opptakene. Dette hadde også konsekvenser for organisering i klasserommet for øvrig, slik at ikke andre elever skulle komme med på opptakene. Det at jeg var til stede i undervisningen og hadde med et kamera, kan også ha påvirket det som ble filmet. Denne påvirkningen kan forstås som observerers paradoks, der deltakerne i en studie endrer atferd eller reaksjoner på grunn av bevisstheten om at de blir observert (Labov, 1973, s.209). Dette kan føre til at observatøren får et skjevt bilde av virkeligheten fordi deltakerne ikke opptrer på en naturlig måte. Kunnskapen om å bli observert kan derfor påvirke deltakernes oppførsel. Det kan dermed være utfordrende å få et nøyaktig innblikk i deres naturlige atferd eller reaksjoner, og tas som et forbehold i analysen. I denne studien benyttes videodata som primærkilde for å dokumentere samtaler, men det anvendes også som utgangspunkt for intervju. Etter at videoopptakene ble gjennomgått, dannet funnene utgangspunktet for det følgende intervjuet med læreren om de observerte stillaseringsstrategier. Grunnen til dette var å gi læreren muligheten til å reflektere over sin egen praksis. Clarke og Chan (2018, s. 13) forklarer at bruk av video på denne måten bidrar til å stimulere deltakernes rekonstruktive gjengivelser av aktivitetene de nylig har deltatt i, samt deres motivasjoner og tolkninger knyttet til disse aktivitetene. Det skal sies at læreren ikke ønsket å se videoene selv, men klipp fra materialet ble likevel tatt opp under intervjuene som med formål om en slik stimulering.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervju og intervjuguide**

Observasjonene av videomaterialet dannet grunnlaget for et kvalitativt intervju med den utvalgte læreren. Jeg valgte et semistrukturert intervju av læreren som datainnsamling. I et semistrukturert intervju er spørsmålene ofte formulert med noen hovedspørsmål forskeren ønsker å få svar på, samtidig som det legges opp til å be om utdyping eller komme med oppfølgingsspørsmål utover disse (Svenkerud, 2021, s.95). Denne intervjuformen gir dermed en balanse mellom strukturerte spørsmål og åpenhet for deltakernes egne perspektiver og erfaringer. Dette gir mulighet til å utforske emner i dybden, samtidig som det tillater deltakerne å uttrykke seg fritt. Jeg anså denne balansen mellom struktur og frihet som en fordel for prosjektet mitt, da det er verdifullt for å få frem lærerens refleksjoner, og åpner for temaer som ikke var tenkt ut på forhånd.

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide for å planlegge tema og spørsmål for samtalen. Denne intervjuguiden fungerte også som en støtte for meg underveis i intervjuet, slik at alle relevante emner ble dekket og for å veilede samtalen i ønsket retning (vedlegg 4). Intervjuguiden skal ivareta både den teoretiske dimensjonen, som inkluderer forskningsprosjektets problemstilling, og den menneskelige dimensjonen, som handler om å skape en positiv og åpen intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). En av styrkene til det kvalitative intervjuet er at det er rom for forskerens sensitivitet og erfaringer, både i utarbeidelsen av intervjuguiden og under intervjuet. Det er derfor viktig at forskeren stoler på seg selv og for eksempel tør å stille oppfølgingsspørsmål som ikke er planlagt (Eriksen & Svanes, 2021, s.294). Da hensikten med intervjuet var å få innsikt i lærerens egne tanker og refleksjoner, ble intervjuguiden utarbeidet med åpne spørsmål. Dette gir informanten mulighet til å reflektere og argumentere i lengre svar (Neteland, 2020, s. 59). Samtidig var det viktig for meg å få frem noen av de sentrale funnene fra videomaterialet og samtale om disse, så intervjuguiden tok derfor utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Når spørsmålene er basert på teori eller tidligere forskning, argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 58) for at de må omformuleres til et mer hverdagslig språk. Under utarbeiding av intervjuguiden la jeg vekt på å formulere spørsmål som ikke legger opp til at det finnes et fasitsvar, eller at spørsmålene oppleves som kontrollspørsmål.

Selve intervjuet ble utført i arbeidstid på et lukket møterom på skolen der læreren jobber. Det ble satt av 60 minutter for gjennomføringen. Intervjuet varte i totalt 55 minutter, og ble tatt opp gjennom to lydopptakere. Årsaken til at jeg vurderte taleopptak av intervjuet er først og fremst fordi taleopptak tillater muligheten for nøyaktig gjengivelse av informantens svar og kommentarer uten risiko for misforståelser eller feilaktig notering som kunne oppstått dersom jeg kun tok notater. Dette gjør det mulig å gjennomgå og analysere intervjuene grundig i etterkant. Videre gir taleopptak muligheten til å fokusere fullt ut på samtalen og interaksjonen med deltakerne, uten å bli distraheret av notatføring under intervjuet (Tjora, 2021, s. 180-181). Dette anser jeg som et viktig bidrag til å skape en mer naturlig og åpen samtaleatmosfære.

## **3.3 Bearbeiding av datamaterialet**

### **3.3.1 Transkribering**

Etter at både videoopptak og intervju var fullført ble opptakene transkribert. Transkripsjon er et begrepet som brukes om å skrive ned det som sies, og ofte hvordan noe sies, i en samtale (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Transkripsjonen omformer med andre ord muntlig språk til skriftlig tekst og legger grunnlaget for tekstanalyse og tolkning av dataene. Selv om formålet med transkripsjon er å skrive ned det som blir sagt så nøyaktig som mulig,

vil en transkripsjon aldri være en direkte gjengivelse av samtalen, da samtalen kompleksitet gjør at det er umulig å skulle yte den fullstendig rettferdighet gjennom skrift. Riis-Johansen (2020, s.101) argumenterer derfor for at transkripsjonene må forstås som en bearbeiding av materialet, der man velger seg ut det som er spesielt relevant for analysen som skal utføres. Dette betyr at analyseprosessen starter allerede med bearbeiding av transkripsjonene, delvis fordi jeg velger hvordan og hva jeg vil skrive ned, og delvis fordi tankeprosessen begynner allerede her. Under transkribering la jeg hovedvekt på innholdet i det læreren sa, mens andre uttrykk som pauser, ikke-språklige lyder og kroppsllyder som for eksempel hosting og kremting, ikke ble tatt med. Jeg fokuserte likevel på nøyaktig gjengivelse av ord og uttrykk av det fullstendige lydopptaker, men uten å inkludere dialektiske variasjoner eller uformelle språklige elementer. Årsaken til dette var for å anonymisere informanten. I tillegg anså jeg det som mest hensiktsmessig å skrive transkripsjonene på samme skriftform som resten av oppgaven. En slik vurdering av å transkribere på skriftmål kalles for å normalisere transkripsjonen (Tjora, 2021, s. 186)

Ved transkripsjonene av videomaterialet så jeg først gjennom alle videoopptakene for å få en grunnleggende forståelse av samspillet mellom lærer og elevene, samt at jeg kategoriserte sentrale funn. Dette kommer jeg tilbake til i neste underkapittel. Når kategoriseringen av samtalefunnene var gjort, transkriberte jeg disse. Også her valgte jeg å normalisere transkripsjonene (Tjora, 2021, s. 186). I videomaterialet er samtalen innhold i fokus. Jeg valgte dermed kun å transkribere eventuelle nonverbale gester og uttrykk hvor dette var avgjørende for å få frem hva som ble kommunisert i klippene. De nonverbale uttrykkene som ble transkribert ble kodet og tolket på lik linje med verbale ytringer. I transkripsjonene er nonverbale gester, slik som elever og lærerens handlinger, satt i klamme. Kontekst som kom til syne gjennom videomaterialet, men som ikke kommer frem gjennom transkripsjonene er også satt i klamme. I de fleste opptakene finnes det eksempler på ytringer fra både lærer og elever som var utfordrende å transkribere, enten fordi de snakket fort, utydelig og lavt, eller på grunn av bakgrunnsstøy. I tilfellene hvor det var umulig å høre hva som ble sagt, ble disse sekvensene ikke tatt med i transkriberingen. Jeg valgte å transkribere både video- og intervjumaterialet i en tabell hvor hver rad representerte en tur i samtalen. I analysen presenteres også stillbilder fra videomaterialet. Disse ble bearbeidet gjennom å ta skjermdump av videomaterialet for å deretter skissere en tegning over for å anonymisere informantene. Hensikten med stillbilder er at de blant annet kan fange spesifikke øyeblikk som illustrerer eksempelvis interaksjon, kroppsspråk, og bruk av læringsmateriale. Bruken av disse visuelle elementene har til hensikt å gjøre analysen mer levende og konkret.

### **3.3.2 Analysearbeid**

Som en innledende fase i analysen, og for å få god oversikt over det innsamlede materialet, måtte jeg gjøre det som omtales som kartlegging av data, for å få en god oversikt over det innsamlende materialet (Kjelaas, 2020, s. 44). Som nevnt tidligere, ble både helklasse og gruppesamtale fra undervisningen filmet. I denne prosessen gjorde jeg en vurdering av relevansen i materialet. For å avgrense oppgaven, tok jeg en beslutning om at kun video fra to gruppesamtaler ble utgangspunkt for analysen, da jeg ønsket å sette oppgaven i en mer konkret kontekst. I disse samtalen foregikk det mest veiledning fra læreren, og jeg anså de derfor mest relevante for studien min. Deretter ble funnene kodet, som innebærer å sortere og identifisere hvilke deler av materialet som er relevante for det gjeldende forskningsprosjekt (Neteland, 2020, s. 62). Disse kodene gikk dermed ut på å dra ut funn der læreren praktiserte støttende undervisning i elev-lærer-interaksjon. Jeg benyttet meg av noe lignende det som omtales som åpen koding, som baserer seg på

forskningstradisjonen *grounded theory*, der kategoriseringen skjer med utgangspunkt i det som kommer frem i datamaterialet (Nilsen, 2012, s. 78-79). Eriksen og Svanes (2021, s. 296) legger til at et en slik tilnærming har til hensikt å la dataene være i sentrum, for så å gjøre fortolkninger ut fra disse. Dette vil med andre ord si at man leter etter funnene først når materialet er samlet inn. I dette tilfelle ble kategoriene dannet gjennom datamaterialet, og dette medfører ifølge Dalland & Hølland (2021, s. 269) at vi mister noe av kompleksiteten som ligger i det menneskelige samspillet når vi koder. I denne prosessen tas det følgelig noen beslutninger som avgrenser datamaterialet, og man eliminerer dermed også deler av en viktig kontekst.

Kodene ble kategorisert i et kodeskjema som inneholder ulike kategorier. Kategorisering handler om å gruppere elementer på bakgrunn av noe de har til felles (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). Kategoriene er mer tolkende enn kodene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228-229), og koding vil derfor innebære en subjektiv tolkning (Neteland, 2020, s. 64). I denne studien er kategoriene basert på lærerens observerte undervisning. Jeg kodet derfor ulike hendelser i interaksjonen mellom læreren og eleven jeg anså som hensiktsmessige for å besvare problemstillingen. Kodene ble delt i tre kategorier: «*ekko*» av *elevens bidrag, modellering av språkbruk* og *elevkobling i samtale*. Analysekapittelet (4) struktureres også etter de tre kategoriene, hvor første forskningsspørsmål benytter kategoriene til å belyse: *Hvilke stillaseringsstrategier kommer til syne i de veiledede gruppesamtalene?* Videre belyses det andre forskningsspørsmålet gjennom lærerens refleksjoner rundt de tre kategoriene for å besvare: *Hvilke refleksjoner gjør læreren seg rundt stillaseringsstrategiene i de veiledede gruppesamtalene?*

### **3.4 Styrker og svakheter i metoden**

Alle steg i prosessen og valg som er tatt har blitt beskrevet gjennom dette kapittelet, for å øke oppgavens gjennomsiktighet. Å øke studiens transparenshandler blant annet om å gjøre forskningsprosessen, datainnsamling og analysemetoder forståelige og tydelige for leseren. Det innebærer også å være åpen om eventuelle begrensninger, utfordringer eller skjevheter i studien for å redegjøre for oppgavens troverdighet (Cohen et al., 2018, s. 248). I forskning viser dette til begrepene gyldighet og pålitelighet. Gyldighet refererer til hvordan man som forsker har tolket og kommet frem til resultatene i studien, og hvorvidt resultatene gjenspeiler den virkelige situasjonen (Thagaard, 2018, s. 181). I denne studien så jeg det hensiktsmessig å fange opp lærerens stillasbygging i klasserommet ved bruk av videoopptak. Bruk av video som datamateriale skiller datainnsamling fra tolkning, og anses som en av hovedfordelene ved å bruke video som metode (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 163). Likevel kan denne metoden føre til at man antar at man har fanget mer av «virkeligheten» enn det man egentlig har. Når man bruker kamera som linse, er det likevel ikke mulig å fange hvilke kontekster situasjonen er en del av. Et eksempel på dette fra studiens datainnsamling er at kamera ikke fanger opp ting som har skjedd før opptak eller ting som foregår utenfor kameraets rekkevidde, men som likevel har en påvirkning på det som skjer foran kamera. Dette var jeg som forsker bevisst på under tolkning og bearbeiding av datamaterialet, noe som er sentralt for analyseprosessen (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 163).

Det er også usikkerhet forbundet med bruk av intervju som kvalitativ metode. Blant annet er datamaterialets kvalitet avhengig av informantens evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om (Svenkerud, 2021, s. 92). I tillegg rettes det kritikk mot at intervju kun kan gi kunnskap om hvordan folk *snakker* om ulike ting, og ikke *hva de gjør* eller *hvorfor* de gjør det (Svenkerud, 2021, s. 93). Med utgangspunkt i denne kritikken kan det derfor anses som hensiktsmessig at videoobservasjoner ble brukt

sammen med intervjuer i denne forskningsoppgaven. Studiens pålitelighet handler om forskeren har beskrevet konkret for leseren hvordan og hvorfor fremgangsmåtene som er valgt for studiens utvikling av data er hensiktsmessige. Målet er at man som leser blir overbevist om at de metodiske valgene bidrar til studiens kvalitet, samt resultatenes verdi (Thagaard, 2018, s. 188). Dette handler, som tidligere nevnt, om at jeg som forsker er transparent i fremstillingen av forskningsprosessen, noe jeg har forsøkt å vektlegge gjennom metodekapittelet.

At det er anvendt videoopptak som observasjoner og utgangspunkt for intervjuet, har en fordel for påliteligheten i studien, da observasjonene er fanget opp gjennom et kamera og dermed blir «bevart» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 155). Dette tillater dermed forskeren å gå tilbake å se på dataene flere ganger, frem til opptakene slettes etter fullført transkribering og bearbeiding av data. Men når dataene inneholder observasjoner og intervjuer, er det ikke mulig å gjenskape studien, da både lærer og elever er anonymiserte og innsamlingen har foregått på et gitt tidspunkt som ikke kan rekonstrueres.

Funnene fra studien kan være overførbare til andre situasjoner, men siden den er basert på et lite utvalg informanter hvor deres handlinger og refleksjoner vektlegges kan det vanskeliggjøre generalisering til andre kontekster. Thagaard (2018, s. 195) nevner imidlertid at uavhengig av om studien baseres på få informanter, kan funnene være overførbare til andre grupper som har like trekk som informantene. Med andre ord kan eksempelvis funnene fra min studie sies å være overførbare til andre lærere og lærerstudenter. Også Tracy (2010, s. 845) vektlegger at kvalitative studier kan fremprodusere funn som har overføringsverdi til andre situasjoner og forskningsfelt. Videre hevder hun at kvalitative studiers overførbarhet innebærer av at leseren opplever å kunne dra nytte av studiens ideer i yrket eller hverdagen sin. Dette fordrer derimot at forskningsfunnene presenteres slik at de er lette å forstå for leseren, noe jeg har vektlagt videre i presentasjonen av studiens resultater.

### **3.5 Forskningsetiske refleksjoner**

Det er flere etiske hensyn å forholde seg til gjennom en forskningsprosess. For det første omhandler denne studien informanter, altså mennesker som på ulike måter gir data som skal analyseres (Neteland & Aa, 2020, s. 19). Ifølge Neteland og Aa (2020, s. 19) involverer alt som kan spores tilbake til en person personopplysninger. Dette inkluderer blant annet stemmer (Neteland & Aa, 2020, s. 19). Siden studien baserer seg i all hovedsak på informantenes stemmer, både gjennom videoopptak og taleopptak ble forskningsprosjekter meldt til Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (vedlegg 1). Dette ble gjort i regi av Incluschool-prosjektet, da mine datamaterialer ble samlet inn i samråd med dette prosjektet.

Informantene i denne studien har samtykket til deltagelse, hvor et informert samtykke innebærer at de er klar over at de deltar i et forskningsprosjekt og hva personopplysningene skal anvendes til (NESH, 2021, s. 20). Derfor ble det sendt ut et samtykkeskjema til den utvalgte læren (vedlegg 2). I tillegg til samtykke fra læreren, var det også nødvendig med samtykke fra elevene som skulle delta i videoopptaket. Det ble først gitt informasjon om prosjektet gjennom et foreldremøte. Deretter ble det sendt ut et samtykkeskjema til elevenes foreldre (vedlegg 3). Dette ble gjort gjennom Incluschool-prosjektet. Selv om foreldrene til elevene ga samtykke, er det viktig med riktig og nøye informasjon til barn. Som Neteland og Aa (2020, s. 21) skriver, er barn både tillitsfulle og sårbare menneske. Dette er viktig å ta hensyn til når de deltar i slik forskning. Derfor ble informasjon om prosjektet, både i oppstarten og underveis, forklart på en måte som var

forståelig for elevene som deltok. De fikk spørre om alt de måtte lure på, og fikk beskjed om at de når som helst kunne si ifra om de ikke ville delta likevel.

Det kan fort bli en problemstilling når man samler inn data i skolen, der det er obligatorisk for barn å være og delta i undervisningsopplegget. Derfor ble det med utgangspunkt i samtykkene som, tilrettelagt i undervisningen hvor det ble filmet, slik at elevene som ikke ga samtykke eller som ikke ville delta i forskningsprosjektet mitt.

Hensynet til anonymitet under filming av elever i klasserommet er en viktig faktor. Før jeg begynte filmingen, sørget jeg som nevnt for å innhente samtykke fra både elever og deres foreldre eller foresatte. Under filmingen passet jeg på å unngå å filme elever som ikke hadde gitt samtykke til å være med. Dette innebar blant annet at kamera ble skudd av og på hvis andre elever nærmet seg filmingen. Jeg var også nøye med å sikre at ingen sensitive opplysninger ble fanget opp på film. Jeg oppbevarte filmmaterialet sikkert og brukte det kun til klart definerte og godkjente forskningsformål, før opptakene ble slettet. Ved å ta disse forholdsreglene følte jeg meg trygg på at jeg kunne beskytte elevenes og lærerens anonymitet samtidig som jeg fikk verdifulle data til forskningen min. I tillegg ble det tatt hensyn til at alle informanter skulle beskyttes i etterkant. Derfor har jeg omtalt elevene etter fiktive navn eller *eleven*, mens den utvalgte læreren omtales som *læreren*. Hensikten med oppgaven er ikke hvem som deltar, men hvilken informasjon de kan bidra med i denne oppgaven.

Et annet etisk aspekt er hvordan min rolle som forsker kan påvirkes av det faktum at jeg var i praksis på skolen der jeg innhentet informasjon, og dermed hadde kjennskap til elevene før datainnsamlingen. Denne kjennskapet kan ha både positive og negative effekter. På den ene siden kan min tidligere tilstedeværelse ha bidratt til å bygge tillit og skape en mer komfortabel atmosfære for de som ble filmet. På den andre siden kan min kjennskap til elevene introdusere en viss skjevhet i dataene. Jeg kan ubevisst ha forutinntatte meninger om elevenes evner og adferd, noe som kan påvirke mine observasjoner og tolkninger. For å motvirke dette, må jeg være bevisst på mine egne forutinntatte perspektiver og reflektere kritisk over hvordan min tidligere kjennskap til elevene og læreren kan påvirke forskningsprosessen og resultatene.



## 4. Analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres datamaterialet innhentet fra videomaterialet av undervisninga og intervju med den utvalgte læreren. Funnene illustreres med samtaleutdrag fra de observerte gruppesamtalene og sitater fra intervjuet. Jeg har delt analysekapitlet inn i to deler. I 4.1 vil transkripsjoner av videopptakene fra de veiledede gruppesamtalene bli utgangspunkt for den første delen av analysen med hensikt om å belyse forskningsspørsmål 1: *Hvilke stillaseringsstrategier kommer til syne i de veiledede gruppesamtalene?* I 4.2 vil transkripsjoner fra intervjuet med den utvalgte læreren bli utgangspunkt for den andre delen av analysen med hensikt om å belyse forskningsspørsmål 2: *Hvilke refleksjoner gjør læreren seg rundt sine stillaseringsstrategier i de veiledede gruppesamtalene?*

### 4.1 Hvilke stillaseringsstrategier kommer til syne i de veiledede gruppesamtalene?

Ifølge Gibbons (2018) er det sentralt at flerspråklige elever møtes med kognitivt utfordrende språk- og fagopplæring, da dette er avgjørende for deres læring. Derfor tar hun til ordet for bevisst, hensiktsmessig stillasbygging gjennom både mikro- og makronivå. I denne studien er det lærerens stillasbygging på mikronivå (jf. Gibbons, 2018, s. 19) som undersøkes. Jeg bruker begrepet stillasbygging, i tråd med Wood, Bruner & Ross (1976), for å beskrive den støtten læreren gir i interaksjonene med elevene. Analyseenheten er interaksjonen mellom læreren og elevene og brukes til å karakterisere hva slags veiledning læreren gir under veiledet gruppesamtale. Disse omtales dermed som stillaseringsstrategier. Jeg presenterer her tre sentrale stillaseringsstrategier som observeres i materialet: «ekko» av elevens respons (4.1.1), modellering av språk (4.1.2) og aktiv involvering i samtalen (4.1.3). Jeg vil bruke ulike samtaleutdrag fra det observerte videomaterialet i de tre underkapitlene for å belyse hvordan læreren bruker disse strategiene i de veiledede gruppesamtalene. Hensikten med denne analysens delkapittel er å identifisere hvilke stillaseringsstrategier som kommer til syne i de veiledede gruppesamtalene.

#### 4.1.1 «Ekko» av elevenes respons

En gjenganger i det observerte materialet er at læreren gjentar hva en elev akkurat har sagt. I tråd med Cullen (1998, s. 182) velger jeg å kalle denne stillaseringsstrategien for «ekko» av elevens respons. I de presenterte samtaleutdragene fra de veiledede gruppesamtalene sitter en gruppe elever plassert på et bord sammen med læreren. På bordet befinner det seg noen brikker og fat, samt noen kopper med flere brikker (Figur 2). I samtaleutdraget under har alle elevene har blitt spurt om hvor mange brikker som ligger på bordet, hvorpå alle elevene telte en og en brikke og ga sitt svar. Videre går samtalen slik:

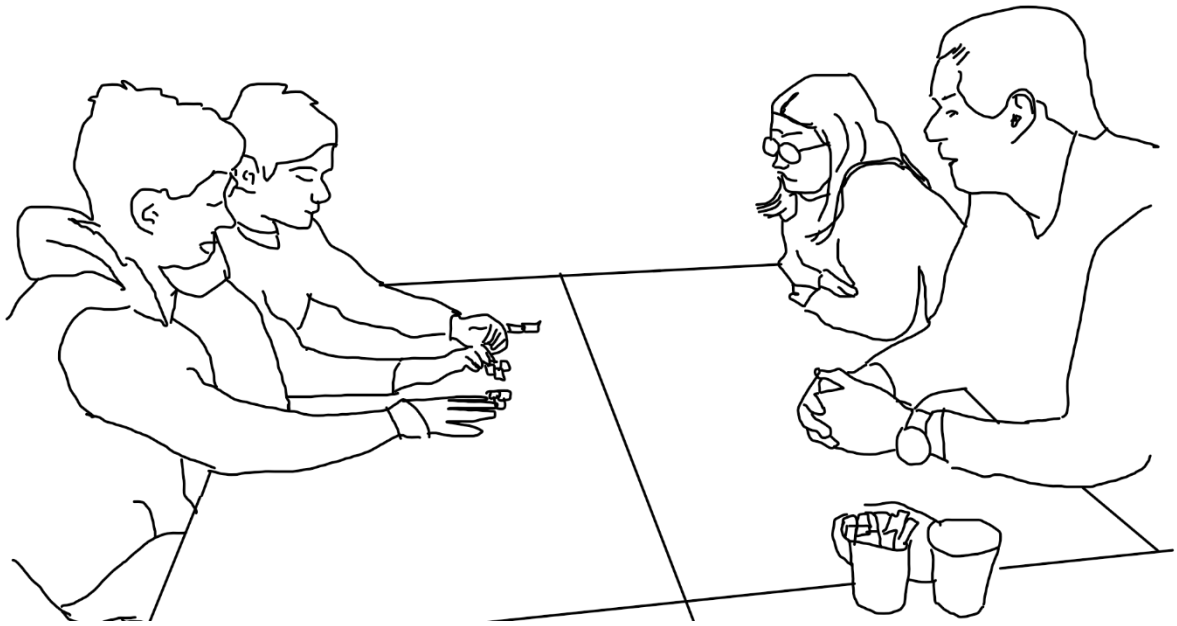
#### Samtaleutdrag 1:

Lærer: Dere dreiv og telte en og en, finnes det noen annen måte å dele dem inn i?

Julian: to og to

Lærer: Okei to og to, få se

[Julian begynner å dele opp brikkene]



Figur 2: Illustrasjon av veiledet gruppesamtale

Her ser vi at lærer stiller spørsmålet «finnes det noen annen måte å dele dem inn i?», og eleven svarer «to og to». Deretter responderer læreren på elevens svar ved å si «okei to og to, få se» som et «ekko» av elevens respons. Denne type interaksjon kan tyde på samtalemønsteret IRE, som kjennetegnes ved at læreren først stiller et spørsmål, som han ofte vet svaret på, hvorpå eleven svarer med et kort svar, som læreren igjen gir en tilbakemelding på (Gibbons, 2015, s. 31). I dette tilfelle ser tilbakemeldingen ut til å etableres gjennom «ekko» av elevens respons. Ifølge McNeil (2012, s. 398) kan bruk av et slikt samtalegrep, der læreren gjentar elevens svar, anvendes for å bekrefte responsen. Når læreren i dette tilfelle gjentar elevens svar, kan det derfor tolkes som at læreren bekrefter responsen som forstått og akseptert. Læreren legger også til «få se» på slutten av setningen. Dette kan tolkes som en forsterker av at responsen blir bekreftet, da det tyder på at læreren ønsker at eleven også skal vise det han sa ved hjelp av brikkene. «Få se» kan tolkes som en indikasjon på at eleven skal utvide responsen sin visuelt. Likevel ser det ut til at lærerens «ekko» av elevens respons fungerer som en tilbakemelding som avslutter den muntlige kjeden (jf. Fjørtoft, 2014, s.139). Dermed kan lærerens gjentakelse av elevens svar tolkes som en bekreftelse som avslutter dette samtalemønsteret.

I neste samtaleutdrag vises et annet eksempel hvor det kan tyde på at lærerens «ekko» av elevens respons fungerer som en bekreftelse. I dette tilfellet har læreren lagt noen fat utover bordet, og læreren har gitt Youssef beskjed om å dele ut alle brikkene på bordet på de ulike fatene:

### Samtaleutdrag 2:

[Youssef legger to brikker bortover på hvert fat]

Lærer: Hva gjør du nå da, Youssef?

Youssef: Starter med to og to [brikker] så kan jeg se hvor mange det blir til slutt

Lærer: To og to på hvert fat, greit

[Youssef fortsetter å dele brikkene utover med to og to]

Her ser vi at læreren spør eleven hva han gjør, samtidig som eleven deler ut brikkene. Youssef svarer med å forklare at han startet med to og to brikker, slik at han kan se hvor mange det blir til slutt. Her bruker læreren igjen det som kan se ut som «ekko» av elevens respons. På samme måte som forrige samtaleutdrag, kan det tyde på at læreren følger opp svaret til eleven på denne måten for å vise eleven at bidraget hans er hørt, forstått og bekreftet. I dette samtaleutdrag legger i tillegg læreren til det bekreftende ordet «greit», når han gjentar elevens respons. Dette kan bidra til tolkningen om at denne gjentagelsen fungerer som en bekreftelse. Også i dette samtaleutdraget ser vi et IRE-mønster. Selv om det kan tolkes som at samtalen fortsetter ved at eleven visualiserer bidraget sitt med å legge to og to brikker på fatet, kan det også virke som at den muntlige samtalekjeden avsluttes med det som her tolkes som en bekreftelse av elevens bidrag.

I sekvensen under kan vi derimot observere at læreren bruker «ekko» av elevens respons, men med et oppfølgende spørsmål. I dette tilfelle foregår den veiledede gruppesamtalen med fire elever som deler brikker på et fat, hvor det like før har blitt foreslått fra en elev at de kan prøve å dele brikkene på syv:

### **Samtaleutdrag 3:**

Lærer: Hva skjer hvis dere deler inn i syvere da?

Marco: Da blir det likt

Lærer: Da blir det likt sier du, Marco, hva mener du med det?

Marco: Det blir like mye i hver

Lærer: Det blir like mange i hver, okei.

Også her gjør læreren et «ekko» av elevens respons, og slik vi har sett kan dette tolkes som en bekreftelse av elevens bidrag. I tillegg legger han til spørsmålet «hva mener du med det?». Her kan det tolkes som et IRE-mønster i retningen av det van Lier (1996) kaller deltakelse. Lærerens spørsmål, sammen med bruken av «ekko», kan anses som en måte å gi eleven mulighet til å delta videre i samtalekjeden. Videre svarer eleven at «det blir like mye i hver» som tydeliggjør at han snakker om at det blir like mange brikker i hver bunke, hvis han deler de opp i syv bunkes. Siden læreren i neste setning kun bruker «ekko» av elevens respons' igjen, når han sier «det blir like mange i hver, okei», kan dette tyde på at lærer og elev har forstått hverandre og at den siste responsen fra læreren dermed bekrefter elevens svar. I alle tre samtaleutdragene kan lærerens bruk av «ekko» av elevens respons' anses som en stillaseringsstrategi for å støtte elevenes forståelse gjennom bekreftelse. Selv om det har blitt etablert at læreren strategisk her gjør et «ekko» av det eleven sier, skjer det likevel en liten endring fra elevens svar til lærerens «ekko», ved at læreren endrer på ordet «mye» og legger istedenfor inn i sin setning «mange» når han gjentar elevs bidrag. Dette viser til den neste stillaseringsstrategier som kommer til syne i observasjonene, som jeg har valgt å kalle *modellering av språkbruk*.

#### **4.1.2 Modellering av språkbruk**

Når læreren endrer språket til elevens bidrag når han gjentar det de sier, kan dette forstås som en måte å modellere språkbruk (jf. Gibbons, 2015, s. 28). I samtaleutdrag 3 kan det tolkes som at læreren kun har til hensikt å bekrefte elevens respons, slik det ble tolket ovenfor. Endringen fra «mye» til «mange» kan dermed være et resultat av lærerens anvendelse av sitt naturlige vokabular. Å endre på ordene til elevens bidrag kan også tolkes som det Gibbons (2015, s. 28) kaller modellering av nytt språk. Modellering innebærer som nevnt å tilby en atferd for imitasjon (jf. van de Pol, s. 277). Når læreren bruker

begrepet «mange» i sin gjentakelse, kan dette tolkes som en bevisst måte å tilby korrekt språkbruk på som eleven kan imitere. Denne handlingen kan slik illustrere en språklig distinksjon for eleven: at «mange» brukes når man refererer til tellbare mengder, mens «mye» anvendes for utelleglige mengder. Ved å gjøre dette, veileder læreren elevene i presis språkbruk og fremmer en bedre forståelse av grammatiske regler og deres anvendelse i ulike kontekster (Gibbons, 2003, s. 259). Dette er et eksempel på hvordan læreren stillasbygger elevenes språkutvikling gjennom eksplisitt modellering. Et annet eksempel som kan tyde på slik modellering av språk kan også sees i samtaleutdraget under. Her har en elev fått beskjed om å finne ut hvor mange brikker som ligger på bordet:

#### **Samtaleutdrag 4**

[Aliyah teller først en og en brikke, men endrer underveis til å telle to og to om gangen]

Lærer: Nå telte du plutselig to og to, men i stad telte du en og en, hvorfor forandra du?

Aliyah: Det er fortere

Lærer: Å, det er raskere å telle to og to?

Aliyah: Ja

Lærer: Okei

Her ser vi at læreren stiller et spørsmål om hvorfor Aliyah forandret sin taktikk når hun telte brikkene. Når Aliyah svarer «det er fortere», responderer læreren ved å gjenta svaret, en strategi vi har observert i tidligere samtaleutdrag. I dette tilfellet gjør læreren imidlertid en liten, men betydningsfull endring ved å erstatte Aliyahs ord «fortere» med «raskere». Begrepet «raskere» er ofte mer presist i sammenligningssituasjoner, slik som Aliyah refererer til her, mens «fortere» vanligvis brukes for å uttrykke en generell økning i hastighet uten en eksplisitt sammenligning. Denne endringen kan tolkes som en modellering av korrekt ordvalg, der læreren subtilt veileder elevene i bruk av mer presis terminologi. Dette eksemplifiserer hvordan læreren aktivt stillasbygger elevenes språkutvikling ved å rette oppmerksomheten mot nyanser i ordbruk og språklig korrekthet. Ifølge Gibbons (2015, s. 28) kan modellering av språk også innebære at læreren utvider det eleven sier. Dette synes å være tilfelle i det neste samtaleutdraget. Før dette samtaleutdraget fikk en elev spørsmål om hvor mange brikker som ligger i en samlet haug på bordet, og eleven svarte at hun ikke vet:

#### **Samtaleutdrag 5**

Lærer: [...] Hvorfor vet du ikke hvor mange brikker det er her, Malik?

Malik: Fordi de sånn blanda

Lærer: Fordi de ligger blandet på bordet her ja. I mange forskjellige farger til og med.

Videre spør læreren Malik hvorfor den andre eleven ikke vet hvor mange brikker det er på bordet. Malik svarer «fordi de sånn blanda», hvorpå læreren responderer med å si «Fordi de ligger blandet på bordet her ja. I mange forskjellige farger til og med». Her kan det tyde på at læreren utvider elevens setning for å vise hvordan den kan formuleres på en måte som ikke er avhengig av kontekst (jf. Cummins 2017, s.52). Maliks forslag er direkte knyttet til den konkrete oppgaven elevene arbeider med, nemlig mengden av brikker på bordet. Betydningen av utsagnet hans er umiddelbart forståelig for læreren fordi de deler en felles situasjon og visuell kontekst. Den fysiske tilstedeværelsen av brikkene på bordet, samt den pågående diskusjonen om hvor mange brikker som ligger på bordet, gir

nødvendig kontekstuell støtte som gjør Malik sitt forslag tydelig og relevant. Ifølge Cummins (2017) teori om kontekstbundet og kontekstredusert kommunikasjon, krever kontekstbundet kommunikasjon mindre språklig ferdighet fordi den støttes av den umiddelbare situasjonen og visuelle hjelpemidler. I dette tilfellet bruker Malik situasjonsledetrådene for å formidle sitt forslag, noe som gjør det lettere for læreren å forstå han uten behov for ytterligere forklaring eller abstrakte språklige ferdigheter. Derfor kan det tolkes som at læreren benytter anledningen til å gi en modell på hvordan eleven kan gjøre bidraget sitt mer kontekstuavhengig. I samtaleutdraget under kan vi se et annet eksempel hvor læreren igjen modellerer kontekstuavhengig språkbruk, gjennom å først anvende et hverdagsspråk og deretter et skolespråk. Her jobber elevene fortsatt med brikkene som de skal dele opp på ulike måter, og det har blitt introdusert noen forslag tidligere av andre elever:

### **Samtaleutdrag 6**

Lærer: Finnes det andre måter å gjøre det på?

[Leila rekker opp hånda]

Leila: Åtte

Lærer: Dele inn i åtte, hvorfor vil du gjøre det?

Læreren stiller spørsmålet «Finnes det andre måter å gjøre det på?». Dette spørsmålet kan kategoriseres som hverdagsspråk på grunn av dets kontekstavhengighet (Cummins, 2017, s. 58); uttrykket «måter å gjøre det på» refererer spesifikt til aktiviteten med å dele inn brikkene. Leila svarer med «åtte», som også er kontekstavhengig. Svaret indikerer at hun har forstått at de arbeider med deling og foreslår å dele brikkene i åtte deler. Etter at Leila har gitt sitt svar, gjentar læreren det, men bruker uttrykket «dele inn» i stedet for «måter å gjøre det på». Dette kan tolkes som at læreren ønsker å introdusere begrepet «dele» som et mer presist og faglig relevant uttrykk for elevene. Ved å bruke begrepet «dele» modellerer læreren hvordan dette begrepet kan brukes for å gjøre elevens bidrag mer kontekstuavhengig og dermed mer anvendelig i ulike sammenhenger.

I sekvensen under vises et annen eksempel, hvor det kan tolkes at læreren gir en modell på hvordan elevene kan bruke det kontekstuavhengige skolespråket (jf. Cummins 2017). Her har eleven fått beskjed om å dele alle brikkene likt utover de tre fatene som nå ligger på bordet (Figur 3):

### **Samtaleutdrag 7**

[Malik legger to og to brikker utover på hvert fat på bordet]

Lærer: Du deler ut to og to til hver?

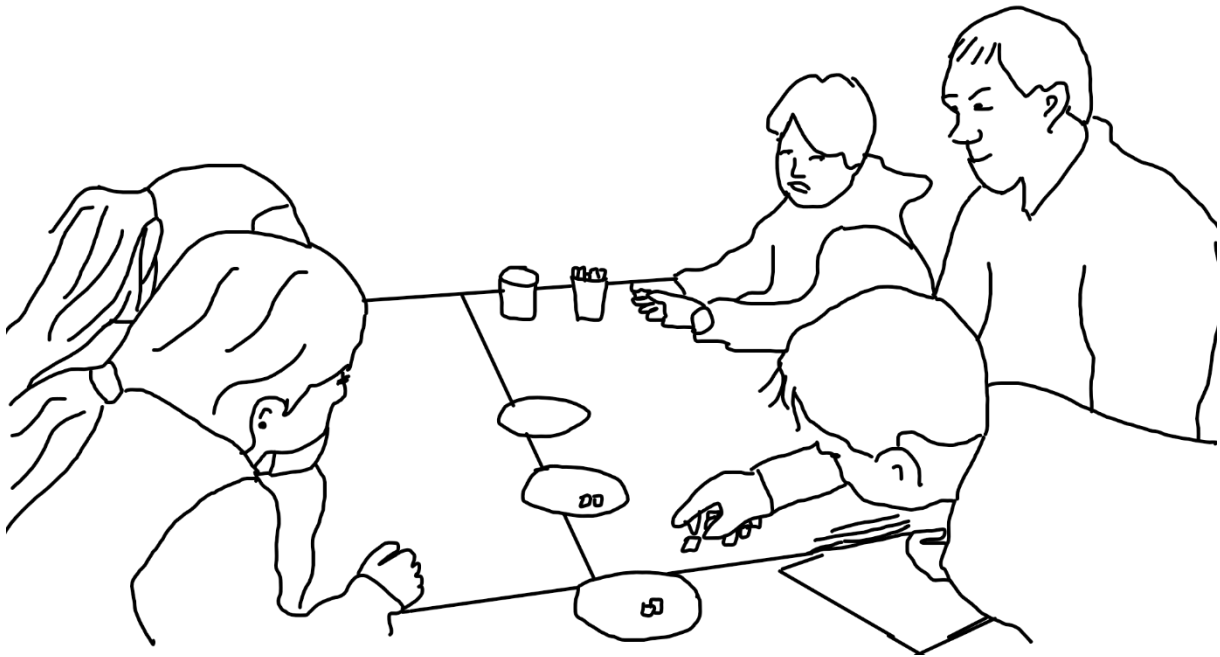
Malik: Mhm

Lærer: Hvorfor det?

Malik: For da vet jeg, sånn, da vet jeg at de hører til 28

Lærer: Okei da vet du at du har nok til å dele ut 28, fint, fortsett.

[Malik fortsetter med to og to utover hvert fat]



Figur 3: Illustrasjon av veiledet gruppesamtale

Her starter eleven med å legge ut to og to brikker på hvert fat. Mens eleven deler ut brikkene, spør læreren Malik «du deler ut to og to til hver?» Dette bekrefter Malik med å si «mhm» og læren spør videre om hvorfor han gjør dette. Da svarer Malik «[...] da vet jeg at de hører til 28». Her kan det tyde på at eleven mener at hvis han deler ut to og to, har han nok brikker fremover til å dele ut til alle fatene. Siden «hører til» beror seg på den nødvendige kontekstuelle støtten i form av at brikkene «hører til» fatene på bordet, kan det tyde på at læreren her modellerer for eleven at han heller kan anvende «dele». Dermed kan lærerens handling tolkes som en modellering for hvordan eleven selv kan anvende begrepet «dele» som er mer kontekstuavhengig.

I samtaleutdrag 6 og 7 ser det ut til at lærerens modellering av språk er sentral for å hjelpe elevene med å kunne anvende og forstå begrepet «dele». I tillegg bruker læreren brikker og fat i disse samtalen. Dette kan tolkes som at læreren også bruker konkrete eksempler for å tydeliggjøre betydningen av begrepet «deling». Denne tilnærmingen illustrerer et eksempel på det Gibbons (2015, s. 43) omtaler som «message abundance», der samtalen støttes ved å bruke flere former for å forsterke det som kommuniseres muntlig. Samlet sett kan det tenkes at læreren bruker modellering av språk som en stillaseringsstrategi for å støtte elevenes forståelse og utvikling av deres språkbruk i ulike kontekster. Dette innebærer å ikke bare modellere korrekt språklig uttrykk, men også å bruke konkrete eksempler for å gjøre begrepene mer tilgjengelige og meningsfulle for elevene.

#### 4.1.3 Aktiv involvering i samtalen

Et annet gjennomgående trekk i det observerte materialet er at læreren aktivt involverer elevene i samtalen. Samtaleutdraget under viser til starten av den veiledede gruppesamtalen med fire elever og lærer. Her har læreren lagt 28 brikker med forskjellige farger på bordet:

##### Samtaleutdrag 8

Lærer: Hvor mange brikker er det der, Leila?

Leila: ehm, vet ikke

Lærer: vet ikke, og det samme svarte Tiril i forrige gruppe, hu visste ikke hvor mange brikker det var. Hvorfor vet hu ikke hvor mange brikker det er her, Malik?

Malik: Fordi de sånn blanda

Læreren starter med å spørre Leila hvor mange brikker det er på bordet. Læreren har ikke gitt noen instruksjoner om hvordan de eventuelt skal finne ut av hvor mange brikker det er og Leila svarer med å si «ehm, vet ikke». Det kan virke som at læreren ønsker å fremme at det er helt naturlig at eleven ikke vet hvor mange brikker som ligger på bordet, ved å fortelle denne gruppa at Tiril, fra den forrige gruppen, svarte det samme. Videre spør læreren om hvorfor hun ikke vet dette, og legger til «Malik» på slutten av spørsmålet. Når læreren tilsynelatende kobler Malik på Leilas bidrag her, kan det tyde på at læreren ønsker å dra inn flere elever i samtalen. Som Dysthe (1995, s. 221) påpeker; når språk er sentralt i læringsprosessen, betyr det at en læringssekvens må gi så mange elever som mulig muligheten til å bruke språket aktivt. Dermed kan det tolkes som at læreren ser muligheten til å aktivt involvere Malik i samtalen, slik at han også får delta i læringssekvensen som foregår mellom læreren og Leila. Det kan se ut til at det er dette som skjer i det neste samtaleutdraget også. Her har læreren spurt hvordan elevene kan dele inn brikkene på bordet. Stine rekker opp hånden og svarer «fem». På instruks fra læreren viser hun dette med å dele opp brikkene i fem og fem, helt til hun kommer til 25 og teller opp de siste brikkene:

### **Samtaleutdrag 9**

Stine: tjuseks, tjuesju, tjuette

[Stine ser opp og indikerer at hun er ferdig å telle]

Lærer: 28, okei, Youssef, 28

[Nå peker læreren hånden og blikket mot på Youssef]

Lærer: I stad var det 29 [referer til tidligere i samtalen når en annen elev telte 29 brikker], hvordan kan vi være helt sikre?

Youssef: Gjøre sånn som Stine gjorde



Figur 4: Illustrasjon av lærerens bruk av kroppsspråk i samtalen

Når Stine er ferdig og har telt seg opp til 28, sier læreren, «28, okei, Youssef, i stad var det 29, hvordan kan vi være helt sikre?». Her kan det også tolkes som at læreren kobler Youssef på i samtalen ved å bruke et annet elevs bidrag. Keeley (2016, s. 25) argumenterer for at bruken av et slikt samtalegrep, hvor læreren ber andre i klassen om å bidra, kan gi et tydelig signal om at alle forventes å delta med noe i samtalen. Dermed kan det tolkes som at læreren også bruker denne strategien til å veilede samtalen fra én elev til en annen, for å signalisere at flere elever forventes å bidra i den pågående samtalen. Denne tolkningen kan være et eksempel på modellering hvor læreren tar en aktiv rolle i samtalen, og gjør det som er hensikten at elevene skal lære av denne modelleringen (jf. Roe, 2011, s. 80). Forståelsen av dette som en slik modellering kan også tolkes gjennom lærerens bruk av kroppsspråk når han peker med hånden og retter blikket mot Youssef mens han stiller spørsmålet (se illustrasjon 3). Denne handlingen kan tolkes som en måte for læreren å få Youssefs oppmerksomhet, men den kan også vise til et forsøk på å modellere samtalepraksis for Stine. Når læreren viser at man kan bruke kroppsspråket sitt sammen med spørsmål i samtalen, kan dette være et eksempel for Stine og de andre elevene på hvordan de selv kan engasjere hverandre i samtalen. Samlet sett kan det tenkes at læreren bruker strategien med å aktivt involvere i samtalen for å gi flere elever muligheten til å bruke språket aktivt, noe som er avgjørende for læringsprosessen, samtidig som det bidrar til å modellere samtalepraksis for elevene (jf. Kjelaas og Riis-Johansen, 2022, s. 121).

#### 4.1.4 Oppsummering

For å belyse forskningsspørsmål 1: *Hvilke stillaseringsstrategier kommer til syne hos læreren i de veiledede gruppesamtalene?* har jeg undersøkt de tre mest sentrale stillaseringsstrategiene som læreren anvender i de observerte gruppesamtalene. Disse er «ekko» av elevens respons, modellering av språkbruk og aktiv involvering i samtalen. Tolkninger for å belyse disse stillaseringsstrategiene har blitt gjort gjennom ulike samtaleutdrag fra det observerte videomaterialet av de veiledede gruppesamtalene og antyder samlet sett at de observerte stillaseringsstrategiene bidrar til bekreftelse, språkmodeller og samtalepraksiser for elevene.



## 4.2 Hvilke refleksjoner gjør læreren seg rundt stillaseringsstrategiene i de veiledede gruppesamtalene?

I dette delkapittelet analyserer jeg lærerens stillaseringsstrategier gjennom intervju med den observerte læreren. Analyseenheten er lærerens refleksjoner rundt egne stillaseringsstrategier som ble observert i videomaterialet. Jeg presenterer lærerens refleksjoner rundt stillaseringsstrategiene gjennom tre kategorier knyttet tett opp mot funnene fra det observerte videomaterialet: *Forsterkning av elevbidrag for å fremme muntlige ferdigheter* (4.2.1), *danne ordbank for å snakke fag* (4.2.2) og *fremme elevens posisjon gjennom samtalen* (4.2.3). Det utvalgte datamaterialet som blir presentert i det følgende, bidrar dermed til å besvare oppgavens andre forskningsspørsmål som utforsker hvilke refleksjoner læreren gjør seg rundt de observerte stillaseringsstrategiene.

### 4.2.1 Forsterkning av elevbidrag for å fremme muntlige ferdigheter

«Ekko» er, som vist i 4.1.1, en av de mest sentrale stillasstrategiene. I samtalen med læreren i etterkant ønsket jeg derfor å utforske om dette er noe han kjente seg igjen i:

Kaja: Jeg ser jo det at du veldig ofte gjentar, ikke bare begreper, men generelt også andre ting elevene sier, er det en ting du føler du ofte gjør?

Lærer: Ja, altså, når jeg sitter i klasserommet som lærer to, hvis jeg ikke har hovedansvar for undervisningen, så tenker jeg at den enkelte lærer her må jo ta tak i det som blir sagt nå, for det er jo gull, så jeg tror det handler om det, at man er så bevisst at enkelte begreper eller enkelte prosesser eller tanker som da eventuelt kommer frem fra elevene, må tas tak i, fordi at det gullet som kommer derifra er så mye viktigere enn det som kommer fra læreren, så jeg tror jeg handler om det, så akkurat det er en bevisst tanke, det er det.

Her forteller læreren at selv når han ikke har hovedansvar for undervisningen, kan han tenke at læreren som har undervisningen burde ta tak i ting som blir sagt av elevene. Det kan dermed tyde på at dette er en strategi som læreren blir bevisst på og som han anser som hensiktsmessig når han observerer andres undervisning. Videre forteller han at bidragene som kommer fra elevene er mye viktigere enn det som kommer fra læreren. Han forklarer videre at dette er en bevisst tanke. Ekko-strategien kan tolkes som en måte å ta tak i det elevene sier, som læreren anser som «gull», og at dette er viktigere enn det som kommer fra læreren. På spørsmål om han hadde tanker rundt hvorfor han fokuserer på dette, svarte han:

Lærer: Det handler om å bygge selvfølelse og selvtillit hos hver enkelt aktør i den lille gruppa. Vi kan alltid stille spørsmål eller få betraktninger fra den eleven som vi tror eleven kan beherske og si noe om.

Her forteller han at det å få betraktninger fra hver enkelt aktør i den lille gruppa handler om å bygge selvfølelse og selvtillit. Dette kan sees i lys av Dysthe (1995, s. 210) sin argumentasjon om at når læreren understreke betydningen av det eleven sier, signaliserer læreren at elevens ideer og tanker er verdifulle. Det kan altså tyde på at læreren mener at det er enkelt å stille spørsmål eller få betraktninger fra elever, der han tror elevene kan beherske å si noe om det de snakker om og at det dermed handler om å bygge selvfølelse og selvtillit hos alle elevene ved å ta tak i det de kommer med. I underkapittel 4.1.1, der lærerens «ekko» av elevens respons ble tolket som bekreftelse, kan denne refleksjonen tolkes i lys av måter hvor læreren arbeider med å bygge opp selvfølelsen og selvtilliten til elever som ikke deltar i like stor grad som andre. Videre kommer han inn på en annen måte han tilrettelegger på, med hensikt om at flest mulig skal komme med bidrag:

Lærer: (...) jeg prøver hele tiden å jobbe med så åpne oppgaver at alle har noen tanker om hvordan vi skal løse det, også løser man det etter evne og på forskjellig nivå hele tiden. Jeg tenker det er positivt å forsterke ting eleven sier, eller det eleven gjør, fordi det vil ha stor verdi for den enkelte elev, men også for gruppa som helhet da, i forhold til språk.

Her forteller altså læreren at han har fokus på å jobbe med så åpne oppgaver som mulig, slik at alle skal kunne danne seg noen tanker om hvordan de skal jobbe med oppgaven. Dermed kan det tolkes som at læreren ønsker å legge opp til oppgaver som skal gi alle elever mulighet til å bidra. Dette kan tyde på at læreren har som intensjon å inkludere alle elevers bidrag når han planlegger oppgaver. Videre forteller han: «Jeg tenker det er positivt å forsterke ting eleven sier, eller det eleven gjør, fordi det vil ha stor verdi for den enkelte elev, men også for gruppa som helhet da, i forhold til språk». Dermed kan det virke som at læreren her antyder at han blant annet jobber med å forsterke elevenes språk. Dette kan sees i lys av funnene presentert i 4.1.2 der den tydede stillaseringsstrategi *modellering av språk* ble tolket gjennom lærerens tilpasninger i språkbruk av elevens respons. Videre sier læreren dette om hvorfor språk er et viktig aspekt ved å forsterke elevens bidrag:

Lærer: Mange av elevene bruker ikke det muntlige språket hjemme når de gjør lekser sammen med foreldrene sine. De bruker det nok, men med et annet morsmål. Gjerne morsmålet til foreldrene. Og da må det forsterkes på skolen. Derfor har jeg trua på at det muntlige er viktig i klasserommet. For hvis ikke så får de ikke forsterket det.

Læreren forteller her at mange elever ikke bruker norsk som det muntlige språket hjemme, og at han derfor mener det må forsterkes på skolen. Denne refleksjonen kan sees i lys av Gees (2012) begreper «primær diskurs» og «sekundær diskurs», hvor flerspråklige elever ofte må navigere mellom ulike språklige diskurser avhengig av konteksten de befinner seg i. Dette kan inkludere å bytte mellom forskjellige språk hjemme og i skolen, slik læreren her nevner. Videre forteller han at han har troen på det muntlige i klasserommet på grunn av at elevene skal kunne forsterke sin sekundærdiskurs. Her velger jeg å tolke lærerens utsagt om muntlighet i klasserommet som muntlige ferdigheter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan derfor tyde på at læreren har med hensikt å tilrettelegge for at flest mulig elever skal kunne komme med bidrag, og at han deretter jobber med å forsterke disse bidragene med den hensikt å fremme muntlige ferdigheter hos elevene.

#### **4.2.2 Danne ordbank for å snakke fag**

I samtalen om modellering av språkbruk sier læreren blant annet:

Lærer: Jeg tror at hvis man skal ha muligheten til å sortere tankene sine og man skal få det ut gjennom språk så må man ha et ordforråd og en begrepsforståelse innafor det faget man skal snakke ut ifra og derfor må man bygge den her ordbanken innafor de ulike temaene som vi holder på med i matematikken. Og hvis man ikke har den ordbanken, så ser vi at elevene, spesielt på skolen her har utfordringer rundt å kommunisere hva det er vi egentlig holder på med.

Her forteller læreren at han tror at det er nødvendig med et ordforråd og en begrepsforståelse innenfor det faget man skal snakke om for å kunne sortere tankene sine. Videre legger han til at det derfor er viktig å bygge denne ordbanken. Det kan med dette tyde på at læreren ser viktigheten av å jobbe med å gi elevene en ordbank og en begrepsforståelse som et verktøy både for å kunne sortere tankene sine og for å bruke språket selv. Også her kan vi se refleksjonen til læreren i lys av stillaseringsstrategiene *modellering av språk*. Her kan det tolkes som at læreren anvender denne strategien for at elevene skal danne seg en ordbank. Videre legger han til at det kan oppstå utfordringer

med å kommunisere hvis man ikke har denne ordbanken. Derfor kan det antas at læreren ser et behov for å arbeide med elevenes ordbank og begrepsforståelse slik at de skal ha muligheten til å kommunisere i faget. Dette kan legges til grunn gjennom Cummins (2017, s. 52) argumentasjon om behovet for spesifikke språkferdigheter for å forstå og bruke skolespråket. Han nevner i tillegg at spesielt elevene på denne skolen har utfordringer med slik kommunikasjon. Her kan det tolkes som at læreren referer til at elevgruppen hans er flerspråklig når han sier «spesielt elevene på denne skolen». Denne refleksjonen kan sees i lys av Cummins (2017, s. 29-30) som presiserer at det vanligvis tar minst fem år for en språklærer å ta igjen kunnskaper på det nye språket. Denne refleksjonen kommer også til syne når jeg spør han mer direkte om klasseromsprat for språklig støtte:

Kaja: Er du bevisst på hvordan du strukturer klasseromsprat for å støtte elevers forståelse av begreper?

Lærer: Jeg tror at hvis jeg hadde en homogen gruppe som har vært veldig jevn innenfor matematikken, og de også hadde brukt kun det norske språket, både på hjemmebane og i klasserommet, så kunne man gått raskere fram når det gjelder å bruke det skolespråket som du sier, matematiske begreper som divisjon og multiplikasjon. Men for å være sikker på at du får med flest mulig, så blander man det i klasserommet her, det man kaller deling og gange, som du har hørt på videoene og sett på videoene også. Det er rett og slett for å sikre at forståelsen er der, før man går videre med regneprosedyrer. Det er kanskje noe man gjør ubevisst, men som man har erfaring med at kanskje lønner seg.

Her forteller læreren at dersom han hadde hatt en homogen gruppe som hadde vært jevne i matematikken, og som alle bruker det norske språket både hjemme og i klasserommet, kunne det raskere blitt fremmet bruk av mer matematiske begreper, men siden dette ikke er tilfelle, blander han det som kan tolkes som hverdagspråk og skolespråk (jf. Cummins, 2017, s. 48). Videre forteller han at ved å blande språket, så sikrer man forståelsen før man går videre i arbeidet. Dette kan tolkes som at læreren anerkjenner at noen begreper kan være vanskelige å forstå umiddelbart for sine elever, og at han derfor anser det som nyttig å bygge på hverdagspråket for å skape sammenheng til skolespråket. Samtaleutdragene presentert i 4.1.2, hvor læreren etablerer skolespråk når elevene bruker hverdagspråk, kan gjennom lærerens refleksjon tolkes som en slik kombineringsstrategi. I 4.1.2 ble også bruken av konkrete tolket som å forsterke språket i samtalen presentert. Derfor ønsket jeg å undersøke om han hadde noen tanker rundt bruk av konkrete:

Lærer: Det sies jo at for å lære seg nye begreper, må man høre det i mange sammenhenger, og det å ha et bilde av noe, eller en konkret, det er jo en måte å snakke om det på, men så må man sette det inn i ulike sammenhenger for at de skal lære seg det på best mulig måte.

Læreren forteller at for å lære nye begreper er det nødvendig å bli eksponert for dem i ulike sammenhenger og gjentatte ganger. Når læreren sier at et bilde av noe eller en konkret er måter å snakke om begrepene på, kan denne refleksjonen synes å være i tråd med bruken av det Gibbons (2015, s. 43) kaller «message abundance», som handler om å bruke flere måter på å formidle det som blir sagt. Derfor kan det gjennom lærerens refleksjoner tolkes som at hans bruk av konkrete, slik det ble presentert i 4.1.2, fungerer som en form for repetisjon som bidrar til å styrke elevenes forståelse og bruk av begrepet.

#### **4.2.3 Fremme elevens posisjon gjennom samtale**

Læreren bruker det som tolkes som aktiv involvering av elever i samtalen som en strategi under de veiledede gruppesamtalene. Derfor var jeg interessert i å høre hvilke tanker han hadde rundt dette:

Lærer: Det forgår veldig lite læring et sted der det er helt stille. Når vi ser på videoene, eller når du ser på videoene, i forhold til gruppearbeidet, så er det mye mer læring i å ha samtaler i små grupper.

Læren forteller at det foregår lite læring et sted der det er helt stille, og at det er mye mer læring i å ha samtaler i grupper, slik som jeg fikk se gjennom videoobservasjonene. Her kan det altså tolkes som at læreren viser til de gruppesamtalene jeg fikk observere som en god læringsarena, fordi det foregår samtaler i disse små gruppene. Denne refleksjonen kan tolkes som at læreren mener det er selve samtalen som er kjernen for læring i gruppesamtalene som ble observert. Tolkningen av denne refleksjonen kan sees i lys av sosiokulturell tenkning om at læring foregår i og fremmes av deltagelse i sosialt felleskap (Dysthe, 2001, s. 42). Videre legger læreren til en annen viktig betydning av disse veiledede gruppesamtalene:

Lærer: [...] det [gruppearbeid] er en fin måte å gjøre det på, å finne seg læringspartnere som de får diskutere ting med, og man har jo veldig trua på det istedenfor at de skal lytte, så skal de ha forskjellige forståelser av det som blir sagt ellers i timen.

Han forteller her at gruppearbeidet er en fin måte å finne seg læringspartnere de kan diskutere ting med. Som kapittel 4.1.3 viste, ble lærerens bruk av aktiv involvering i samtale tolket som en eksplisitt samtaleopplæring. Gjennom lærerens refleksjon kan det tolkes som at læreren anvender denne strategien for å få elevene til å bruke hverandre som læringspartene i samtalene. Videre forklarer læreren at han tror på at elever bør diskutere i stedet for bare å lytte, for å oppnå forskjellige forståelser av det som blir sagt i timen. Dette tyder på et ønske om det Mercer et al. (2009, s. 354) kaller en dialogisk diskurs. Denne samtalediskursen kjennetegner nettopp en mer åpen og interaktiv kommunikasjonsstil. Selv om det tyder på at lærerens hensikt er at elevene skal øve seg på å danne ulike meninger gjennom hverandre i disse samtalen, er et sentralt funn at læreren selv er en deltaker i de observerte samtalene. Derfor ønsket jeg å høre hans refleksjoner rundt det å være en støtte i slike kontekster:

Lærer: Det er veldig mye enklere å få til det, å være en støtte i elevsamtalen, eller gruppesamtalen, eller læringspartnersamtalen dersom samtalen går av seg selv, og man har begreper man kan snakke om. Men der det er sånn at man mangler begreper for hva man skal snakke om, så ser man at det er litt sånn stillstand, og da må man hjelpe de litt på vei.

I dette utsagnet peker han på at det er enklere å være støttende i samtaler med elever når samtalen flyter naturlig og når man har relevante begreper å snakke om. Dette antyder at læreren mener at en god samtale krever et visst ordforråd og at begrepene som brukes er viktige for å opprettholde en produktiv dialog. Denne refleksjonen kan sees i sammenheng med funnen i studien til Myklebust (2018, s. 284) som tyder på at elevene manglet ferdigheter i å delta i faglige samtaler. Når læreren videre understreker behovet for å veilede elever når samtalen stagnerer på grunn av mangel på begreper, kan dette sees i lys av Myklebust (2018, s. 284) sitt forslag om å at læreren må innta en aktiv rolle. Det virker som at han legger vekt på å være en betydelig støtte, spesielt med tanke på at noen elever kan mangle begreper for hva de skal snakke om. Han legger også til en annen grunn til at han ser det som viktig å bidra som støtte i elevsamtalene:

Lærer: Men det er også for å opprettholde eventuelt posisjon i gruppa. Det er jo sosiale posisjoner i gruppa, med det er også faglige posisjoner. Jeg tipper at alle i klassen min kunne ha satt tre på topp i alle fag, og at det hadde blitt ganske likt, og sånn vil det også være om man deler gruppa inn i mindre grupper, dersom de sitter fire eller fem stykker sammen, vil de klare å klassifisere hverandre i topp og i bunn, derfor er det viktig å vise fram alle, uavhengig av posisjon i utgangspunktet.

Læreren framhever her at gruppedynamikken ikke bare er basert på faglig dyktighet, men også på sosiale relasjoner og interaksjoner mellom elevene. Denne refleksjonen understreker lærerens forståelse om at det eksisterer både sosiale og faglige posisjoner i gruppen. Videre legger læreren vekt på betydningen av å gi alle elever muligheten til å vise seg frem og bidra, uavhengig av deres opprinnelige posisjon i gruppen. Dette signaliserer en anerkjennelse hos læreren om at hver elev har noe å bidra med, og at det er essensielt å jobbe for å fremme inkludering og deltakelse blant alle medlemmene i gruppen. Refleksjonen rundt å ville fremme elevens posisjon i gruppa kan virke å komme frem gjennom funnene i 4.1.3, som viser til lærerens strategi med å få flere elever aktivt med i samtalen. I tillegg kan det tyde på at lærerens strategi som ble tolket som bekreftelse, også kan være et tegn på det å få frem elevens posisjon gjennom å ta tak i det elevene sier. Samlet sett viser uttalelsen en bevissthet om gruppedynamikk, hierarkier og behovet for inkludering og oppmuntring av alle elever, uavhengig av deres sosiale eller faglige posisjon i gruppen. Basert på dette kan det virke som læreren ser behovet for å opptre som en støtte i disse samtalene slik at alle får ytret og delt sine meninger med hverandre i samtalen.

#### **4.2.4 Oppsummering**

For å belyse forskningsspørsmål 2: *Hvilke refleksjoner gjør læreren seg rundt stillaseringsstrategiene i de veiledede gruppesamtalene?* har jeg undersøkt lærers refleksjoner rundt de observerte stillaseringsstrategiene. Gjennom lærerens refleksjoner tyder det på at målet for hans stillaseringsstrategier er å ta tak i elevens bidrag for å gi elevene muligheter til å uttrykke seg verbalt læringssituasjoner og fremme elevens posisjon. Videre tolkes lærerens refleksjoner som et ønske om å bygge et språk som kan bidra til at elevene kan diskutere faget på en faglig måte. En viktig del av refleksjonene er også å styrke samtaledeltakelsen, hvor elevene oppmuntres til å delta aktivt i diskusjoner, stille spørsmål, og utfordre hverandres synspunkter.

## 5. Drøfting

Gjennom observasjoner av veiledede gruppesamtaler og dybdeintervju har jeg fått innsikt i den utvalgte lærerens stillaseringsstrategier. Funnene fra analysen vil i dette kapitlet drøftes i lys av teoretiske rammeverk og tidligere forskning knyttet til stillasbygging, andrespråklæring, og lærer-elev samtale. I den første delen av drøftingen vil jeg se nærmere på funnene som tyder på lærerens stillaseringsstrategier opp mot perspektiver på stillasbygging i et flerspråklig klasserom. Jeg vil utforske hvordan lærerens praksis gjenspeiler prinsippene og strategiene for stillasbygging som er relevante for å støtte hans flerspråklige elevers læring. I den andre delen av drøftingen vil jeg utvide diskusjonen og drøfte lærerens refleksjoner opp mot de observerte stillaseringsstrategiene. Dette med formål om å danne en mer helhetlig forståelse av de observerte stillaseringsstrategiene og utforske eventuelle gap mellom handlinger og hensikter. Drøftingen av funnene ønsker samlet sett å belyse den utvalgte lærerens stillaseringsstrategier i veiledede gruppesamtaler. Derfor vil kapitlets tredje del forsøke å trekke sammen trådene for å oppsummere drøftingen. Samlet vil dette bidra til å besvare oppgavens problemstilling:

*Hva kjennetegner lærerens bruk av og refleksjon rundt stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom på mellomtrinnet?*

### 5.1 Lærerens stillaseringsstrategier i det flerspråklige klasserommet

Som nevnt i analysen, argumenterer Gibbons (2018, s. 19) for at flerspråklige elever trenger kognitivt utfordrende språk- og fagopplæring, og at dette bør skje gjennom hensiktsmessig stillasbygging. Funnene i analysen fremhever sentrale stillaseringsstrategier som identifiseres i det observerte videomaterialet. Gitt at lærerens elevgruppe består av elever med en mangfoldig språklig bakgrunn, er det relevant å undersøke hvordan disse strategiene er hensiktsmessige og effektive for å støtte denne spesifikke elevgruppen. Hvordan tilpasses disse stillaseringsstrategiene for å møte behovene til flerspråklige elever? Og hvordan bidrar de til å sikre at alle elever, uavhengig av språklig bakgrunn, får like muligheter til å utvikle sin forståelse og språkbruk i ulike faglige kontekster? Dette vil være fokus for den videre drøftingen.

Et av de sentrale funnene i analysen er stillaseringsstrategien læreren anvender som omtales som «ekko» av *elevens respons* (jf. 4.1.1). Denne strategien ble presentert gjennom ulike samtaleutdrag der læreren på ulike måter gjentar elevens svar. En måte det ble tydet at læreren anvendte denne stillaseringsstrategien på, var gjennom bekreftelse av elevens bidrag (jf. McNeil, 2011, s. 398). Denne stillaseringsstrategien kan anses som viktig for elever som tilegner seg et andrespråk. Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 82) skriver at «i sosiokulturell andrespråksdidaktikk tar flere forskere til ordet for at en må etablere et pedagogisk «safe house» i klasserommet – det vil si en trygg, jevnbyrdig arena for språklig deltagelse og meningsskaping». Det kan dermed argumenteres for at det som tyder på lærerens bekreftelse bidrar til å skape den tryggheten hos eleven som trengs for å kunne bidra og dermed tilegne seg videre kunnskap. Gibbons (2015, s. 95) argumenterer videre for at det er spesielt viktig for flerspråklige elever å delta i samtale, da det er i samtalen at læring skjer. Derfor er det avgjørende at elever ikke bare bygges opp til å delta i samtalene, men at de også blir gitt muligheten til å delta aktivt i samtalen. Et funn fra studien viser at læreren anvender «ekko» av *elevens respons* kom til syne gjennom den deltakende retningen av IRE (jf. Van Lier, 1996), da læreren anvendte et oppfølgings spørsmål. Gibbons (2009, s. 144) argumenterer for at en slik form for IRE-mønster kan gi et større læringsutbytte. Dette ble vist gjennom samtaleutdrag 3 (jf. 4.1.1)

hvor læreren gjør et «ekko» av elevens respons sammen med et spørsmål når han sier «da blir det lik sier du, er du sikker?». Her kan det argumenteres for at lærerens stillaseringsstrategi gir eleven en mulighet til å uttrykke seg klarere rundt sitt faglige bidrag. Denne stillaseringsstrategien hjelper ikke nødvendigvis bare eleven til å uttrykke seg klarere faglig. Swain (2000, s. 111) hevder at når elevene arbeider med å gjøre sine bidrag tydeligere, oppmuntres de til å gå dypere inn i sin egen språkbruk. Dette fokuset på å gjøre språket forståelig for andre, argumenterer hun for at tvinger elevene til å reflektere mer over hvordan de uttrykker seg, noe som også bidrar til å gjøre språket deres mer forståelig (Swain, 2000, s. 111). Denne prosessen gir elevene muligheten til å uttrykke en mer kompleks eller korrekt versjon av sine egne ideer. Dette kan motivere dem til det Swain (2000, s. 99) kaller å strekke språket. Swain (2000) argumenterer nemlig for at strekking av språk skjer når elever blir utfordret til å bruke språket på et nivå over det de vet å bruke det på, noe som fremmer språklig utvikling. Dermed kan denne typen stillaseringsstrategi virke for å bidra til at elever i en språkinnlæringsfase kan utforske og dermed få en dypere forståelse rundt sin egen språkbruk i skolen.

Et annet sentralt funn i analysen, er lærerens bruk av *modellering av språk* som stillaseringsstrategi (jf. 4.1.2). Vi har sett at læreren blant annet modellerer det som ble tydet som kontekstuavhengig språk. I samtaleutdrag 5 (jf. 4.1.2) hvor eleven svarer «Fordi de sånn blanda», ble det tolket at læreren gir eleven et forslag på en måte å formulere seg mer kontekstuavhengig ved å svare eleven «Fordi de ligger blandet på bordet her ja». Ved første øyekast kan det ligne på et tilfelle av meningsforhandling, der læreren bidrar med en modifikasjon for å «reparere» språket, men i lys av stillasbyggende samtale kan dette sees som at læreren bygger videre på elevens bidrag til dialogen ved assistert språkproduksjon (McNeil, 2011, s.401). Når elever ser hvordan læreren systematisk anvender kontekstuavhengig språk, får de verktøy til å bruke språket på en mer fleksibel måte, noe som kan øke deres deltakelse i samtaler og diskusjoner. Kontekstuavhengig språk kjennetegnes ved at det er mer abstrakt og mindre bundet til situasjonen der det brukes. Et slikt språk utgjør en viktig del av akademiske språkferdigheter, som elever må mestre for å kunne lykkes i skolefag (Cummins, 2017, s. 56). Siden flerspråklige elever bruker lengre tid på å tilegne seg et slikt akademisk språk, kan modellering av kontekstuavhengig språk være en avgjørende stillasbyggingsstrategi for flerspråklige elever (Gibbons, 2015, s. 28). I lys av dette kan stillaseringsstrategien *modellering av språk* bidra til dette.

Et sentralt funn fra studien er det jeg tolket læreren som modell av et kontekstavhengig til et kontekstuavhengig språk (jf. Cummins, s. 52). Når læreren viser hvordan et hverdagslig uttrykk kan oversettes til et mer formelt og generelt skolespråk, gir det elevene en klar forståelse av hvordan de kan tilpasse språket sitt til forskjellige sammenhenger. Å støtte språkproduksjonen, som ble demonstrert gjennom lærerens omformulering i dette tilfellet, samsvarer med Gibbons (2019, s. 26) argument om viktigheten av å integrere språk og fag i undervisningen. Dette gir flerspråklige elever muligheten til å praktisere og utvikle språkferdigheter samtidig som de arbeider med faglige emner. Cummins (2017, s.56-57) argumenterer for at skolespråket kan være vanskeligere å tilegne seg fordi man ofte ikke kan slutte seg til betydningen av et slikt faglig ord ut fra konteksten. Dette utfordrer dermed teorien om at integreringen av fagspråk parallelt med i fagundervisningen automatisk vil være stillasbyggende for flerspråklige elever (Mahan, 2022 s. 77). Selv om integrering av språk- og fagopplæring kan gi elevene tilgang til begreper og språklige strukturer som er viktige for læring og utvikling, kan den også legge ekstra byrder på dem hvis de ikke tilbys tilstrekkelig støtte og kontekstuell forståelse. Walqui (2006, s. 169) argumenterer for at elever som lærer et andrespråk har behov for et støttemateriell for å

kunne forstå stoffet bedre. Dette så vi gjennom funn fra analysen hvor konkretene som ble brukt gjennom stillaseringsstrategien *modellering av språk* (jf. 4.1.2) ble tolket som «message abundance» (Gibbons, 2015, s. 43).

Funnene i denne studien viser at støtte i samtalen er sentral for læring, som understøttes av sosiokulturell teori om at samtalen er avgjørende for språkutvikling og problemløsning (Mercer et al., 2019, s. 187). Et sentralt funn i analysen som ble tolket gjennom denne oppfatningen er lærerens *aktive involvering i samtale* (jf. 4.1.3). Denne strategien er spesielt interessant fordi den ikke bare ser ut til å støtte elevene i samtalen, men den tolkes som en støtte som bidrar til at elevene får øvd seg på samtalepraksis med hverandre. Dette tyder på at elevene ikke bare får hjelp til å delta, men også får muligheten til å utvikle sine samtaleferdigheter. Dette funnet kan kobles mot et sentralt aspekt ved dialogisk undervisning som innebærer at elever ikke bare skal støttes i samtale, men også få en økt bevissthet om samtalens funksjon. Mercer et al. (2009, s. 354) hevder nemlig at en slik tilnærming hjelper elevene med å utvikle en metabevissthet om hvordan samtaler kan brukes til læring. Ved å bevisst trene elevene i samtalepraksis, bidrar læreren til at de ikke bare deltar i samtaler, men også forstår og reflekterer over hvordan samtaler fungerer som et læringsverktøy. Dette kan styrke elevenes evne til å bruke samtaler strategisk for å fremme egen læring og forståelse. Denne stillaseringen for deltagelse i samtale er spesielt viktig for elever med norsk som andrespråk, da elevens språkbruk i en klasse med flerspråkighet sannsynligvis varierer betydelig. Dette fordi språkmangfoldet kan føre til avvik fra språknormer, som igjen kan resultere i negative oppfatninger, for eksempel at en elev oppfattes som uhøflig eller uinteressert (Gibbons, 2015). Derfor argumenterer Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 90) for å fokusere på ulike aspekter av samtalepraksis i undervisningen. Når læreren demonstrerer hvordan elevene kan stille spørsmål, gi svar og følge opp med oppfølgingsspørsmål, stillaserer han for elevene ved å modellere den språklige atferden som forventes. Dette bidrar til at elevene forstår hvilke kommunikative strategier som er effektive. Ved å aktivt vise og støtte elevene i denne prosessen, gir læreren dem en praktisk forståelse av hvordan de kan engasjere seg i meningsfulle samtaler. Dette ikke bare forbedrer deres evne til å kommunisere, men fremmer også deres metakognitive bevissthet om samtalens rolle i læring og samhandling.

For å oppnå en mer helhetlig forståelse av lærerens språkstøtte, viser funn fra analysen også lærerens refleksjoner rundt egen praksis (jf. 4.2). Derfor er det nå på tide å dykke ned i lærerens egne tanker om disse strategiene. Disse refleksjonene gir kontekst til observasjonene ved å gi innsikt i lærerens underliggende tankeprosesser, erfaringer og pedagogiske prinsipper som styrer de observerte stillaseringsstrategiene. Det neste delkapittelet vil derfor utforske og drøfte disse funnene nærmere for å kaste lys over sammenhengen mellom lærerens stillasbygging og hans intensjoner.

## **5.2 Balansen mellom lærerens støtte og elevens muntlighet**

Stillasbygging er et begrep som rommer en bred variasjon av tilnærminger og strategier innenfor pedagogisk praksis. Den fleksible naturen til stillasbygging gjør det til et konsept som kan tilpasses ulike læringskontekster og behov (Hansen & Nielsen, 1999, s.9). Likevel er forskere generelt enige om at det overordnede målet med stillasbygging er å fremme elevautonomi i læringen (Mariani, 1997; van de Pol et. al., 2010). Dette innebærer å tilrettelegge for at elevene gradvis oppnår en økende selvstendighet og egenkontroll i læringsprosessen elevene.

Et sentralt funn i analysen er lærerens refleksjon omkring bruken av stillaseringsstrategien «ekko» av *elevens respons*, som ble tydet å ha til hensikt å forsterke elevens bidrag for å



fremme muntlige ferdigheter (jf. 4.2.1). Dette funnet er i tråd med et av kjerneverdiene i norskfaget (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av stillasbyggingens mål om selvstendighet (jf. Mariani, 1997; van de Pol et. al., 2010), kan lærerens refleksjoner om at stillaseringsstrategiene skal fremme muntlige ferdigheter, vise til at hans stillaseringsstrategier har til hensikt at elevene skal bruke sitt språk selvstendig i læringen. Derfor vil det være viktig at stillaseringen ikke begrenser elevens mulighet til å delta aktivt og selvstendig i faglige samtaler, men heller bidrar til å styrke deres evne til å uttrykke seg og engasjere seg i meningsfulle diskusjoner. Selv om læreren tilbyr støtte og veiledning, kan det stilles spørsmål ved om denne støtten blir for dominerende eller styrende. Dette gjelder spesielt med tanke på lærerens mål for stillasstrategien, som ble tydet som å fremme elevenes muntlige ferdigheter.

For å undersøke lærerens stillaseringsstrategier i lys av dette, kan Mariani (1997) sin kvadratmodell brukes som et rammeverk for å illustrere hvordan ulike nivåer av støtte og utfordring kan balanseres for å optimalisere utvikling. I dette tilfelle utvikling av elevens muntlige ferdigheter i en faglig samtale. Cummins (2017, s. 61) legger vekt på at det bør være et overordnet mål med undervisningen å plassere elevene i det han kaller utfordringssonen, hvor det gis høy støtte og høy utfordring. Lærerens stillaseringsstrategier bør dermed implementere strategier som gir elevene rom i samtalene, samtidig som de støttes til å utvikle sine muntlige ferdigheter. Funn fra analysen viser til at lærerens stillaseringsstrategi «ekko» av *elevens respons* opptrer gjennom et IRE-samtalemønster (jfr. 4.1.1). Walqui (2006) påpeker at dette mønsteret kan hemme elevautonomien og føre til at elevsvarene blir forkortet. Dette er fordi IRE-mønsteret begrenser elevenes mulighet til å utforske, diskutere og forklare sine ideer på en dyptgående måte, noe som er avgjørende for utviklingen av elevautonomi i læringssammenhenger (Walqui, 2006, s. 167). Det ble tydet gjennom disse funnene at denne strategien ved flere anledninger bidro til at samtalemønstre ble avsluttet (jf. 4.1.1).

Her kan det virke som at det oppstår et dilemma rundt lærerens støtte og elevens autonomi. På den ene siden søker læreren å være støttende og inkluderende i samtaler, slik vi har sett gjennom stillaseringsstrategiene han anvender, men samtidig kan denne støtte virke begrense elevens mulighet til å utvikle seg som selvstendige språkbrukere, når elevens svar blir forkortet gjennom lærerens støtte. I tillegg argumenter Cazden (1988) at et slikt mønster skape en situasjon der læreren kontrollerer både hva som regnes som relevant og fordeling av turtaking i samtalen. Videre argumenter han for at dette påvirker i hvilken grad elevens bidrag får ta plass (Cazden, 1998). Dermed kan det argumenteres for at når lærerens stillaseringsstrategier opptrer gjennom dette mønstre, kan elevens bidrag begrenses, og det fører dermed ikke til at eleven kan utfolde seg muntlig, slik lærerne har til hensikt å oppnå. Men van Lier (1996) har påpekt at IRE kan være nyttig for å utvikle interaktive muntlige ferdigheter hvis det brukes på en måte som fører til mer selvstendighet for elevene. Funn fra analysen viser også at læreren bruker denne strategien for å få eleven til å forklare tydeligere det som ble sagt, gjennom det van Lier (1996) kaller deltakelse i IRE-mønstre. I dette tilfelle kan stillaseringsstrategien bidra til deltakelse, når eleven får utdype svaret sitt.

Et av lærerens formål er å fremme elevens posisjon gjennom stillaseringsstrategiene. Han sier selv at grunnet elevens ulike sosiale og faglige posisjoner «er det viktig å vise fram alle, uavhengig av posisjon i utgangspunktet» (jf. 4.2.3). Her ble lærerens egne ord om å «fremme elevens posisjon» sett i lys av stillaseringsstrategien som tydet på stillaseringsstrategien *aktiv involvering i samtale* (jf. 4.1.3). Med innsikten om at han ønsker å få frem alle elevens stemme gjennom sine stillaseringsstrategier, kan dette

resultere i at læreren i større grad styrer hvem som skal få ordet og når, med et formål om å få frem alle elevene.

Læreren sier selv at «det foregår veldig lite læring et sted der det er helt stille». Med andre ord kan det tyde på at læreren har en intensjon om en dialogisk diskurs. Den dialogiske diskursen har som nevnt som formål å invitere nye stemmer inn i samtalen ved at læreren ytrer seg på måter som motiverer og oppmuntrer elevene til å bidra med sine tanker og ideer (Scott, 1998, s. 66). Likevel kan det at læreren sender ordet videre til nye elever relativt raskt, med det formål om å få frem alle elevene, også indikere et maktforhold i samtalen, hvor det er tydelig at det er lærers stemme som er i maktposisjonen og at dermed denne støtten gjør samtalen mer autoritativ. Som Scott (1998, s. 66) skriver er den autoritative diskursen mer preget av at læreren har kontrollen over samtalen og styrer den i planlagt retning. En slik institusjonell karakter, der læreren tar på seg en sterk ledende rolle for å sikre at alle elever får muligheten til å delta, er nokså vanlig i slike undervisningssituasjoner som har blitt observert her (Penne et al., 2020, s. 57). Dette er et viktig grep for å inkludere alle elever. Som Dysthe (1995, s. 221) argumenterer for, er det i klasserommens samtaler alltid en betydelig gruppe elever som aldri høres. Likevel kan det diskuteres om denne strategien bidrar til å få elevens stemme og posisjon frem, slik læreren reflekterer over stiliseringen, når læreren ofte tar ordet for å gå det videre til elever. Denne avveiningen mellom styring og frihet i elevens samtaler problematiserer også Kvistad (2022, s. 92) i sin doktoravhandling om samtale som undervisningstema i norskfaget.

Når vi diskuterer muntlighet i klasserommet, er det viktig å erkjenne at klasserommet utgjør et unikt sosialt miljø med sine egne normer og regler for kommunikasjon (Cullen, 1998). Cullen (1998) argumenterer for nødvendigheten av å vurdere kommunikasjonen i klasserommet ut fra denne unike konteksten. Han mener at det som kan virke «ikke-kommunikativt», fordi det ikke fører til videre dialog, faktisk kan tjene viktige kommunikative formål i klasserommet. Et eksempel er gjentakelse av elevens svar, hvor han argumenter for at dette kan signalisere anerkjennelse og oppmuntre til fortsatt deltakelse, og at mangelen på slike samtalegrep kan føre til usikkerhet og svekke kommunikasjonen i klasserommet (Cullen, 1998, s. 183). Denne tankegangen om bekreftelse i klasserommet reflekteres også i intervjuet med læreren. Han fremhever betydningen av å bygge selvfølelse og selvtillit hos elevene, og dette gjenspeiler hans tilnærming til samtaler i klasserommet. Mens dette kan være en viktig form for stillasering for elevene, har det også blitt påpekt at dette samtalegrepet kun er optimalt effektivt for å fremme forståelse og læring, spesielt hos flerspråklige elever, hvis det gir dem mulighet til å forbedre eller utvide sine ytringer (Gibbons, 2002). Mens Cullen oppfordrer til å se lærersnakk i lys av klasseromskonteksten, og at disse kommunikative samtalegrepene i en klasseromskontekst kan være hensiktsmessige, må vi også være bevisste på hvordan visse former for lærersnakk kan ha uheldige konsekvenser for elevens muntlige utvikling.

Et annet interessant funn som tyder på lærerens hensikter med stillaseringstrategiene er hans tydelige engasjement for å støtte sine flerspråklige elever. Dette sier han selv i intervjuet:

«Jeg tror at hvis man skal ha muligheten til å sortere tankene sine og man skal få det ut gjennom språk så må man ha et ordforråd og en begrepsforståelse innafor det faget man skal snakke ut ifra og derfor må man bygge den her ordbanken innafor de ulike temaene som vi holder på med i matematikken. Og hvis man ikke har den ordbanken, så ser vi at elevene, spesielt på skolen her har utfordringer rundt å kommunisere hva det er vi egentlig holder på med» (jf. 4.2.2).

Han peker på en erkjennelse av behovet for å støtte språklig utvikling hos elevene. Likevel kan dette engasjementet være kilde til en interessant observasjon relatert til dilemmaet mellom å gi tilstrekkelig støtte og samtidig la elevene utforske og uttrykke seg selvstendig (jf. Mariani, 1997). I et stillaseringslys kan det betraktes som at læreren baserer støtten sin på sin kjennskap til elevgruppen og deres flerspråklige bakgrunn, noe som kan føre til at han tilpasser strategiene sine for å møte elevenes behov. Likevel virker flere av funnene fra det observerte materialet til å tyde på at læreren ofte tar ordet i samtalen, i stedet for å gi elevene rom til å utdype og komme med innspill. Dette kan skyldes ønsket om å sikre tydelig forståelse og kommunikasjon, men det kan også signalisere en tendens til overdreven styring av samtalen. Her ser vi et tydelig eksempel på balansegangen mellom å støtte elevenes språklige utvikling og samtidig gi dem rom til å utforske og uttrykke seg selvstendig. Læreren problematiserer også dette dilemmaet selv: «Det er veldig mye enklere å få til det, å være en støtte i elevsamtalen, eller gruppesamtalen, eller læringspartnersamtalen dersom samtalen går av seg selv, og man har begreper man kan snakke om» (jf. 4.2.3). Denne avveiningen mellom styring og frihet er en sentral muntlig-didaktisk utfordring for læreren. Det er i denne avveiningen Edwards-Groves & Davidson (2020, s. 126) påpeker at det ligger et uunngåelig problem i det faktum at i leksjoner der målet er å støtte elevene til å utvikle muntlige ferdigheter, forblir lærerne de dominerende talerne og styrere av interaksjoner.

### **5.3 Oppsummering av drøfting**

Jeg har i dette kapitlet først drøftet hvordan lærerens stillaseringsstrategier kan bidra til språk- og fagintegreert opplæring gjennom teoretisk rammeverk av andrespråklæring. Kapitlets andre del drøftet videre lærerens refleksjoner rundt disse strategiene hvor det ble skissert en potensiell konflikt mellom lærernes stillasbygging og hans mål om å fremme elevens autonomi (van de Pol, 2010) og muntlige ferdigheter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Det har blitt drøftet hvordan lærerens stillabygging kan bidra til å utvikle elevenes språk parallelt med fagundervisningen. Det kan dermed tenkes at lærerens intensjoner om å fremme elevens muntlige ferdigheter kan bidra til muntlighet på lengre sikt. Læreren understreker selv viktigheten av å ha et solid ord- og begrepsgrunnlag for å kunne uttrykke seg faglig. Derfor kan en strategi som innebærer veiledning og styring av samtalen være avgjørende for å legge grunnlaget for at elevene selv kan delta aktivt og meningsfylt i faglige diskusjoner på lang sikt. Denne drøftingen peker dermed på en dypere problemstilling som ligger i spennet mellom behovet for å gi elevene nødvendig veiledning og struktur i samtaler, og samtidig oppfordre til en atmosfære preget av frihet og utforskning som fremmer muntlig deltagelse i klasserommet.

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Jeg innledet denne oppgaven med sitatet «å lære fag på skolen er på mange måter å lære fagets språk» (Maagerø, 2015, s. 87). En nøkkelstrategi for å møte behovet for fag- og språkintegret opplæring er stillasbygging, der læreren aktivt støtter og veileder elevenes læringsprosess (Gibbons, 2015, s. 18). Formålet med denne oppgaven har derfor vært å få innsikt i hvordan en lærers stillaseringsstrategier i matematikkundervisning bidrar til en effektiv språk- og fagintegret opplæring. I lys av dette har oppgavens teoretiske rammeverk, analyse og diskusjon samlet forsøkt å gi svar på problemstillingen:

*Hva kjennetegner lærerens bruk av og refleksjon rundt stillaseringsstrategier i et flerspråklig klasserom?*

For å besvare oppgavens problemstilling, undersøkte jeg først lærerens stillaseringsstrategier i praksis, før disse funnene ble utgangspunkt for lærerens egne refleksjoner om sin praksis. Gjennom å analysere en utvalgt lærers stillaseringsstrategi gjennom både observasjoner og intervju, har jeg fått innsikt i praksis som fremme språk- og fagintegret opplæring.

Funnene i oppgaven viser til det som tyder på de tre mest sentrale stillasstrategiene som læreren bruker i de observerte gruppesamtalene: *"ekko" av elevens respons, modellering av språkbruk, og aktiv involvering i samtalen*. Samlet sett antyder funnene at disse strategiene bidrar til å bekrefte elevenes innsats, gi språkmodeller og etablere samtalepraksiser, som alle er viktige aspekter i et flerspråklig klasserom. Videre indikerer lærerens refleksjoner at målet med de observerte stillasstrategiene er å bygge videre på elevenes bidrag, og dermed gi dem muligheter til å uttrykke seg verbalt i læringssituasjoner. Funnene viser også at læreren ønsker å utvikle et språk som gjør det mulig for elevene å diskutere faget på en faglig måte. I tillegg tyder refleksjonene hans på at formålet med stillaseringsstrategiene er å styrke elevenes deltakelse i samtaler ved å oppmuntre dem til å delta aktivt i diskusjoner, stille spørsmål og utfordre hverandres synspunkter.

Videre argumenterte jeg i drøftingen for at funnene fra lærerens observerte praksis, i lys av stillasbygging i et andrespråksperspektiv, har til hensikt å bidra til å støtte elevens språkutvikling og faglige forståelse. Samtidig argumenter jeg for at disse stillaseringsstrategiene også kan begrense elevens autonomi og muntlige ferdigheter, som er sentrale aspekter ved stillasbygging. Analyse og drøfting av lærerens bruk og refleksjoner rundt stillaseringsstrategier i et flerspråklig perspektiv, har dermed pekt på en dypere problemstilling som ligger i spennet mellom behovet for å gi elevene nødvendig veiledning og struktur i samtaler, og samtidig oppfordre til en atmosfære preget av frihet og utforskning som fremmer muntlig deltagelse i klasserommet.

### 6.2 Veien videre

Målet med denne studien har vært å utforske hvordan en lærers stillaseringsstrategier i matematikkundervisning bidrar til en effektiv språk- og fagintegret opplæring basert på en lærers arbeid og refleksjoner. 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 elevene selv opplever som språkutviklende. van de Pol et al. (2010, s. 286) argumenterer for at det er nødvendig med elevmålinger for å avgjøre hvor effektivt stillasbygging er i fremtidig forskning, da disse tiltakene gir en

klar indikasjon på om stillasbyggingen var effektiv til å begynne med eller ikke. Et forslag til videre forskning vil derfor kunne være å utforske en lærers stillaseringsstrategier i en lengre tidsperiode, for å utforske eventuelle påvirkningen av strategis stillasbygging i lys av elevmålinger. Innledningsvis ble det vist til tidligere studier som viste til at elever manglet ferdigheter i å delta i faglige samtaler, og at et svar på dette burde være at læreren inntar en aktiv rolle i gruppearbeidet. Likevel viser andre studier (Buskerud & Roberg, 2014; Kvistad, 2022) at balansen mellom å være en leder av samtaler, og samtidig gi elevene rom i samtalene virker å være utfordrende. Funnene i denne studien tyder på nettopp et slikt dilemma om å yte nok støtte for flerspråklige elever, samtidig som de skal utfordres til å nå sitt neste nivå, krever en tilsvarende balansegang hos læreren. I et større perspektiv handler dette om å fremme deltakelse og inkluderende praksiser i skolen og samfunnet. Som en bidragsyter og masterstudent i forskningsprosjektet Inluschool, vil jeg argumentere for at mine funn kan bidra til dette forskningsfeltet og diskusjonen om hvordan vi kan fremme deltakelse og inkluderende praksiser i skolen.

## Referanseliste

- Alrø H. & Skovsmose (1999). Samtalen som et støttende stillads. I J. T. Hansen & K. Nielsen (Red.), *Stilladsering: en pædagogisk metafor* (s.179-203). Forlaget Klim.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, 77-110. Norges forskningsråd.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C- P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.153-207). Universitetsforlaget.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75–85 [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1)
- Buskerud, S. & Roberg, K. (2014). *Lærerrollen i fagsamtaler: trening av muntlige ferdigheter i et dialogisk klasserom* [Masteroppgave, Høgskolen i Buskerud og Vestfold]. Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/226166>
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The Language of teaching and learning*. Heinemann.
- Clarke, D & Chan, M. C. E. (2018). The use of video in classroom research; Window, lens, or mirror. I L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja & D. Clarke (Red.), *Video-based research in education. Cross-disciplinary perspectives* (s.5-18). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.utg.). Routledge.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT journal*, 52(3), 179-187. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.179>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121-129.
- Cummins, J. (2017). Flerspråkige elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid. Natur & Kultur Akademisk.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C- P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.263 -283). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg., redigert 2023). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-73). Abstrakt forlag AS.
- Edwards-Groves, C. & Davidson, C. (2020). Metatalk for a dialogic turn in the first years of schooling. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 125–151). Routledge.
- Ellevold, S. C. (2023). *Helklassesamtalen som kontekst for språkutviklende undervisning*.

- En kvalitativ studie av hvordan lærere kan bygge stillaser for andrespråksutvikling i språkheterogene klasser på ungdomstrinnet* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. (Master's thesis, The University of Bergen). <https://hdl.handle.net/11250/3054012>
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C- P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.287-304). Universitetsforlaget.
- Ferris, S. J. (2013). Revoicing: A tool to engage all learners in academic conversations. *The Reading Teacher*, 67(5), 353-357.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse* (4.utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL quarterly*, 37(2), 247-273. <https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tankandet: Språk och lärande*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärande: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andrespråkselever i klasserummet* (5.utg.). Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gjørsvik, E. (2021). *Argumenterende skrivning i norskfaget: En kvalitativ innholdsanalyse av to lærebøker for ungdomstrinnet* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2977301>
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforråd på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s.190-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0180>
- Gunnerud, H. L. (2021). *Bilingualism: Advantages and Disadvantages in Cognitive Processing, Language and Reading Comprehension* [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS. <https://hdl.handle.net/11250/2739039>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hansen, J. T. & Nielsen, K. (1999). Stilladser og læring: et forsøg på afklaring. I J. T. Hansen & K. Nielsen (Red.), *Stilladsering: en pædagogisk metafor* (s.9-43). Forlaget Klim.
- Høyland, B. (2021). *Læraras talespråklege praksisar i møte med andrespråkselever: Ein studie av variasjon og refleksjon* [Doktoavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2726752>
- Johannessen, A., Tuft, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag.
- Keeley, P. (2016). Talk moves. *Science and Children*, 53(8), 24-26. Hentet fra <https://www.proquest.com/scholarly-journals/talk-moves/docview/1780961915/se-2>

- Kinginger, C. (2002). Defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, 23(2), 240–61. <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.240>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktisk masterprosjekt. I R. Neteland & L. A. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s.26-47). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring: For nyankomne andrespråkslever*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Riis-Johansen, M. (2022). Samtale i andrespråksopplæringa. I I.Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s.105-122). Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). Innledning. I I.Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s.11-23). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I., & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser: En kasusstudie. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 93-108. <https://hdl.handle.net/11250/3009002>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NORS01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvantitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, T. H. (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget: En studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn* [Doktoravhandling]. Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.
- Labov, W. (1973). *Sociolinguistic patterns* (10.utg). University of Pennsylvania press.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and context in dialogical perspective*. John Benjamins.
- Maagerø, E. (2015). Om å lese på setningsnivå. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2.utg., s.75-94). Universitetsforlaget.
- Mahan, K. R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). Hentet 10.mai 2024 fra <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- McNeil, L. (2011). Using talk to scaffold referential questions for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 396-404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.005>
- Mercer N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom, *Language and Education*, 23(4), 353-369, <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>
- Mercer, N. & Fisher, E. (1997). The importance of talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (Red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s.13-21). Multilingual Matters.
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. McGraw-Hill Education.
- Myklebust, R. (2018). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers



- samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn. [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66625>
- Neteland R. & Aa L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. A. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s.12-22). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. A. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NTNU. (u.å.-a). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Hentet 24.mai 2024 fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- NTNU (u.å.-b). *INCLUSCHOOL*. Hentet 24.mai 2024 fra <https://www.ntnu.no/ilu/incluschool>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solen, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Rangnes, H. (2021). «Vi vet at vi skal jobbe med begrep, men ikke så mye annet»: En studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.-7. trinn [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS. <https://hdl.handle.net/11250/2778647>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). *Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode*. I R. Neteland & L. A. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s.90-109). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 31(1), 45–80. <https://doi.org/10.1080/03057269808560127>
- Stam, G. (2018). Gesture and speaking a second language. I R. A. Alanso (Red.), *Speaking in a Second Language* (s.47-62). John Benjamins Publishing Company.
- Statistisk sentralbyrå (2024, 7.mars). *13055: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, totalt og enkeltvis, etter kjønn, alder og landbakgrunn (ulike verdensdeler) 1970-2024* [Statistikk]. Hentet 18.april 2024 fra [https://www.ssb.no/statbank/table/13055/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR0ZGjZT7ifMtdU52jxkoVj\\_kXVEEarBBRjb4\\_POT1\\_zYC0n17nQQJNFtqQ\\_aem\\_AY\\_8kH9ew\\_F5-wVTfJq0iWwq9fO9IjXSXi32BaCiCa4aMUPlcn\\_aEbtJD8omsI7LkstIM-9itXE702cYguxnNwVt](https://www.ssb.no/statbank/table/13055/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR0ZGjZT7ifMtdU52jxkoVj_kXVEEarBBRjb4_POT1_zYC0n17nQQJNFtqQ_aem_AY_8kH9ew_F5-wVTfJq0iWwq9fO9IjXSXi32BaCiCa4aMUPlcn_aEbtJD8omsI7LkstIM-9itXE702cYguxnNwVt)
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), s. 344–364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>

- Svanes, I. K., & 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), 2-21. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkligning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s.76-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C-P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.91-103). Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J. (2023). Samtaleanalyse som forskningsfelt i Norge. *NLT-Norsk lingvistisk tidsskrift*, 41(2), 183-206. <https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2264/2236>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning*, (s. 97-114). Oxford University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22, 271-296.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.
- Vygotsky L (1978) *Mind in Society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-80. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning fra sikt

Vedlegg 2: Infoskriv og samtykkeskjema lærere

Vedlegg 3: Infoskriv og samtykkeskjema elever og foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide

# Vedlegg 1: Godkjenning fra sikt

22.05.2024, 08:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
860767

**Vurderingstype**  
DPIA

**Dato**  
09.11.2023

### Tittel

Nye perspektiver på inkludering som en prosess i en mangfoldig skole (INCLUSCHOOL)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Felles behandlingsansvarlige institusjoner

NTNU Samfunnsforskning AS

### Prosjektansvarlig

Marit Uthus

### Prosjektperiode

01.08.2023 - 01.06.2028

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige  
Særlige

### Lovlig grunnlag

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)  
Personopplysninger som det er åpenbart at den registrerte har offentliggjort (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav e)  
Arkivformål i allmenhetens interesse, eller for formål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning eller for statistiske formål (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2028.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Behandlingen av personopplysninger i prosjektet gir høy risiko for de registrertes rettigheter og friheter. GDPR krever da en vurdering av konsekvensene (DPIA).

Personverntjenester har gjort en slik vurdering, sammen med prosjektansvarlige og personvernombudene ved NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS (felles behandlingsansvarlige).

Vi mener at tiltakene i DPIA reduserer risikoen i tilstrekkelig grad. Vår vurdering er at behandlingen kan gjennomføres i samsvar med personvernforordningen, uten forhåndsdrøfting med Datatilsynet.

Felles behandlingsansvarlige er enige i vurderingen. Godkjent DPIA og epost bekreftelser er lastet opp til meldeskjema.

### HVIS DET SKJER ENDRINGER

Hvis dere endrer behandlingen av personopplysninger, kan det bety at DPIA må oppdateres. Ta kontakt med oss hvis du er i tvil om endringen må meldes.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Underveis (hvert annet år) og 30 dager før prosjektslutt tar vi kontakt med prosjektansvarlig for å høre om behandlingen av personopplysninger pågår i tråd med det som er dokumentert/avsluttes som planlagt.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Infoskriv og samtykkeskjema lærer

### Vil du delta i delprosjekt 2 om samtaler i klasserommet i forskningsprosjektet: «INCLUSCHOOL»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om inkludering og inkluderende praksiser i skolen. I dette brevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil bety for deg.

#### **Formål**

Med dette prosjektet ønsker vi å få ny kunnskap om hvordan ulike aktører i skole og lærerutdanning forstår, erfarer og praktiserer inkludering i skolen. I delprosjekt 2 vil vi undersøke samtaler i klasserommet – både mellom lærer(e) og elever, og mellom elever. Data som involverer deg som ansatt ved Huseby barneskole – AC Møller tegnspråksenter, består av observasjoner i klasserommet, filmopptak og refleksjonssamtaler.

#### *Hvorfor får du spørsmål om å delta?*

Vi sender informasjon til deg fordi du er ansatt ved Huseby barneskole – AC Møller tegnspråksenter og fordi skolen deltar i prosjektet INCLUSCHOOL.

#### *Hvem er ansvarlig for prosjektet?*

Vi en gruppe forskere fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning som er ansvarlige for behandlingen av personopplysninger i prosjektet. Marit Uthus, ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, er prosjektleder, [marit.uthus@ntnu.no](mailto:marit.uthus@ntnu.no), mobil 92650438. Irmelin Kjelaas leder delprosjekt 2 om samtaler i klasserommet ([kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no), telefon 41105701).

#### *Det er frivillig å delta i prosjektet.*

Hvis du velger å delta, kan du når som helst ombestemme deg uten å måtte oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du velger å trekke deg underveis. Du kan melde fra til prosjektansvarlig, Marit Uthus, om du ikke ønsker å delta. Du kan si at du ønsker å delta ved å fylle ut samtykkeerklæringen på neste side i dette brevet.

#### *Hva innebærer det for deg å delta?*

Deltakelse for deg innebærer at du deltar i observasjon og filming i klasserommet, og i refleksjonssamtaler. Hvis det blir aktuelt å be deg delta i andre former for datainnsamling i prosjektet, vil du få mer informasjon om dette.

#### *Kort om personvern*

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi beskriver i dette brevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på siste side i dette brevet.

Med vennlig hilsen Irmelin Kjelaas,

NTNU Samfunnsforskning og Institutt for lærerutdanning, NTNU

## Forskningsprosjektet «INCLUSCHOOL»

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «INCLUSCHOOL» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjoner i klasserommet
- å delta i samtaler med elever som tas opp på film
- å delta i refleksjonssamtaler

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er helt avsluttet, ca. juni 2028.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Prosjektansvarlig, Marit Uthus

### **Utdypende om ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

I hele prosjektiden vil prosjektansvarlig lagre en scannet utgave av samtykkeskjema med ditt navn. Originalen vil slettes. For å holde oversikt over alle som deltar i prosjektet kobler vi navnet ditt til et tall som benyttes i det videre arbeidet. Det er ingen andre personopplysninger om deg som lagres. Det kan imidlertid være mulig å forstå at du er deltaker i prosjektet, fordi det er tilknyttet Huseby barneskole AC Møller tegnspråksenter. Det er opparbeidet en egen hjemmeside for prosjektet på internett.

Alle data inklusive samtykkeskjema og kodeark for navn vil slettes når prosjektet er ferdig. Data blir lagret på NTNU sin Microsoft Office arbeidsplassen vår, NTNU sin server, og det er kun deltakere i forskergruppa (interne medarbeidere) som har tilgang til data. Vi vil ikke bruke data til andre formål enn vi har fortalt om i dette brevet.

#### *Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?*

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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 å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

#### *Avslutning av forskningsprosjektet*

Planlagt prosjektslutt er ca. juni 2028. Vi vil da slette alt som gjør at du kan gjenkjennes i datamaterialet og vil kun beholde data hvor det ikke er mulig å finne ut hvem som har sagt hva.

#### *Hvor kan du finne ut mer?*

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

- Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, marit.uthus@ntnu.no, mobil 92650438
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, mobil 93079038
- Datatilsynet, telefon 22396900

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73984040.

## Vedlegg 3: Infoskriv og samtykkeskjema elever og foresatte

### Vil du delta i forskningsprosjektet INCLUSCHOOL?

Dette er et spørsmål til deg og dine foresatte om å delta i et forskningsprosjekt der vi ønsker å finne ut mer om hva som er viktig for elevene i skolen, for at de skal ha det bra og lære der.

**Vi som er studenter og forskere i prosjektet, ønsker å finne ut mer om hvordan elever snakker sammen i ulike fag.**

#### **Mål**

Målet med dette prosjektet er å få ny kunnskap om samtaler i skolen. I Norge er det bestemt at skolen skal være et sted der alle elever skal ha det bra og lære. For å ha det bra og lære er det viktig å snakke sammen, både med andre elever og med lærerne. Derfor ønsker vi å undersøke hvordan samtaler på din skole foregår. Vi er spesielt interessert i hvor mye og hvordan dere elevene deltar i samtaler i fagene (det vil si at vi ikke vil undersøke samtaler i friminuttene).

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Vi er en gruppe med forskere og studenter. Lederen for gruppa heter Irmelin Kjelaas og jobber i lærerutdanninga på NTNU.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å være med fordi du er elev på skolen og kan hjelpe oss å finne ut hvordan skolen kan bli et sted der alle elever kan ha det bra og lære. Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men en lærer på skolen din gir deg dette brevet fra oss.

#### **Hva betyr det for deg å delta?**

- At en eller flere studenter og/eller forskere er med i timene for å se, høre på og ta opp samtaler som foregår der.
- At du er med i samtaler som blir filma.
- At studentene og/eller forskerne snakker med deg om hvordan du synes det er å være med i samtaler.

Vi vil ta opp film av samtaleene fordi det er viktig både å høre og se hvordan du og de andre elevene snakker sammen. I samtaler med deg som bruker tegnspråk, er dette spesielt viktig, men i alle samtaleene trenger vi å kunne se hva du og de du snakker med, gjør samtidig som dere snakker; hvordan dere sitter, beveger dere og bruker kroppen, hendene og ansiktet, hva dere jobber med av skolearbeid, hvordan dere jobber (i bøker, på PC/I-Pad eller lignende) osv.

Vi kommer til å gjennomføre filminga i klasserommet på litt forskjellig måte ut fra hva vi ønsker å undersøke. Vi vil kombinere videoopptak som tar opp store deler av klasserommet, opptak av elevsamtaler i grupper og par, og opptak av samtaler mellom elev og lærer. Noen ganger vil vi filme korte samtaler, andre ganger lengre perioder med flere samtaler. Til sammen vil vi filme fra 5-10 timer i din klasse.

Elever som ikke ønsker å være med på film, vil ikke bli filma i noen situasjon, heller ikke i filming av hele/store deler av klasserommet. Vi kommer ikke til å vise filmene til noen. Vi kommer ikke til å skrive ned navnet ditt, eller navnet til noen andre. Vi vil ikke dele noe av det du forteller oss med læreren din, hvis ikke du ønsker det selv.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge for deg, men siden du er under 16 år, må også en av dine foresatte være enig i at du skal delta. Dere kan si at dere er enige ved at en av dine foresatte fyller ut samtykkeerklæringa på neste side i dette brevet.

Hvis du velger å være med, kan du når som helst ombestemme deg uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å ikke delta lenger. Det vil heller ikke påvirke forholdet ditt til skolen eller lærerne.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke filmene med deg og informasjonen om deg til det vi har fortalt om i dette brevet.

- Det er bare vi studentene og forskerne som har tilgang til filmene og informasjonen.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver om det vi har sett og hørt i masteroppgaven, artikler og lignende. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om samtalene der du er med.
- Vi lagrer all informasjon på NTNU og NTNU Samfunnsforskning sin Microsoft Office skylagring og sletter alle film- og lydopptak når prosjektet er ferdig.
- Vi følger loven om personvern.

#### *Kort om personvern*

Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på siste side i dette brevet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Planlagt prosjektslutt er ca. juni 2028. Vi vil da slette alt som gjør at du kan gjenkjennes i datamaterialet og vil kun beholde data hvor det ikke er mulig å finne ut hvem som har sagt hva.

### **Dine rettigheter**

Du og foreldrene dine har rett til å få se hvilken informasjon om deg vi samler inn. Dere kan også protestere og be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Hvis det er noen opplysninger som er feil, kan dere si ifra og be oss rette det. Dere vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi dere en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandla opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan du finne ut mer?

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

▪ Irmelin Kjelaas, prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, [kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no), mobil 41105701

Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, [marit.uthus@ntnu.no](mailto:marit.uthus@ntnu.no), mobil 92650438

▪ NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), mobil 93079038

▪ Datatilsynet, telefon 22396900

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73984040.

Med vennlig hilsen Irmelin

### Samtykke

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet INCLUSCHOOL, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg som barn ønsker å være med i prosjektet.

Som foresatt samtykker jeg med dette på vegne av \_\_\_\_\_ til deltakelse i dette prosjektet.

Samtykket innebærer

- at studentene/forskerne kan være med i klasserommet og se og høre på samtaler
- at samtaler barnet mitt er med i, blir filma
- at barnet mitt deltar i en samtale med studentene/forskerne om hvordan hun/han syns det er å være med i samtaler

-----  
For deg med behov for tolk:

- ◆ Jeg bekrefter at tolk har vært involvert



## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Om læreren:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
3. Hvor lenge har du fulgt klassen du har nå?
4. Har du/eventuelt hvilken utdanning har du relatert til lærerrollen?
5. Hvis ja; hvilke fag/emner har du utdanning og/eller etterutdanning i?
6. Hvis det blir tatt opp utdanning vedrørende flerspråklighet; tok du dette før eller etter du begynte å jobbe her?
7. Hvilke fag underviser du i nå?

#### Språk i klasserommet:

8. Hvordan tilpasser du eventuelt undervisningen din for å møte elevers individuelle behov og nivåer når det gjelder språkutvikling?
9. Hva legger du i arbeide med begreper i klasserommet?
10. Er du bevisst rundt arbeid med begrepsforståelse?
  - Hvis ja; har du noen konkrete eksempler på hvordan du arbeider med begreper i klasserommet?
  - Hvis nei; hva er dine tanker om hvordan begrepsforståelsen til elevene utvikles?
11. Har du erfaringer med at elever ikke forstår det dere snakker om eller ikke henger med på grunn av manglende begrepsforståelse?
  - Hvis ja; hvordan oppfatter du at det er grunnet begrepsforståelsen at eleven ikke forstår?
12. Er du bevisst på hvordan du strukturerer klasseromspraten for å støtte elevers forståelse og utvikling av et skolespråk? (Som eksempelvis «deling», «gange» osv.)

#### Grppesamtalene:

13. Hvordan ser du betydningen av elevsamtaler i undervisningen?

14. Hvordan legger du til rette for og oppmuntrer til elevsamtaler i klasserommet?
15. På hvilke måte tror du elevsamtaler kan bidra til læring og forståelse blant elevene?
16. Hvordan tilpasser du elevsamtaler for å inkludere alle elever, også de som kanskje er mer tilbakeholdne?
17. Hvordan rolle tar du i elevsamtaler slik som f.eks. i stasjonsarbeidet der du satt sammen med elevene i mindre elevgruppe?
  - Kom gjerne med konkrete eksempler.
18. Hva legger du i å inkludere elever i samtale?
19. Har du eksempler på hvordan du arbeider med å inkludere elever i samtaler?
20. Hvilken betydning tror du det har å inkludere elever i samtale?

### **Flerspråklighet i klasserommet:**

21. Dette er jo en klasse og skole med flere flerspråklige elever, har du jobbet på andre skoler med tilsvarende flerspråklig mangfold som på denne skolen?
22. Hvis nei; føler du selv du gjør andre valg i denne klassen enn med klasser du har hatt tidligere på andre skoler og i så fall hvilke?
23. Vi har nå snakket om dine tanker rundt arbeid med begreper, dialog og andre tiltak som bidrar til å strekke språket til elevene, er det noe du føler du har et spesielt fokus på grunnet denne elevgruppen med flerspråklige elever?
24. Hvis han sier han er bevisst; hvilke bevisste valg gjør du i forhold til å strekke språket til elevene med tanke på deres språkbakgrunn?
25. Hvis han sier han ikke er bevisst dette; Er det noe du tenker det er lurt å ha et bevisst forhold til? Du sier du ikke er bevisst aspektet med flerspråklige elever i klassen, og at dette er en generell klasseledelse du har uansett elevgruppe, men er det noe du ser at fungerer bedre enn andre ting når det kommer til å strekke språket til elevene?

### **Avsluttende spørsmål**

26. Er det noe annet du ønsker å legge til som du tenker er relevant som jeg ikke har spurt om?

