



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
VLS501-1 22H
Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Hanne Birgitte Bakkehaug

Veileder: Hege Rangnes

Tittel på
masteroppgaven:

**«Du tenker ikke at det foregår to parallelle ting,
at du også driver en språklæring».**
-fire lærere på barnetrinnet prøver ut en læringsressurs om språk

Emneord: læringsressurser, språklæring,
akademisk språk, språkundervisning,
barnetrinn.

Antall ord: 22773
+ vedlegg: 4262

Stavanger, 29.mai 2023

.....
dato/år

**«Du tenker ikke at det foregår to parallelle ting,
at du også driver med språklæring».**

-fire lærere på barnetrinnet prøver ut en læringsressurs om språk

Sammendrag

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal utvikle gjennom hele skoleløpet fra 1.-10. klasse. Av ulike årsaker er det ukjent for mange lærere at språklæring bør inngå som en del av undervisningen i den grunnleggende ferdigheten, å kunne lese. På bakgrunn av dette har Lesesenteret i Stavanger utviklet en ressurs som forklarer hvordan språklæring kan være en integrert del av leseopplæringen ved å sette søkelys på språklæring i tilknytning til sakprosaetekster. I denne studien prøver fire lærere på barnetrinnet ut denne ressursen gjennom å planlegge og gjennomføre undervisning basert på den. Denne kvalitative studien har følgende to problemstillinger:

Hvordan opplever fire lærere på barnetrinnet å prøve ut en læringsressurs om språklæring?

Hvilke refleksjoner omkring språklæring gjør lærerne seg i etterkant av utprøvingen?

Resultatene i studien viser at lærere er ukjent med akademisk språk og språkundervisning, og de opplever det som krevende å lese ressursen. Samtidig ser de nytten for elevenes leseundervisning etter å ha undervist i klassen. I etterkant av undervisningen har de mange refleksjoner knyttet til språklæring i skolen, både tilknyttet egen praksis og språkundervisning generelt. De peker på sentrale forutsetninger for at læringsressurser skal tas i bruk av lærerne, og anser ledelse og profesjonsfellesskapet som sentralt i denne sammenhengen.

Nøkkelord: læringsressurser, språklæring, akademisk språk, barnetrinn, språkundervisning

Forord

Å studere til lærerspesialist ved Universitetet i Stavanger har virkelig vært lærerikt. For meg personlig var det virkelig å ta sats mot nye høyder for at videre tilstedeværelse i skolen skulle oppleves givende. Det har vært krevende å studere igjen, men jeg gleder meg til å prøve ut ny kunnskap i praksis.

Det er mange som har stått meg nær og heiet meg frem disse tre årene, og alle som en fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke min veileder Hege Rangnes. Tusen hjertelig takk for guiding inn i en akademisk verden, gode diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har gitt meg nøkkelen til ditt «språkundervisningsunivers», og lært meg mye nytt om et ukjent felt.

Jeg vil takke min arbeidsgiver som har gitt meg muligheten til å gjennomføre lærerspesialiststudiet. Jeg håper å være en ressurs for skolen i tiden fremover gjennom bidrag i profesjonsfelleskapet.

Til sist vil jeg takke de som har vært mine flotte informanter i denne masteroppgaven. Dere har virkelig gitt av dere selv på en åpen, ærlig og solid måte. Uten dere hadde det ikke blitt noe masterprosjekt.

Helst til slutt kan jeg ikke unnlate å takke Mamma for alle de gode middagene du har laget slik at jeg kunne studerer, istedenfor å kokkelere. Takk til mine fine to jenter som har vært tålmodige - nå venter all den tid dere ønsker til samvær og hygge.

Stavanger, mai 2023

Hanne Birgitte Bakkehaug

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Forskningsinteresse	4
1.3	Forskningsspørsmål.....	4
1.4	Avgrensninger	4
1.5	Struktur og oppbygging av oppgaven.....	5
2.0	Teori	6
2.1	Sosiokulturell læringsteori og språkets rolle	6
2.2	Læringsressursers formål og utforming.....	7
2.3	Læreres bruk av ressursene	8
2.4	Modell for analyse og bruk av læringsressurser	9
2.5	Språk, leseforståelse og leseundervisning	11
2.5.1	Språk i skolen	11
2.5.2	Akademisk språk på tre nivåer	12
2.5.3	Leseforståelse	13
2.5.4	Leseundervisning.....	14
2.5.5	Læreres arbeid med språk og tekst i klasserommet.....	15
2.5.6	Samtaler om språk	16
2.6	Læreres læring i profesjonsfellesskapet	16
3.0	Metode.....	18
3.1	Kvalitativ forskning.....	18
3.1.1	Fokusgruppeintervju som metode	18
3.1.2	Presentasjon av læringsressursen	19
3.2	Utvalg	22
3.3	Studiens design.....	23
3.3	Datainnsamling.....	24
3.3.1	Utvikling av intervjuguide.....	24
3.3.2	Gjennomføring av intervju	24
3.4	Analyseprosessen	26
3.4.1	Transkribering av intervju	26
3.4.2	Kategorisering	27
3.5	Etiske betraktninger og vurderinger	30
3.5.1	Prosedural og praktisk etikk	30
3.5.2	Validitet og reliabilitet.....	31
4.0	Presentasjon og drøfting av resultat	34

4.1 Oversikt og fordeling av replikker	34
4.2 Organiseringskategori 1: <i>Læringsressursen som tekst</i>	35
4.2.1 Førsteintrykk av ressursen	35
4.2.2 Endring av førsteinntrykk	36
4.3 Organiseringskategori 2: Iscenesetting av læringsressursen	38
4.3.1 Planlegging av undervisningen 4.3.1.1 <i>Valg av tekst</i>	39
4.3.2 Gjennomføring av undervisningen	41
4.4 Organiseringskategori 3: <i>Elevens nyttiggjøring</i>	46
4.4.1 Læringsutbytte og engasjement	46
4.5 Organiseringskategori 4: Læringsutbytte ved bruk av læringsressursen	48
4.5.1 Refleksjoner om språkundervisning	48
4.5.2 Læring og ansvar i profesjonsfellesskapet	51
5.0 Avslutning	57
5.1 Oppsummering og svar på begge forskningsspørsmålene	57
5.2 Implikasjoner	57
5.3 Studiens begrensinger	58
Vedlegg 1: Intervjuguide – Å undervise i språk på barnetrinnet	vii
Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkler	viii
Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT	x
Vedlegg 4: Informasjon og samtykke	xi

1.0 Innledning

I denne studien undersøker jeg hvordan fire lærere opplever å prøve ut en didaktisk læringsressurs. Didaktiske læringsressurser er utviklet med henblikk på læring og undervisning (Brunsgaard & Hansen, 2011). Ressursen som prøves ut i studien er utarbeidet for å støtte lærerne i å planlegge og gjennomføre undervisning om språklæring i arbeid med sakprosatexter.¹ Formålet med studien er å finne ut hvordan lærerne opplever å ta i bruk læringsressursen, og hvilke refleksjoner de gjør seg i etterkant av utprøvingen. Empirien i studien innhentes gjennom intervju med lærerne som har prøvd ut ressursen. Denne studien aktiverer to fagfelt, læreres bruk av læringsressurser og språklæring som en integrert del av leseopplæringen.

1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

Å kunne lese er en essensiell ferdighet for læring og utvikling i skolen, og for å bli en fullverdig deltaker i et demokratisk og tekstorientert samfunn (Skaftun, 2015). Deltakelse i et demokratisk samfunn forutsetter at barn og unge har tilegnet seg ferdigheter i lesing, muntlighet og skriving (Berge, 2012, s. 80). I overordnet del av læreplanverket skisseres frem grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og lesing skal være en del av alle fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). De grunnleggende ferdighetene er videreført fra forrige læreplan (LK06) og understreker dermed at læring er rettet mot språk (Skaftun & Sønneland, 2022). Forskning viser at det har vært utfordrende for lærere å forstå hvordan undervisning i grunnleggende ferdigheter ser ut i praksis i klasserommene, og mye gjenstår før dette er implementert i skolene slik læreplanen beskriver det (Skaftun, 2015).

Det viktigste målet med lesing er forståelsen, altså leseforståelsen, og dens mål om kunnskapsdanning hos elevene når tekst leses (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25). En sentral del av leseforståelsen er å forstå og ha tilgang til språket og ordene i teksten som leses (Snow & Wong Filmore, 2018). Å lære språk er derfor en sentral del av den grunnleggende ferdigheten å kunne lese. I språklæringsfeltet har det tradisjonelt vært en forståelse for at vokabular er viktigst for å oppnå god leseforståelse, men språk viser seg å være komplekst for elever ikke bare på vokabularnivå, men også på setnings- og tekstnivå (Mesmer et al., 2012;

¹ Læringsressursen er utarbeidet ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Uccelli et al., 2015). Tekster som er brukt i skolen kjennetegnes av komplekst og akademisk språk (Uccelli et al., 2015). Det er særlig relevant for denne studien at oppmerksomheten fremdeles er rettet mot skriftspråket som et redskap i fagene fordi mange elever strever med å forstå tekster i skolen, både elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk (Kalinowski et al., 2019).

Språklæring er ikke direkte nevnt i ordinær læreplan, Kunnskapsløftet 2020. Språklæringen kan dermed blir utydelig for lærere, noe som kan gjøre at den står i fare for å ikke bli en del av opplæringen i skolen. Språklæring synliggjøres tydelig i læreplanen grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). En følge av dette kan bli at lærere knytter språklæring kun til elever med norsk som andrespråk. I beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i naturfag og KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) skal elevene kunne forstå naturfaglige begreper gjennom arbeidet med naturfaglig tekst (naturfag), forstå religiøse og filosofiske tekster og forstå fagbegreper (KRLE) (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Beskrivelsene retter i hovedsak søkelyset mot at elevene skal forstå fagbegreper, men nevner også forståelse av tekster, og i det kan ligge forståelse på et tekstlig nivå slik Mesmer et al. (2012) beskriver.

For å finne støtte i eget planleggingsarbeid har lærere i skolen gjennom tidene benyttet ulike didaktiske læringsressurser i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. De mest kjente og tradisjonsbundne ressursene er elevenes lærebøker, som ofte også har ei tilhørende veiledning til læreren (Gilje, 2016). De siste årene har nyere veiledningstyper og læringsressurser rettet mot lærerne blitt utviklet. Det er snakk om små hefter som beskriver et undervisningsforløp, og som gjerne støtter utvikling av de grunnleggende ferdighetene. I denne studien har en slik læringsressurs en sentral rolle. En læringsressurs av denne typen defineres som tekster lærere bruker som støtte for å planlegge egen undervisning (Kvithyld, 2022, s. 11). Det overordnede målet med ressursene er å gjøre skolen bedre og undervisningen så god at elevene lærer mer og bedre (Kvithyld, 2022, s. 5). Det finnes ingen internasjonal klar og tydelig terminologi for å karakterisere denne typen ressurser (Gissel & Buch, 2020). Jeg velger å benytte begrepet læringsressurs. Kvithyld (2022) greier i sin doktorgrad ut om begrepet læringsressurs og han benytter begrepet i sin studie. Jeg støtter meg til hans begrepsforståelse og velger å benytte begrepet læringsressurs i min studie.

Tradisjonelt sett har læringsressurser i hovedsak vært utgitt av ulike forlag. Den senere tiden har de nasjonale sentrene, for eksempel Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning også utviklet læringsressurser. Tidligere fikk de delegert et ansvar fra

utdanningsmyndighetene til å utvikle ressurser for å støtte skolene i å benytte mer forskningsbaserte læringsressurser (Meld. St. 31 (2007–2008), s. 44–45). I dag er de nasjonale sentrene underlagt universiteter, og Lesesenteret er en del av Universitet i Stavanger.

Lesesenterets oppgave nasjonalt er definert på følgende måte:

Nasjonalt er Lesesenterets primæroppgave å bidra til økt kvalitet i leseopplæringen – gjennom arbeid med språk, tekst og kommunikasjon i barnehagen og lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag i grunnopplæringen. Vi skal også bidra til at barnehager og skoler får økt kompetanse til å tolke og operasjonalisere rammeplanen og læreplanverket. Målgruppene våre er skole- og barnehageeiere, ledere og ansatte i barnehager og skoler, PP-tjenesten og lærerutdanningene. (Universitetet i Stavanger, u.å.)

De nasjonale sentrenes oppgaver er blant annet å tilby gratis nettbaserte ressurser knyttet til sitt fagfelt, og ressursene skal være knyttet til kompetansemålene i kunnskapsløftet (Meld. St. 31 (2007–2008) s. 85). For å nå ut til flest mulig utgis digitale ressurser på nettsidene for å støtte skoler i å benytte forskningsbaserte læringsressurser.

Det er gjort noe forskning på nettsidene til de nasjonale sentrene, men mest av kvalitativ art i form av hvor mye datatrafikk sidene har, og antall nedlastinger av læringsressursene som er foretatt (Aamodt et al., 2014). Sentrenes sider er mye besøkt og gjør at silke ressurser kan betraktes som betydningsfulle læringsartefakter (Aamodt et al., 2014). Forskningen baseres i hovedsak på intervjuer med personer i utdanningssektoren, og ikke på lærere, og gir derfor liten informasjon om hvordan ressursene blir brukt i skolen (Kvithyld, 2019). Kvalitativ forskning på hvordan ressursene benyttes er gjort i mindre grad, men det finnes noen studier (Gissel & Buch, 2020; Kvithyld, 2019). Lærerne selv opplyser at de benytter seg av ressursene, at de er praksisnære og de oppleves som relevante (Markussen et al., 2015, s. 82).

Det er fra utdanningspolitisk hold ønskelig at læring i skolen skal være kunnskapsbasert, altså basert på forskning og ikke ene og alene på lærernes erfaring (Meld. St. 31 (2007–2008), s. 44–45). Læreres tilgang til forskningsbasert kunnskap i Norge har over tid blitt karakterisert som liten, fordi de har få ressurser eller verktøy å støtte seg til (Meld. St. 31 (2007–2008), s. 43). Lærerne baserer i hovedsak sin kunnskap på egne og kollegaers erfaringer (Meld. St. 31 (2007–2008), s. 43). For ha noen teoretiske begreper og tenke læreres læring i, vil jeg bruke teori om profesjonsfellesskapet og Ertsås & Irgens (2012) som beskriver en gradert teoriforståelse. Jeg har derfor et underkapittel om dette mot slutten av oppgavens teoridel.

1.2 Forskningsinteresse

Jeg har engasjement for læreres kunnskapsutvikling i skolen, og en giv til å bidra i profesjonsfellesskapet. Jeg synes derfor det er interessant å se på læringsressurser som er basert på forskning, formulert og utarbeidet med tanke om at lærere kan ta de direkte i bruk i egen undervisning. Læringsressursen som er prøvd ut i dette studiet er spesielt aktuelt i distriktet jeg jobber, fordi elevene over år har vist lave leseferdigheter på nasjonale prøver i lesing. Forskingen kan være nyttig for egen kompetanseheving og i eget profesjonsfellesskap, og for utviklere av læringsressurser. Det er derfor nyttig å finne ut hvordan lærere vil oppleve å basere og iscenesette undervisning i lesing basert på en forskningsbasert læringsressurs. Denne forskningen kan bli en god erfaring, og mulig arbeidsmetode, i min videre rolle som lærerspesialist på egen skole og i eget profesjonsfellesskap.

1.3 Forskningsspørsmål

På tross av at læringsressursene er mange er området underforsket (Gissel & Buch, 2020; Moje et al., 2010). Det er få studier undersøker bruken av læringsressurser i klasserommet (Brunsgaard & Hansen, 2011). Forskingen har først og fremst vært opptatt av å studere læringsressurser som tekster, og observasjoner og intervjuer med brukere av ressursene, er sjelden inkludert i studiene (Knudsen, 2011). Det brukes mye ressurser, i form av tid og penger, på å utvikle læringsressurser, og vi likevel vet lite om hvordan ressursene tas i bruk i klasserommene. Jeg benytter i denne studien en modell for analyse av læringsressurser (Brunsgaard & Hansen, 2011; Kvithyld, 2022). (Gissel & Buch, 2020) finner at det er gjort svært få studier der denne modellen benyttes på en helhetlig måte, slik denne studien gjør, noe som aktualiserer forskningen spesielt. På bakgrunn av begrenset kunnskap om bruk av læringsressurser, og språklæring som en viktig del av den grunnleggende ferdigheten å kunne lese har jeg utviklet to forskningsspørsmål for denne studien:

- Hvordan opplever fire lærere på barnetrinnet å prøve ut en læringsressurs om språklæring?
- Hvilke refleksjoner omkring språklæring gjør lærerne seg i etterkant av utprøvingen?

1.4 Avgrensninger

I en kvalitativ studie der det forskes på elevers språklæring ville det vært interessant å finne ut noe om elevenes læringsutbytte etter at undervisningen var gjennomført. Det er likevel utenfor rammene til denne studien å forske på læringsutbytte. Jeg ser heller ikke på om det er

samsvar mellom det lærerne sier at de gjør, og det de faktisk gjør i klasserommet. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og er ute etter hvilke opplevelser og refleksjoner lærerne trekker frem omkring bruken av læringsressursen.

1.5 Struktur og oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er satt sammen av fem kapitler; innledning, teori, metode, resultat og drøfting og til slutt et avslutningskapittel. I innledningen presenteres tema, bakgrunn for prosjektet og forskningsspørsmål. Teorikapitlet setter søkelys på læreres bruk av læringsressurser, samt lesing og språkundervisning i skolen. I kapittel tre redegjør jeg for gjennomføringen av studien. Kapittel tre drøfter også etikk, reliabilitet og validitet knyttet til forskningen. I kapittel fire blir resultatene presentert og drøftet i lys av teori. Kapittel fem inneholder oppsummering, konklusjon og implikasjoner for utvikling og bruk av læringsressurser, og for språkundervisning i skolen.

2.0 Teori

I teorikapitlets innledning plasseres forskningen i sosiokulturell teori, der språklæring har en sentral rolle. Videre har teorikapitlet to hoveddeler der delene hver for seg tar for seg de to feltene forskningen går i dialog med. Første del omhandler læringsressurser og læreres bruk av slike ressurser. Andre del belyser lesing, språklæring og språkundervisning.

2.1 Sosiokulturell læringsteori og språkets rolle

Det sosiokulturelle læringssynet har sitt utspring i Vygotskji`s teorier. Et fundament i sosiokulturell teori er at all læring er sosialt og foregår i sosiale kontekster. Det er gjennom relasjoner, og i interaksjon med andre vi lærer og utvikler oss (Dysthe, 2001, s. 33). Språket er sentralt i sosiokulturell teori. Å bruke språket til å kommunisere, lytte, samhandle og samtale med andre er et vilkår for at læring skjer (Dysthe, 2001, s. 49). Språk spiller på bakgrunn av dette en sentral rolle i skole, og preger all undervisning og læring (Kalinowski et al., 2019).

Vygotskji definerer språket som et redskap for tanken (Vygotskji, 2004). Dette kan forklares ved at det oppstår en forbindelse mellom tanken og det talte ord, og på den måten blir språket et redskap for det vi tenker (Skaftun, 2015, s. 8). I tidlig språkutvikling bruker barnet ordene uten å tenke på hva de betyr, mens de senere og over tid utvikler forståelse for at ordene har en sammenheng med andre ord på en helhetlig måte. En slik utvikling går fra forankring i konkret erfaring til abstrakt tenking (Skaftun, 2015). Skaftun (2015) kaller dette «å tenke i begreper» og denne begrepsmessige tenkingen dyrkes i sin reneste form i skolen. Språket som redskap gjør at tegn erstatter ting i interaksjonen mellom stimuli og handling. Dette kaller Vygotskji for mediering, altså språklige tegn erstatter en referanse for en ting eller et begrep i barnets forståelse gjennom en tanke de har i hodet. «Mediering gjennom språk hjelper individet til å kontrollere sine egne handlinger. Språket blir dermed viktige hjelpemidler for den selvstendige tenkingen» (Imsen, 2005, s. 258).

Vygotskji utviklet læringsteorien om den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er sonen der barnet kan løse et problem under veiledning fra en signifikant annen, men ikke kunne løst problemet på egen hånd. En signifikant annen er en voksen eller en dyktigere jevnaldrende. Eleven kan via hjelp komme videre til den potensielle utviklingssonen (Vygotsky, 1980, s. 86). I den proksimale utviklingssonen er språket sentralt og kan fungere som en brobygger mellom hverdagspråk og skolespråk (Skaftun, 2015, s 8). Sosiokulturell læringsteori er tett knyttet opp til egen forskning i dens syn på læring i sosiale kontekster gjennom samhandling mellom lærere og elever, og elever og medelever. I dette samspillet benyttes språket som redskap for læring. Lærere kan gjennom språklæring jobbe

aktivt i elevenes nærmeste utviklingssone med begreper som er kjent for elevene og knytte kjente begreper sammen med skolens mer abstrakte begreper.

2.2 Læringsressursers formål og utforming

Læringsressurser har en overordnet intensjon om å gjøre skole og undervisning bedre (Kvithyld, 2022). En vid definisjon av læringsressurser finner vi hos Selander og Kress (2010). «Lärandets resurser inbegriper alla de redskap, råmaterial, tecenvarldar och symboler som brukas eller bearbetas i olika sammanhang» (Selander & Kress, 2010, s. 49–50). Tekster av denne typen utgjør en uensartet masse og benevnes med mange ulike navn: lærebok, læremiddel, pedagogisk tekst, hjelpemiddel, læringsressurs, didaktisk ressurs, digital ressurs, tekstbok, undervisningsgjenstand og lærerveiledning er noen av begrepene som benyttes i norsk kontekst (Kvithyld, 2022, s. 11). Denne typen ressurser i skolen er relativt nye og skiller seg fra den tradisjonelle læreboka på flere områder. Lærebøker dekker gjerne mål fra et helt fag for et gitt alderstrinn, mens en læringsressurs tar for seg et mindre målområde og er konsentrert om utviklingen av lese-, skrive- eller regneferdigheter (Kvithyld, 2022, s. 5). Ressursene er ofte presentert som korte tekster som gis ut i små hefter. Det er en slik ressurs jeg benytter i denne forskningen, en ressurs som beskriver hvordan språklæring i skolen kan være en del av leseopplæringen.

Læringsressurser har et didaktisk læremiddeldesign med en intensjon om å lære eleven noe bestemt, og støtte lærerens undervisningsoppgave (J. J. Hansen, 2016, s. 93).

Læringsressurser av denne typen har ofte et detaljert undervisningsdesign. Hansen (2016) beskriver det slik; «Hvis det faglige stof er integreret et faststruktureret undervisningsforløb, hvor der både er udpeget mål, bestemte anvisninger og metoder til, hvordan eleven skal bearbejde indholdet, og forslag til, hvordan læreren skal undervise, kan man tale om en høj didaktiseringsgrad» (J. J. Hansen, 2016, s. 94). Et detaljert design på ressursene tilfører lærerne opplæring som er verdifull for dem, og som i stor grad påvirker dem (Gissel & Buch, 2020).

Et viktig aspekt ved slike ressurser er at det er lærerne, som brukere av læringsressursene, som på egen hånd må tolke seg fram til hva forfatterens intensjonen med ressursen er (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Hansen (2016) kaller dette en redidaktisering, og med det mener han prosessen som foregår fra lærerne leser ressursen, til de har omsatt det til undervisning i klasserommet (s. 165). I denne prosessen, i samspillet mellom læringsressurs, lærer og elever vil det utvikle seg forskjellig undervisning. Kvithyld (2019) konkluderer med at undervisningen som utspiller seg i de to klasserommene han undersøker, på vesentlige

områder er forskjellig, selv om lærerne har benyttet den samme læringsressursen (Kvithyld, 2019). I studien undersøker han hvordan lærere iscenesetter en læringsressurs om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. Kvithyld (2019) finner at lærerne bruker ulikt tidsaspekt på undervisningsforløpet, de utelater tilhørende faser og artefakter i det tiltenkte undervisningsforløpet. I prosessen fra lest tekst til undervisning beskriver Davis et al. (2011) en kompetanse hos lærere som han kaller «the teacher`s pedagogical design capability». I dette legger han at lærere må øve seg på å tolke og iscenesette læringsressurser som er tilgjengelige (Davis et al., 2011, s. 799).

Gissel og Buch (2020) beskriver at bruk av ressursene kan føre til læring både hos elevene og lærerne. I slike ressursers natur ligger en mulighet for å endre egen undervisningspraksis. En naturlig del av å lese en ressurs, som potensielt kan inneholde ny informasjon om undervisning, vil gjøre at lærere knytter dette opp mot noe som fra tidligere er kjent for dem. I et slik perspektiv kan det fremkomme eksempler på at ny kunnskap tilpasses eksisterende kunnskap, en *reteaching* oppstår og lærerne gjør mer av det de har gjort tidligere, og en endring av praksis skjer ikke (Garner et al., 2017). En motsetning til *reteaching* vil være Davis et al. (2011) sin beskrivelse av «the teacher`s pedagogical design capability» som fremstiller lærernes tolkningsarbeid som en prosess de må øve på å omsette ny kunnskap til undervisning.

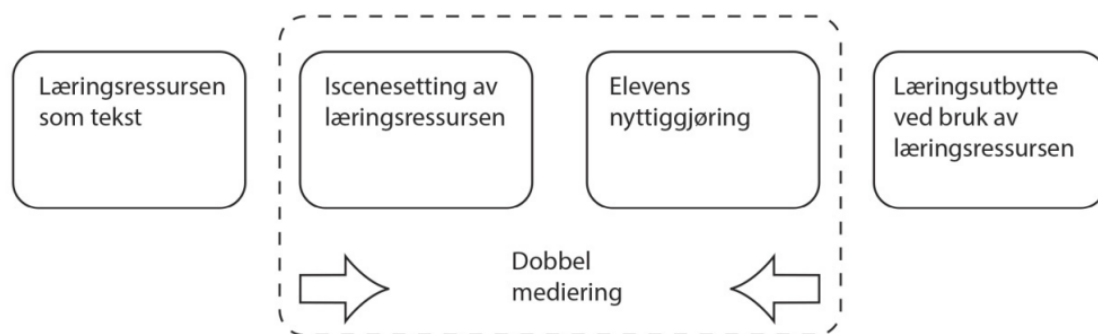
2.3 Læreres bruk av ressursene

Det finnes mye forskning på lærebøker som læringsartefakter. Både nasjonal og internasjonal forskning slår fast at læreboka fremdeles står sterkt i skole og undervisning (Gilje, 2016; Moje et al., 2010; Skjelbred, 2019). Dagens forskningsfelt viser at vi har begrenset informasjon om læreres bruk av den typen læringsressurser denne studien undersøker. Både nasjonalt og internasjonale er det fastslått at vi vet for lite om hvordan læringsressurser blir brukt i undervisning (Askeland & Aamotsbakken, 2013; Blikstad-Balas, 2014; Gissel & Buch, 2020; Moje et al., 2010). Gissel og Buch (2020) finner i sitt reviewstudie at vi har så begrenset informasjon at vi ikke kan utarbeide sikre hypoteser hverken om hvordan lærere tolker ressursene, hvordan de iscenesettes av læreren i undervisningssituasjon eller om elevenes læringsutbytte endres når slike ressurser benyttes (Gissel & Buch, 2020, s. 117). De konkluderer med at det trengs videre forskning på flere deler av feltet, blant annet ved å intervjuer lærere om det faglige innholdet i læringsressurser slik denne studien gjør (Gissel & Buch, 2020, s. 120).

Tomlinson (2012) trekker frem et paradoks i dette forskningsfeltet når han forteller at skoler og lærere benytter læringsressurser i stor skala hver eneste dag, og samtidig finnes det svært begrenset forskning på området (Tomlinson, 2012, s. 151). Lærerne som brukere av ressursene opplyser at de synes ressursene er praksisnære og relevante for egen undervisning (Aamodt et al., 2014, s. 10). Lærere oppfordres via utdanningsmyndighetene til å ta i bruk ressursene (Markussen et al., 2015). Når Rangnes og Gourvenec (2018) ber lærere teste ut en veiledning knyttet til en prøve som tester elevers vokabular, finner de at lærerne opplever resursen som krevende å lese og ta i bruk. Lærerne i Rangnes (2019) etterlyser mer kunnskap om språklæring. Utformingen av ressursene har betydning for at lærerne tar de i bruk (Gissel & Buch, 2020). Kvaliteten på ressursene lærerne møter tidlig i karrieren er viktig fordi lærerne i starten av karrieren forholder seg til ressursene på en tro og konkret måte (Gissel & Buch, 2020). Når de senere i karrieren har utviklet en bedre forståelse for å evaluere læringsressurser er de bedre i stand til å tilpasse bruken (Gissel & Buch, 2020).

2.4 Modell for analyse og bruk av læringsressurser

Å forske på læringsressurser er et relativt nytt fagfelt og det finnes ikke mange tilnæringsmåter. Brunsgaard og Hansen utviklet i 2011 et holistisk rammeverk for å evaluere «learning materials» (Brunsgaard & Hansen, 2011). Rammeverket deles inn i tre kategorier; *the potential learning potential* handler om å se etter hvilke kompetanser som støttes i arbeidet med ressursen, *the actualised learning potential* handler om hvordan lærere og elever tar i bruk ressursen og til slutt *the actual learning* handler om hvordan elever og lærere opparbeider kompetanse når ressursen benyttes (Brunsgaard & Hansen, 2011, s. 33). Brunsgaard og Hansen (2011) har i sin artikkel ingen visuell fremstilling av sitt rammeverk. Gissel og Buch (2020) har benyttet rammeverket i sitt reviewstudie, og laget en visuell fremstilling der de tre kategoriene er representert som tre bokser. Kvithyld (2022) har benyttet rammeverket til Brunsgaard og Hansen i sin forskning utført i norske klasserom når han studerer læringsressurser i bruk. Han illustrerer i sin doktorgradsavhandling et forslag til revisjon av modellen. Han har oversatt modellen til norsk og i tillegg lagt til en dimensjon han kaller dobbel mediering.



Figur 1: Forslag til revisjon, Kvithyld (2022)

Kvithyld (2022) kaller de fire kategoriene for enheter, og den første enheten har kalt *læringsressursen som tekst* (Kvithyld, 2022, s. 81). I dette legger han at alle læringsressurser består av semiotiske ressurser og læringsartefakter. Semiotiske ressurser beskrives som tekst og tegn og læringsartefakter beskrives som et tilhørende moment, for eksempel en skriveramme. Ved å analysere tekstenes semiotiske ressurser vil leseren kunne danne seg en mening om ressursens didaktiske design, hvilke læringsaktiviteter det legges opp til og hvilke læringsmål elevene skal oppnå. Dette vil være lærerens tolkninger av ressursen (Kvithyld, 2022, s. 81).

Den andre enheten i modellen kaller Kvithyld for *iscenesetting av læringsressursen*. Begrepet iscenesetting brukes som en metafor på hvordan lærerne arrangerer undervisningen, hvilke aktiviteter de legger opp til, og hvilke normer og forventninger det legges opp til. Lærerne må først tolke, så iscenesette læringsressursen før elevene så kan nyttiggjøre seg av den i egen læringsprosess (Kvithyld, 2022, s. 82). I dette ligger mange valg og muligheter som lærerne selv må tolke seg frem til (Kvithyld, 2022, s. 82). Kvithyld påpeker også at det er først når læringsressursen settes opp som undervisning vi kan si noe om hvordan den fungerer, og at læringsressurser er uløselig knyttet til konteksten den brukes i (Kvithyld, 2022, s. 82).

Den tredje enheten i modellen kalles *elevenes nyttiggjøring* og bygger på at det er et samspill mellom lærerens iscenesetting av læringsressursen og hvordan elevene nyttiggjør seg denne iscenesettingen. Dette beskrives av Kvithyld som dobbel mediering. Den doble medieringen handler om samspillet mellom lærerens iscenesetting og elevenes nyttiggjøring. I dette samspillet er dialogen sentral. Det er den doble medieringen vi må studere når vi skal evaluere læringsressurser i bruk (Kvithyld, 2022, s. 82). Den stiplede linjen i modellen symboliserer

den doble medieringen, og understreker hvordan iscenesetting og nyttiggjøring hegner sammen.

Den fjerde enheten i modellen blir navngitt som *læringsutbytte ved bruk av læringsressursen* og handler om elevenes læring når de har deltatt i undervisningen som læreren har tolket og iscenesatt (Kvithyld, 2022, s. 83). I motsetning til Gissel og Buch (2020) fokuserer ikke Kvithyld (2022) på lærernes læringsutbytte, men på elevenes, mens Gissel og Buch mener at også lærernes læringsutbytte kan inngå i modellen.

2.5 Språk, leseforståelse og leseundervisning

2.5.1 Språk i skolen

Når elever begynner på skolen snakker de et hverdagsspråk som ikke ligner på språket vi bruker i skolen fordi det ikke inneholder akademiske ord og begreper (Skaftun, 2015). På skolen møtes hverdagsspråket elevene er kjent med fra hjemmet et mer abstrakt språk som består av begreper og definisjoner (Skaftun, 2015). En diskurs er et begrep som brukes for å beskrive sosiale strukturer. Gee (2015) beskriver hverdagsspråket som elevenes *primærdiskurs* og skolespråket som *sekundærdiskurs* (Gee, 2015, s. 171). Det er fare for elevenes læring hvis avstanden mellom disse to er stor, og ikke knyttes sammen. I tillegg vil elevenes primærdiskurs være forskjellig fordi de har ulik sosiokulturell bakgrunn, noe som påvirker hvilken språkforståelse de har når de kommer til skolen (Skaftun, 2015). Gee (2015) forteller også at elever bør få like muligheter til å delta i, og tilgang til, skolediskursen. Skolens oppgave blir på denne måten å forsøke å utjevne sosiokulturelle forskjeller gjennom undervisning som gjør at alle elever får tilgang til språket ved å knytte hverdagsspråk og skolespråk sammen i undervisningen.

Tekstene i skolen er preget av et akademisk språk noe som gjør at det stilles store krav til elevenes språkforståelse (Uccelli et al., 2015). Akademisk språk skiller seg fra vårt muntlige språk fordi det inneholder vokabular og strukturer vi ikke benytter i muntlig tale (Cummins, 2000). Akademisk språk oppleves som særlig komplekst for elevene (Uccelli et al., 2015). Tidligere har man begrenset akademisk språk til å gjelde vokabular, altså ordkunnskap, men i senere tid peker forskning på at akademisk språk skaper utfordringer i tekster på flere nivåer enn vokabularnivå (Mesmer et al., 2012). Dette viser seg å være særskilt knyttet til forståelse av sakprosaetekstene elevene møter i skolen, fordi slike tekster stiller høye krav til språkforståelse (Uccelli et al., 2015). Forståelse for akademisk språk kan dermed bli et hinder for at elevene skal forstå tekster. Nyere forskning viser at ikke bare elever med norsk som andrespråk strever med å forstå akademisk språk, men også elever som har opplæringspråket

som morsmål strever med akademisk språk (Kalinowski et al., 2019, s. 2). Når tekster skal ha et læringsutbytte for elevenes språklige ferdigheter må de ha en viss kompleksitet, og inneholde elementer av akademisk språk som kan diskuteres og løftes frem (Shanahan et al., 2016). Sakprosattekster er mer informasjonstett enn skjønnlitteratur som betyr at de inneholder flere informasjonselementer pr side enn skjønnlitteratur (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 56).

2.5.2 Akademisk språk på tre nivåer

I det følgende kommer en forklaring på hvordan akademisk språk opptrer på tre nivåer i tekster; ordnivå, setningsnivå og tekstnivå. Det finnes flere momenter ved akademisk språk som er komplekst, men jeg har gjort et utvalg som baserer seg på læringsressursen fordi det var disse momentene lærerne i studien skulle prøve ut.

Akademisk vokabular deles inn i to kategorier fagspesifikke ord og fagovergripende ord (Shanahan & Shanahan, 2008). Fagspesifikke ord er ord som er spesifikt knyttet til et fag og som opptrer i tekster elevene leser i faget, for eksempel ordet fotosyntesen i naturfag eller ytringsfrihet i samfunnsfag, og slike ord har lenge blitt ansett som krevende for elever (Snow & Wong Filmore, 2018). Fagovergripende ord er ord som forekommer i mange fag og eksempler kan være redusere, prosess eller krefter. Det fagovergripende språket opptrer i mange tekster og har også vist seg å være en utfordring for elevenes leseforståelse (Phillips Galloway et al., 2020; Snow, 2010). Det er likevel ikke ord som elevene benytter i sitt hverdagspråk. Slike akademiske ord tar lærere ofte for gitt at elevene kan, og underviser dermed ikke eksplisitt i dette (Snow, 2010). Akademiske ord er ofte informasjonstette, noe som innebærer at du må forstå en hel prosess før du forstår ordets betydning. Akademiske ord har ofte prefikser (forstavelser) som gjør dem komplekse, for eksempel mis- i mismot, re- i reproducere og pre- i prehistorisk (Nagy & Townsend, 2012). Prefiksene i slike ord er meningsbærende, og kan være komplekse for elevene å forstå.

Lange komplekse setninger er krevende for elever å forstå fordi de er sammensatt av flere informasjonsdeler (Uccelli et al., 2015). I fagtekster møter elevene slike setninger, og setninger av denne typen kan være komplekse på ulikt vis (Snow & Uccelli, 2009). Setningene kan være sammensatt av to hovedsetninger som er bundet sammen med og, der de to hovedsetningene har ulik informasjon (Snow & Uccelli, 2009). Setninger er også komplekse hvis de består av en leddsetning og en hovedsetning. Når elevene skal lese slike setninger må de holde mange opplysninger i minnet samtidig. Akademiske tekster har ofte flere substantiv enn muntlig språk, noe som gjør setningene mer informasjonsnett og leserne

må fordøye mer informasjon når de leser. Substantiv i sakprosa er ofte omgjort til normaliseringer som betyr at verb er omgjort til substantiver, for eksempel forklaring istedenfor forklare (Nagy & Townsend, 2012).

Kompleksitet som oppstår på tekstnivå er bruk av bindeord og det å følge tekstinferenser i teksten. For å forstå sammenhengen i en tekst må leseren gjøre tekstinferenser (Rangnes, 2021a). En inferens er en betydning som ikke står uttalt i teksten. En tekstinferens som er hyppig i akademiske tekster er denne, dette og den, og ordene viser gjerne tilbake til et ord eller en prosess beskrevet tidligere i teksten (Uccelli et al., 2015). Det å gjøre slike inferenser når man leser har vist seg å være utfordrende for mange elever (Clinton et al., 2020). Akademiske tekster består ofte av bindeord for eksempel dessuten og på tross av, og disse bindeordene representerer en utfordring for elever (Grøver et al., 2019). Bindeordene uttrykker forhold mellom tekstdeler. Ordene er mindre representert i muntlig språk og erstattes i muntlig språk gjerne med ordene og eller så (Schleppegrell, 2001, s. 446). Bindeord oppleves som komplekse fordi elever ikke forstår betydningen av de (Rangnes, 2021a).

Et siste moment som på tekstnivå er kompleks er at leserne har erfaring med og kan kjenne igjen teksttyper, for eksempel at teksten er argumenterende. Å kjenne igjen stemmer i tekster og hva som er forfatterens mening er også en utfordring for elever (Uccelli & Galloway, 2018). I tillegg er ofte forklarende tekster multimodale, noe som betyr at de inneholder illustrasjoner og tabeller som snakker sammen med teksten for øvrig og leseren må kunne vite hvordan disse elementene skal tolkes og forstås (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 75).

2.5.3 Leseforståelse

Leseforståelse er et kompleks begrep og når en leser skal forstå en tekst, foregår det mange og samtidige prosesser i leseren. Leseforståelse er i RAND – Reading study group (Snow, 2002) definert som å ha tilgang til tekstens meningsverden ved at leseren kan trekke ut informasjon og konstruere mening ut av teksten. Leseforståelse skjer når leseren i samhandling med egne erfaringer og teksten danner mening (Snow, 2010). I leseforståelse inngår mange elementer, blant annet; lesernes egne erfaringer og tolkninger, forkunnskaper, motivasjon og språk. Min studie er rettet mot språket og jeg fokuserer derfor på det, og ikke de andre elementene i leseforståelsesbegrepet. Å oppnå leseforståelse forutsetter at leserne har tilgang til språket i teksten, som betyr at eleven har et innhold i begrepene (Snow & Wong Fillmore, 2018). Manglede kjennskap til ord kan derfor også forklare hvorfor det kan være vanskelig å forstå tekster på et andrespråk eller fremmedspråk (Kulbrandstad, 2018, s. 48). Det er en sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse (Ash & Baumann, 2017). På denne

måten er språket en viktig og sentral del av leseforståelse, og god språkkunnskap generelt virker fremmede på leseforståelsen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 57). Det har lenge vært en forståelse om at ord har vært det eneste som påvirker leseforståelse, men det er senere påpekt at det ikke bare er ordforståelse som påvirker leseforståelsen (Uccelli et al., 2015). Uccelli et al., (2015) peker på flere ferdigheter som er sentrale for leseforståelsen; språkets morfologi og syntaks i tillegg til å forstå koblinger i teksten. Uccelli et al. (2015) finner i sin forskning at sammenhengen mellom elevene sin kunnskap om akademisk språk og leseforståelse er betydningsfull for leseferdigheter.

Leseforståelse er sentralt også i læreplanen. Ser vi på lesing i de ulike fagene i Kunnskapsløftet 2020 finner vi at det som er generelt og vektlegges i alle fag er leseforståelsen (Kulbrandstad, 2018, s. 212). Om den grunnleggende ferdigheten å lese i naturfag står det som følger: Utviklingen av å lese i naturfag går fra å finne og bruke informasjon i tekster til å forstå tekster med stadig flere fagbegreper, symboler, figurer, tabeller og implisitt informasjon (Utdanningdirektoratet, 2020b).

2.5.4 Leseundervisning

Lesing handler i begynneropplæring mest om å lære seg de tekniske ferdighetene, og på den måten har begynneropplæringen mest vært sett på som teknikk gjennom å avkode bokstavlyder (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 12). Lesing favner om mer enn tekniske ferdigheter og det er gjennom hele skoleløpet forventning om å utvikle andre leseferdigheter i tillegg. Parallelt med at de tekniske ferdighetene utvikles bør opplæringen inneholde undervisning i forståelse av ord og innhold i tekst, helt fra 1.klasse. Denne opplæringen på barnetrinnet bør få et større fokus enn den per dags dato har fordi på mellomtrinnet, i 5.-7. klasse, forventes det i større og større grad at elevene selv kan lære nytt fagstoff ved å lese tekster selv (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 57). På 5.trinn måles elevene i tillegg på Nasjonale prøver i leing og testes der i leseforståelse. Det er derfor et argument for å starte med språklæring tidlig. Forskere har på bakgrunn av dette lansert at skolene i større grad bør drive en språkorientert undervisning (Mancilla-Martinez, 2020).

Begre (2005) kaller Kunnskapsløftet en literacyreform fordi den retter oppmerksomheten mot språk og skriftspråk, og hvordan det brukes i fagene (Berge, 2005). I et literacyperspektiv lærer elevene seg fagspesifikke måter å snakke, lese, forstå og skrive på (Skaftun, 2015). Cummins (2015) hevder at skoler som ikke har fokus på å utvikle literacyferdigheter produserer marginaliserte elever, altså elever som utvikler et snevrere kompetansefelt i språk og lesing enn ønskelig. I et literacyperspektiv er det fagspesifikke språket i fokus. Det

fagovergripende språket er like sentralt for å utvikle gode leseferdigheter som det fagspesifikke (Phillips Galloway et al., 2020). Å utvikle grunnleggende leseferdigheter handler om å utvikle leseferdigheter som er typiske for det enkelte fag, men også det fagovergripende språket bør ansees som en del av ferdigheten.

2.5.5 Læreres arbeid med språk og tekst i klasserommet

Forskningsfunn beskriver akademisk språk som svært sentralt for lesing som grunnleggende ferdighet, og leseforståelsen som en del av denne ferdigheten, noe som gir en begrunnelse for hvorfor vi må ha søkelys på språk og språklæring i undervisning. Forskning viser at lærernes forståelse for akademisk først og fremst er knyttet til arbeid med fagspesifikt vokabular (Axelsson & Jakobson, 2020). Snow (2010) finner at lærere i mindre grad er kjent med fagovergripende ord og at de ofte tar for gitt at elever forstår slike ord, og de underviser derfor ikke i det (Snow, 2010). Forskning viser at elever trenger støtte for å kunne utvikle sitt akademisk vokabular (Nagy & Townsend, 2012). I dette arbeidet er lærerens rolle avgjørende (Snow & Wong Fillmore, 2018).

Lærernes forståelse av akademisk språk er betydningsfull for hvordan de velger å jobbe med tekster sammen med elevene (Fitzgerald et al., 2015). Pettit (2011) finner at det mangler språkopplæring i lærerutdanninger, og at lærere derfor ikke har fått forståelse for viktigheten. Også i Norge har lærere liten forutsetning for å ha kunnskaper om hvordan språkundervisning drives og hvorfor undervisningen er viktig (Thomassen, 2016; Tolo, 2014, s. 102).

Lærere har en tendens til å forenkle fagspesifikke ord for elevene, og i sine forklaringer benytter de ofte et enkelt språk, noe som har vist seg å gi liten effekt på elevenes læring av vokabular (Dokter et al., 2017b). Lærernes mål med sine forklaringer er gjerne at elevene skal forstå tekstenes tema som helhet (Dokter et al., 2017a). Norsk forskning har vist seg og bekrefte det samme (Rangnes, 2019, 2021a). Lærere identifiserer ofte vokabularforståelse som utfordringer når elever sliter med å forstå tekster og tekster som helhet (Rangnes, 2021a). Informantene i studien peker også på andre utfordringer knyttet til elevenes tekstforståelse, for eksempel sammenheng i tekst, men lærerne har ikke vokabular for å si noe om hva sammenhengen i teksten er (Rangnes, 2021a). Når lærere kjenner på elevs utfordringer i møte med fagtekster i skolen blir ofte deres svar å forklare vokabular og tekstens tema for elevene (Rangnes, 2019). Tidligere forskning viser at lærere har vanskeligheter med å gjenkjenne hva som er fagovergripende akademiske ord, men har bedre kontroll på å plukke ut fagspesifikke ord i egen undervisning (Rangnes & Gourvennec, 2018). Lærere etterlyser mer kunnskap om språk- og språkundervisning (Rangnes, 2019).

2.5.6 Samtaler om språk

Wong Fillmore og Snow (2018) har forsket på lærere, språk og språkundervisning over mange år. De hevder at elever trenger eksplisitt undervisning i å lese og forstå akademisk språk, og i dette arbeidet er læreren sentral. Forskerne hevder videre at lærernes kompetanse om språk er avgjørende for å lykkes med å undervise på denne måten. De påpeker at læreres mulighet til å oppnå god språkkompetanse gjennom utdanningssystemet i USA ikke er til stede, og at språkundervisning bør bli en obligatorisk del av lærerutdanningen (Snow & Wong Fillmore, 2018, s. 44–46). Det er avgjørende at elevene ikke sitter alene med vanskelige tekster, men at læreren er den som leder tekstarbeidet. Språkorientert undervisning har vist seg å fungere best i direkte tilknytning til tekster, der lærer og elever sammen kan se hvordan språket fungerer i det utvalgte tekstutdraget (Snow & Wong Fillmore, 2018, s. 8–9). Flere forskere tar til orde for det samme og har gjort samme funn. Språkstøttende undervisning som ikke tar høyde for eksplisitt undervisning om språk, og underviser kun på vokabularnivå, ser ut til å ha mindre effekt på elevens læringsutbytte (Kalinowski et al., 2019). Akademisk språk og faglig innhold i tekster bør læres som en parallell prosess (Kalinowski et al., 2019). Et annet argument for fokus på undervisning i akademisk språk er at elever som ikke mestrer dette presterer lavere i akademisk arbeid (Heppt et al., 2016).

Wong Fillmore og Snow (2018) argumenterer for hvorfor elevene må undervises i akademisk språk basert på egen forskning. De illustrerer at akademisk språk best kan lærers gjennom lærerstyrte samtaler. De kommer i sin artikkel med et grundig og konkret forslag til hvordan en slik språkundervisning kan se ut i praksis. I eksemplet snakker en lærer sammen med en liten gruppe tredjeklassinger om et utdrag fra en tekst de har lest i naturfag (Snow & Wong Fillmore, 2018, s. 9–11). I samtalen pakker lærer og elever språket ut og målet er å synliggjøre sammenhengen mellom språk og fag (Rangnes, 2021b). Gjennom samtaler med elever har læreren muligheten til å lede elevenes læring mot spesifikke mål. Målet med samtalen er å støtte både fagforståelse og språkutvikling.

2.6 Læreres læring i profesjonsfellesskapet

Å være profesjonell lærer krever at du hele tiden utvikler egen kunnskap knyttet til yrkesprofesjonen. En støtte for utvikling av yrkesprofesjon i læreryrket skal oppnås gjennom deltakelse i profesjonsfellesskapet. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skoleledelsen skal gi retning for lærernes læring gjennom, og er ansvarlig for å lede, profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En ekspertgruppe satt ned av politiker Torbjørn Røed Isaksen ble bedt om å evaluere lærerrollen. Ekspertgruppa består av forskere. Gruppa påpeker i forbindelse med ledelse av profesjonsfellesskapet i sin rapport at:

Skoleledere bør i større grad enn det tilfellet er i dag, være faglige/pedagogiske ledere og ha et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap. Dette innebærer å legge til rette for kollektivt arbeid og diskusjon omkring undervisningen, sørge for at lærere tar det ansvaret som profesjonsfellesskapet bør ha, og være oppdatert på forskning og utdanningspolitikk. Ledelsen må sikre medvirkning og forankre arbeidet blant skolens interessenter. Rektors rolle innebærer også å kunne delegere ansvaret for deler av profesjonsfellesskapets arbeid til lærere ved skolen. (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 206)

For en lærer innebærer en profesjonell yrkesutøvelse å ha evne til teoretisering som betyr at lærere reflekterer over, formulerer, analyserer og begrunner sin praksis i teori av ulik styrke (Ertsås & Irgens, 2012, s. 212). Ved å trekke inn teori av sterkere grad unngår man at kunnskapsutvikling i skolen begrenses til lærernes egne og lokale erfaringer (Ertsås & Irgens, 2012, s. 212). På denne måten blir lærernes yrkesutøvelse legitimert gjennom pedagogisk teori, forskning og styringsdokumenter. Likevel kan ikke teori fremstå som en oppskrift for praksis, men må utspille seg i et samspill mellom lærernes erfaringer og teorien.

Ertsås & Irgens (2012) trekker i sin forskning frem at læreres holdninger og anvendelse av teori er begrenset og bekymringsfull og viser hvordan teori av sterkere grad kunne vært benyttet for å heve kvalitet i skolen. Læreres teoriforståelse deles av Ertsås & Irgens (2012) inn i tre nivåer. Teori av første grad (T1) defineres som en skjult og usnakket teori som finnes i all praksis og som kommer til syne gjennom handling. Lærerne forankrer det de gjør i egne erfaringer, og ikke i teori. Teori av andre grad (T2) beskrives som praktikerens begrunnelser for hvorfor han gjør som han gjør i sin yrkesutøvelse, og er noe læreren kan beskrive eksplisitt. Det krever ettertanke og anstrengelse av praktikerens for å artikulere dette. Siste teorinivå kalles teori av tredje grad (T3) og defineres som teoretikerens teori. T3 krever at praktikerens kan analysere teorien og har et bevisst forhold til den. Teori av tredje grad kan brukes av praktikerens for å analysere egen praksis. Teori av tredje grad skal bidra til at undervisningspraksis skal bli mer bevisst og rasjonell (Ertsås & Irgens, 2012, s. 198–204). En mulig måte for lærere å finne støtte til et mer forskningsbasert grunnlag i planleggingen av egen undervisning kan oppnås ved å benytte læringsressurser.

3.0 Metode

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan lærere opplever å benytte en læringsressurs om språk i egen undervisning. Studien har problemstillingene: Hvordan opplever fire lærere på barnetrinnet å prøve ut en læringsressurs om språklæring? Hvilke refleksjoner omkring språklæring gjør lærerne seg i etterkant av utprøvingen? I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsmetoden og gjennomføringen av studien. Jeg vil også reflektere rundt de etiske utfordringene i forbindelse med studien. Reliabilitet, validitet og forskerrollen belyses som siste del av metodekapitlet.

3.1 Kvalitativ forskning

For å undersøke min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. «Når en bruker den kvalitative metoden, er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem» (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativ forskning benyttes mye i skoleforskning generelt, og passer min studie fordi jeg er ute etter lærere sin opplevelse av en gitt undervisningssituasjon. Kvalitativ forskning har gjerne en åpen tilnærming til empirien, noe jeg har vektlagt i mitt forskningsspørsmål ved å spørre etter lærernes opplevelser (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

Forskere som velger en kvalitativ tilnærming har ofte et konstruktivistisk syn på virkelighet og kunnskap, noe som betyr at mennesker skaper sin kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Kvalitativ metode søker også å forstå «den andre» og verden sett gjennom «den andres» perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). «Den andres» perspektiv er i min studie de deltakende lærernes perspektiv. Innsikt i «den andres» perspektiv kan vi få gjennom å innhente informasjon via ord og språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det er lærenes muntlige beskrivelser omkring opplevelsen som er interessant for meg i denne studien.

3.1.1 Fokusgruppeintervju som metode

En fenomenologisk tilnærming ønsker å gi en presis beskrivelse av personers perspektiver, opplevelser og forståelse, og er utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I et fenomenologisk perspektiv er oppfatningene til deltakerne sanne for de (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Fenomenologien vil ha svar på «hva» og «hvorfor» og det er et krav at informantene er valgt ut fra samme kriterium, og at de har erfaring fra samme kontekst. I denne studien er det søkt informasjon om språkundervisning i klasserommet, som en kjent kontekst for informantene.

I kvalitativ metode er intervju en av de vanligste formene for datainnsamling (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Jeg valgte å benytte fokusgruppeintervju for å samle inn empiri i min studie. Lederen i et fokusgruppeintervju kalles en moderator, og har som oppgave å lede samtalen inn på de temaer som er aktuelle for forskningen, og å få deltakerne til å snakke sammen (Halkier, 2010, s. 57). Fokusgruppeintervjuets funksjon er at deltakerne sammen kan konstruere kunnskap og strategier for å forbedre situasjoner de står i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I mitt prosjekt dannes kunnskap om hvordan lærere opplever å undervise i språk og benytte læringsressurser. Halkier (2010) forklarer at fokusgruppeintervju er særlig funksjonelt i grupper og for å fange gruppedeltakernes fortolkninger av et fenomen og deltakerne gis i intervjuet muligheten til å samtale om mening. En fordel med metoden er at deltakerne har samme bakenforliggende kontekstuelle erfaring, der emnet er forskerstyrt, men deltakernes spørsmål og erfaringer styrer samtalen (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Samtalen blir en ramme for kunnskapsdannelse når den skjer. Fokusgruppeintervju er en egnet metode for datainnsamling i min studie fordi jeg har interesse av å fange informantenes meninger om opplevelsen av å benytte denne læringsressursen. I fokusgruppeintervju er det enklere for deltakerne å uttrykke følelser og overbevisninger enn om de var alene i et individuelt intervju (Halkier, 2010, s. 15)

3.1.2 Presentasjon av læringsressursen

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning er et nasjonalt senter som blant annet har som oppgave å øke kvaliteten i leseopplæringen i norske skoler (Universitetet i Stavanger, u.å.). En måte å utøve mandatet på er å utvikle ulike læringsressurser om lesing til lærere. Lesesenteret i Stavanger har i den forbindelse nylig gitt ut en læringsressurs til lærere om undervisning i språk som en del av leseopplæringen. Ressursens tittel er «Å pakke ut språk og innhold i sakprosaetekster» og kommer litt større enn A5-format. Den har fargerike illustrasjoner og består av til sammen 15 sider tekst. Ressursen kan lastes ned gratis på Lesesenterets nettside, eller den kan bestilles som ferdig trykket hefte til 30 kroner. Ressursen baserer seg på undervisning med utgangspunkt i sakprosaetekster, og er tenkt brukt i tilknytning til tekster læreren allerede benytter i undervisning. Tekstene benyttes som et verktøy for å lære språk ved at læreren velger ut språklige fenomener fra testene som tas opp i undervisningen. Denne ressursen har det Hansen (2016) kaller høy didaktiseringsgrad. Ressursen har fokus på både fagspesifikk og fagovergripende språklæring.

Ressursen starter med en innledning som beskriver heftets formål. Videre deles ressursen inn i fire deler. Ressursens første del gir en beskrivelse av akademisk språk på ord-, setnings- og

tekstnivå. Informasjonen er basert på forskning og viser til kildene i løpende tekst, og har kommentarer til kilder og tema i fotnoter. Hensikten med denne delen er å forklare hvilke språkferdigheter elever må ha for å forstå fagtekster de møter i skolen.

Del to omhandler hvilke tekster lærerne kan velge ut når de skal undervise i språk, og beskriver det som viktig at tekstene som benyttes må inneholde en viss kompleksitet for at elevene skal ha mulighet til å øve på språket. Del to beskriver også gode prinsipper for å lærerstyrt samtaler om språk, og gir tips til hvilke spørsmål læreren kan stille elevene for at de skal reflektere rundt språket. Spørsmålene kjennetegnes av å være åpne. Det poengteres at spørsmålene må lede til det læreren mener er sentrale læringsmål i teksten, og spørsmålene bør ha et utforskende preg. Rådene til hvordan spørsmålene kan stilles er formatert om en punktliste. Veiledningen bygger på dialogiske prinsipper der samtalen er preget av deltakelse fra både læreren og elevene, og synet om at samtalen i seg selv har verdi for læring. Ressursen støtter seg til prinsipper om dialogisk undervisning, men samtalen som verktøy.

Del tre gir et eksempel på hvordan læreren kan pakke ut språk i en tekst sammen med elevene og er basert på et spesifikt tekstutdrag fra en lærebok i samfunnsfag for 7. trinn. Utdraget brukes som eksempel for å illustrere hvordan læreren kan pakke ut språket på de tre nivåene; vokabular-, setnings- og tekstnivå. Den har en visuell fremstilling av hvordan metoden venndiagram kan benyttes for å sammenligne ord, og ords betydning. Delen har også en punktliste som viser hvordan ord man har satt søkelys på i undervisningen, kan brukes videre i meningsfulle sammenhenger. Del tre er grundig og er veiledningens største del.

Fjerde del gir lærere tips til hvordan de kan komme i gang i eget klasserom. Læringsressursen er ny og ble lansert på Nasjonal konferanse om lesing i mars 2023. Jeg fikk tilgang til ressursen før designet var ferdig utviklet, og mine informanter har derfor lest teksten som et vanlig word-dokument. Dette kan ha hatt innvirkning på informantenes opplevelse av å lese ressursen. Tabell 1 viser læringsressursens oppbygning, og eksempler fra de ulike delene.

Tabell 1

Veiledningens deler og eksempler

Del av veiledningen og kapitlets tittel	Hva om handler kapitelet	Eksempel hentet fra veiledningen
Innledning	Forklarer hva heftet inneholder og hvorfor språklæring i skolen er viktig.	<i>I dette heftet gir vi deg noen konkrete tips til hvordan du kan støtte elevenes utvikling av språk-, lese- og fagforståelse!</i> <i>I dette heftet skisserer vi et opplegg for lærerstyrte samtaler om språk og innhold i tekster.</i>
1: Hvilke språkferdigheter trenger elevene for å forstå sakprosa-tekster?	Akademisk språk -vokabular -komplekse setninger -komplekse strukturer på tekstnivå	<i>I språklig komplekse tekster er setningene ofte lange, og det er mye som skal holdes i minnet mens en leser. Slike setninger kan for eksempel bestå av to hovedsetninger som er bundet sammen med og: «For eksempel protesterer noen bønder mot at de får mindre støtte [...], og andre er imot at myntenheten deres forsvinner og blir erstattet av euro».</i>
2: Noen generelle prinsipper.	Språklig komplekse tekster Lede samtale om språk og innhold i tekster	<i>Det er tidkrevende å jobbe grundig med språk og innhold. Et godt grep kan derfor være å velge ut en sentral del av teksten som en går mer i dybden på, for eksempel et avsnitt. Tekstutdraget bør være viktig for å forstå teksten som helhet.</i> <i>Still oppfølgingsspørsmål til elevenes innspill (Forklar meg hvordan du tenker, Maria. Kan du utdype hva du mener, Ali?).</i>

3: Eksempel på hvordan lærere kan pakke ut språket i et tekstutdrag	Konkret beskrivelse med utgangspunkt i et tekstutdrag.	<i>Etter å ha jobbet med å fylle et innhold i ordene, er det viktig å gå tilbake til tekstutdraget for å undersøke hvilken betydning ordene har i akkurat denne teksten (vanlig og rådende). Hva oppnår forfatteren med å bruke ordene rådende og hevdet i teksten i stedet for vanlig og sa?</i>
4: Hvordan komme i gang?	Punktliste som illustrerer hvordan lærere kan starte tekstarbeid i eget klasserom.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Velg en tekst du skal jobbe med i nær framtid.</i> • <i>Velg et sentralt avsnitt eller utdrag fra teksten som er språklig komplekst.</i> • <i>Velg ett eller flere språklige trekk i avsnittet (for eksempel et abstrakt ord, en kompleks setning, et bindeord og/eller en referanse).</i>

3.2 Utvalg

Dette prosjektet har kort gjennomføringstid og det ble derfor rekruttert informanter fra allerede etablerte kontakter, og forskeren har ulik grad av relasjon til deltakerne. Informantene er plukket ut basert på et strategisk og bekvemmelig grunnlag og betegnes som et *tilgjengelighetsutvalg*, fordi det var dette utvalget som var tilgjengelig for meg (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget er valgt utfra kriterier noe Blikstad-Balas og Dalland kaller formålstjenlig kriteriebasert utvalg, som betyr at de er valgt ut fordi de utfyller og stemmer overens med prosjektets formål (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Kriteriene for å bli valgt ut som deltaker i denne studien var at vedkommende hadde lærerutdanning og erfaring med undervisning i lesing for elever på barnetrinnet. For å rekruttere informanter til studien la jeg frem prosjektet på to skolars utviklingstid. Fire lærere samtykket til å delta i studien. Lærerne var ansatt ved to ulike skoler nord i landet, og de underviser fra 3. til 6. trinn.

Lærerne som deltok i studien, har stort spenn i alder fra 28 til 66 år og har derfor også ulikt antall år med undervisningserfaring i skolen. De har ulik utdanningsbakgrunn; fra førskolelærere med tilleggsutdanning, til allmennlærerutdanning og lektorgrad. Ingen av

lærere har videreutdanning i norsk, men flere av de har valgt norsk som fordypning i sin grunnutdanning. Noen har videreutdanning i andre fag, og noen av informantene forteller om deltakelse i ulike kompetansehevingsopplegg gjennom karrieren. Lærerne hadde ikke kjennskap til bruk av denne typen læringsressurs fra tidligere. Informantene hadde varierende erfaring med språklæring som emne. Noen refererer til at de tidligere har benyttet rammenotat og at det kan ha samme målsetting som denne læringsressursen i form av å forstå begreper. Jeg ønsket i utgangspunktet kun lærere fra 3.- 4. trinn. En begrunnelse for det er elevenes svake resultater på Nasjonale prøver og en tanke om at undervisning rettet mot språk og leseforståelse bør starte på lave trinn. Dette for å imøtekomme kravet til elevenes lesekompetanse ved nasjonale prøver på 5. trinn. Informantene som meldte seg til deltakelse i prosjektet underviste ikke bare på 3.-4. trinn så det ble derfor ikke helt som den opprinnelige tanken.

Tabell 2

Oversikt over informanter

Pseudonymer	Utdanning	Trinn	Antall år undervisnings-erfaring
Astri	Lærerutdanning	3	Mellom 30-40 år
Inger	Førskolelærer	5	Mellom 20-30 år
Sara	Allmennlærer	6	Mellom 20-30 år
Camilla	Lektor	3	Under 6 år

3.3 Studiens design

Deltakelse i forskningsprosjektet innebar et arbeid som foregikk i en prosess i tre trinn. Som første del av denne prosessen fikk lærerne utdelt læringsressursen i papirform. De måtte videre lese og sette seg inn i den. De fikk så tre uker på å lese ressursen og gjennomføre tre undervisningsøkter i egen klasse. Jeg hadde ingen kontakt med deltakerne i denne fasen, noe som var et bevisst valg slik at jeg som forsker ikke skulle påvirke informantenes valg. Jeg fortalte også til informantene at vi ikke skulle diskutere ressursen, eller snakke sammen om opplegget, og begrunnet det med at det kunne påvirke forskningen, noe de respekterte og viste forståelse for.

Læringsressursen ble ikke presentert for lærerne ved å snakke om, eller gjennomgå ressursens innhold. Informantene fikk en enkel beskjed om at det var denne de skulle lese og teste ut i egen undervisning. Begrunnelsen for det var at ressursens formål baseres på at alle lærere skal

kunne benytte den i egen undervising, uten noen form for kjennskap til emnet fra før eller støtte utenfra. Samtidig som informantene leste læringsressursen planla de undervisningen de skulle gjennomføre i klassen. En del av første fase bestod også i at informantene måtte velge ut hvilke tekster de ønsket at undervisningen skulle ta utgangspunkt i. Informantenes andre oppgave var å gjennomføre de tre undervisningsøktene de hadde planlagt i eget klasserom. Informantenes siste oppgave var å gjennomføre i fokusgruppeintervjuet. Det er dette som utgjør studiens primærmateriale.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Før intervjuenes oppstart ble det utarbeidet en intervjuguide med spørsmål til informantene (vedlegg 1). Intervjuguiden består av både åpne og lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål for å få svar på alder, utdanning og erfaring og åpne for å få informantene til å reflektere og begrunne svarene sine. Intervjuguiden er bygget opp med hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål og er designet for å finne svar på studiens problemstilling.

Intervjuguiden er delt inn i fire deler basert på Kvithyld (2022) sin modell for å analyse av læringsressurser. Intervjuguiden er også delvis sett i sammenheng med læringsressursen som er prøvd ut i studien. Guiden starter med en innledning om prosjektet og forklaring på hvorfor prosjektet skulle gjennomføres, i tillegg til en kort presentasjon av meg som forsker. For å skape en fin og trygg innledning, og ramme for intervjuet, fikk informantene starte intervjuet med å fortelle om noe som var nært dem selv, nemlig egen utdanning og yrkeserfaring. Hver av deltakerne fikk presentere seg selv og sin erfaring knyttet til å arbeide med språk.

I del to stilles spørsmål om lærernes opplevelser av å lese veiledningsressursen og planlegging av undervisningen. Spørsmålene er tilknyttet første enhet i Kvithylds modell, *læringsressursen som tekst* (Kvithyld, 2022). Del tre er knyttet til modellens enhet *iscenesetting av læringsressursen* og der stilles spørsmål om gjennomføringen av undervisningen, og hvordan lærerne forteller at de gjorde dette. Intervjuguidens siste del omhandler lærernes læringsutbytte, og er knyttet til modellens siste enhet *læringsutbytte ved bruk av læringsressursen*, der jeg har valgt å fokusere på lærernes beskrivelser av eget læringsutbytte

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuet ble gjennomført tidlig i mars 2023 og ble gjennomført på en skole etter at dagens undervisning var gjennomført. Intervjuet ble gjennomført på skolens møterom som på forhånd

var reservert for å unngå forstyrrelser og få ro til å snakke sammen. Intervjuet varte til sammen i en time og 34 minutter og utgjør empirien i denne studien. Informantene var på forhånd informert om omtrentlig varighet på intervjuet. De hadde ikke fått tilgang til spørsmålene i intervjuguiden på forhånd. De hadde kun fått informasjon om at intervjuet kom til å dreie seg om deres opplevelse av å prøve ut ressursen.

Forskerens rolle er sentral i gjennomføringen av intervjuet, og noe jeg hadde tenkt nøye gjennom på forhånd. I starten av intervjuet takket jeg informantene for at de ønsket å delta i studien. Videre forklarte jeg i grove trekk hva vi skulle snakke om ved å si «Først skal dere fortelle litt om dere selv og egen yrkeserfaring, videre skal vi snakke om hvordan dere opplevde å lese læringsressursen og planlegge undervisningen». En utfordring under intervjuet var å ha to roller, forsker og lærer. Jeg valgte å definere meg selv som lærer i intervjuet og forsøkte å snakke med informantene på en kollegial måte og som likeverdig part. Jeg forsøkte etter beste evne å holde intervjuet så nær en autentisk samtale som mulig. Jeg fikk inntrykk av at informantene var ærlige og oppriktige i intervjuet.

Jeg ønsket at deltakelse i fokusgruppeintervjuet skulle bli en god opplevelse for mine informanter, noe Kvale & Brinkmann (2015) også beskriver som viktig (s. 49). Jeg ønsket at de skulle føle seg trygge på meg som leder av samtalen og at situasjonen skulle være bygget på gjensidig tillit og respekt for hverandre. Fokusgruppeintervjuet ble lagt opp som et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju har forskeren en åpen tilnærming og er ikke opptatt av å følge intervjuguiden slavisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). I intervjuet fikk informantene mest tid til å snakke og de ble opplyst om at de gjennom hele intervjuet kunne ta ordet, noe som er viktig for å heve kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg forsøkte å ha fokus på å lede samtalen, så minst mulig selv, og lede informantene inn på de ulike trinnene i studien, skissert tidligere. Det er viktig at intervjuer har god kunnskap om emnet det samtales om, slik at forskeren kan stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Et etisk viktig prinsipp er at deltakerne har fått god informasjon om hva de skal rette seg etter og at jeg som forsker holder meg til temaet som er relevant for studien når intervjuet foregår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96) Asymmetri mellom forsker og informanter er ofte tilstede fordi forskeren har mer vitenskapelig kompetanse på området enn informantene og har innvirkning på min rolle i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

I intervjuet kom deltakerne med interessante vendinger som forskeren ikke var forberedt på, men som ble fulgt opp. Mot slutten av intervjuet ble informantene spurt om de hadde

utfyllende kommentarer til tema eller spesifikke spørsmål vi hadde snakket om, som de ønsket å løfte frem.

Det ble tatt lydopptak av intervjuet og det ble informert om hvordan det fungerte til deltakerne. Lydopptak som metode gir forskeren informasjon om hva som blir sagt og hvem som sier hva, men kan ikke fortelle om mimikk og kroppsspråk informantene viser. Forskeren kan huske noe av dette fra intervjusituasjonen, men det kan ikke på noen måte synliggjøres i datamaterialet. Lydopptak, kontra videopptak, kan være en styrke for lærernes væremåte i gjennomføringen av intervjuet fordi det kan oppleves mindre avslørende og samtalen kan dermed bli mer autentisk. I intervjuet får forskeren muligheten til å observere engasjement og kroppsspråk og eventuelle misforståelser kan oppklares underveis i samtalen.

Lydopptakene ble tatt opp ved bruk av appen Diktafon. Den sender dataene kryptert til nettskjema.no. Universitetet i Stavanger anbefaler appen for sikker datainnsamling via nett når intervju benyttes som metode i forskningsprosjekter (Universitetet i Stavanger, 2022). Lydopptaket ble tatt på forskerens egne mobile enhet, og sendt til nettskjema.no direkte etter at lydopptaket var avsluttet. På denne måten ble ikke lydopptaket lagret på forskerens enhet, og kan kun nås via forskerens feideinnlogging på nettsiden nettskjema.no. Det var på denne måten kun jeg som forsker som hadde tilgang til datamaterialet. Deltakerne fikk informasjon om at de ble anonymisert både i transpirasjonene og i presentasjon av resultatet. De ble også gjort kjent med at opplysninger de ga i intervjuet ikke ville bli brukt mot dem under noen omstendigheter. Det var også viktig at de forstod at deltakelse i prosjektet ikke hadde noe med min vurdering av dem som lærere.

3.4 Analyseprosessen

Kort tid etter at intervjuet var gjennomført hørte jeg gjennom materialet samtidig som jeg noterte meg stikkord jeg umiddelbart la merke til, og dette ble analysens første del. Deretter startet jeg transkriberingen. Når den var ferdig, begynte selve analysen. I det videre kommer en grundig beskrivelse av analyseprosessen somhelhet.

3.4.1 Transkribering av intervju

Når jeg hadde samlet inn datamateriale gjennom fokusgruppeintervju startet jeg umiddelbart med å transkribere intervjuet. Transkripsjon er en transformasjon fra tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Jeg valgte å gjøre dette selv for å bli godt kjent med eget materiale og skape en systematisk og sammenhengende fortolkning av det. Jeg har forsøkt å forholde meg objektivt og transparent i transkripsjonen. Jeg omsatte en og en kommentar fra dialekt til

bokmål og nummererte kommentarene. Kommentarene er gjengitt ordrett i transkripsjonene. Informantene ble også tildelt pseudonymene; Astri, Inger, Sara og Camilla. På denne måten kunne jeg sikre at deltakernes anonymitet ble ivaretatt. Det er viktig å at informasjonen fra intervjupersonene beholdes konfidensielle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I transkripsjonene kommer ikke informantens kroppsspråk, lyder, stemmeleie og latter og er på denne måten en reduksjon av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

I transkripsjonene benyttet jeg en forenklet versjon av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999) (vedlegg 2). Å transkribere selv gjorde meg ekstra godt kjent med datamaterialet, og det er fornuftig å basere funn og tolkninger på egne transkripsjoner. Jeg lyttet gjennom lydfilene mange ganger for å få med alle detaljer, men også for å få en dyp forståelse av lærernes refleksjoner og svar. Jeg leste også over transkripsjonene for å sikre at de ga et så riktig bilde av lydopptakene som mulig. Datamaterialet består av 16 sider tekst og utgjør 10715 ord fordelt på 273 kommentarer.

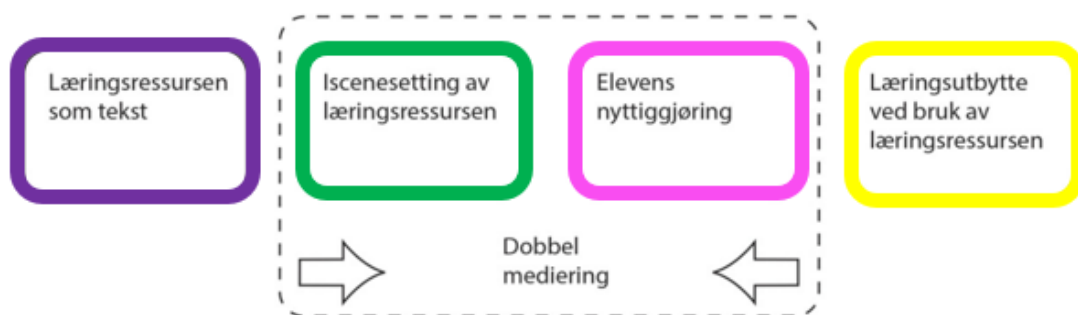
3.4.2 Kategorisering

Jeg har valgt kategorisering som analytisk tilnærming og jeg benytter Maxwell (2008) sine nivå i kategoriseringen. Maxwells (2008) første nivå av kategorier kalles organiseringskategorier. Jeg benytter enhetene i Kvithyld (2022) sin modell (modellen er beskrevet i kapittel 2.4) som organiseringskategorier, og de fire organiseringskategorier blir dermed: *læringsressursen som tekst*, *iscenesetting av læringsressursen*, *elevens nyttiggjøring* og *læringsutbytte ved bruk av læringsressursen*. organiseringskategorier fungerer som kasser og er en grovsortering av materialet som må analyseres videre, og kategoriene sier ingenting om hva som faktisk skjer (Maxwell, 2008).

Innenfor de fire ulike organiseringskategorier utviklet jeg underkategorier. Underkategoriens funksjon er å fortelle noe om hva som faktisk skjer og er ikke kategorier forskeren på forhånd kunne utviklet (Maxwell, 2008). Underkategoriene som vokste frem er i tråd med Maxwell (2008), og er en kombinasjon av forskerens teoretiske tilnærming og studiens empiri. Innenfor organiseringskategorier *læringsressursen som tekst* ble det utviklet to underkategorier; førsteinntrykk av ressursen og endring av førsteinntrykk. Innenfor organiseringskategorier *iscenesettelse av læringsressursen* vokste det frem to underkategorier; planlegging av undervisningen og gjennomføring av undervisningen. Innenfor kategorien planlegging av undervisningen dannes to under-underkategorier; valg av tekst og forberede økta. Innenfor gjennomføring av undervisningen utvikles en under-underkategori; arbeid med språk og tekst. I organiseringskategorier *elevens nyttiggjøring* ble det utviklet en underkategori;

læringsutbytte og engasjement. I organiseringskategorier *læringsutbytte ved bruk av læringsressursen* ble det utviklet to underkategorier; refleksjoner om språkundervisning og noen utfordringer. Kategoriseringen og eksempler fra materialet fremstilles i tabell 3.

Analysearbeidet ble utført manuelt med markeringstusjer i ulike farger. Jeg fargekodet modellens fire enheter på følgende måte. *Læringsressursen som tekst* ble merket med lilla farge rundt sin enhet, videre fikk *iscenesetting av læringsressursen* grønn farge, *elevens nyttiggjøring* merket med rosa farge og *læringsutbytte ved bruk av læringsressursen* fikk gul farge.



Figur 3 Kvithyld (2022), og mine fargekoder i analysearbeidet

Jeg startet deretter med å fargekode alle utsagn i datamaterialet etter modellen. Alle utsagn der lærerne snakket om læringsressursen som tekst ble markert lilla. Videre ble alle utsagn der lærerne fortalte om iscenesetting av læringsressursen markert med grønn tusj. Alle utsagn som omhandlet lærernes tanker om elevenes nyttiggjøring ble markert rosa. I den siste enheten ble lærernes utsagn om eget læringsutbytte markert gult.

Enhet fire i modellen «læringsutbytte ved bruk av læringsressursen» er i Kvithylds modell ment for elevene, altså elevenes læringsutbytte. I min forskning har lærerne få tanker om elevenes læringsutbytte, men de forteller mye om eget læringsutbytte i møte med læringsressursen. Jeg har derfor valgt å kun se på lærernes læringsutbytte. Lærernes tanker om eget læringsutbytte. Det er i denne studien lærernes opplevelse av å benytte veiledningsressursen jeg er ute etter. Det er på derfor lærernes utsagn jeg setter inn i modellen. Altså deres refleksjoner og tanker om å benytte læringsressursen. Dette gjelder for alle enhetene i modellen.

Tabell 3*Kategorisering og eksempler*

Organiserings- kategori	Underkategori	Under- under- kategori	Eksempler fra datamaterialet
Læringsressursen som tekst	Førsteintrykk av ressursen		<i>«Jeg følte kanskje jeg måtte lese det mange ganger, streket litt og prøvde å få det inn under huden»</i>
	Endring av førsteintrykk		<i>«Det jeg likte med det var at det var tydelige delt opp i hvordan språklige ferdigheter er det elevene skal bli gode på. Tydelig at det var vokabular og det var komplekse setninger. Det var godt forklart hva det betydde. Så når jeg skulle prøve det på en tekst selv så kunne jeg se etter nøyaktig de tingene».</i>
Iscenesetting av læringsressursen	Planlegging av undervisningen	Valg av tekst	<i>Det jeg synes var vanskelig var å finne en tekst som var grei å bruke. Du må på en måte lete etter en tekst, og det var ikke så lett å finne en som var såpass utfordrende både i forhold til setningsoppbygging og det med bruk av ord</i>
		Forberede øktene	<i>«Har egentlig lett etter komplekse ord som jeg vet at elevene ikke henger med på»</i>
	Gjennomføring av undervisningen	Arbeid med språk og tekst	<i>I dag hadde vi den naturfagteksten jeg hadde planlagt. Det stod «rundt 90 av disse grunnstoffene finnes i naturen». Hva betyr rundt 90? Vi fikk synonymer; ja det var ca,</i>

omtrent. Hva med de andre grunnstoffene? Det måtte bety at de fantes en annen plass. Så vi fikk en fin diskusjon

Elevenes
nyttiggjøring

Læringsutbytte og
engasjement

Jeg tenker ikke de har lært så veldig mye hos meg enda, men kanskje med at jeg begynner å jobbe sånn så er vi mer bevisst fremover også vil de kunne. Jeg tenker det er ikke knips også kan elevene dette. Men med små drypp underveis

Læringsutbytte
ved bruk av
læringsressursen

Refleksjoner om
språkundervisning

«Det er av og til man får et forklaringsproblem selv fordi man vet egentlig hva det betyr, men det er så vanskelig å forklare det til dem».

Læring og ansvar i
profesjons-
fellesskapet

«Jeg kan ikke huske at det har vært et tema jeg ever. I alle fall ikke i lærerutdanningen»

3.5 Etiske betraktninger og vurderinger

3.5.1 Prosedural og praktisk etikk

Å forske er strengt med hensyn til personene som er involvert i studier, og jeg som forsker har ansvar for at alle involverte ivaretas på en forsvarsetisk korrekt måte. Forskning i skolen innebærer forskning på andre mennesker, i dette tilfellet lærere, noe som innebærer et etisk ansvar ovenfor deltakerne (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 245). Forskeren bør tenke på alle etiske vurderinger en kan møte fra prosjektet starter og til det er avsluttet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Guillemin og Gillam (2004) redegjør for to nyttige begreper for å skille mellom to ulike etiske nivåer i et forskningsprosjekt. De skiller mellom prosedural etikk (procedural ethics) og etikk i praksis (ethics in practice). Jeg ser først på den prosedurale etikken som er knyttet til studiens

formelle etikk. Deretter redegjør jeg for etikk i praksis, som handler om hvordan jeg utøver min forskerrolle når data samles inn, og hvordan jeg behandler og presenterer dataene i oppgaven.

Før datainnsamlingen startet ble det søkt om prosjektgodkjenning hos SIKT.

Fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte krevde lydopptak. Opptakene betegnes som personopplysninger, og studien var dermed meldepliktig. Studien ble godkjent av SIKT² (Kunnskapsorientert tjenesteleverandør) (vedlegg 3). Informantene måtte gi samtykke til å delta i studien og jeg utviklet derfor et informasjonsbrev med tilhørende samtykkeerklæring (vedlegg 4). Informasjonsbrevet beskrev informantenes rettigheter om personvern og taushetsplikt i tillegg til en beskrivelse av hva det ville innebære å delta som informant i denne studien. Informantene var gjennom brevet informert om formålet med studien og at de deltok på frivillig grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). De ble også informert om rettighetene de har, at de når som helst og uten grunn, kunne trekke seg fra deltakelse. I tillegg ble de informert om at opplysningene de ga ble behandlet med respekt og at de var konfidensielle. I samtykket ble de også bedt om å holde hverandres ytringer konfidensielle. Samtykkeskjemaene er oppbevart innelåst og makuleres etter at prosjektet er avsluttet.

Den praktiske etikken handler som nevnt om forskerens rolle i prosjektet. Jeg beskriver her noen utfordringer knyttet til forskerrollen som jeg har vært oppmerksom på. Det var viktig for meg å tenke på informantene som sårbare fordi de delte personlig informasjon om seg selv og egen undervisning. De viste ærlighet og sårbarhet ved å trekke frem både gode og dårlige opplevelser fra egenopplevde undervisningssituasjoner. I dette ligger vurderinger av seg selv, også både gode og dårlige. Det er en fordel at jeg som forsker også er lærer på lik linje med mine informanter. Jeg viste også sårbarhet ved anerkjenne og vise forståelse for deres opplevelser gjennom å vise til egne erfaringer. Jeg har forsøkt å opptre respektfull og imøtekommende mot mine informanter. I intervjuguiden er spørsmålene formulert som åpne med hensikt om å få tak i lærernes opplevelser, og ikke for kontroller deres forståelser.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

I alle forskningsprosjekt må forskeren vurdere om substansen i det man har funnet ut er gyldig og pålitelig. Validitet benevnes ofte som gyldighet og handler om hvorvidt det vi har undersøkt er gyldig for det vi har studert, og hvorvidt vi gjennom vår datainnsamling har målt det vi sier at vi måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Validitet deles inn i indre og ytre

² <https://sikt.no/>

validitet (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Indre validitet viser til om konklusjonene er gyldige for det vi har studert. I min studie refererer dette til om informantene kan kjenne igjen mine analyser og konklusjoner gjort i studien, altså om deres opplevelser knyttet til utprøving av læringsressurser stemmer overens med resultatene. Begrepsvaliditet er sentralt i min forskning, og handler om, om vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 98). I den forbindelse er analyseverktøyet viktig og det er en styrke for validiteten at en allerede utviklet modell er benyttet i utarbeiding av intervjuguide og i analyseprosessen. Jeg har forsøkt å gi tykke beskrivelser i forskningen for å styrke begrepsvaliditeten, gjennom å gjengi kommentarer fra informantene i analyse og resultat. Samt gi en tydelig beskrivelse av hvordan kategorier har vokst frem. Modellen gjenspeiler hele prosessen med å benytte en læringsressurs og styrker derfor arbeidet som helhet.

Ytre validitet handler om hvorvidt resultatene i studien kan være gyldig i en annen lignende situasjon (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I denne studien deltok fire lærer i fokusgruppeintervjuet. Det er et lite utvalg og mine funn vil derfor ikke kunne generaliseres. Forskningen viser heller et øyeblikksbilde av hvordan mine informanter opplevde å benytte læringsressursen. Det er kun mine informanternes opplevelser jeg får kjennskap til gjennom denne studien. Andre informanter kan oppleve den på en annen måte. Ved bruk av kvalitativ metode innhenter man kontekstuell kunnskap og det vil være umulig å overføre det til en annen situasjon fordi den aldri vil være lik.

Jeg har vurdert at intervju er den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling. Jeg har gjort rede for kriterier og utvalg av informanter, og for hvordan datainnsamlingen har foregått, noe som synliggjør forskningens transparens. Det kunne vært en styrke for studiens validitet hvis jeg også hadde observert undervisningen til lærerne. Samtidig kunne det føltes ubehagelig for informantene og de kunne følt seg vurdert, noe som kunne ha gjort det vanskelig å få informanter til deltakelse i studien. Jeg valgte på bakgrunn av dette å ikke observere informantene.

Lyddopptakene er transkribert ved bruk av transkripsjonsnøkkel og forsøkt fortolket nær opp til slik det var i intervjusituasjonen. Kvaliteten på dataene har jeg sikret gjennom å transkribere ordrett, ved å stadig vende tilbake til lyddopptakene, lytte og lese gjennom de mange ganger. Det kan være både en svakhet og en styrke ved studiet at jeg og informantene har en viss kjennskap til hverandre. En svakhet at informantene forteller det de tror jeg vil høre, og en

styrke at vår relasjon gjør at de åpner seg og dermed gir mer fyldige og ærlige beskrivelser enn de ville gjort til en ukjent (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Reliabilitet handler om i hvilken grad en studie er pålitelig og om man kan stole på data i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er derfor viktigere å se på hvordan forskeren kan ha påvirket resultatene i studien eller gjennomføringen av den (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg hadde et bevisst forhold til at jeg ikke diskuterte temaet med intervjuobjektene før intervjuene, noe som kunne ha vært en trussel for studiens reliabilitet. Jeg forklarte informantene hvorfor vi ikke kunne snakke sammen om prosjektet mens de var i utprøvingen. Jeg henviste informantene til informasjonsskriv, samtykkeerklæring og læringsressursen hvis spørsmål skulle oppstå for å ivareta reliabiliteten i forskningen.

En annen mulig trussel for reliabiliteten var at jeg hadde god kjennskap til ressursen lærerne skulle lese, og dermed gjort meg opp en mening om den. Det var viktig for meg at jeg var bevisst dette og ikke lot mine vurderinger knyttet til ressursen komme til overflaten og dermed påvirke deltakerne i studien. Deltakerne kan ha hatt en forventning om at jeg var veldig fornøyd med og engasjert i læringsressursen og dermed kun trekke frem det positive ved den, noe som kan ha påvirket reliabiliteten (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Som forsker er jeg også medskaper i intervjuet og påvirker dermed både intervjuets form og informantenes svar (M. B. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Det er viktig å være oppmerksom på at informantenes beskrivelser av det de har gjort ikke nødvendigvis er det samme som de har gjort, noe som kan svekke reliabiliteten. Informantene er valgt ut fra kriterier slik at de skulle ha forutsetninger for å gi svar på studien, noe som kan styrke kvaliteten. De er godt kjent med leseundervisning og har dermed god forståelse på felter som undersøkes. Det kunne styrket reliabiliteten i studien hvis flere forskere hadde kodet materialet sammen med meg, noe som dessverre ikke var mulig å gjennomføre.

4.0 Presentasjon og drøfting av resultat

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan fire lærere opplevde å benytte en forskningsbasert læringsressurs om språk i egen undervisning, samt finne ut hvilke refleksjoner de gjorde seg i etterkant av utprøvingen. Først vil jeg presentere en tabell som viser fordeling av kommentarer i datamaterialet. Deretter starter jeg med å vise resultat i organiseringskategorien *læringsressursen som tekst* for så å presentere funn og diskuterer de, for denne kategorien. Videre vises resultat for de tre neste organiseringskategoriene; *iscenesetting av læringsressursen*, *elevenes nyttiggjøring* og *læringsutbytte ved bruk av ressursen*. Diskusjonen følger samme mønster og kommer inn under hver organiseringskategori.

Kapitlet er strukturert etter de to forskningsspørsmålene og analysemodellen som er benyttet i studien. De første tre organiseringskategoriene (*læringsressursen som tekst*, *iscenesetting av læringsressursen* og *elevenes nyttiggjøring*) besvarer studiens første forskningsspørsmål: Hvordan opplever fire lærere på barnetrinnet å prøve ut en læringsressurs om språklæring? Den siste organiseringskategorien (*læringsutbytte ved bruk av ressursen*) besvarer studiens andre forskningsspørsmål: Hvilke refleksjoner omkring språklæring gjør lærerne seg i etterkant av utprøvingen? Dataene presenteres og diskuteres i lys av teori i samme kapittel for å skape sammenheng gjennom diskusjonen. For å eksemplifisere funn vil utsagn fra materialet trekkes frem gjennom hele kapitlet.

4.1 Oversikt og fordeling av replikker

Som vist i tabell 4 har informantene gitt mest informasjon i enheten *læringsutbytte ved bruk av ressursen* (66 utsagn). *Iscenesetting av læringsressursen* er representert med 40 kommentarer. *Læringsressursen som tekst* har 28 kommentarer. *Elevenes nyttiggjøring* har få kommentarer, kun ni. Kommentarer fra materialet som ikke er relevant for forskningen er utelatt fra denne opptellingen, for eksempel kommentarer fra innledningen av intervjuet der informantene presenterer seg selv og egen yrkeserfaring. Spørsmålene stilt av forskeren er heller ikke medregnet.

Tabell 4*Kommentarer i datamaterialer fordelt på kategorier*

Modellens enheter	Antall replikker i hver enhet
Læringsressursen som tekst	28
Iscenesetting av læringsressursen	40
Elevenes nyttiggjøring	9
Læringsutbytte ved bruk av læringsressursen	66

Svar på første forskningsspørsmål:**Hvordan opplever fire lærere på barnetrinnet å prøve ut en læringsressurs om språklæring?****4.2 Organiseringskategori 1: Læringsressursen som tekst**

I denne organiseringskategorien problematiser informantene tre momenter; at ressursen i starten er tidkrevende å lese, at fagområdet er ukjent og at de har strevd med motivasjonen gjennom utprøvingen.

4.2.1 Førsteintrykk av ressursen

Alle lærerne uttrykte at de opplevde ressursen som krevende å lese. Det var to ulike faktorer som spilte inn i forhold til det. Den første var at det tok lang tid å forstå ressursen, noe to av lærerne løftet frem. Sara (96) sier; «Det tok lang tid å lese heftet. Tror jeg har lest det stykkevis og delt minst 4-5 ganger». De brukte lang tid på å lese fordi ressursen måtte leses grundig, før de kunne se for seg hvordan de skulle benytte dette i egen undervisning. Astri (60) sa; «Jeg følte jeg brukte lang tid og jeg måtte lese det mange ganger, streket litt og prøvde å få det inn under huden». Kommentarene viser tydelig hvordan informantene opplever at de måtte nærlese ressursen for at de skulle forstå innholdet.

Den andre faktoren informantene trakk frem var at de var ukjent med de teoretiske begrepene som inngår i akademisk språk, og språklæring på denne måten. Tre av informantene sier at de ikke har kjennskap til emnet akademisk språk fra tidligere. Camilla (159) sier; «Jeg har ikke hørt om akademisk språk før i forbindelse med undervisning av elever». Sara hadde litt erfaring gjennom et utviklingsprosjekt ved en skole hun tidligere jobbet på og sier;

«[Kunnskap om akademisk språk] var en slags repetisjon, men samtidig masse nytt at man kan jobbe med tekst på denne måten» (127).

En følge av at de opplevde dette arbeidet som krevende ser ut til å ha spilt inn på motivasjonen. En mulig årsak kan ha vært at det var overveldende med mye ukjent fagstoff. På bakgrunn av at de synes dette var krevende forteller de at de strevde med motivasjonen for å jobbe med ressursen. Inger (61) sier; «Første gang jeg leste tenkte jeg «OH my god» (ler) også hadde jeg lyst å legge det bort hele opplegget, men så tok jeg det frem igjen når jeg fikk litt sånn kniven på strupen». Sara følger opp dette ved å forklare at hun ikke hadde kommet til å lese ressursen hvis hun tilfeldigvis fant den på nettet, men at hun leste fordi hun deltok i denne studien;

Ehhhh, men jeg (sukker) vil jo ikke oppsøke en så tykk lefse for å lese meg opp på noe (holder opp heftet), hvis det ikke er noe helt spesifikt jeg må lære meg. Og så når jeg får denne i hånda så tenker jeg, ja det var jo en oppgave jeg skulle gjøre så jeg må jo gjøre den litt sånn flink pike syndrom. Så det var jo å lese den grundig, men jeg ville jo aldri ha lett etter den i en helt vanlig uke. (Sara, 222)

4.2.2 Endring av førsteinntrykk

Etter hvert som lærerne forholdt seg til ressursen, har forståelsen deres endret seg litt. De opplever at det er enklere å lese og forstå den. Inger synes det ble lettere å lese ressursen etter hvert og sier; «Og da var det plutselig lettere å tilegne seg det når det var andre gangen» (63). Astri føyer i slutten av sekvensen på at hun synes ressursen var greit å lese; «Jeg synes egentlig det var greit å lese» (58).

Informantene trekker frem elementer om ressursens design, hvordan den er strukturert og bygget opp. Det kan se ut som det didaktiske designet og ressursens fagområde trer frem på en tydeligere måte for informantene.

Det jeg likte med det var at det var tydelige delt opp i hvordan språklige ferdigheter er det elevene skal bli gode på. Tydelig at det var vokabular og det var komplekse setninger. Det var godt forklart hva det betydde. Så når jeg skulle prøve det på en tekst selv så kunne jeg se etter nøyaktig de tingene (Astri, 58).

Kommentaren forteller at Astri tydelig kunne skille ut hva elevene skulle lære og hun forteller også om en struktur i teksten som var tydelig og nyttig for henne. Inger snakker om at hun likte ressursens del fire, hvordan komme i gang, og sier; «Jeg synes at den oppskrifta var veldig grei, selv om jeg ikke følte at jeg fulgte den helt den var veldig punktvis og grei».

Diskusjon av funn i hovedkategorien læringsressursen som tekst:

Funn i første enhet viser at lærerne opplevde læringsressursens innhold som krevende å forholde seg til, spesielt i starten, noe som gjør at de ikke ville gått videre med å lese den hvis det ikke var fordi de deltok i denne studien. Når de kom gjennom den første flaskehalsen kan det se ut som om lærere kan nyttiggjøre seg av ressursen, og det de har lest.

Det første lærerne påpeker med læringsressursen er at det tar tid å lese den. En tid de føler at de ikke har i en hektisk hverdag. Lærerne snakker om hvordan de opplever å lese teksten, og at de opplever omfanget på ressursen som så krevende at de ikke ville lest den i sitt daglige virke. Dette samsvarer med det Rangnes og Gourvenec (2018), fordi lærerne opplever også der at tekstmengden i ressursen er overveldende og krevende. Et slik funn kan peke i retning av at det krever en viss tilrettelegging for at ressursene skal bli tatt i bruk, og at de må settes på dagsorden av noen andre enn lærerne selv hvis de skal bli benyttet. Det er ikke nok at det er opp til den enkelte lærer å ta i bruk slike ressurser. I følge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er det skolelederne som bør ta ansvaret for lede den faglige kompetansehevingen lærerne trenger. Tiden det tar å sette seg inn i ressursen vil ha betydning for hvordan dette arbeid må organiseres i skolens profesjonsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skoleledere må sette av tid når kompetanse på nye fagområder skal utvikles.

Læreren beskriver det som en prosess å komme inn i ressursen, og det krever en viss innsats før de ser nytten, og at den har en verdi. Det viser at førsteinntrykket er viktig for at lærerne fortsetter å lese ressursen, uavhengig av kvaliteten på ressursen. Utformingen og innholdet i har betydning for bruken og må fange lærernes interesse, noe også Gissel og Buch (2020) finner. Det fører til en videre diskusjon om hvordan ressursene skal utarbeides for at de skal bli tatt i bruk. Hvordan skal ny kunnskap formidles til lærere og hvor forenkla skal teori av tredje grad gjøres når ressurser skal utformes? Sett i lys av Kvithyld (2022): Hvordan få lærere til å gå videre til modellens andre enhet og faktisk iscenesette ressursene til undervisning? Denne studien gir ikke svar på disse spørsmålene, men det blir viktige spørsmål å ta stilling til for de nasjonale sentrene og utviklerne av ressursene, i forhold til deres mandat for å støtte skolens leseopplæring (Universitetet i Stavanger, u.å.). Dette bekrefter også at det bør forskes mer på læringsressurser i bruk (Brunsgaard & Hansen, 2011;

Gissel & Buch, 2020). Gjennom en slik forskning kan lærere gi konkrete innspill til UH-sektoren på hvordan læringsressurser bør utformes.

Lærerne i denne studien opplevde akademisk språk som ukjent, noe som er i tråd med tidligere forskning (Axelsson & Jakobson, 2020; Rangnes & Gourvennec, 2018). Lærerne selv må selv ha kunnskap om akademisk språk for at de skal kunne undervise i det på en tilfredsstillende måte (Fitzgerald et al., 2015). Når lærerne ikke har kunnskaper og forståelse for akademisk språk blir en helt naturlig følge at de ikke underviser om emnet og at elevene dermed ikke får en tilfredsstillende språkundervisning. Det kan få følger for elevenes leseforståelse slik flere forskere hevder (Ash & Baumann, 2017; Roe & Blikstad-Balas, 2022; Snow & Wong Filmore, 2018). Pettit (2011) og finner at lærerutdanninger heller ikke har fokus på dette, noe som betyr at ikke lærere har fått muligheten til å danne forståelse på fagfeltet. Det samme gjelder i norsk kontekst (Thomassen, 2016), og det blir umulig å forvente at lærerne skal undervise i noe de ikke har fått muligheten til å forstå nødvendigheten av.

Denne læringsressursen har det Ertsås & Irgens (2012) betegner som teori av tredje grad. Lærerne opplever det som krevende å benytte seg av teori av tredje grad i egen undervisningsplanlegging, samtidig mener forskere at skolen i større grad bør bygge på slik teori (Ertsås & Irgens, 2012). Det betyr at det blir et for stort gap mellom teori og praksis og at ressursenes utforming må forsøke å dekke dette gapet gjennom å appellere til lærerne.

Informantene ser ut til å sette pris på ressursens høye didaktiseringsgrad (J. J. Hansen, 2016, s. 94). Det kan fortelle at lærere vil ha læringsressurser som oppleves lette der de raskt ser hvordan de kan iscenesette i eget klasserom. De vil gjerne ha tydelige eksempler og klare ressurser som viser hvordan teorien kan omsettes til egen undervisning, og de opplever eksemplene fra flere deler av ressursen som nyttige for dem, slik også Markussen et al. (2015) beskriver. Dette samsvarer med Gissel og Buck (2020) som finner at et detaljert design kan tilføre lærerne ny kunnskap.

I tråd med fokusgruppeintervjuets hensikt viser informantene i studien en tydelig kunnskapsutvikling fra å ikke nyttiggjøre seg av ressursen, til gjennom intervjuet å formidle hvordan de hadde iscenesatt undervisningen (Halkier, 2010).

4.3 Organiseringskategori 2: Iscenesetting av læringsressursen

Denne hovedkategorien tar for seg lærernes opplevelser knyttet til å planlegge undervisningen og gjennomføre den i klasserommet. I denne organiseringskategorien forteller informantene i

hovedsak om tre momenter; at tekstvalg var utfordrende, hvordan de forberedte undervisningsøktene og hvordan de arbeidet med språk og tekst.

4.3.1 Planlegging av undervisningen

4.3.1.1 Valg av tekst

En del av planleggingsfasen var knyttet til å velge ut hvilke tekster språkundervisningen skulle ta utgangspunkt i. Lærerne var enige om at det var utfordrende å finne og velge ut hvilke tekster de skulle benytte. Inger sier:

Det jeg synes var vanskelig var å finne en tekst som var grei å bruke. Du må på en måte lete etter en tekst, og det var ikke så lett å finne en som var såpass utfordrende både i forhold til setningsoppbygging og det med bruk av ord (Inger, 63).

Sara sammenligner eksemplet i veiledningen med lærebøkene hun vanligvis bruker.

Jeg synes i alle fall at dette eksemplet som var hentet fra Midgard var vanskeligere enn der jeg pleier å hente tekster så jeg tenkte at jeg ikke kommer til å finne noe som matcher det, uten at jeg henter det en annen plass (Sara, 87).

Astri (184) nyanserer dette litt når hun sier; «[Tekstene] trenger jo ikke å være fullpakket av vanskelige ord. Det kan være noen setninger og noen ord man kan ta tak i».

Informantenes hovedutfordring var knyttet til å finne tekster de definerte som komplekse nok, og som hadde eksempler på akademisk språk likt det læringsressursen beskrev. Lærerne hadde startet med å se på tekster i lærebøker og ressurser de vanligvis benytter, for eksempel lærebøker og digitale plattformer de hadde tilgang på. Tre av informantene valgte å hente tekster fra andre kilder, mens en av informantene benyttet tekster fra lærebøkene klassen hadde. To av informantene hadde valgt tekster fra Nysgjerrigper, en informant hadde hentet tekst fra Redd Barnas nettside og den siste informanten hadde tatt utgangspunkt i tekster fra klassens digitale lærebøker på Skolestudio³.

I forbindelse med valg av tekst reflekterer lærerne omkring hvilke tekster vi presenterer for elevene og at de kanskje ikke er komplekse nok. Sara sier i den forbindelse;

«Da tenkte jeg, fader og, hvilket tekstnivå er det vi presenterer for elevene hvis det ikke engang er i nærheten av å det eksemplet fra Midgard som er brukt i dette heftet fordi det

³ Gyldendal forlag sitt digitale nettsted for sine læremidler og lærebøker.

har et ganske komplisert språk. Vi er ikke i nærheten av det i skolestudio som vi bruker».
(Sara, 69)

Saras refleksjon omkring emnet gjør at Inger (82) sier; «Det er rart at nivået tas ned i lærebøker også økes det i Nasjonale prøver. Gapet vil jo da bli enormt».

4.3.1.2 Forberede øktene

I materialet kommer det frem at lærerne har valgt ulike metoder for å planlegge undervisningen. Noen har utarbeidet et skriftlig planleggingsdokument, noen har gjort markeringer i teksten elevene skulle lese, og andre har lest ressursen uten å gjøre skriftlige notater. Camilla synes det var vanskelig å vite hvordan hun skulle bruke ressursen og sier; «Første gangen litt sånn okei hvor skal jeg begynne» (72), men bestemmer seg for å lete etter vanskelige ord; «Har egentlig lett etter komplekse ord som jeg vet at elevene ikke henger med på» (72). Astri forteller at hun startet med nærarbeid i teksten hun hadde valgt ut. «Det som jeg gjorde var at når teksten var klar så jeg etter hva jeg skulle spørre om og tenkte hvordan jeg skulle gripe det an» (93). Sara var ikke helt klar på hvordan hun skulle komme i gang; «Det var vanskelig for meg å lage meg en plan for at jeg skulle gjøre sånn og sånn og sånn. Og stille de og de spørsmålene fordi jeg følte meg totalt forvirret [[...]]» (117)

Astri forteller hvordan hun planla spørsmål hun skulle stille til elevene og hvordan hun vurderer veiledningens fremstilling av det.

Jeg planla på hvilken måte jeg skulle spørre elevene fordi det er jo vist litt forskjellige måter å spørre på [i ressursen]. For eksempel «hva kan dette bety» og ikke bare «hva betyr det». Det er en litt annen måte å spørre på. En mer åpnere måte å spørre på. Hva tenker du at det kan bety litt mer sånn, ikke ute etter at $2 + 2$ er 4. Jeg synes det er et fint utgangspunkt å spørre hva elevene tenker. Det er fin måte å åpne for elevene på. Jeg synes de hadde formulert noen gode måter å spørre på som jeg kunne bruke (Astri, 200).

Som en del av å forberede økta inngår også diverse rammefaktorer som lærerne forteller om; fysiske og tekniske utfordringer, antall elever de hadde i gjennomføringen. De hadde for eksempel varierende antall elever i gruppene når de gjennomførte undervisningen. To av lærerne valgte å dele klassen i to grupper og hadde 8-10 elever per gruppe, mens de to andre lærere gjennomførte undervisningen i hel klasse og hadde ca 20 elever i gjennomføringen. Flere av informantene opplevde at det fungerte bra å ha teksten på tavla for å vise den til elevene, noe også veiledningen oppfordrer til.

Det var veldig artig og jeg kopierte teksten opp til elevene så de fikk den. Det fungerte dårlig -alle rotet med arket, men å ha den på tavla og forstørre det vi skulle jobbe med så hadde jeg de med meg. Hvis ikke leste de litt overalt. Også kunne jeg streke og vise også (Camilla, 65).

Informantene har ulike meninger om hvor tidkrevende undervisningsformen ressursen presenterer er. Inger sier;

Ja, men det (metoden) tar veldig lang tid. Jeg tenker vi leste i samfunnsfag og det var veldig mange sider vi skulle gjennom i den ene økten, og da hadde jeg ikke hatt tid til å stoppe opp og gjøre de samme tingene. (Inger, 154)

Astri (157) er uenig i det og sier; «Jeg tenker litt annerledes. Man kan jo lett i for eksempel en norsktime ta for seg en del av teksten vi skal lese».

4.3.2 Gjennomføring av undervisningen

4.3.2.1 Arbeid med språk og tekst

Kategorien handler om hvilket område av akademisk språk lærerne valgte å undervise på, utfra ressursen, og hvordan den beskriver akademisk språk på tre nivåer. Lærerne gjør seg også noen refleksjoner om bruk av undervisningstekstene som helhet. I materialet synliggjøres dette gjennom at de forteller og gjengir eksempler fra egen undervisning; hva de sa, og hvilke ord de satte søkelys på. Lærerne forteller i hovedsak om at de har jobbet med vokabular, men det er et eksempel hver på at to av lærerne jobbet på setnings- og tekstnivå. På vokabularnivå trekker de ikke frem eksempler på fagspesifikke ord, men lærerne viser til eksempler på å ha snakket med elevene om generelle akademiske ord. Jeg har markert de generelle akademiske ordene med kursiv i sitatene slik at de synliggjøres.

De trekker frem eksempler fra undervisningen. Astri sier:

Vi skulle se på ordene, og det var artig å høre hva elevene trodde det betydde at land hadde *sluttet seg* til barnekonvensjonen. Hva betyr det å slutte seg til? Elevene foreslo for eksempel; de må følge det som står i den, slutta er å ikke være med lengre. Jeg måtte lage noen eksempler for at de skulle forstå. [[Lærer forklarer aktivitet]]. En annen var «konvensjonen *slår fast*». Jeg har mange i klassen som ikke forstår overført betydning; slå fast, så skal de slå. Vi måtte da lage noen eksempler på å slå fast og brukte også ordet *stadfeste*. Mange ord, men viktig å få brukt de sammenhenger som du faktisk skjønner som er helt knyttet til det vi holder på med i klasserommet ellers (Astri, 75).

Sara viser også eksempler på generelle akademiske ord;

I dag hadde vi den naturfagteksten jeg hadde planlagt. Det stod «rundt 90 av disse grunnstoffene finnes i naturen». Hva betyr rundt 90? Vi fikk synonymer; ja det var ca, omtrent. Hva med de andre grunnstoffene? Det måtte bety at de fantes en annen plass. Så vi fikk en fin diskusjon (Sara, 69).

Camilla har jobbet med ordet instrument (et fagspesifikt ord i faget musikk, men Camilla har jobbet med det som et generelt akademisk ord) og sier; «*Instrument* – de brukte instrument for å se inni blekkspruten. Elevene foreslo at instrument er noe vi spiller på. Så gikk det over til verktøy, men det var jo hammer og spiker. Vi kom innom mye liksom». Inger har også jobbet med et generelt akademisk ord. Hun forteller ikke så mye om undervisningen rundt men at de har lært ordet: «Dette er mer en *parodi*. Det ordet har vi lært».

Sara eksemplifiserer også arbeid på setningsnivå. Sara gir også informasjon om at hun ikke oppdaget før hun stod i klasserommet hva hun kunne ta tak i, i den utvalgte teksten. Altså noe hun ikke hadde oppdaget i planleggingsfasen, men som hun ser mens hun underviser. Sara (117) forteller; «Jeg var ikke klar over hva jeg holdt på med før jeg stod der og det plutselig gikk opp for meg at jeg var på riktig vei, trodde jeg i alle fall». Sara har også brukt måten å spørre elevene på etter veiledningens anbefaling ved å dele opp informasjonen i leddsetningene.

Jeg hadde oppe et avsnitt på tavla med repetisjon av besjeling i dikt, og mens jeg stod der så bare plutselig ser jeg at her har vi ei setning som er delt i tre med komma: Hva får du vite her og hva får vite der? Elevene ramset opp den ene informasjonen etter den andre. Vi hadde fagord og forklarte dem (glede i stemmen og tydelig engasjert) (Sara, 69).

Astri sier at hun har jobbet på tekstnivå med å pakke ut referanser i tekst sammen med elevene.

Barnekonvensjonen er en internasjonal avtale. *Den* stadfester, hva kunne vi ha sagt istedenfor den jo vi kunne sagt barnekonvensjon igjen, men det ville blitt et dårligere språk. Så hva var det *den* pekte tilbake på. Vi snakket om det på denne måten. (Astri, 136).

Tre av lærerne pekte på at det vanskelig å holde seg til den opprinnelige planen og at de i gjennomføringen gikk litt utover det hun hadde planlagt, fordi elevene synes tekstens tema

var spennende. Alle informantene er enig i at det er viktig å se på teksten som helhet først før man går over til å jobbe med språket.

Jeg så at rettighetene i seg selv spennende f.eks alle barn har rett til nok mat og drikke så snakker man jo om at det er noen barn som ikke har det. Alt som mine elever tar som en selvfølge i sitt liv har ikke alle andre barn. Ja og vi fant frem bilder fra nett. De ble og litt stille, som sagt så klarte jeg ikke å følge planleggingen helt og måtte ta det som dukket opp (Asrti, 93).

Inger føyer til at det er viktig å se på teksten som en helhet.

Vi ble også veldig opptatt av selve teksten. Det er viktig å se på teksten som helhet. Vi kan ikke si til elevene at i dag skal vi jobbe med dette avsnittet. Det vil ikke være motiverende. Men jeg tente litt slik i starten at jeg skulle finne et avsnitt (Inger, 109).

Astri er enig i at teksten må ha hovedfokus:

Nei det går ikke. Kan ikke være det som er meningen heller. Du må jo ha en tekst som du har bruk for og det er teksten som er hovedtingen. Så bruker du teksten på å lære ord, og om setninger og det er den veien man må tenke ellers kan du jo ta hvilken som helst tekst og det vil da være uinteressant hva teksten handler om hvis det kun var språket du skulle jobbe med. Det må vel være slik at man tar utgangspunkt i det man allerede jobber med. Teksten må være det viktigste uansett enn så mister vi nok elevene helt (Asrti, 110).

Camilla er også enig i det og forteller hvordan hun jobbet.

Jeg fant meg et avsnitt der jeg fant mest ord som jeg tenkte elevene ville streve med å forstå, men vi leste teksten ilag helt ned til det avsnittet sammen først slik at de hadde en sammenheng først. Før vi kunne begynne å jobbe med språket (Camilla, 111).

Diskusjon av funn i organiseringskategorien *iscenesetting av læringsressursen*:

I denne kategorien er det to hovedfunn. Det ene er knyttet til planleggingen og det andre er knyttet til gjennomføringen av undervisningen. For planleggingsfasen er funnet at lærerne opplevde det som utfordrende å finne tekster de definerte som komplekse nok. For gjennomføringsfasen er funnet at lærerne underviste på alle nivå av akademisk språk, men de jobbet i hovedsak med vokabular, i form av fagovergripende ord, i undervisningen.

Jeg starter med å diskutere første funn om tekstvalg i planleggingsfasen. Det blir en utfordring at lærerne synes det er utfordrende å finne tekster som er komplekse nok. Kan lærerne ha misforstått og sammenlignet for mye med eksempelteksten? Ressursens eksempeltekst er hentet fra en lærebok for 7.trinn. Shanahan et al., (2016) beskriver det som sentralt at tekstene læreren presenterer innehar en viss kompleksitet for at elevene skal få muligheten til å møte språk, noe som også er presisert i ressursen. Jeg viser her et eksempel på en kompleks setning, hentet fra nivå 1-2 i Saltos bokhylle, «Hunden får navnet Tino, og blir Per sin beste venn» (Fjeld, 2013). Man kunne snakket med elever på 1.trinn om at det var to informasjoner i denne eksempelsetningen, og at et komma deler setningen i to deler, slik Uccelli et al. (2015) foreslår. Lærerne kan ha unngått å se at kompleksitet finnes i enkle tekster, og ikke klart å knytte det til tekstene de allerede benytter. De kan også ha sammenlignet med eksempelet fra Midgard. Jeg reiser derfor spørsmål om ressursen burde hatt eksempler på hvordan komplekst språk kunne sett ut på ulike trinn: kompleksitet kan på første trinn se slik ut, på fjerde trinn slik osv. En annen grunn til at lærerne har hatt utfordringer med tekstutvelgelse kan være at de jobber på lavere trinn enn sjuende, som eksemplet er hentet fra. Tekster på lavere trinn vil naturlig nok være mindre kompleks. Når lærerne i denne studien opplever det som krevende å finne tekster vil det trolig være liten sannsynlighet for at lærerne har tid til å bruke mye energi på å finne tekster som er komplekse nok. Det vil gjøre at elevene ikke får undervisning i språk slik forskere anbefaler (Snow & Wong Filmore, 2018; Uccelli et al., 2015). Det vil igjen kunne føre til at skolen produserer marginaliserte elever (Cummins, 2000) som presterer lavere i akademisk arbeid (Heppt et al., 2016), noe som også kan få følger både for eleven selv, men også for samfunnet generelt.

Det andre hovedfunnet knytter seg til gjennomføringen og undervisningen i språk. Det er interessant at lærerne i min studie velger å undervise i generelle akademiske ord. Det er ikke sammenfallende med tidligere forskningsfunn som viser at lærere ofte velger fagspesifikke ord (Axelsson & Jakobson, 2020; Rangnes & Gourvennec, 2018). Lærerne i studien er bevisst på de fagovergripende ordene som utfordrende (Snow, 2010). Det kan tyde på at tidligere erfaringer og møtet med ressursen har gjort lærerne bevisst på de generelle akademiske ordenene. De eksemplifiserer ikke undervisning i fagspesifikke ord, noe som er mer vanlig at lærere fokuserer på (Snow, 2010). Lærerne viser flere ganger at de har jobbet med sammenligning av ord, for eksempel slå fast er det samme som stadfeste, rundt 90 prosent betyr det samme som omtrent eller ca. De velger likevel ikke å bruke venndiagrammet i dette arbeidet, noe som anbefales av Nagy og Townsend (2012), og som også er et av ressursens

hovedpunkt når man jobber med å oppnå en dypere vokabularforståelse (Rangnes & Bakken, 2023, s. 12). Venndiagram er likevel ikke den eneste måten å jobbe på for å oppnå en dypere vokabularforståelse. Dette kan være et eksempel på «reteaching», og at de ofte da tilpasser det nye til det kjente (Garner et al., 2017). Det kan tyde på at lærerne velger det som er trygt og det de tidligere har gjort gjennom å snakke med elevene om betydningen av ord. Informantene viser spor av å gjøre noe nytt ved å jobbe med generelle akademiske ord, men de velger den kjente arbeidsmetoden samtale. Mange eksempler fra vokabularnivå kan tyde på at lærerne på tross av å ha lest en veiledning som viser akademisk språk som komplekst på flere nivå, tar utgangspunkt i det som er mest kjent for de fleste lærere, nemlig å jobbe med vokabularnivå. Dette er i tråd med Rangnes (2021). Det ser også ut til at lærerne gjør dette på den måten som de alltid har gjort det ved å referere til at de snakker om hva det betyr. Gjennom eksemplene ser det ut til at lærerne har fått til å binde sammen elevenes hverdagspråk med det akademiske skolespråket gjennom å be om elevenes meninger om ord, og deretter knytte det til ordet i teksten, noe forskeren hevder er viktig (Skaftun, 2015; Vygotskji, 2004). De viser her eksempler på brobygging mellom elevenes primærdiskurs og skolediskursen, slik Gee (2015) beskriver.

Sara viser at hun har undervist i komplekst språk på setningsnivå når hun har jobbet med lange setninger og flere informasjonsbiter. Sara jobber med kompleksitet på setningsnivå og det ser ut til å være helt nytt for henne siden hun påpeker at hun ikke har sett dette tidligere. Astri prøver ut arbeid med kompleksitet på tekstenivå slik (Mesmer et al., 2012) fremholder som sentralt for å oppøve god tekstforståelse når hun har jobbet med ordet den. Astri har blitt oppmerksom når hun forteller at hun ikke tidligere har tenkt på ordet den som et viktig ord i undervisningen. Begge disse eksemplene viser at lærerne utvikler kunnskap og ved å bringe teori av tredje grad inn i skolen (Ertsås & Irgens, 2012). Astri opplever at ressursen viser henne en måte å stille åpne spørsmål på som hun liker. Hun prøver det ut i undervisningen og danner muligens ny kompetanse om utforskende spørsmål gjennom å spørre på en åpnere måte.

På tross av at lærerne i min studie forteller om noen utfordringer (for eksempel tekstvalg) har informantene i aller høyeste grad brukt sin «pedagogical design capability» i møte med ressursen ved å ta valg om hvilke tekster de mente egnet seg, og hvilket nivå i språket de skulle undervise på (Davis et al., 2011, s. 799). Davis et al. (2013) viser til at lærere må øve på å iscenesette slike ressurser, noe lærerne i denne studien viser at de har gjort.

Andre momenter informantene trakk frem i forbindelse med iscenesetting av læringsressursen var tekster som helhet og ulike planleggingsmetoder. Dette drøftes i korthet som siste del av denne hovedkategorien. Et viktig råd fra informantene i denne studien er at teksten som helhet er viktig i et slik språkarbeid og at den må være den største motivatoren for elevene.

Ressursen tematiserer ikke dette utover at den velger et utdrag en går i dybden på som er viktig for å forstå teksten som helhet. Lærernes erfaringer gir innspill til dette.

Kommentarene fra informantene viser at ressursen fører til ulike planleggingsmetoder og måter å jobbe på for informantene. Dette er i følge Hansen (2016) og Kvithyld (2022) en naturlig følge ved bruk av læringsressurser og henger sammen med at lærerne må iscenesette det de har lest og gjøre det om til egen undervisning. Hansen (2016) betegner planleggingsprosessen som en redidaktiseringsprosess. Enhver læringsressurs vil føre til ulike metoder både i planlegging og gjennomføring av undervisning. Det kommer tydelig frem også i mitt materiale, og er et viktig aspekt ved slike ressurser (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Det gjør også at vi aldri kan si noe om kvaliteten på undervisningen i møte med like ressurser, uten å observere i klasserommet (Kvithyld, 2022).

4.4 Organiseringskategori 3: Elevens nyttiggjøring

Denne organisasjonskategorien har 9 kommentarer. Det er naturlig at enheten har få kommentarer fordi lærerne kun har gjennomført tre korte undervisningsøkter hver, og dermed vil de kunne si lite om elevenes nyttiggjøring. Lærerne har likevel noen tanker om hva elevene potensielt vil kunne lære gjennom å undervise på denne måten. De forteller også om elevenes engasjement i timene.

4.4.1 Læringsutbytte og engasjement

Inger sier;

Vi [læreren og elevene] ble enige om at disse ordene bruker ikke dere til vanlig [eksempler fra teksten: meningsløs, oppsiktsvekkende, oppløftende og mandig]. Hvis vi [lærere] nå bruker disse ordene, fordi nå har elevene fått de inn, og jeg snakket med elevene om at de nå kunne bruke ordene så er de kanskje på plass. Neste gang dere skal skrive selv så kanskje ordene popper opp så blir de en del av ordforrådet deres (Inger, 217).

Astri er enig, og fulgte opp Ingers innspill;

Det stod vel noe om det du snakker om i heftet. Jeg tror det gjorde det for jeg tenkte også det samme at hvis vi klarer å bruke det ute i gangen når man kler på seg, og hvis vi klarer å flette det inn litt på en morsom måte. Hvis man klarer det, så får du hentet det frem igjen ikke bare i den aktuelle timen. Da kan elevene lære å huske og bruke ordene (Astri, 71).

Sara tenker at elevene ikke har lært så mye hos henne enda.

Jeg tenker ikke de har lært så veldig mye hos meg enda, men kanskje med at jeg begynner å jobbe sånn så er vi mer bevisst fremover også vil de kunne. Jeg tenker det er ikke knips også kan elevene dette. Men med små drypp underveis (Sara, 129).

Inger er opptatt av å fortelle at elevene var engasjerte i undervisningen og kommer tilbake til det to ganger i intervjuet. «Vi har pratet masse om de forskjellige ordene som er brukt her og de har streket under og vi har sett på setningene og det ble så artig utav det. Og elevene ble veldig ivrig». Elevene ble veldig giret på dette og pratet masse om det – dette var meningsløst og de ristet på hodet og styrte (latter). Det var veldig artig å se at det glir inn hos elevene. Det festet seg hos dem». (Inger, 65) «Det var veldig artig når vi hadde det for de var kjempeengasjert» (Camilla, 72)

Diskusjon av funn i hovedkategorien *elevenes nyttiggjøring*:

Funnet fra hovedkategorien elevenes nyttiggjøring er at lærerne ser potesialet i ressursen samt språklæring som sentralt. Det er en styrke at informantene konkluderer med at innholdet i ressursen er lærerikt og nyttig for elevene. Fint at informantene ser at metoden kan ha et potensial for elevenes læringsutbytte. Informantene vektlegger og viser forståelse for at elevene bør få møte ordene mange ganger (Stahl & Nagy, 2006), og i nye kontekster, noe lærerne også prøver ut. Kommentarene viser at informantene ser nytten av språklæring generelt og dens viktighet for elevenes leseforståelse (Uccelli et al., 2015).

Lærerne er enige om at elevene var engasjerte og at de opplevde undervisningen som morsom. Når lærerne beskriver samtalen med elevene ser det ut til at de får til dialog og de klarer å hekte elevene med i samtalen og den faglige diskusjonen. Dette kan knyttes til den doble medieringen Kvithyld (2022) beskriver i sin modell. Et tegn på at den doble medieringen hadde uteblitt hadde vært hvis lærerne ikke hadde beskrevet dialog med, og engasjement fra, elevene. Den doble medieringen fremstår som helt sentral og det er først når lærerne har iscenesatt undervisningen at elevene kan nyttiggjøre seg av den (Kvithyld, 2022).

Hvis lærerne i studien ikke hadde trukket fram elevenes engasjement og kunne det vært et tegn på at denne medieringen hadde uteblitt og dermed ikke ført til læring. Enheten elevenes nyttiggjøring har en klar sammenheng med lærerne iscenesetting, og i dette tilfellet ser det ut til at lærerne har klart å iscenesatt en undervisning som elevene kunne nyttiggjøre seg av. Lærerne viser gjennom sine utsagt at de to enhetene i modellen snakker sammen slik Kvithyld (2022) beskriver fordi det kommer frem en tydelig sammenheng mellom iscenesettingen og elevenes nyttiggjøring (Kvithyld, 2022).

Svar på andre problemstilling:

Hvilke refleksjoner omkring språklæring gjør lærerne seg i etterkant av utprøvingen?

4.5 Organiseringskategori 4: Læringsutbytte ved bruk av læringsressursen

Denne organiseringskategorien tar for seg hvordan lærerne opplevde læringsutbytte og er datamaterialets største del, men 66 replikker. En læringsressurs som denne vil automatisk legge opp til refleksjoner omkring en mulig endring av egen praksis, og lærerne vil naturlig sammenligne egen undervisning med hvordan de har undervist om språklæring tidligere. Organiseringskategorien har to underkategorier; refleksjoner om språkundervisning og læring og ansvar i profesjonsfelleskapet.

4.5.1 Refleksjoner om språkundervisning

Det kommer tydelig frem i datamaterialet at ressursen frembringer mange refleksjoner omkring egen undervisning, og erfaringer på området språklæring. Lærerne forteller om forenkling av ord, utfordringer med å forklare ord for elevene, at alle lærere har ansvar for språklæring fordi alle er leselærere og at de ofte tar for gitt at elevene har forståelse for vokabular. Lærerne er tydelige på at akademisk språk, presentert på den måten læringsressursen gjør, er et ukjent fagområde for dem. Camilla sier tydelig at hun ikke har erfaring med emnet språklæring presenter på denne måten. «Nei, ikke på denne måten. Overhodet ikke!» (Camilla, 177). Sara definerer begrepet akademisk språk på følgende måte: «Jeg snakker kanskje mer om fagspråk og fagord» (126). En av lærerne viser likevel bevissthet om at undervisningen bør rettes mot vokabular. «Forklare og snakke om nye ord i en tekst det må man gjøre» (Astri, 43). Informantene har ikke et forhold til akademisk språk, men viser at de har andre definisjoner for mange av begrepene knyttet til språklæring.

Jeg er veldig bevisst i klasserommet på hvordan jeg bruker språket og sier til elevene nå har vi matematikk og i matematikk er dette et fagord. Og dette er et fagord i naturfag. Så jeg har liksom hatt fokus på det. (Sara, 164)

Når ressursen er ferdig utprøvd tenker to informantene at de ofte har forenklet ord og tekst for elevene, mens en annen mener å ha et bevisst forhold til forenkling. Astri sier at hun har forenklet mye, men i beste mening. Hun forteller at hun tidligere ofte har byttet ut vanskelige ord i tekster, men viser til forståelse ny forståelse ved å si:

Jeg føler at det som står her [i heftet]. Det kjenner jeg meg veldig godt igjen i.⁴ Når det er litt vanskelige ord så lager jeg en omformulering av det. Hvis jeg for eksempel leser høyt for elevene så velger jeg enklere ord sånn at de skal forstå det lett. Nå tenker jeg at det er det vi vil bort fra for vi ønsker at de skal lære seg fagspråk, vi ønsker at de skal lære seg vanskelige ord. Når de da kommer på nasjonale prøver og har blitt skjermet for alle disse vanskelige ordene så blir de veldig fortlapt for det er meningen at de skal lære dem. Og med en gang man hører disse tingene [leser teorien i ressursen] så tenker man at det de selvfølgelig må lære disse tingene. De skal jo bli voksne gagnlige mennesker som skal forstå tekster i aviser og overalt, og da nytter det jo ikke at jeg har drevet og gjort det om til en barnetekst hele tiden. Du må på ett eller annet tidspunkt begynne med å øve deg. (Astri, 270)

Sara derimot har en litt annen forklaring og forteller at hun har vært bevisst på å ikke forenkle tekster; «Jeg har etter det arbeidet vi var med på [kompetanseheving i DeKomp, desentralisert kompetanseheving] vært bevisst på at jeg ikke skal forenkle og det klør i øret når jeg hører voksne snakker med barn om at de fikk aua i magen». (Sara, 271)

Camilla er enig i at hun ofte forklarer ord og kommer videre inn på innhold i tekster. Hun sier;

«Jeg er enig. Vi forklarer ord også handler det egentlig kun om hva teksten handler om. Og ikke om hva du fikk ut av den setningen eller det ordet. Vi ender ofte opp med å snakke om det store bildet i teksten og hva den handlet om. Jeg har i alle fall tenkt at når vi skal lese om denne blekkspruten så må jeg få elevene til å forstå hva teksten handler om». (Camilla, 167)

⁴ Sitat fra ressursen som beskriver hva Astri snakker om: «Når språk og innhold forenkles, mister elevene mange muligheter til å utvikle språk- og leseferdighetene sine». s. 2

Sara (47) har tidligere opplevd at det er utfordrende å forklare nye ord for elever; «Det er av og til man får et forklaringsproblem selv fordi man vet egentlig hva ordene betyr, men det er så vanskelig å forklare det til elevene».

Astri (43) tenker tilbake på egen undervisning tidligere og sier; «Det er lett at det er ord man tar for gitt at elevene kan. Det stod jo litt om det i heftet er og da tenkte jeg at jeg tror jeg ofte går i den fella». Hun forteller videre om en elev som har et annet morsmål enn norsk og at eleven ofte spør om ordbetydning og Astri avslutter kommentaren med; «Når h*n spør så viser det seg at det er flere elever som er norsk som heller ikke skjønner det og jeg har ikke tenkt på at dette er et ord de ikke skjønner.» Astri er her inne på to viktige momenter, at lærere ofte tar for gitt at elever forstår ord og at hun har oppdaget at det faktisk ikke stemmer. Inger sier det samme og at hun ved å jobbe på denne måten har oppdaget at det var utrolig mange ord elevene ikke viste forståelse for, og at det overrasket henne.

Astri tenker at hun er blitt bedre på å gjenkjenne hva som kan være komplekst for elever å forstå;

Vi er kanskje blitt bedre til å lete og til å gjenkjenne hva vi kan fokusere på. Vi kan se at det i tekstene og vite hva vi kan ta tak i. Jeg tenker jeg har blitt bedre på å stoppe opp og være obs på hva man skal se etter. Det tenker jeg at man er blitt bedre på.
(Astri, 184)

Sara understeker at språklæring som emne er alle læreres ansvar i form av at alle er leselærere, og forteller:

Jeg tenker at dette [språklæring] er en forlengelse av det vi allerede har forpliktet oss til, nemlig at alle lærere er leselærere. I alle fag og at det ikke er fastlåst at det er norsk som skal ta seg av dette, men dette er noe vi alle sammen skal gjøre. (Sara, 185)

Inger (272) er inne på et sentralt poeng, og viser tydelig ny forståelse når hun sier; «Du tenker kanskje ikke at det foregår to paralleller ting, at du også driver med en språklæring. Det er i alle fall slik jeg tenker nå». Det kan se ut til at Inger gjennom denne kommentaren ser tydelig hvordan språklæring kan skje i tilknytning til tekster, noe som er læringsressursens hovedpoeng.

Camilla gjør seg refleksjoner om tekstvalg og hvilke tekster hun i fremtiden kommer til å velge ut for sine elever. «Dette har vært en bevisstgjøring på hvordan tekster vi velger i

undervisninga. Det er ikke skummelt å ta en vanskelig tekst også til mindre elever. En tekst som er vanskelig og der vi føler at vi må «bortforklare ord» (Camilla, 268).

De forteller at det har vært lærerikt og positivt for egen utvikling at de nå er kjent med denne måten å tenke språklæring i tilknytning til tekster på. De beskriver en ny bevissthet om emnet som en viktig del av i leseundervisningen. De sier også at det er noe de vil ta med seg videre i egen undervisning, og Astri legger til at hun tror det kommer til å bli mindre tidkrevende å planlegge språkundervisningen fremover, nå som hun er kjent med arbeidsmetoden. Hun trenger ikke å bruke så mye tid på planleggingen når hun får øvd seg mer.

Jeg føler at denne [heftet] har vært en bevisstgjøring for meg [[...]]. Jeg trenger det, og det er nok en utrolig viktig ting at vi underviser om språk. For å lære de å forstå språket og forstå litt mer kompliserte tekster enn kjempelette tekster. Jeg tror det blir lettere å planlegge etter hvert, men jeg kommer i starten videre til å lage meg noen punkter, men kanskje jeg etter hvert kan ta det litt mer på sparke eller at det kommer av seg selv. (Astri, 209)

Inger (151) tenker og håper å få det som en integrert del av egen undervisningspraksis og sier; «Dette var absolutt en bevisstgjøring for meg og jeg håper og tror at jeg har den med meg videre. [[...]] Jeg tar dette med videre og kommer til å gjøre det på andre tekster».

Sara snakker om forskningsbasert kunnskap i skolen.

Jeg googler masse. Da finner jeg mange fine bilder for eksempel på Pinterest, med ideer om hvordan vi kan gjøre ting, men det er jo ikke på noen måte faglig begrunnet. Det blir det jo kun min vurdering om at slik kan vi jobbe i min klasse. (Sara, 222)

4.5.2 Læring og ansvar i profesjonsfellesskapet

Informantene i denne studien har vist åpenhet og evne til å forholde seg til materiell som er tuftet på forskningsbasert kunnskap. I denne underkategorien trekker lærerne frem to utfordringer. Den første utfordringen er knyttet til læreres muligheter for systematisk kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet, Sara sier;

Jeg tenker egentlig at dette [språklæring] er mye viktigere enn mange av de andre tingene vi gjør som forberedelser til undervisning. [[...]] Dette [heftet] er ikke noe kun en eksklusiv liten gruppe som oss burde få, dette er noe alle lærerne burde få. En fin påminnelse som er viktig for alle i forbindelse med at vi alle er leselærere. [[...]] Det er jo dette vi driver med i hverdagen. (Sara, 185)

Informantene reflekterer omkring hvor og når de eventuelt bør ha blitt presentert for emnet språklæring som en integrert del av leseopplæringen. Ingen av informantene har lært om emnet i lærerutdanningen, tross at de har tatt utdanningen i ulike tiår. «Jeg kan ikke huske at det har vært et tema jeg ever. I alle fall ikke i lærerutdanningen» (Astri, 163) Inger har ingen erfaring med språklæring og spesielt akademisk språk og tenker at det er synd at hun gjennom sin utdanning og deltakelse i profesjonsfellesskapet så langt, ikke har blitt kjent med emnet på den måten hun nå har. «Kanskje litt dumt at dette ser ut til å være tilfeldig om man har lært noe om det dette eller ikke». (Inger, 273) Sara understreker nytteverdien av god profesjonsutvikling og sier; «Den opplæringen vi fikk var egentlig noe som alle burde hatt». (Sara, 179)

Den andre utfordringen er knyttet til ledelse og innhold i profesjonsutviklingen. Camilla har en følelse av å bli overlatt til seg selv når det kommer til et mer teoretisk perspektiv på emner i leseopplæringen. «Når jeg hadde begynneropplæring i første og andre klasse hadde vi jo det nettverket der fikk vi tilbakemeldinger og backup, støtte og tips, og vi diskuterte. Jeg følte meg mye mer faglig trygg i rollen da». (Camilla, 228) Astri peker på leseopplæringen som en utfordring generelt; «Norsk er det mest omfattende faget jeg har. Helt definitivt og kanskje der jeg føler jeg gjør den dårligste jobben. Det synes jeg egentlig er en ganske trasig følelse. Jeg ønsker jo at elevene skal gjøre det best mulig». (Astri, 231)

I forbindelse med at informantene synes ressursen krever litt tid og sette seg inn i, mener de at det må settes på dagsorden av andre. Sara sier at hun ikke har tid til å sette seg inn i dette i vanlig for- og etterarbeid, og at det må settes av tid til å jobbe systematisk med dette i fellestiden. Inger problematiserer hvem som skulle ledet de på veien og sier; «Jeg tror ikke skolelederen vår ville lest en slik type læringsressurs de heller for å guide oss» (Inger, 254). Camilla mener det fører til en svikt for utviklingen av lærernes kompetanse om leseutvikling og språklæring.

Det blir en svikt i organisasjonen og noen må ta ansvar for å styre den på riktig kurs. Det er så klart mitt ansvar som lærer og utvikle meg hele tiden, men er det også noen andre sitt ansvar? Som kan guide oss inn på den riktige stien. (Camilla, 250)

Læreren er her gjennom mange sentrale poeng i omkring læring i profesjonsfellesskapet og hvem som er ansvarlige. På spørsmål om de etterlyser en mer teoretisk forankring og forståelse for den leseopplæringen, svarer Astri tydelig: «Ja absolutt!!!». (Astri, 237)

Diskusjon av funn i hovedkategorien læringsutbytte ved bruk av ressursen:

Funnet i første underkategori, refleksjoner om språkundervisning, er at lærerne reflekterer grundig over flere sentrale teoretiske momenter i egen språkundervisning, som de tidligere ikke har vært oppmerksom på. De evner klart og tydelig å knytte egen undervisning til teori av tredje grad (Ertsås & Irgens, 2012). Funn i andre underkategori, læring og ansvar i profesjonsfellesskapet, er at det trengs en tydelig ansvarliggjøring og ledelse av profesjonsfellesskapet.

Denne kategorien brakte frem mange refleksjoner og funnene vil bli diskutert i samme rekkefølge som de ble presentert. Starer med lærernes refleksjoner om egen kunnskap om akademisk språk og undervisning i språk. Når informantene ikke sier at de ikke kjenner til akademisk språk som fagområde, og at dette er sentralt i undervisningen av elever kan man heller ikke forvente at de gjennomfører en språkorientert undervisning slik forskere tar til ordet for (Mancilla-Martinez, 2020; Snow & Wong Filmore, 2018). Det vil få konsekvenser for elevens leseforståelse, siden språket er en seltral den av leseforståelsen (Uccelli et al., 2015). Det er positivt at informantene uttrykker at de har lært noe om akademisk språk og hvordan de kan undervise i dette. Det øker sannsynligheten for at disse lærerne vil ta kunnskapen med seg videre og drive en leseopplæring med integrert språklæring slik forskning beskriver (Mancilla-Martinez, 2020). En av informantene viser forståelse for at hun må jobbe med ord, noe som bekrefter at hun har forståelse for at elevene trenger støtte i arbeid med vokabular, noe forskning også bekrefter (Stahl & Nagy, 2006).

Flere av lærerne forteller at de tidligere har forenklet tekster ved å bytte ut det de har definert som for vanskelige ord for elevene, med ord de har betegnet var kjent for elevene. Dette for at elevene skulle forstå innholdet i teksten. Det samme finner flere andre forskere (Dokter et al., 2017b; Rangnes, 2021a). Lærernes mål om at elevene skal forstå innholdet i tekstene de presenteres for er nok hovedårsaken til at de foretar denne omgjøringen, noe som er kjent fra tidligere (Dokter et al., 2017a). Astri erkjenner at denne forenklingen ikke fører frem og at elevene må øve seg på møte språklige utfordringer for å kunne utvikle seg som lesere og det hun siterer som ganglige mennesker. Hun er da inne på at elevene skal fungere i et demokratisk samfunn slik også Skaftun (2015) og Berge (2005) beskriver. Dette sammen beskrevet i Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når hun sier at de må øve kan det virke som hun tenker på kravene som stilles i tekster elevene møter senere og at de kartlegges på Nasjonale prøver (Roe & Blikstad-Balas, 2022). En av informantene nyanserer forenklingen med å fortelle at hun er kjent med at man ikke bør forenkle ord for elevene og

forteller at den desentraliserte kompetansehevingen hun har deltatt i er årsaken til at hun vet dette. Det forteller om en tilfeldighet, og kompetanseheving i skolen bør ikke være tuftet på tilfeldighet.

Lærernes forståelse av som inngår i leseforståelse er kan være en mulig årsak til at de forenkler ord for elevene. Det kan se ut som om lærerne ikke er kjent med språket som en sentral og viktig del av leseforståelse (Uccelli et al., 2015). Konsekvensene for elevene blir at de utvikler en begrenset leseforståelse, fordi læreren ikke underviser i det på tilstrekkelig måte. Det er nok nødvendig å snu dette og tenke at ved å gradvis bygge ut ordforrådet, på alle nivåer i møte med alle tekster, vil elevene bygge opp et velutviklet ordforråd. I denne grunnmuren er forståelsen for at språk er mer enn vokabular sentral og at en eksplisitt undervisning også på setnings- og tekstnivå er viktig (Mesmer et al., 2012; Snow & Wong Filmore, 2018). Da må lærernes blikk løftes litt og de må tenke langsiktig og helhetlig, ikke bare på innholdet i den teksten de underviser i der og da. Opplæringen bør sees som en stein-på-stein-metafor der grunnmuren av ordforråd og tekstkompleksitet gradvis bygger seg bredere og bredere.

En av informantene har hatt utfordringer med hvordan hun skal forklare ord for elevene, noe som er i tråd med tidligere forskning (Rangnes, 2019). Likevel benytter hun ikke venndiagrammet ressursen beskriver som en mulig vei mot dette målet. Det kan på den måten se ut til at venndiagrammets funksjon ikke har vært tydelig for informanten. Informanten kan ha hatt andre begrunnelser for å utelate bruka av diagrammet, men det fremkommer ikke i materialet.

Lærerne forteller om at de har blitt overrasket av at elever ikke forstår betydningen av ord de trodde elevene hadde forståelse for, noe som sammenfaller med tidligere forskning (Snow, 2010). En av lærerne i studien knytter lav vokabularforståelse opp til en elev i klassen som har et annet morsmål enn norsk, noe som ofte ser ut til å være læreres oppfatning (Kalinowski et al., 2019). Hun reflekterer videre over at hun gjennom denne elevens kommentarer har oppdaget at flere i klassen ikke forstår vokabular. Dette sammenfaller med at mange lærere ikke har kunnskaper om at språk er vanskelig også for elever med morsmålet som opplæringsspråk (Kalinowski et al., 2019). At dette er skjult kunnskap for mange lærere vil gjøre at undervisningen ikke rettes mot språk i den grad forskning anbefaler (Mancilla-Martinez, 2020). Det vil igjen stå til hinder for utviklingen av elevenes leseforståelse, fordi den er nært knyttet til språk (Uccelli et al., 2015). Flere av lærerne forteller at de i møtet med teorien ressursen beskriver har gjort dem bedre på å gjenkjenne kompleksitet i tekster og at de

på den måten er bedre rustet til å vite hva de skal ta tak i. Hvis dette blir gjennomført vil det være en styrke for elevene disse lærerne underviser til daglig.

Det er en styrke at Sara anser språklæringen som en del av den grunnleggende ferdigheten å lese og at alle lærere har ansvaret for dette når lesing skal inngå i alle fag slik kunnskapsløftet beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sara antyder også at det kanskje er mest vanlig for lærere å benytte teori av første og andre grad slik Ertsås og Irgens (2012) også hevder når hun beskriver at hun googler mye, men vet at det ikke er faglig begrunnet. I samme kommentar viser Sara en bevissthet om at hun egentlig bør benytte teori av tredje grad i sin undervisning.

Lærernes refleksjoner om språkundervisning avsluttes elegant med at en av informantene ser den som en parallell prosess til tekstarbeid generelt, noe som er flere forskeres hovedpoeng (Kalinowski et al., 2019; Snow & Wong Filmore, 2018). Dette vil øke sjansene for at lærerne i denne studien i sin videre karriere i klasserommet driver en språkundervisning i tråd med forskning.

Andre funn i kategorien handler om ansvarlighet i profesjonsfellesskapet. Informantene er enige om at det var lærerikt for dem å lese denne ressursen. De ønsker derfor at flere skal få tilgang til den, men etterlyser at dette må settes på dagsorden av andre enn dem selv fordi det krever tid å lese ressursen. Det kan se ut som om lærerne tenker at de som bør sette i gang et slikt arbeid i profesjonsfellesskapet er ledelsen på skolen. Skoleledelsens oppgave i så måte er å sette retning og være ansvarlig for utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene har i så måte rett i at en leder kunne satt dette på dagsorden. Lærerne opplever dette som fraværende på egen skole og føler derfor at utviklingen ikke drives fremover slik den bør. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) fant også ut at skoleledernes rolle i større grad bør dreie seg om pedagogisk ledelse enn administrativ ledelse. Både lærere og skoleledere opplever nok å ha en krevende hverdag med mange ulike arbeidsoppgaver, men om utviklingsarbeidet blir diffust og ansvaret pulverisert blir det vanskelig å skape en god leseopplæring for elevene. Selv om ansvaret for utvikling ligger mest hos ledelsen har lærerne også et ansvar for å bidra i profesjonsfellesskapet, noe en av informantene er bevisst på (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den måten kan læreren i denne studien ta ansvar i eget profesjonsfellesskap slik at teori om språklæring i tilknytning til tekster, gjøres kjent for hele personalet. Det er uheldig at skoler unnlater å benytte læringsressurser basert på forskning og teori, noe både styringsdokumenter og forskere anser som viktig fordi ansvaret for den faglige utviklingen er uklart (Ertsås & Irgens, 2012; Meld.

St. 31 (2007–2008), 2008). I denne studien er det ressursens omfang som ser ut til å være årsaken til at lærere vil trenge ekstra tid for å sette seg inn i den.

På et litt mer generelt plan kan vi diskutere språkets plass og synligheten av språkundervisningen i skolen, spesielt i læreplanen. Et paradoks er at språk ikke er nevnt i læreplanen, noe som gjør det vanskelig for lærere å forstå både at de skal undervise i det, og ikke minst hvordan de skal undervise i det. Språk er kun omtalt gjennom undervisning på vokabularnivå, ikke på setnings- og tekstnivå. I Norge godkjenner og utvikler Utdanningsdirektoratet (i samarbeid med forskere på Nasjonale sentre) både læreplaner, kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Det er et paradoks at ikke språklæring er nevnt i læreplanen fordi elevene testes i dette på prøvene som utgis av samme institusjon. På en annen side synliggjør likevel Utdanningsdirektoratet språket som sentralt fordi de i en veiledning til lærere på sin nettside, setter søkelyset på hvor viktig språklæring er for elevenes leseforståelse. Veiledningen er utarbeidet i forbindelse med oppfølgingen av kartleggingsprøver i lesing. Den er ny og nettopp publisert. De henvender seg til lærere på følgende måte: «Barns leseforståelse har tett sammenheng med ordforrådet deres. Dersom en elev strever med språkforståelse er det sannsynlig at eleven også vil streve med leseforståelse. Arbeid med språk og ord vil hjelpe eleven med å forstå tekstene dere jobber med» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtidig er ikke beskrivelsen komplett fordi den ikke beskriver at språk er komplekst på flere nivåer, slik forskning beskriver. Utdanningsdirektoratet har ikke tidligere hatt språklæring som eget oppfølgingsområde, noe som bevitner at det fra utdanningsmyndighetene er utpekt som et viktig moment i leseopplæringen, likevel er det ikke tatt med i læreplan og kompetansemål på samme måte. Læringsressursen i dette arbeidet kan i motsetning til læreplanene signalisere at språk er et viktig moment å undervise i på bakgrunn av at elevene skal opparbeide seg god leseforståelse. Det vil likevel bli tilfeldig hvilke lærere som leser og tar i bruk ressursen og hvilke lærere som ikke gjør det.

Lærerne i studien er villige til å diskutere sin egen erfaring i spenningsfeltet mellom teori og praksis, og det finnes derfor få eksempler på «reteaching» (Garner et al., 2017). Lærerne er villige til å diskutere egen praksis med nye briller og i lys av teori av tredje grad (Ertsås & Irgens, 2012). De viser på den måten en meget positiv innstilling, i motsatt fall kunne de sett på prosessen og ressursen som lite viktig. Lærerne utvikler forståelse for at språkundervisning bør bli en del av leseopplæringen til alle elever, men noen forutsetninger må til for at dette skal skje. De påpeker skolelederens og lærerutdanningenes ansvar som sentralt i en slik

prosess. Lærerne i studien ser ut til å utvikle ny forståelse i samspill med forskningsbasert kunnskap. De har i vist stor grad av «pedagogical design capability» gjennom evnen til å øve og reflektere omkring egen undervisningspraksis (Davis et al., 2011)

5.0 Avslutning

5.1 Oppsummering og svar på begge forskningsspørsmålene

Studiens første funn var at lærerne som deltok, opplevde ressursen som krevende å lese. Når de hadde brukt tilstrekkelig med tid til dette var den nyttig. Den var nyttig for å forbedre egen praksis om undervisning i språk. Studiens andre funn er knyttet til planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. I planleggingen var det krevende å velge ut tekster til bruk i undervisningen. I gjennomføringen var det eksempler på undervisning på alle nivå, men hovedfokuset var på undervisning i fagovergripende akademisk vokabular. Studiens tredje funn er at lærerne ser ressursens innhold som nyttig for elevene hvis metoden benyttes over tid. Studiens to siste funn er knyttet til andre problemstilling. Fjerde funn er at lærerne i etterkant av utprøvingen reflekterer omkring mange sentrale deler av språkundervisning, de evner å ta i bruk teori av tredje grad og anser språklæring som en sentral del av leseopplæringen. Femte funn viser at lærerne savner en tydelig ledelse av den faglige kompetansehevingen i profesjonsfelleskapet.

5.2 Implikasjoner

Det knytter seg flere didaktiske implikasjoner til studiens første funn. Når læreren skal utvikle forståelse for ukjent fagstoff kreves et tett utviklingsarbeid, der skoleledere gir læreren tilstrekkelig med tid til å sette seg inn i teorien. Ellers vil ikke lærerne ha tid og motivasjon for å fortsette arbeidet. Ressursen prøvd ut i studien egner seg fint til bruk i utviklingstid på skoler, men må settes på dagsorden av ledelse eller andre initiativtakere fordi den er omfattende og tidkrevende å sette seg inn i, mest fordi teorien er ukjent for mange lærere. Studien forteller at læringsressursers utforming er sentral for lærere som mottaksgruppe, og er

noe det bør forskes mer på. Hvordan få lærere til å ta i bruk slike ressurser når de sier at de ikke ville lest den uten å få det i hendene?

En overordnet didaktisk implikasjon for funn nummer to vil være at språk kan se ut til å være et glemt område å tenke på i undervisning og det er ikke tydelig for lærerne hvordan dette kan se ut i klasserommet. Lærerne uttrykker lite kunnskap om å undervise i språk og det blir et spørsmål hvordan språklæring som fagfeltet i skolen skal styrkes. Når de får tid og rom for å øve på å undervise i ukjent terreng prøver de det ut i eget klasserom. Funn nummer tre henger sammen med dette fordi lærerne ser potensialet i ressursen og innholdet, både for seg selv og elevene.

Mulige implikasjoner for de siste funnene er at lærere viser vilje og evne til å reflektere over teori. Tiden til arbeidet må gis av ledere, noe som også er avhengig av at lederne har kjennskap til nyere teori og forskning om undervisning. Etter endt lærerspesialiststudiet er egen erfaring er at det for meg er helt naturlig å søke informasjon om undervisning via forskning. Jeg opplever ikke at det i like stor grad er naturlig for skoleledere. Jeg reiser derfor spørsmålet om lærerspesialistrollen er sentral i skolen likevel? Lærerspesialistrollen som et bindeledd mellom forskningsbasert kunnskap og skoleledelsen som ansvarlig for det faglige utviklingsarbeidet, slik det i utgangspunktet skulle være.

5.3 Studiens begrensinger

Denne studien har noen begrensninger. Blant annet fordi det er en kvalitativ studie og derfor er basert på mine tolkninger og vurderinger. På grunn av studiens tidsbegrensning har det vært umulig for meg å gjøre de samme undersøkelsene på flere andre skoler, noe som kunne ha gitt større og bredere forskningsgrunnlag. Med en begrensning på fire lærer som deltakere i undersøkelsen var det ikke mulig å forklare en sannhet om læringsressurser som fenomen. Funnene i undersøkelsen har likevel bidratt til økt innsikt i lærernes stemme i tilknytning til å prøve ut en læringsressurs om språk. I lys av forskning og teori om undervisning i språk og læringsressurser for lærere har dette gitt meg økt kunnskapsgrunnlag på feltet. Forskningen har gitt meg motivasjon til å dele erfaringer om språkundervisning i eget kollegium, og rike erfaringer knyttet til å eventuelt prøve ut flere læringsressurser i eget profesjonsfelleskap.

Litteraturliste

- Ash, G. E., & Baumann, J. F. (2017). Vocabulary and reading comprehension. I S. E. Israel (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (2 rev. ed, s. 377–405). Routledge.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). Læringsressurser og skriving. I *Syn for skriving læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer* (s. 4–22). Cappelen Damm akademisk.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1999). Transcript Notation - Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. *Aphasiology*, *13*(4–5), 243–249.
<https://doi.org/10.1080/026870399402073>
- Axelsson, M., & Jakobson, B. (2020). Negotiating science—Building thematic patterns of the scientific concept sound in a Swedish multilingual lower secondary classroom. *Language and Education*, *34*(4), 291–310.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1740730>
- Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161.188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skriving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I J. H. Stray & K. L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas. (2014). Lærebokas hegemoni—Et avsluttet kapittel? I I. R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s. 325–347). Novus.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland & E. I. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). (W. Hansen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Brunsgaard, J., & Hansen, T. (2011). *EVALUATION OF LEARNING MATERIALS: A HOLISTIC FRAMEWORK*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963326.pdf>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, *33*(9), 2223–2248.
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T., & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 797–810. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.005>

- Dokter, N., Aarts, A., Kurvers, J., Ros, A., & Kroon, S. (2017a). Stimulating students' academic language. Opportunities in instructional methods in elementary school mathematics. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, Open Issue(Open Issue), 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.01>
- Dokter, N., Aarts, R., Kurvers, J., Ros, A., & Kroon, S. (2017b). Academic language in elementary school mathematics: Academicness of teacher input during whole class instruction. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 213–230. <https://doi.org/10.1075/dujal.17007.dok>
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl.
- Ertsås, T. J., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. (Red) Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Tapir Akademisk.
- Fitzgerald, J., Hiebert, E. H., Bowen, K., Relyea-Kim, E. J., Kung, M., & Elmore, J. (2015). Text Complexity: Primary Teachers' Views. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 19–44. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.954086>
- Fjeld, S. M. (2013). *Per får en venn* (Bokmål[utg.]). Gyldendal undervisning.
- Garner, B., Thorne, J. K., & Horn, I. S. (2017). Teachers interpreting data for instructional decisions: Where does equity come in? *Journal of Educational Administration*, 55(4), 407–426. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0106>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Fifth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech*, 1, 36–61. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107619>
- Gissel, S. T., & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech*, 7, 90–129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M. L., & Lieven, E. V. M. (Red.). (2019). *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning*. Cambridge University Press.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Hansen, J. J. (2016). *Læremiddellandskapet: Fra læremiddel til undervisning* (1. udgave). Akademisk.
- Heppt, B., Henschel, S., & Haag, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges

- for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Universitetsforl.
- Kalinowski, E., Gronostaj, A., & Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5(1), 233285841982869.
<https://doi.org/10.1177/2332858419828691>
- Knudsen, S. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler—En kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 58–83.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt* [Doctoral thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3030322>
- Mancilla-Martinez, J. (2020). Understanding and Supporting Literacy Development Among English Learners: A Deep Dive Into the Role of Language Comprehension. *AERA Open*, 6(1), 233285842091219. <https://doi.org/10.1177/2332858420912198>
- Markussen, E., Carlsen, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport, 2*. <https://kudos.dfo.no/files/80b/80b0e32baf4c00b50680fefdd39bc51d9774d838baf7a250bd693d22fc3b065b/Endelig%20delrapport%20%20UiU%20NIFU%202015.pdf>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 214–253). UK: SAGE publications.
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=m4_MAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA214&dq=maxwell+2008&ots=ZV_DWqKRBs&sig=E_5CyL60S_Iw9BkX1vUWm4aq5Dc&redir_esc=y#v=onepage&q=maxwell%202008&f=false

- Meld. St. 31 (2007–2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a Theoretical Model of Text Complexity for the Early Grades: Learning From the Past, Anticipating the Future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235–258. <https://doi.org/10.1002/rrq.019>
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. (2010). The Role of Text in Disciplinary Learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (s. 453–486). Routledge.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Phillips Galloway, E., McClain, J. B., & Uccelli, P. (2020). Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding. *Reading Research Quarterly*, 55(S1).
<https://doi.org/10.1002/rrq.359>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, Running Issue(Running Issue), 1–27.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>
- Rangnes, H. (2021a). *En studie av læreres forståelse av undervisning som støtter utvikling av akademisk språk i språkheterogene klasserom på 5.-7. Trinn* [Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/handle/11250/2778647>
- Rangnes, H. (2021b). Læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6. Trinn. *Nordand*, 16(2), 157–172.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-02-04>
- Rangnes, H., & Bakken, A. M. (2023). *Å pakke ut språk og innhold i sakprosaetekster*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
https://lesesenterets.mystore4.no/users/lesesenterets_mystore_no/images/Pakke_ut_spraak_og_innhold.pdf
- Rangnes, H., & Gourvenec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 6.
<https://doi.org/10.5617/adno.6282>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. udg). Fagbokforlaget.

- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Schlepppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Shanahan, T., Fisher, D., & Frey, N. (2016). The challenge of challenging text. I M. Scherer (Red.), *On developing readers: Readings from educational leadership* (s. 100–109). EL Essentials. ASCD.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A., & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Rand.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 112–133). Cambridge University Press.
- Snow, C. E., & Wong Fillmore, L. (2018). What teachers need to know about language. I C. T. Adger, C. E. Snow, & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2nd Edition). Multilingual Matters.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. L. Erlbaum Associates.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.5617/adno.2340>
- Tolo, A. (2014). Utforminga av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Fagbokforlaget.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

- Uccelli, P., & Galloway, E. P. (2018). What educators need to know about academic language: Insights from recent research. I C. T. Adger, C. E. Snow, & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2nd Edition, s. 62–74). Multilingual Matters.
- Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A., & Dobbs, C. L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Om Lesesenteret | Universitetet i Stavanger*. Lesesenteret. Hentet 15. mai 2023, fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/om-lesesenteret>
- Universitetet i Stavanger. (2022, mars 10). *Nettskjema | Universitetet i Stavanger*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i KRLE (RLE01-03) (RLE01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del—Grunnleggende ferdigheter (Overordnet del-grunnleggende ferdigheter)*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, desember 16). *Støtte til å jobbe med leseferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-lesing/>
- Vygotskij, L. (2004). *Tenkning og tale* (2. oppl). Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B., & Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen: Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv* (NIFU rapport;2014-49). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280387>

Vedlegg 1: Intervjuguide – Å undervise i språk på barnetrinnet

Jeg starter med å presentere meg selv som forsker og understreker at jeg er ute etter å forstå hvordan lærerne tenker og hvilke erfaringer de har gjort seg i prosjektet de har gjennomført.

Del 1: Kort om læreren og lærerens tidligere erfaring som språklærer

Fortell litt om deg selv: Hvor lenge har jobbet som lærer?

Har du tatt videreutdanning og evt i hvilke fag?

Har du benyttet lignende veiledninger tidligere og hva er din erfaring med det?

Kan du fortelle om en typisk episode der du snakket med elevene dine om språk og tekst?

Del 2: Planleggingsfasen – å lese fagartikkelen og å planlegge undervisningsopplegget:

Hvordan opplevde du å lese veiledningsheftet?

-oppfølgingsspørsmål: hva var evt mer eller mindre utfordrende?

Hvilken tekst valgte du? Hvorfor valgte du den?

Hvilket språktrekk/tekstnivå valgte du å undervise i? Hvorfor valgte du dette/disse språktrekkene/nivået?

Hvordan bruke du ressursen i planleggingsfasen?

Del 3: Undervisningen og gjennomføringen

Fortell om den første timen du har gjennomført

– hva snakket dere om og hvordan forløp timen?

Hva valgte du å justere på da du planla neste økt?

Opplevde du noen forskjeller fra første til andre til tredje utprøving? Hvilke?

Hva tenker du om elevenes læringsutbytte?

Del 4: Lærernes læringsutbytte

-Hvordan var det å omsette det du hadde lest til praktisk undervisning?

-Hvordan opplevde du å planlegge på denne måten?

-Hvordan planla du spørsmålene til elevene utfra veiledningens tips og råd om samtaler?

-Hvordan opplevde du å lede en slik samtale om språk og tekst?

-Hvor henter du vanligvis tips til hvordan du jobber med språk og tekst?

-Hvordan ser du for deg at dette kan brukes videre? Hva er eventuelt utfordringene?

-Savnet du noen beskrivelser i veiledningen?

Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkler

- Lærerne som deltok, er tildelt pseudonymer.
- Replikkene er markert med forsker og pseudonym.
- Alle replikker i datamaterialet er nummerert.
- Dialekt omgjøres til standardisert bokmål.

Tegn	Forklaring	Eksempel
.	Brukt naturlig når det oppstår pause mellom ytringer.	
,	Brukt når det er naturlig ved kort pause mellom ytringer som hører sammen.	
? !	Brukt som i naturlig tekst. Spørsmålstegn når det stilles spørsmål og utropstegn når noe sies på en bestemt og tydelig måte.	Ja absolutt!
(...)	Brukt for å synliggjøre en handling (ler)	Hvorfor ikke gjøre det samme med dette (løfter opp heftet) fordi det er jo dette vi driver med i hverdagen.
[...]	Innsatt ord for å fylle mening.	I min forrige gjeng [klasse] var det
[[...]]	Utelatt kommentar for at meningen i utsagnet skal fremkomme tydeligere	En fin påminnelse som er viktig for alle i forbindelse med at vi alle er leselærere. [...] Det er jo dette
Lyder som «mm», «aha», «å», «ehh»	Er inkludert i materialet.	
...	Setning som ikke fullføres.	Jeg synes det var... Førte gang

Utdrag fra transkripsjonen

55. Forsker: Da har vi hatt en fin innledende runde og nå skal vi snakke om hvordan dere synes det var å lese dette heftet. Så da lurer jeg på hvordan dere opplevde å lese veiledningsheftet? Hva var eventuelt mer eller mindre utfordrende med det?

56. Astri: Skal vi ta en runde på det?

57. Forsker: Ja det er fint.

58. Astri: Jeg synes egentlig det var greit å lese. Det jeg likte med det var at det var tydelige delt opp i hvordan type, ehh altså hvordan språklige ferdigheter er det

elevene skal bli gode på. Tydelig at det var vokabular og det var komplekse setninger. Det var godt forklart hva det betydde.

59. Forsker: Mm

60. Astri: Så når jeg skulle prøve det på en tekst selv så kunne jeg se etter nøyaktig de tingene. Det var ganske forklarende. Jeg følte kanskje jeg måtte lese det mange ganger, streket litt og prøve å få det inn under huden. Emm men jeg synes det var ganske godt forklart. Det var det jeg tenkte på.

61. Inger: Jeg synes det var... Førte gang jeg leste tenkte jeg OH my god (ler), også hadde jeg lyst å legge det bort hele opplegget, men så tok jeg det frem igjen når jeg fikk litt sånn kniven på strupen her.

62. (Alle ler i kor)

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Å undervise i språk basert på en veiledningsressurs](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

408470

Vurderingstype

Standard

Dato

16.01.2023

Prosjekttittel

Å undervise i språk basert på en veiledningsressurs

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig

Hege Rangnes

Student

Hanne Birgitte Bakkehaug

Prosjektperiode

23.08.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har 1 utvalg og vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

DATABEHANDLER

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Informasjon og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjekt

Å undervise i språk på barnetrinnet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette informasjonsskrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i lærerspesialistutdanningen ved Universitetet i Stavanger ønsker jeg å undersøke læreres erfaringer knyttet til å prøve ut et veiledningsmaterieell om språk og tekst utviklet av forskere på Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Formålet med pedagogiske ressurser er å gi lærere støtte i form av undervisningsmaterieell basert på teori, for å utvikle og planlegge undervisning slik at elevene lærer. Det finnes lite kunnskap om hvordan slike ressurser benyttes og oppleves utfra læreres perspektiv. Det er viktig å finne ut mer om dette og jeg har derfor utviklet følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever fire lærere på barnetrinnet å prøve ut en læringsressurs om språklæring?

Hvilke refleksjoner omkring språklæring gjør lærerne seg i etterkant av utprøvingen?

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til å bidra i mitt forskningsprosjekt må du planlegge og gjennomføre undervisning i egen klasse (del 1 og del 2). Deretter delta i fokusgruppeintervju (del 3). Del 3 utgjør studiens datagrunnlag, mens del 1 og del 2 ikke inngår i datamaterialet. Delene presenteres i det følgende:

Del 1: Planlegge undervisning

- Du får tilgang veiledningsheftet fra Lesesenteret. Veiledningen gir informasjon om hvordan undervisningen kan planlegges og er på åtte sider. Dette må leses.
- Velge ut en tekst eller flere tekster du skal bruke i undervisningen din. Velge elementer fra tekstene og du ønsker å rette fokus mot, slik veiledningen foreslår.
- Etter at veiledningen er lest planlegges undervisning for egen klasse basert på veiledningsheftet og de utvalgte tekstene.

Del 2: Gjennomføre undervisning i egen klasse

- Etter planleggingen gjennomfører du undervisningen i klassen din.
- Du skal gjennomføre tre undervisningøkter med ulikt fokus. Du bestemmer selv hva du vil fokusere på så lenge du baserer utvalget på det du har lest om i veiledningen. De tre undervisningsøktene må være ferdig gjennomført innen februar 2022.

Del 3: Fokusgruppentervju

- Etter at undervisningsøkene er gjennomført vil jeg ha et fokusgruppeintervju. I fokusgruppeintervjuet deltar du sammen med tre andre lærere som også har prøvd ut undervisningsopplegget.
- Jeg håper å få med fire lærere fra samme skole slik at det blir deg og tre kollegaer som deltar i intervjuet, sammen med meg. Jeg har forberedt noen spørsmål til dere, men er i hovedsak ute etter at dere skal fortelle om erfaringene.
- Intervjuet varer ca 60-90 minutter og gjennomføres ved din skole.

Intervjuet blir tatt opp som lydopptak slik at jeg kan analysere det i ettertid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar denne forespørselen fordi du jobber som lærer og underviser i lesing, språk og tekst på 3.-4. trinn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn ved å sende en epost til: hanne.bakkehaug@sorreisa.kommune.no Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptakene vil bli gjort via appen «diktafon» som skal sikre trygg lagring etter gjeldene forskrifter om personvernsopplysninger. Dataene lagres på godkjent ekstern forskingsserver.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Det er kun Hanne Birgitte Bakkehaug, og veileder Hege Rangnes fra UIS som har tilgang til lydopptakene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes 23.06.2023 og da vil datamateriale jeg har innhentet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Hege Rangnes - førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger. Tlf: 51831153/408 48 708
- Erlend Aano - personvernombud ved Universitetet i Stavanger: Tlf: 51831259

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hege Rangnes

(Forsker/veileder)

Hanne Birgitte Bakkehaug

(Student)

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring signeres og leveres til Hanne Birgitte Bakkehaug.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å undervise i språk på barnetrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju med lydopptak
- at informasjon gitt av deltakerne i intervjuet behandles konfidensielt

Jeg samtykker til at lydopptakene lagres i henhold til personvernet frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)