



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreropfatninger om tilrettelegginger for LESLLA-elever sin lesing i matematikk og norsk i et tverrfaglig arbeid innen Helhetslesing: Forhandling og reforhandling av identitet, oppfatninger, aktørskap og handlingsrom.

Teachers' cognition regarding instructional and interdisciplinary accommodations in mathematics and language classes in a «Whole-part-whole Reading»-project: Negotiation and renegotiation of Identity, perceptions, agency, and scope for action.

Karianne Akse Foss-Amundsen & Henrik Akse Foss-Amundsen

Master i Didaktiske Praksisar

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk litteratur, matematikk og tolking

- Matematikk og naturfag
- Andre- og framandspråksdidaktikk

Veiledere: Edit Bugge og Maru Alamirew Guadie

15.11.2024

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Takk til våre veiledere Edit Bugge og Maru Alamirew Guadie for gode innspill, tips og engasjement. Til deg, Edit, har vi lagt inn språklige blomster i form av din favoritt -garpegenitiv- i tittel og tekst.

Takk til Haddy og Alex som delte erfaringer og oppfatninger om LESLLA-elever og det tverrfaglige arbeidet innen Helhetslesing. Dere endret og åpnet vårt syn på hva god leseundervisning kan være - og elevene fikk skreddersydd undervisning med på kjøpet.

Takk til våre felles kolleger; logopedene ved skolen studiet ble gjennomført. Dere har tatt imot alle oss «erfarne nykommere» med åpne armer, og delt kunnskap om og undervisning tilpasset uttale- og lærevansker. Takk også til syns- og audio-pedagoger som ofte har gitt oss innspill til løsninger utenfor vårt fagfelt.

Idét forordet skrives, er skolen der vi gjennomførte studiet på vei inn i glemselen. Etter en langvarig omstillingsprosess har Haddy og Alex har funnet seg annet å gjøre, mens logopeder, syns- og audiopedagoger er splittet og omorganisert. Et helt fagmiljø er borte.

Innhold

Forord	2
Sammendrag.....	8
Abstract.....	9
1.0 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	15
1.3 Tidligere forskning	17
1.4 Kontekst.....	22
1.5 Oppgavens oppbygning	23
2.0 Teori	24
2.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori	24
2.2 Aktivitetssystem	25
2.3 Læroppfatninger	27
2.4 Profesjonell identitet, aktørskap og handlingsrom	30
2.5 Literacy for LESLLA.....	34

2.6 Helhetslesing	38
2.7 Numeracy	40
2.8 Matematikkundervisning	42
2.9 Lesing i matematikk.....	44
3.0 Metode	45
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	45
3.2 Kasusstudie.....	46
3.3 Metodevalg.....	47
3.3.1 Observasjon	48
3.3.2 Lærerlogg.....	49
3.3.3 Forskningsintervju	49
3.4 Studiens utvalg og rekruttering av informanter	50
3.5 Intervjuguide	51
3.6 Datainnsamling.....	52
3.6.1 Gjennomføring av observasjon	53
3.6.2 Gjennomføring av intervju.....	54
3.7 Studiens kvalitet	56

3.8 Etske betraktninger	62
4.0 Analyse.....	65
4.1 Transkripsjon	66
4.2 Koding og kategorisering.....	66
4.3 Forventninger til funn i materialet	69
4.4 Lærerne	69
4.5 Presentasjon av funn	70
4.5.1 Spenninger mellom utdanning, oppfatninger og praksis	70
4.5.2 Tverrfaglighet og samarbeid	75
4.5.3 Spenninger knyttet til læreplan og oppfatning om dårlig tid	76
4.5.4 Nye muligheter, nye utfordringer i ny undervisningsmetode	79
4.5.5 Tekstutvikling og gryende lærebokkritikk.....	82
4.5.6 Bort med støy: Tilpasninger i tekst.....	84
4.5.7 Begrepslæring.....	88
4.5.8 Lærerne oppsummerer.....	91

5. Drøfting av funn	93
5.1 Historiske spenninger i LESLLA-lærerne sin profesjonelle identitetsforståelse	95
5.1.1 Fra profesjonell lærer til erfaren nykommer	95
5.1.2 Læreplan: Handlingsrom eller handlingsplan?	98
5.1.3 Lærere i transisjon	100
5.2. Aktørskap, handlingsrom og profesjonell identitetsforståelse	100
5.2.1 Literacy og numeracy.....	101
5.2.2 Lærebøker og tekstproduksjon.....	105
5.2.3 Tverrfaglighet.....	108
5.2.4 Endring av maktforhold	109
5.2.5 Aktørskap/handlingsrom	110
5. 2.6 Oppsummering av drøftingskapittelet.....	113
6. Avslutning	114
Litteraturliste	116
Vedlegg 1: Plan for datainnsamling.....	131
Vedlegg 2: Samtykkeskjema lærere.....	134
Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv tilpasset LESLLA-elever	137

Vedlegg 4: Intervjuguide	143
Vedlegg 5: Tekstmateriale i matematikk	145
Vedlegg 6: Tekstmateriale i norsk.....	151
Vedlegg 7: Skoleavis (anonymisert).....	161
Vedlegg 8: Samskriving.....	164
Vedlegg 9: Oversikt over endringer gjort etter innlevering.....	165

Sammendrag

I denne tverrfaglige masteroppgaven innen *Matematikk og naturfag* og *Andre- og framandspråksdidaktikk* undersøkes oppfatninger, læreridentitet og aktørskap hos to lærere ved en grunnskole for voksne som underviser LESLLA-elever i henholdsvis norsk og matematikk gjennom en kasusstudie. LESLLA er et akronym som betegner fagfeltet *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, og masteroppgaven er ment å være et bidrag i kunnskapsutviklingen rundt LESLLA-feltet. Konteksten for kasusstudien er igangsettingen av et tverrfaglig samarbeid mellom lærerne i norsk og matematikk innenfor den lesemetodiske rammen *Helhetslesing*, som er utviklet for å hjelpe elever som har “sporet av” i leseutviklingen til å komme “tilbake på sporet” (jf. Spear-Swerling & Sternberg, 1998) sin terminologi. LESLLA-lærere har vanligvis begrenset eller ingen spesifikk utdanning som forbereder dem til å jobbe med LESLLA-elever (jf. Young-Scholten et. al, 2015). Samtidig er innsikt i LESLLA-elevens bakgrunn og behov en forutsetning for å kunne gi god undervisning (jf. Anundsen, 2023). Innsikt og forståelse for den unike konteksten LESLLA-lærernes praksis er situert i, samt lærernes møte med det tverrfaglige samarbeidet i *Helhetslesing* søkes å oppnås gjennom problemstillingen:

«Hvordan reforhandler to LESLLA-lærere sin profesjonelle læreridentitet og aktørskap i spenningsfeltet mellom deres oppfatninger knyttet til undervisning av voksne elever med lite eller ingen tidligere skolegang og et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?».

Kasusstudien baserer seg på en sosialkonstruktivistisk og kvalitativ tilnærming til kunnskapsutvikling. Studiens datagrunnlag er samlet inn via observasjon av undervisning, skriftlige lærerlogger, samt ustrukturerte og semi-strukturerte intervju, og består av lærernes historier og narrativer som kan relateres til spenninger i og mellom aktivitetssystemene de er og har vært en del av (jf. Engeström, 2001). Slike spenninger kan potensielt føre til at lærere reforhandler sin læreridentitet (Ruohotie- Lyhty, 2018) og utøver aktørskap (Colliander, 2018a). I studie n fant vi at LESLLA-lærerne primært utøver aktørskap med mål om å tilpasse *Helhetslesing* til elevene, slik de selv finner det best ut fra sin praksiskunnskap om dem.

Lærernes oppfatninger, og følgelig profesjonelle identitet viste seg dynamiske og fleksible. De definerte, reforhandlet og endret både profesjonell identitet, oppfatninger og handlingsrom når de så behov for det. Reforhandlinger av identitet og oppfatninger knytter vi til tilpasninger til

elevene. Helhetslesing forandrer undervisningen. LESLLA-lærerne har i stor grad utøvd aktørskap ved selv å endre den lesemetodiske rammen til elevene.

Abstract

In this interdisciplinary master's thesis within Mathematics and Natural Sciences and Second and Foreign Language Didactics, teachers' cognition, teacher identity, and agency of two teachers at an adult education school are explored through a case study. LESLLA is an acronym for *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, and the thesis contributes to the development of knowledge within the LESLLA field. The context for the case study is the initiation of an interdisciplinary collaboration between a norwegian-language teacher and a mathematics teacher within the reading methodological framework Helhetslesing (*Whole Language Approach*), designed to help students who are "off track" in their reading development to get "back on track" (cf. Spear-Swerling & Sternberg, 1998). LESLLA teachers often have limited or no specific training that prepares them to work with LESLLA students (cf. Young-Scholten et al., 2015). At the same time, understanding LESLLA students' backgrounds and needs is essential for providing effective instruction (cf. Anundsen, 2023). The aim of the study is to gain insight into the unique context of LESLLA teachers' practice and their experience with interdisciplinary collaboration in the *Whole Language Approach*. The research question is as follows: "*How do two LESLLA teachers renegotiate their professional teacher identity and agency within the tension between their perceptions of teaching adult students with little or no prior schooling and an interdisciplinary collaboration in the Whole Language Approach?*"

The case study employs a socioconstructivist and qualitative approach to knowledge development. The data were collected through classroom observations, written teacher logs, and unstructured and semi-structured interviews. The data consist of the teachers' stories and narratives, which are related to tensions within and between the activity systems they are and have been a part of (cf. Engeström, 2001). Such tensions can potentially lead teachers to renegotiate their teacher identity (Ruohotie-Lyhty, 2018) and exercise agency (Colliander,

2018a). The study found that the LESLLA teachers primarily exercise agency to adapt the *Helhetslesing (Whole Language Approach)* to their students based on their practical knowledge. The teachers' cognition and professional identities were dynamic and flexible. They defined, renegotiated, and changed both their professional identity, perceptions, and scope of action when they saw the need for it. Renegotiations of identity and perceptions are linked to adaptations to the students. The *Whole Language Approach* influences teaching practices, and the LESLLA teachers have largely exercised agency by modifying the reading methodology to better suit their students.

1.0 Innledning

I denne studien vil vi bidra i kunnskapsutviklingen rundt LESLLA-feltet¹ ved å studere oppfatninger, læreridentitet og aktørskap hos lærere ved en grunnskole for voksne som underviser LESLLA-elever. Vi benytter begrepet *LESLLA* i hele teksten, også i henvisninger til artikler med like beskrivelser, men andre benevninger på elevgruppen. Vi bruker termen *LESLLA-lærere* om lærerne som underviser elevgruppen. Konteksten for studien er igangsettingen av et tverrfaglig samarbeid i norsk og matematikk innenfor den lesemetodiske rammen “Helhetslesing”. Gjennom deltakelse i utviklingstid, observasjon av undervisning, lesing av lærerlogger og gjennomføring av ustrukturerte- og semi-strukturerte intervju utvikler vi kunnskap om og sammen med lærerne. Innsikt og forståelse for læreres oppfatninger, læreridentitet og aktørskap, samt konteksten disse er en del av, oppfatter vi som vesentlige faktorer i forståelsen av innovasjonsprosessen lærerne er en del av (jf. Kulbrandstad et al., 2020). Vi velger derfor å se skolen i et systemperspektiv (jf. Postholm & Jacobsen, 2018) og benytter aktivitetsteori som analyseverktøy (jf. Engeström, 2001). Slik tilnærmer vi oss individet som subjekt i et aktivitetssystem der handlinger påvirkes av spenninger mellom komponentene i systemet og individets historiske deltakelse i tidligere system (jf. Peng, 2024).

1.1 Bakgrunn

Masteroppgaven er et samarbeid mellom to studenter ved masterprogrammet “Didaktiske praksiser” ved HVL. Vi har ulik fagtilhørighet. Henrik studerer “Matematikk og naturfag” og

¹ LESLLA er et akronym som betegner fagfeltet *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*. I oppgaven bruker vi begrepet LESLLA-elever for å betegne “adult immigrants who have limited education and literacy in their native/home language and are learning the language of their new country as a second or additional language” (Young-Scholten et. al, 2015, s. 165) eller, som det heter på norsk, “Voksne skrivekyndige som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk” (Bugge & Carlsen, 2023).

Karianne studerer “Andre- og framandspråksdidaktikk”. Vi har en felles interesse for didaktikk, og å finne gode undervisningsmetoder, spesielt med hensyn til tilpasninger for elever med lite utbytte av ordinær undervisning. Henrik har jobbet som matematikklærer i grunnskolen i 14 år, for det meste på en ungdomsskole kjent for flerkulturelt og sosioøkonomisk variert elevgrunnlag. Mange av elevene har språklige utfordringer og svake norskkunnskaper. Lesevanskene får konsekvenser i alle fag, også i matematikk. Statistikk fra nasjonale prøver 2023 viser at det er langt flere elever med innvandrerbakgrunn og/eller innvandrerforeldre som er på laveste mestringsnivå i både lesing og regning (Statistisk sentralbyrå, 2024). Henrik underviser ungdommene som utgjør datamaterialet fra de nasjonale prøvene. Ingenting ved hans spesialiserte bachelor innen naturfag og matematikk har forberedt ham til å tilrettelegge for disse elevene. Han opplever sin undervisning som basert på oppfatninger og praksiserfaring, snarere enn kunnskap. Manglende kunnskap og fraværende satsing på utvikling av språk- og leseferdigheter i matematikkfaget hindrer ham i å oppfylle målene han setter for undervisningen. Han er bekymret for at dette kan føre til et mangelsyn på elevene med innvandrerbakgrunn (jf. Kulbrandstad & Kvammen, 2022). Karianne har jobbet i alle skoleslag, i perioder fra tre til åtte år; i barne-, ungdoms-, og videregående skole, og nå ved en voksenopplæringsenhet der det både jobber lærere, og logopeder som utreder barn og voksne for lese- og skrivevansker. De siste årene har hun arbeidet med andrespråklige elever med lite eller ingen skolegang og svært sakte progresjon i tilegnelse av skriftkyndighet. Utdanningen hennes har ikke forberedt henne på å undervise elevgruppen. Hun opplever at jobben er kompleks, selv om elevene “bare skal lære bokstaver og sånn”. Det er adskillig lettere å undervise WEIRD²elever om *Vildanden* på studiespesialiserende. Karianne har lært om og brukt den spesialpedagogiske leserammen Helhetslesing, og mener at den er et nyttig verktøy, både i kraft av seg selv og i mangel på noe annet. Karianne ser denne studien som en mulighet for å finne ut om leserammen kan brukes tverrfaglig, og om dette kan bidra positivt inn i undervisning og kollegialt samarbeid.

Fagundervisning i språklig heterogene klasser krever at læreren har “kvalifikasjoner både i faget og i språkdidaktikk” (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 95). Lærerne som underviser

² Akronym: “Western, Educated, Industrialized, rich, and Democratic”

LESLLA-elever har relevant faglig bakgrunn, men opplever likevel at de må beherske ulike kunnskapsdomener i klasserommet: Kunnskap om undervisning, flyktning- og immigranterfaringer, språk og språktilegnelse og voksnes læreprosesser. I tillegg kommer et femte kunnskapsområde som innvirker på de andre domenene: Tidlig litterasitetsopplæring (Vinogradov, 2013). Det er ikke et spørsmål om LESLLA-lærerne er både språk- og leselærere, uavhengig av hvilket fag de underviser i, men hvordan de skal balansere det. Ifølge Young-Scholten et al. (2015) er flinke, kunnskapsrike lærere nøkkelen til å lette læring og fremme suksess. LESLLA-lærere har imidlertid vanligvis begrenset eller ingen spesifikk utdanning som forbereder dem til å jobbe med populasjonen (Young-Scholten et al., 2015, s. 165). Samtidig er innsikt i LESLLA-elevers bakgrunn og behov en forutsetning for å kunne gi god undervisning (jf. Anundsen, 2023, s. 17). I studien vår er både matematikk- og norsklærer i et landskap som utdanning og tidligere erfaringer ikke har forberedt dem på. Hva tenker og gjør lærerne når læreplan og utdanning ikke har forberedt dem til å undervise i faget sitt? Hvordan påvirkes lærernes profesjonelle læreridentitet og aktørskap i en kontekst der lærerne må sjonglere ulike roller knyttet til ulike mål og behov? Hvordan utnytter lærerne handlingsrommet sitt for å tilpasse undervisningsressurser til elevgruppen?

Det er lovfestet at opplæringen for voksne skal legges opp slik at “deltakarane så raskt som mogleg kan oppnå relevant kompetanse for arbeid eller vidare utdanning” (Opplæringslova, 2023, § 18-1). I overordnet del av læreplanverket er kompetanser definert som det “å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Både lesing og regning inngår i grunnleggende ferdigheter som skolen skal legge til rette for at elevene utvikler for “[...] å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I følge OECD (2019) er ferdigheter knyttet til literacy og numeracy stadig viktigere i dagens samfunn. OECD sin undersøkelse *Skills matter* (2019) viser kompleksiteten i den skriftlige og matematiske informasjonen som gjennomsyrrer alle områder i det moderne samfunnet vi lever i. Hos Lundetræ (2007) defineres numeracy som voksnes matematikkholdige

hverdagskompetanser. Gal et al. (2020) gir en mer omfattende definisjon av numeracy som de ferdigheter og kunnskaper som kreves for å håndtere de matematiske, kvantitative og statistiske krav som voksenlivet stiller. Literacy er en viktig komponent i numeracy (Gal, 2024, s. 295). Literacy kan defineres på ulikt vis. Med hensyn til nivået hos LESLLA-elevene i denne studien, tilnærmer vi oss literacy som oppnåelse av både dekodings- og en forståelsesferdigheter, altså det å teknisk kunne lese, samt å forstå det som leses (jf. Gough & Tunmer, 1986).

Voksne mennesker forholder seg til en stadig strøm av matematisk og skriftlig informasjon som kreves for å organisere og få oversikt over livet til seg og familien, samt delta i samfunnet. Voksne innvandrere i Norge med manglende skolegang og lite eller ingen skriftkunnskap skal forholde seg til ny kultur og samfunnsstruktur, lære et nytt språk, og samtidig tilegne seg skriftkunnskap - uten å kjenne til "skolske" læringsstrategier fra før. For LESLLA-elevene er kravene samfunnet stiller utfordrende å innfri (jf. Bugge & Carlsen, 2023, s.16). Konsekvensene av manglende skolegang og lite skriftkyndighet er både sosioøkonomiske og emosjonelle (jf. Meld. st. 16 (2015-2016) s. 10). Slik er lesing både makt og avmakt. For LESLLA-elevene er skrift en portvokter som stopper dem fra å få innpass i eget liv. Informasjon om samfunnet og dem selv er tilgjengelig, men samtidig uoppnåelig. Andre kan lese seg til mer informasjon om LESLLA-elevene enn de kan selv (Pettitt, 2023). Elevene som lærerne i studien vår underviser har erfaringer med flukt, tap og annet som påvirker hverdagen. De *har* et ønske om å lære, og anser skriftkyndighet som viktig. På tross av adskillige timer i ordinær voksenopplæring har de likevel ikke lært å lese og skrive. Progresjonen er svak, og vedvarende sakte. Samtidig er kravet fra samfunnet at "Hver enkelt har et ansvar for å skaffe seg kunnskap og ferdigheter som det er behov for i arbeidslivet" (Meld. St. 16 (2015-2016), s. 11). Det er spenninger mellom det moderne samfunnets krav til voksne innvandrere og LESLLA-elevenes forutsetninger for å oppfylle dem.

Etter sondering i kollegiet til Karianne våren 2024 viste det seg at flere lærere var interesserte og villige til å delta i et tverrfaglig forskningsprosjekt der vi setter Helhetslesing ut i livet. Målet med utviklingsprosjektet var i utgangspunktet å utvikle leseferdighetene til LESLLAelever i norsk grunnskole for voksne med særlig svak progresjon som lærer norsk og

matematikk parallelt etter læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Formålet i selve masteroppgaven skulle vise seg å bli et annet: Fokuset dreide seg mot de to lærerne i studien og måten de møtte opplegget vi introduserte med hensyn til oppfatninger om og uttrykk for læreridentitet og aktørskap i konteksten de befant seg i. Vi kunne ha skrevet oppgaven med et annet utviklingsprosjekt i kjernen av kasusstudien, men oppfatter at Helhetslesing egner seg godt for å utforske et tverrfaglig samarbeid i begynneropplæringen for voksne. Helhetslesing er utviklet for å hjelpe elever som har “sporet av” i leseutviklingen til å komme “tilbake på sporet” (jf. Spear-Swerling & Sternberg, 1998) sin terminologi. Innenfor en heldelighetstilnærming til lesing identifiserer læreren elevenes nivå og problemområder, og de veiledes deretter tilbake på lesesporet ved hjelp av kontekstuell støtte og leseteknisk detaljarbeid innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Innenfor Helhetslesing er det anbefalt å jobbe på tvers av fag, en tilnærming som også er anbefalt praksis når målet er å tilrettelegge for fagundervisning i språklig heterogene klasser (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 95).

Utviklingsprosjektet er tidsavgrenset og tverrfaglig. I løpet av åtte undervisningstimer i henholdsvis norsk- og matematikklasserommet observerer vi lærerne som subjekter i prosessen med å utvikle og gjennomføre undervisning innen det tverrfaglige samarbeidet. Til grunn for analysen er et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk rammeverk, der vi ser på aktørskap, læreridentitet, oppfatninger, læring, undervisning, og kunnskap som situerte konstrukter som utvikles i samspill mellom individ og miljø (jf. Kulbrandstad et al., 2020).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven utforsker vi sider ved lærernes oppfatninger i et lesemetodisk utviklingsprosjekt. Vi forstår oppfatninger som individuelle forestillinger som fungerer som filter, ramme og veiledning for handling (Fives & Buehl, 2012, s. 478). Ulike oppfatninger og handlinger kan aktiveres av ulike kontekster, og påvirker og påvirkes av hverandre (Fives & Buehl, 2012, s. 476). Vi tilnærmer oss identitet og aktørskap innen et sosiokulturelt perspektiv

der vi anser identitet og aktørskap som dynamisk og situert (Buchanan, 2015, s. 704). Vi vil studere identitet i relasjon til læreryrket, og vårt fokus er derfor på profesjonell *læreridentitet*. Vi tar utgangspunkt i at læreres refleksjoner og oppfatninger om egen praksis, kontekst, elever, sitt profesjonelle selv og deres handlingsrom er egnet til å forme og endre deres læreridentitet (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 178). Vi oppfatter aktørskap som uttrykk for læreridentitet; at lærer handler i tråd med sine oppfatninger, og som formende for læreridentitet; at konteksten læreren befinner seg vil påvirke hvilke handlinger som oppfattes som tilgjengelige (Buchanan, 2015, s. 704).

Vi har tilnærmet oss studien abduktivt ved å være åpne for at informantene og datamaterialet kan sette premissene for hvilken retning vi tar. I løpet av observasjonsperioden, og senere i semi-strukturerte intervju, ble det tydelig at datamaterialet vårt ikke svarte på den opprinnelige problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi forsøkte flere innganger for å finne essensen i det lærerstemmene fortalte oss i empirien, og teksten åpnet seg for analyse da vi stilte spørsmålet:

Hvordan reforhandler to LESLLA-lærere sin profesjonelle læreridentitet og aktørskap i spenningsfeltet mellom deres oppfatninger knyttet til undervisning av voksne elever med lite eller ingen tidligere skolegang og et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?

I tilknytning til problemstillingen stiller vi to forskningsspørsmål for å forstå hvordan lærernes oppfatninger, læreridentitet og aktørskap påvirker hverandre gjensidig og er situert i kontekst. Forskningsspørsmålene er komplementære, og er ment å gi dybde til hvordan virkeligheten fremstår for informantene, og om den endres.

- *Hvilke historiske spenninger har lagt grunnlag for lærernes profesjonelle identitetsforståelse som LESLLA-lærere?*

- *Hvordan benytter LESLLA-lærerne sitt handlingsrom til å utøve aktørskap og handle i tråd med sin profesjonelle identitetsforståelse for å løse spenninger under et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?*

For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål bruker vi empiri fra semi-strukturerte intervju, observasjon, samt reflekterende logg og ustrukturerte intervju etter undervisning, der lærernes stemmer kommer direkte til uttrykk.

1.3 Tidligere forskning

I dette avsnittet gjør vi rede for tidligere forskning med hovedfokus på forskning på LESLLAgruppen innenfor literacy og numeracy, særlig på studier som direkte eller indirekte omhandler læreres profesjonelle oppfatninger. Etter gjentatte og omfattende litteratursøk, konkluderer vi med at det foreligger lite tidligere forskning som belyser problemstillingen vår direkte. Denne konklusjonen baserer seg på omfattende søk i databaser som Oria, Eric, Google Scholar, Idunn og LESLLA.org, samt “videresøk” i litteraturlister i relevante bøker og artikler og litteraturreviews i aktuelle temaområder.

For 20 år siden oppfordret Bigelow og Tarone (2004) andrespråksforskerne til å rette søkelyset mot voksne som lærer et nytt språk uten skriftkyndighet i sitt morsmål. I norsk sammenheng viser Guribye og Hidle (2013) til at det generelt sett er “[...] relativt lite kvalitativ forskning på voksenopplæringen i Norge i dag” (Guribye & Hidle, 2013, s. 1). Anundsen (2023, s. 6) beskriver at “Voksenopplæring og voksenundervisning er som felt betraktet nærmest usynlig innenfor den generelle skoleforsknings- og utdanningsdiskursen, og det samme kan sies om voksenlæreren som profesjon”. I Bugge og Carlsen (2023) finner vi at voksne innvandrere som lærer andrespråk og skriftspråk samtidig “[...] er en innlærergruppe som har vært oversett i tradisjonell andrespråksforskning” (Bugge & Carlsen, 2023, s. 13). Ifølge Gujord, Søfteland og Emilsen (2023, s. 126) stammer kunnskapen om andrespråk og andrespråkstilegnelse stort sett fra et datagrunnlag bestående av WEIRD-informanter; “[...] andrespråksinnlærerne som har gode lese- og skriveferdigheter, og som har gått sammenhengende på skole i mange år”. Kunnskap som stammer fra forskning på WEIRD-informanter er lite relevant for LESLLA-elever, noe som medfører at både nåværende og

kommende LESLLA-lærere må basere sin yrkespraksis på et mangelfullt kunnskapsgrunnlag (Gujord, Søfteland & Emilsen, 2023, s. 126).

Marianne Eek (2023) peker på behovet for å forbedre språk- og matematikkundervisningen for voksne innvandrere med lite skolegang. Young-Scholten et al. (2015) finner i sin spørreundersøkelse blant LESLLA-lærere at de i liten grad har opplæring i å legge til rette for utvikling av literacy hos voksne. Lærernes kunnskapsgrunnlag om litterasitetsundervisning for LESLLA-elever baserer seg ofte på erfaringer fra egen praksis (Farrelly, 2013, s. 27). I henhold til Gal et al. (2020) er dette også status når det gjelder numeracy; få lærere innen medlemslandene i OECD har formell undervisningskompetanse i numeracy for denne gruppen, og hverdagsmatematikk er sjeldent et eget fag innen voksenopplæring. I tilfellene der hverdagsmatematikk tilbys som fag, styres undervisning og innhold som regel av læreplanmål som tilhører ordinær grunnskole (Gal et al. 2020, s. 385).

O'Meara et al. (2024) peker på at det foreligger mange ulike definisjoner av begrepet numeracy, både i nasjonale læreplaner og innen utdanningsforskning. Et slikt begrepsmangfold kan bidra til usikkerhet og misoppfatninger blant lærere om hvordan undervisningen i numeracy bør utformes. Marianne Eek (2023) gjør lignende funn i studien av en lærers tilnærming til numerasitetsundervisning for voksne nyankomne uten tidligere skolegang: Eek identifiserer at lærerens syn er preget av to delvis motstridende perspektiver: På den ene siden avgjør læreplaner og kompetansemål hva læreren vektlegger i undervisningen, på den annen side knytter hun undervisningens mål “[...] først og fremst til deltakernes behov i hverdagslivet her og nå” (Eek, 2023, s. 197). Young-Scholten et al. (2015) gjør lignende funn blant andre LESLLA-lærere; kunnskaper om elevenes bakgrunn, nåværende situasjon og faglige utgangspunkt kommer høyt på listen over hvilke kunnskaper lærerne oppfatter at de må ha for å kunne undervise LESLLA-elever. Lærerne har imidlertid først og fremst en oppfatning om at effektiv undervisning for LESLLA-elever krever at de utvikler ferdigheter som gjør dem i stand til å benytte ulike undervisningsmetoder og undervisningsmateriell (Young-Scholten et al., 2015, s. 172).

I Bultynck og Vanbuel (2017) sin studie av LESLLA-elevers oppfatninger om læring av språk og leseferdigheter, konkluderer de at til tross for manglende eller ingen tidligere skolegang kan LESLLA-elevene i deres studie reflektere rundt egne læringsprosesser. Ifølge Peng (2024, s. 232) vil oppfatninger om undervisning og læring blant annet basere seg på erfaringer som stammer fra tidligere deltakelse i kontekster der undervisning og læring har funnet sted. Voksne med liten eller ingen tidligere skolegang vil kunne ha vidt forskjellige oppfatninger om hva undervisning og læring er, enn hva som er tilfellet for vestlige lærere som både er og har vært langvarige deltakere i formelle og institusjonaliserte utdanningskontekster. Bultynck og Vanbuel (2017) peker på at selv om vestlige læreres og LESLLA-elevers oppfatninger om undervisning og læring ikke alltid samsvarer, synes det ikke å være vanlig praksis at lærere avdekker og anerkjenner LESLLA-elevers metakognitive strategier ved å forhandle om en gjensidig og situert forståelse av hva undervisning og læring er. LESLLA-elever som deltar i undervisning der slike ulikheter i oppfatninger ikke adresseres, vil kunne oppleve forvirring i forhold til både undervisnings- og læringsstrategier (Bultynck & Vanbuel, 2017, s. 5). Oppfatningene til LESLLA-lærere påvirker altså deres praksis. Ifølge Kulbrandstad et al. (2020) er omfanget internasjonale og norske studier av hvordan andrespråklæreres oppfatninger påvirker deres profesjonelle praksiser stadig økende.

Med utgangspunkt i tidligere forskning på LESLLA-feltet har vi avdekket at LESLLA-elever ofte mottar undervisning basert på grunnskolens læreplanmål fra lærere som ikke har opplæring i å undervise elevgruppen. Lærerne oppfatter at de trenger relevant opplæring for å kunne bedre egen praksis, enten den er rettet mot utvikling av literacy eller numeracy. Videre har vi vist til at resultater fra forskning på andrespråksfeltet kan bidra til oppfatninger om undervisning og læring som ikke nødvendigvis er tilpasset LESLLA-elever, da forskningsresultatene stort sett baserer seg på WEIRD-informanter. Tidligere forskning viser også at vestlige lærere og LESLLA-elever kan ha vidt forskjellige oppfatninger om undervisning og læring, og at slike oppfatninger stammer fra tidligere deltakelse i undervisnings- og læringskontekster. Vi viser også til at lærere oppfatter at opplæringen må ta

utgangspunkt i LESLLA-elevenes behov, bakgrunn og kunnskaper, men at slike oppfatninger ikke alltid får sitt utspring i praksis.

I denne studien benytter vi aktivitetsteori som analytisk verktøy. Aktivitetsteori har blitt brukt som analytisk rammeverk i tidligere forskning innenfor LESLLA-feltet med det formål å undersøke hvordan lærers handlinger påvirkes av konteksten rundt deres praksis. Farrelly (2013) bruker aktivitetsteori som rammeverk i sin studie av hvilke spenninger som befinner seg mellom to LESLLA-lærere og medierende artefakter i aktivitetssystemet der deres praksis er situert. Farrelly peker på at en av de største spenningene i aktivitetssystemet er mellom lærernes ønske om å utvikle egen praksis for å kunne tilby elevene bedre undervisning, og deres oppfatning om manglende muligheter for samarbeid og profesjonell utvikling (Farrelly, 2013, s. 35). Farrelly understreker viktigheten av lokal kunnskapsutvikling blant LESLLA-lærere (Farrelly, 2013, s. 41). En studie som ikke er innenfor LESLLA-feltet, men vi oppfatter som relevant i denne sammenheng er Kulbrandstad og Kvammen (2022) sin kasusstudie av læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. Her studeres samarbeidet mellom en naturfag- og andrespråklærer om å utvikle en inkluderende naturfagundervisning der det arbeides med språk på tvers av fag ved hjelp av støttestrukturer og elevenes språklige repertoar. Lærerne i studien oppfatter at deres tverrfaglige samarbeid med fokus på fagord og andre høyfrekvente ord innen naturfag er den viktigste støttestrukturen for å øke flerspråklige elevers mulighet for deltakelse i undervisning (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 104). Slike samarbeid mellom språklærer og faglærer har også blitt fremhevet i annen forskningslitteratur innen andrespråksfeltet (jf. Chan, 2015).

Nordanger og Egeland (2024) bruker aktivitetsteori som rammeverk i sin studie av hvordan profesjonell identitet og opplevelse av aktørskap hos lærere innen skandinaviske introduksjonsprogram påvirkes av nasjonale språkkrav og testing for oppholdstillatelse. Nordanger og Egeland tilnærmer seg læreres profesjonelle identitet som situert, mangfoldig, kompleks, skiftende og nært knyttet til lærers aktørskap (Nordanger & Egeland, 2024, s. 3). I møtet med språkkrav for oppholdstillatelse studerer Nordanger og Egeland hvordan lærerne forhandler om sin profesjonelle identitet gjennom *narrativer om vendepunkt* og *narrativer om motstand* (Nordanger & Egeland, 2024, s. 10). Nordanger og Egeland konkluderer at de

norske lærerne i studien synes å ha tilpasset seg, om enn motvillig, til politiske krav om språkferdigheter og testing for oppholdstillatelse gjennom deres narrativer om en læreridentitet som kan knyttes til en mer byråkratisk rolle enn hva som har vært tilfellet blant lærerne i voksenopplæringen tidligere (Nordanger & Egeland, 2024, s. 10). Hos Guribye og Hidle (2013) finner vi at det er spenninger mellom lærerrollen og elevenes behov i voksenopplæringen. Denne spenningen synes å resultere i at lærerne oppfatter at de må forhandle mellom en hjelperrolle og en mer læreplanbasert lærerrolle. Det å kombinere slike roller kan oppleves som svært utfordrende for den enkelte lærer (Guribye & Hidle, 2013, s. 18).

I henhold til Nordanger, Carlsen og Bugge (2023) har fokuset i forskning på LESLLA-elever flyttet seg fra et kognitivt orientert mikronivå til et mer sosiokulturelt rettet mesonivå. De oppfordrer imidlertid særlig til forskning på et makronivå der en retter søkelyset mot de overordnede rammene for opplæringen av LESLLA-elevne. Samtidig påpekes viktigheten av “[...] det å opprettholde og bygge videre på forskningen på mikro- og mesonivå” (Nordanger, Carlsen & Bugge, 2023, s. 42). Vi oppfatter at vår studie er rettet mot mesonivået ved at vi retter fokus mot “[...] de sosiokulturelle og institusjonelle rammene for interaksjon og språklæring” (Nordanger, Carlsen & Bugge, 2023, s. 37). Eek (2023) peker på behovet for studier av nyankomne voksne sine språklige praksiser knyttet til deres hverdagspråk, samt den diskursive konteksten rundt elevgruppens undervisning og læring. Ved å studere og analysere lærernes oppfatninger knyttet til konteksten rundt LESLLA-elevens opplæring i matematikk og norsk innen et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing, følger vi opp Eek sin oppfordring om videre kunnskapsutvikling i forhold til den diskursive konteksten rundt elevenes undervisning og læring.

Vi har ikke funnet en direkte parallell til Helhetslesing i forskning på LESLLA-feltet. Imidlertid er det interessant å lese LESLLA-lærer Christenson (2023a), som har undersøkt egen undervisning, lest seg opp på forskning, og bruker og anbefaler “Structured Literacy”, et rammeverk for læringsmetoder basert på lydlære. Grunntankene er gjenkjennelige, både i

eksplisitt fokus på systematisk lydlære og fonemisk bevissthet, samt “lesetauet” som visualiserer sammenhengen mellom det lesetekniske og forståelse. Structured reading har opplegg som er tilpasset til barn. I likhet med Helhetslesingsmetoden legges det til grunn at stadiene i leseprosessen er grunnleggende lik for voksne og barn.

1.4 Kontekst

Denne studien er lagt til en grunnskole for voksne. Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden mai - juni 2024. I dette tidsrommet var grunnskole for voksne fortsatt underlagt læreplanverket for kunnskapsløftet (Meld. St. 21 (2020-2021), s.57). Høsten 2024 ble grunnskole for voksne erstattet av *forberedende opplæring for voksne* (FOV) (jf. HK-dir, 2024). FOV er innført som del av modulstrukturert opplæring for voksne. I forbindelse med innføringen av FOV har det blitt fastsatt nye modulstrukturerte læreplaner (Opplæringsforskriften § 23-6). De nye læreplanene har et innhold som er tilpasset voksnes behov for opplæring og har annet innhold enn læreplaner for barn og unge. Blant de nye læreplanene for FOV er læreplan for grunnmodulen. Denne er utarbeidet for “[...] deltakere som både skal utvikle grunnleggende lese- og skriveferdigheter og også har behov for begynneropplæring i norsk. Målgruppa er de voksne som ikke har utviklet lese- og skriveferdighet på noe språk tidligere, eller som har svake lese- og skriveferdigheter på andre skriftspråk” (HK-dir, 2024).

I denne oppgaven tar vi ikke utgangspunkt i de nye modulstrukturerte læreplanene da datainnsamlingen vår ble gjennomført før grunnskole for voksne ble erstattet av FOV. På dette tidspunktet orienterte lærerne i vår studie seg fortsatt etter læreplanverket for kunnskapsløftet. Vi inkluderer derfor ikke definisjonen av literacy og numeracy som følger av læreplan for grunnmodulen (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 2-3). Selv om studien vår er satt til en kontekst som nå er endret, oppfatter vi likevel at den kan ha relevans for FOV ved at vi retter søkelyset mot lærernes arbeid med å utvikle LESLLA-elevens grunnleggende lese- og skriveferdigheter gjennom utvikling av elevenes strategier for forståelse og avkoding. Dette er prinsippet bak både Helhetslesing og den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* i grunnmodul FOV (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 4).

1.5 Oppgavens oppbygning

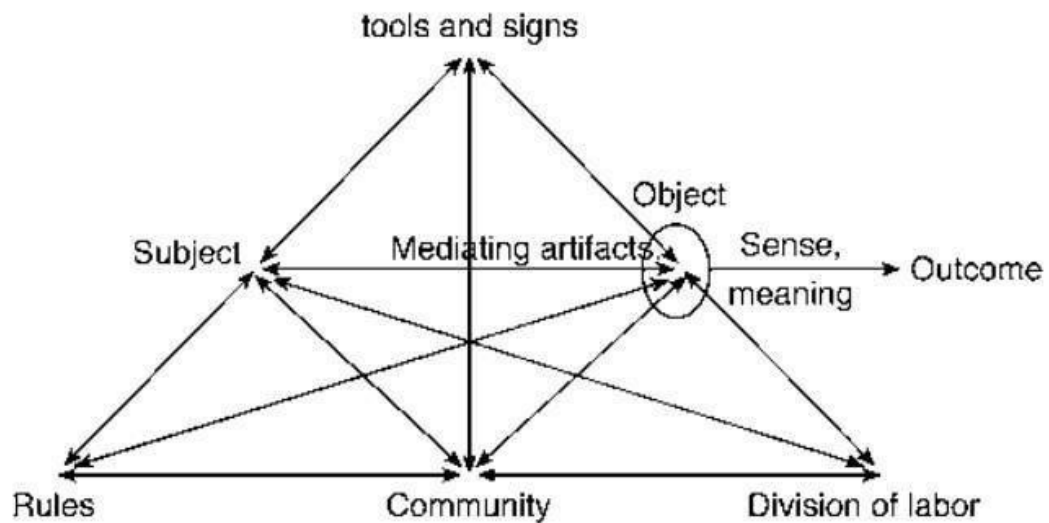
Oppgaven er strukturert i 6 kapitler med tilhørende underkapitler. I *kapittel 1* har vi innledet med bakgrunn for studien og aktualisering av tema. Deretter presenterer vi problemstilling og forskningsspørsmål. Videre gjør vi rede for tidligere forskning på LESLLA-feltet som vi mener er relevant i forhold til vår egen studie. Vi avslutter kapittel 1 med å redegjøre for konteksten som studien finner sted i. I *kapittel 2* gjør vi rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Først presenterer vi kulturhistorisk aktivitetsteori og aktivitetssystemet slik det er utviklet og visualisert av Engeström (2001). Videre presenterer vi teorier om lærerkognisjon og oppfatninger, læreridentitet og aktørskap. Avslutningsvis presenterer vi Helhetslesing og teorier knyttet til literacy og numeracy hos voksne innlærere. I *kapittel 3* presenteres oppgavens metode. Her gjør vi først rede for oppgavens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt ved å plassere studien i et systemperspektiv på skole og virkelighet, og i en sosialkonstruktivistisk og kvalitativ tilnærming til kunnskapsutvikling. Vi gjør så rede for og diskuterer vårt valg av kassustudie som forskningsdesign. Deretter presenteres våre metodevalg som består av observasjon, lærerlogg, ustrukturerte intervju og semistrukturerte intervju. Vi presenterer og diskuterer studiens utvalg og rekruttering av informanter, vår intervjuguide, samt gjennomføringen av observasjoner og intervjuer. Til slutt tar vi stilling til studiens kvalitet og etiske betraktninger. I *kapittel 4* presenterer vi først analyseprosessen ved å gjøre rede for transkribering, koding og kategorisering. Vi presenterer så våre forventninger til funn i datamaterialet. Deretter presenterer vi de to lærerne som er studiens informanter før vi legger frem våre funn fra datamaterialet. Funnene har blitt ordnet og kategorisert i ulike tema som vi oppfatter er egnet til å belyse oppgavens problemstilling. I *kapittel 5* drøfter vi funnene fra analysen på bakgrunn av teori som vi har presentert tidligere i oppgaven med det formål å besvare forskningsspørsmål og problemstilling. I *kapittel 6* Oppsummerer vi studien og presenterer tanker og forslag til videre forskning relatert til LESLLA-feltet.

2.0 Teori

I dette kapitlet gjør vi først rede for kulturhistorisk aktivitetsteori. Teorien har sitt utgangspunkt i sosiokulturell teori og Vygotsky sin idé om objekter som kulturelle verktøy. Innen teorien er nøkkelen til å forstå den menneskelige psyken å studere hvordan individer bruker slike verktøy til å styre og forstå egne handlinger (jf. Engeström, 2001, s. 134). Videre presenterer vi teorier fra utdanningsforskning innenfor et sosiokulturelt perspektiv der læreres oppfatninger, læreridentitet og aktørskap antas å være situert i kontekst, og påvirker hverandre gjensidig. For å gi grunnlag for å fortolke og forstå lærernes narrativer om egen praksis, redegjør vi også for teori om literacy, numeracy, Helhetslesing og matematikkundervisning.

2.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori

I henhold til Eri og Aas (2020) er utgangspunktet i kulturhistorisk aktivitetsteori (heretter aktivitetsteori) at forståelse for menneskelige handlinger og praksiser baserer seg på observasjoner av hva individer gjør, sammen med andre og individuelt. Aktivitetsteori “[...] søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger” (Eri & Aas, 2020, s. 134). Ifølge Engeström (2001) er aktivitetsteori utviklet med utgangspunkt i sosiokulturell teori fra Vygotsky (1978). Engeström (2001, s. 134) oppfatter Vygotskys idé om kulturell mediering av handlinger, visualisert i triaden *subjekt, objekt og medieringsartefakter* i Vygotskys handlingstrekant, som første generasjon i utviklingen av aktivitetsteori. Leontiev videreutviklet senere Vygotsky sin teori ved å belyse forskjellen mellom individuell handling og kollektiv aktivitet (jf. Engeström, 2001, s. 134). Leontievs andregenerasjonsaktivitetsteori har blitt videreutviklet og visualisert av Engeström i det han kaller et *menneskelig aktivitetssystem*:



Figur 1. The structure of a human activity system. Fra Engeström, 2001, s. 135.

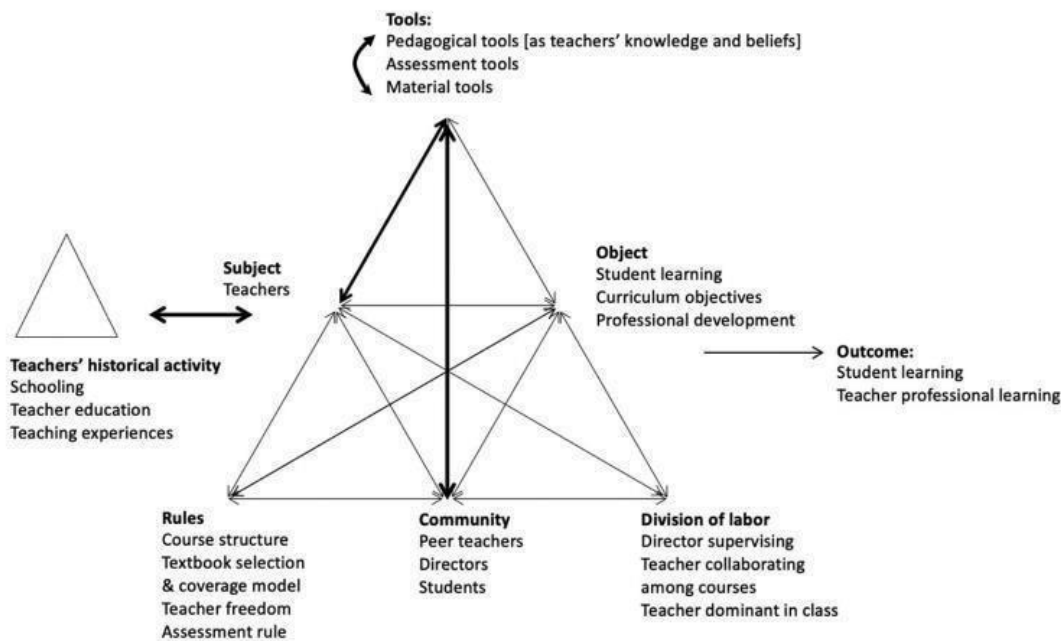
I aktivitetsteori spiller *motsetninger* en sentral rolle som kilde til endring og utvikling. Ifølge Engeström (2001) vil motsetninger bygge seg opp over tid som strukturelle spenninger både innenfor et enkelt system og mellom flere systemer. Når et nytt element tilføres aktivitetssystemet kan det oppstå motsetninger mellom det nye og eldre elementer som er deler av systemet. Spenningene fører til systemiske forstyrrelser og konflikter, men er også utgangspunktet for utvikling og endring av handling (Engeström, 2001, s. 137). Ifølge Eri & Aas (2020) kan ikke systemiske motsetninger observeres direkte. En kan imidlertid observere “[...] spenninger i form av konflikter og dilemmaer som oppstår i dialoger og kollektive handlinger” (Eri & Aas, 2020, s. 136).

2.2 Aktivitetssystem

I henhold til Postholm og Jacobsen (2018) representerer aktivitetssystemet en egen tilnærming til et systemperspektiv på virkeligheten. I aktivitetssystemet “[...] kommer den nære sammenhengen mellom det handlende subjekt og den sosiale konteksten frem” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 41). Aktivitetssystemet består av seks hovedkomponenter: subjekt, redskap,

objekt, arbeidsfordeling, fellesskap og regler. Ifølge Eri & Aas (2020) påvirker hovedkomponentene hverandre dialektisk; “Forandring i én komponent påvirker en eller flere av de andre komponentene og skaper ofte observerbare spenninger og motsetninger” (Eri & Aas, 2020, s. 135). Pilene i aktivitetssystemet visualiserer at systemet er dynamisk, ved at hovedkomponentene påvirker hverandre gjensidig. I øvre del av aktivitetssystemet finner vi en reformulering av Vygotskys medierende trekant. Her er aktivitetssystemets *subjekt*, som utfører handlinger gjennom bruk av redskaper/medierende artefakter. *Objektet* i aktivitetssystemet forstås som målet for subjektets handlinger, som omdannes til resultater ved hjelp av medierende artefakter (Engeström & Sannino, 2010, s. 6). Den nederste delen av aktivitetssystemet består av tre trekanter som ifølge Postholm & Jakhelln (2024, s. 4) representerer konteksten for subjektets handlinger: regler, fellesskap og arbeidsdeling. I henhold til Engeström & Sannino (2010) innbefatter *fellesskapet* alle individer som jobber mot samme overordnede mål, mens *Arbeidsdeling* viser til en horisontal fordeling av oppgaver og en vertikal deling av makt og status. *Regler* refererer til eksplisitte og implisitte normer, regler og konvensjoner som begrenser handlingene innenfor aktivitetssystemet.

Ifølge Engeström er aktivitetssystemet flerstemmig; det vil alltid være et fellesskap av synspunkter, tradisjoner og interesser (Engeström, 2001, s. 136). I henhold til Peng (2024, s. 229) er aktivitetssystemet resultatet av påvirkning fra tidligere aktivitetssystem, ved at hvert element i en aktivitet bringer med seg sin egen historie til systemet de nå er en del av. I Peng sin studie av lærerkognisjon benyttes aktivitetssystemet som analyseverktøy for å oppnå innsikt i læreres kognisjon på bakgrunn av identifikasjon av spenninger, og undersøke hvordan lærerne reagerer på dem. I *figur 2* vises Peng (2024) sin reformulering av Engeströms aktivitetssystem. Aktivitetssystemet er operasjonalisert i forhold til empiriske data og den gjensidige påvirkningen mellom subjektets historiske deltakelse i tidligere aktivitetssystem, og deltakelse i det nåværende aktivitetssystemet er tydelig visualisert med to ulike enheter som påvirker hverandre.



Figur 2. The teachers' instructional activity system. Hentet fra Peng, 2024, s. 231.

2.3 Læreroppfatninger

I *kapittel 1.3* om tidligere forskning viste vi at lærernes oppfatninger både kan fremme og hemme undervisning av LESLLA-elever. I dette kapittelet vinkler vi oss inn mot teorier om språklæreroppfatninger, ut fra premisset om at alle faglærerne, også matematikklærerne, må forholde seg til LESLLA-elevenes forutsetninger innen språk, literacy og skoleerfaring. Studier av læreroppfatninger har fått stadig økende fokus i forskningslitteraturen de senere år (jf. Kulbrandstad et al., 2020). På norsk er begrepet *læreroppfatninger*, slik vi finner det hos Kulbrandstad et al. (2020), Fauskanger (2016) og Kulbrandstad & Kvammen (2022), en samlebetegnelse for det som i internasjonal forskning omtales som "teacher beliefs", "teacher thinking" og "teacher cognition". Videre i teksten benytter vi *læreroppfatninger*, også når vi refererer til engelskspråklige tekster.

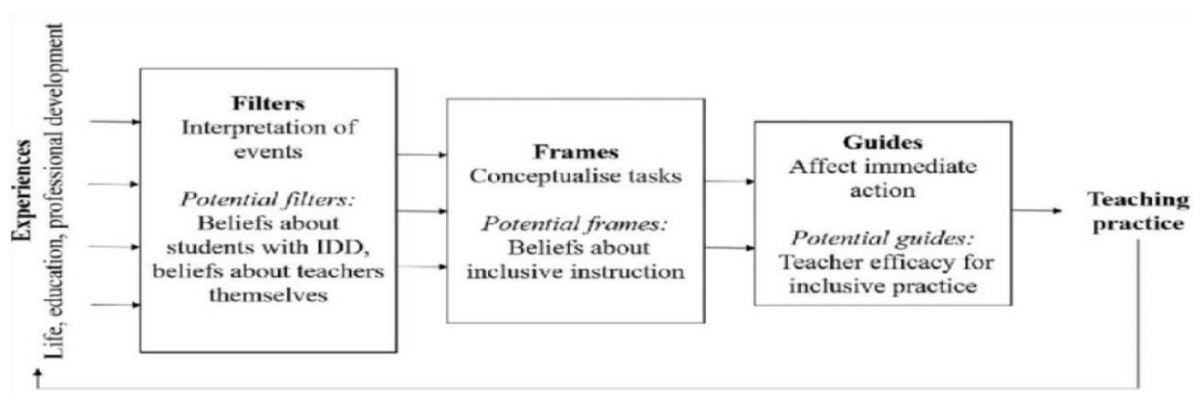
Læreroppfatningsfeltet er preget av mangfold, både i definisjoner og konseptualiseringer av begreper, samt det Pajares (1992) betegner som overdreven bredde i forskningen. Pajares anbefaler å endre fokus fra det generelle til det spesielle: Ikke *oppfatninger*, men “oppfatninger *om*”. Fives og Buehl (2012, s. 471) viser at læreroppfatningsfeltet *har* blitt meislet ut til overkommelige meningsdeler: Et eksempel er andrespråksfeltet, som LESLLA-forskningen er en del av. Pajares (1992, s. 365) definerer læreroppfatninger som “an individual’s judgement of the truth or falsity of a proposition”. Oppfatninger må ikke bevisføres; de betegner individets subjektive forståelse av virkeligheten; det som *anses* å være sant. Buehl & Beck (2014, s. 66) tar utgangspunkt i definisjonen, og multipliserer den ved å anerkjenne at lærere har plastiske, men relativt stabile, implisitte eller eksplisitte oppfatninger om flere ting. Oppfatningene eksisterer innenfor et komplekst, gjensidig avhengig og flerdimensjonalt system, forankret i grunnleggende overbevisninger eller avledninger av disse. Oppfatninger kan sies å enten være kjerneoppfatninger - holdt med full overbevisning - eller perifere, og kan samles i separate oppfatningssystemer, som tillater uforenelige oppfatninger å sameksistere. Slik kan motstridende oppfatninger sameksistere hos den enkelte lærer, og relatere seg ulikt til individuell praksis, avhengig av kontekst. Selv om Buehl & Beck (2014) anerkjenner at oppfatninger kan endres, ser de på dem som ganske stabile.

Simon Borgs “Teacher cognition and language education” (2006) var et viktig bidrag til å oppsummere kunnskap om læreroppfatninger i andrespråksforskningen, og for videre utvikling og diskusjon. Borg (2015) fremhever kompleksiteten i andrespråklæreres profesjonelle virkelighet. Det gjør også Kulbrandstad et al. (2020), som beskriver at andrespråklærere ofte har “[...] andre måter og betingelser for å utøve sitt lærervirke på, ikke bare sammenlignet med andre fag som matematikk eller kroppsøving, men også sammenliknet med andre språkfag. Dette er det viktig at andrespråksforskningen belyser”. Borg (2006) definerer språklæreroppfatninger som hva språklærere vet, tror og tenker. Han relaterer dette til lærernes praktiske arbeid; læreroppfatninger er ikke bare teoretiske, men bygger også på erfaringer og refleksjoner fra praksis. Forholdet mellom oppfatninger og praksis forblir et tilbakevendende tema for mange forskere (jf. Mo, 2020, s. 4). Imidlertid: Når oppfatninger og praksis undersøkes, er det likevel ikke alltid samsvar mellom dem. Deltagelse i praksis kan også endre og forme læreroppfatninger, slik Colliander (2018a; 2018b) viser i sin studie av LESLLA-læreren som en erfaren nykommer, som lærer av andres

“praksisvisdom”. I Buehl & Beck (2014) finner vi at manglende samsvar mellom oppfatninger og praksis ikke er nok til å avvise oppfatningenes makt - i stedet må de potensielle forbindelsene mellom dem forstås, og det må undersøkes hva som kan støtte eller hindre den.

Kunnskap er konseptualisert på ulikt vis. Pajares (1992) argumenterer for at det han kaller “knowledge” og “beliefs” er uadskillelige, selv om han anerkjenner at oppfatninger henger tettere sammen med personlige verdier, holdninger og ideologier, mens kunnskap relaterer seg til lærerens mer faktabaserte oppfatninger. Verloop, Van Driel og Meijer (2001, s. 446) inkluderer helheten av kunnskaper og oppfatninger som legges til grunn for læreres handlinger i sin praksis i det de kaller læreres *praksiskunnskap*. Hos Colliander (2018a, s. 87) finner vi at det å bry seg om og ta vare på elevene og å innta en brobyggerfunksjon mellom samfunn og klasserom - for eksempel ved å gi råd og informasjon - oppfattes som to viktige kompetanser av lærerne. Guribye og Hidle (2013) gjør liknende funn i norsk voksenopplæring der mange lærere inngår i “[...] relativt utstrakte hjelperoller ovenfor sine deltakere” (Guribye & Hidle, 2013, s. 35).

Fives & Buehl (2012) skapte en felles forståelsesramme innen feltet ved å vise hvordan læreres individuelle oppfatninger tar ulike roller i relasjon til læreres kunnskap og handlinger. som filter for å tolke situasjoner, beslutningsrammeverk og handlingsveiviser i undervisning:



Figur 3. Beliefs act as filters, frames, or guides. Eksempel hentet fra Fives & Buehl, 2012, s. 478.

I sin rydding og gjennomgang av empirisk arbeid innen læreropfatningsfeltet finner Fives & Buehl (2012, s.478) at forskning på andrespråklæreres oppfatninger ser ut til å være låst i kontekst- og innholdsspesifikke beskrivelser og relasjonelle analyser som ikke avdekker hvilke mekanismer og prosesser som forklarer hvordan oppfatninger fungerer for lærere som er engasjert i praksis, planlegging, læring eller refleksjon. Borg (2015, s. 320) kommenterer at man fremdeles ikke vet hvordan kognitive og affektive faktorer virker sammen i å forme lærernes handlinger. Fives & Buehl (2012, s. 490) går så langt som å si at mangelen på en emosjonell komponent i forskning på oppfatninger er sjokkerende, og diskuterer hvordan dette kan være en årsak til brudd mellom oppfatningssystemer og praksis.

Kubanyiova (2015, s. 579) knytter andrespråklæreres oppfatninger til Dörnyei sin teori om “future self guides”, der følelser og fantasi samvirker og skaper et fremtidig selv. Hun uttrykker at fremtidig forskning må utvide dagens fokus fra hva lærere tenker, vet og tror, til å undersøke hvem språklærere streber etter å bli, hvilken type læringsmiljøer de forestiller seg for sine elever, og hvilken innvirkning disse bildene av fremtidige selv har på hva de gjør, og hva elevene deres lærer. Slike spørsmål, skriver hun, vil kreve større fokus på de affektive, imaginative, moralske og identitetsrelaterte dimensjonene av språklæreres indre ressurser.

2.4 Profesjonell identitet, aktørskap og handlingsrom

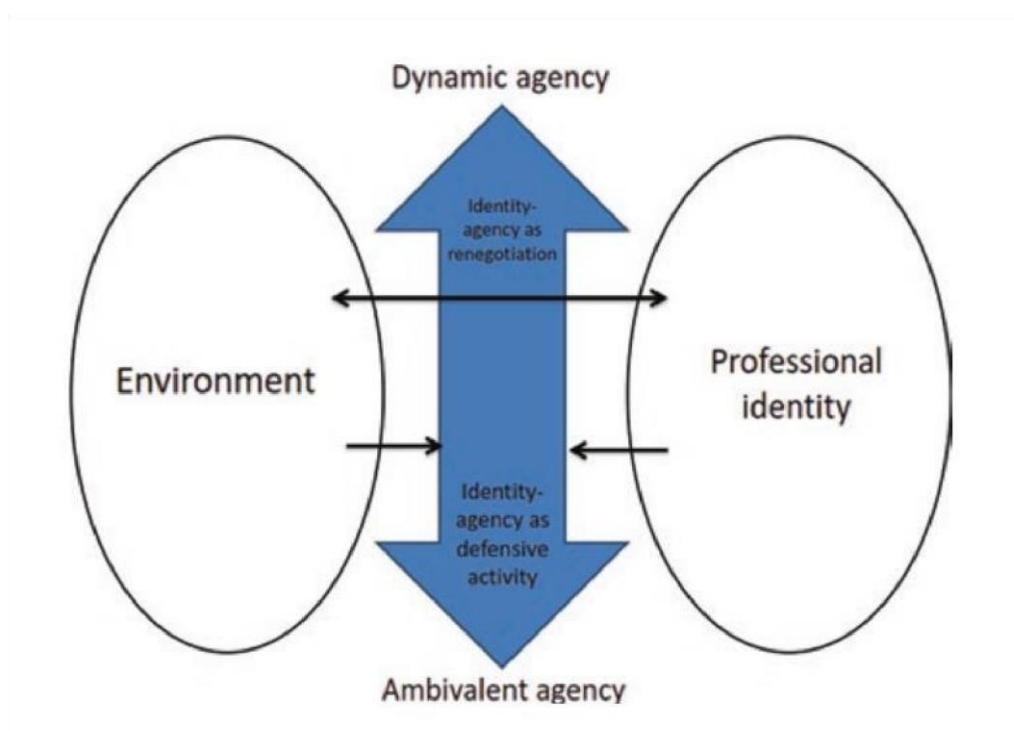
Generelt betegner forskning innen læreridentiteter en kontinuerlig, flytende utvikling som et felles særtrekk. Denne omskifteligheten er et samspill mellom lærer og kontekst i gjensidig påvirkning. I Schutz, Nichols og Schwenke (2018, s. 49) finner vi at identitetskonstruktet innen utdanningsforskning er et sentralt tema, men at profesjonell læreridentitet blir inkonsekvent definert, rammet inn og brukt. Akkerman og Meijer (2011, s. 308) viser til en manglende definisjon av læreridentitet. De rydder i konstruktet ved å redegjøre for tre vanligste karakteristikkene av læreridentitet innen en postmodernistisk forståelsesramme: identitetsmangfold, identitetssplittelse og den sosiale naturen til identitet. Dette er trekk vi gjenfinner i Beuchamp & Thomas (2009) og Beijard, Meijer & Verloop (2004) som fremstiller en identitet som endres med tid og kontekst, og følgelig hverken er forutbestemt eller stabil. I Beijard et al. (2004) finner vi at det er mer eller mindre sentrale underidentiteter innen den overordnede læreridentiteten, som må balanseres for å unngå konflikt mellom dem.

Denne dynamiske forståelsen av læreridentiteten gjør det vanskelig å skille “[...] the teacher’s being from her/his becoming” innen forskning (Colliander, 2018b, s. 89).

For lærere kan bevissthet om profesjonell identitet i undervisningskontekster føre til økt fokus på aktørskap, kraft til å igangsette idéer, nå mål eller til og med endre konteksten. (Beuchamp & Thomas, 2009, s. 183). Sfard & Prusak, (2005, s. 18) forstår identitet som en dynamisk diskursiv konstruksjon, formet av historiene individet aksepterer og forteller om seg selv. De skiller mellom “faktisk identitet”, som omhandler historier som refererer til nåtid, og uttrykker en nåværende identitet, og en “utpekt identitet”, som forstås som fremtidshistorier som har et potensiale til å bli en del av den faktiske identitet. Andersson (2011, s. 440) resonnerer med Kubanyiova (2015) når hun sier at identitet endrer seg med historiene vi aksepterer om oss selv. Endring involverer læring, og innebærer å lukke gapet mellom faktisk identitet og utpekt identitet.

Innen læreridentitet er det flere studier av lærerstudenter og deres første år i praksis (jf. Mosvold & Bjuland, 2015). Med hensyn til utvikling av en profesjonell identitet, mener Colliander (2018a, s. 87) at selv om lærerutdanning bidrar til at lærerne konseptualiserer undervisning og læring, vil deres profesjonelle læring etableres ved deltagelse i arbeidspraksiser. Imidlertid er det ikke bare nyslåtte lærere som lærer: omfattende læringsperioder kan også oppstå når erfarne lærere skifter utdanningssystem og undervisningsmetode (Coliander, 2018b, s. 88). I henhold til Sachs (2005, s. 15) er læreridentiteten hovedsakelig forhandlet gjennom erfaring, og mening som skapes av erfaringen. En erfaring lærere først møter i praksis er at den profesjonelle læreridentiteten ikke bare innbefatter hva det er å være lærer i *egne*, men også i andres øyne (Sachs, 2005). Lærernes konstruksjon av identitet må derfor sees i nær sammenheng med elevene de underviser.

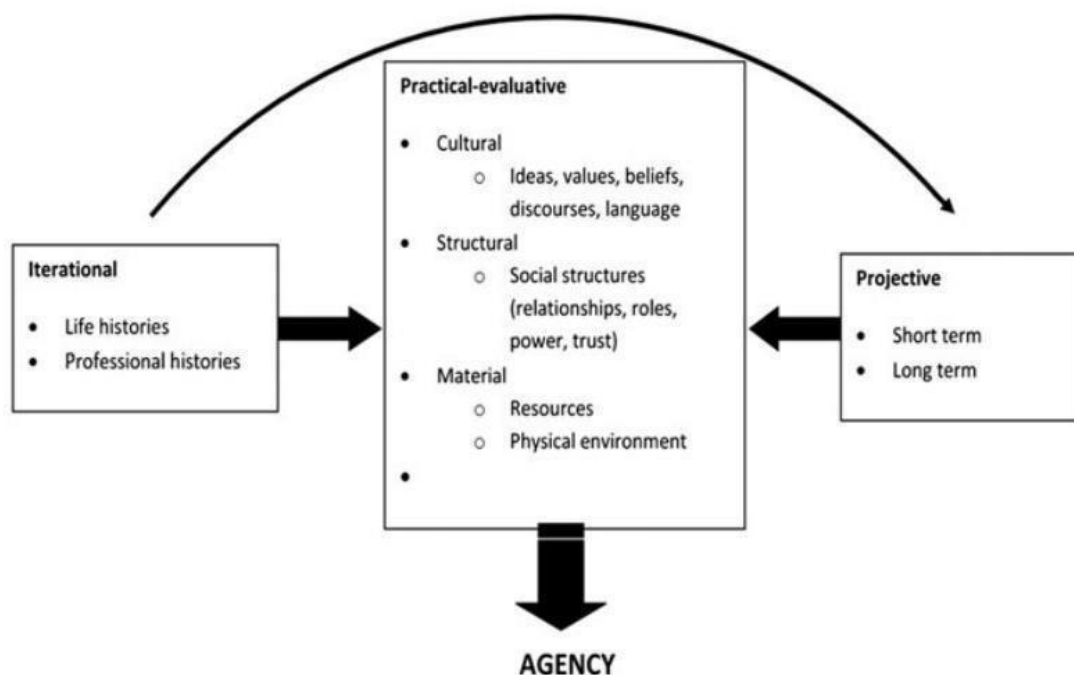
Matematikklærerne hos Fauskanger (2016) knytter sin profesjonelle identitet til egenskaper ved elevene de tilpasser opplæringen til, og responsen elevene gir på undervisningen. Å møte deres behov regnes som kjennetegnet på god matematikk-undervisning. I Colliander (2018a, s. 86) finner vi en tilsvarende identitetsoppfatning: Et overordnet funn i studien hennes er at LESLLA-læreridentiteten konstrueres med hensyn til elevenes unike egenskaper (Colliander 2018a, s. 84), og videre: [...] Kjernekompetansen er å ta hensyn til elevenes behov i undervisningen, og tilpasse seg dem. (Colliander 2018a, s. 86). Denne justeringen kaller Ruohotie- Lyhty (2018, s. 29) reforhandling av identitet; en prosess der lærerne utvikler identiteten for å tilpasse seg konteksten de er i, og utvikle seg profesjonelt. Ifølge henne er lærere i en kontinuerlig beslutningsprosess, enten for å reforhandle identitet, eller forsvare sin originale konseptualisering. Hun bygger på en narrativ tilnærming når hun presenterer en særskilt form for aktørskap hun kaller *identitetsaktørskap*; en mediator mellom kontekst og læreridentitet, som spiller en organiserende rolle i aktiviteten individer gjør ved tolkning av erfaringer, og videreutvikling av identitetene.



Figur4 Identity-agency in authoring professional identity. Hentet fra Ruohotie-Lyhty, 2018, s. 28.

Som eksempel på dette beskriver hun et tilfelle der en finsk lærer må løse spenningen som oppstår når hun begynner å jobbe med LESLLA-elever, og den tradisjonelle pedagogiske verktøykassen hennes ikke lenger er relevant. Ut fra profesjonelle behov utøver læreren aktørskap ved reforhandling av identitet, og tar en ny pedagogisk rolle for å løse konflikten mellom profesjonell identitet og ny kontekst, hen skaper balanse mellom profesjonelle krav ved dynamisk aktørskap (Ruohotie-Lyhty, 2018, s. 31).

Biesta og Tedder (2007) introduserer et økologisk perspektiv på aktørskap som innebærer at aktørskap ikke er en fast og iboende egenskap hos mennesker, men noe som kan utvikles og oppnås gjennom handling og interaksjon med omgivelsene. Biesta et al. (2015) kombinerer et slikt økologisk perspektiv på aktørskap med en forståelse av at oppnåelse av aktørskap alltid vil være påvirket av tidligere erfaringer, kortsiktige og langsiktige ønsker og mål, samt de materielle, kulturelle og strukturelle ressurser som er tilgjengelige i øyeblikket (*se figur 5*) (Biesta et al., 2015, s. 627).



Figur 5. A model for understanding the achievement of agency. Hentet fra Biesta et al., 2015, s. 627.

Colliander (2018a, s. 88) påpeker en sammenheng mellom læreres identitetsforming og aktørskap som følge av endring i omstendigheter, spesielt ved endringer i et fellesskap, som tvinger frem eller inspirerer lærere til å handle på en ny måte. I en konfliktsituasjon kan lærere finne løsninger ved å påvirke spesifikke betingelser i omgivelsene som er problematiske. (Routhie-Lythy, 2018, s. 28). I Alsup (2018, s. 14) kan aktørskap og utvikling av læreridentitet utløses av både indre og ytre emosjonelle- og makt elementer. Hun betrakter identitetssøken som resultat av manglende balanse mellom subjektet og andre, og identitetsdannelse som en konstant forhandling om balanse og likevekt mellom subjekt og objekt, sårbarhet og autoritet, som endres ved lærerens aktørskap. En slik vellykket, ny balanse er ofte et resultat av ideologisk, emosjonell og/eller kognitiv vekst (Alsup, 2018, s. 19).

Profesjonell identitet omfatter begrepet *handlingsrom*, eller aktiv søken etter profesjonell utvikling og læring i samsvar med lærerens mål. (Beuchamp & Thomas, 2009, s. 177). Helleve, Ulvik og Smith (2018) knytter aktørskap til det de betegner som lærerens profesjonelle handlingsrom “[...] der de forsøker å nå egne profesjonelle mål basert på evner og kontekstuelle muligheter” (Helleve, Ulvik & Smith, 2018, s. 4). De skiller mellom det de kaller “erfart handlingsrom” og “utnyttet handlingsrom”. Erfart handlingsrom relaterer til subjektive opplevelser av begrensninger og muligheter basert på rammefaktorer. Utnyttet handlingsrom relaterer til “Lærerens egen forståelse av hvor yttergrensen for utnyttelse av handlingsrommet går” (Helleve, Ulvik & Smith, 2018, s. 4). De norske lærerne i Helleve, Ulvik og Smith sin studie oppfatter at de har mulighet til å handle profesjonelt i samsvar med sine egne mål, og “[...] at de utnytter handlingsrommet i større grad enn de erfarer at de har dekning for” (Helleve, Ulvik & Smith, 2018, s. 18).

2.5 Literacy for LESLLA

Pettitt (2023) finner fire ulike perspektiver på literacy innen LESLLA-forskning: Literacy forstått som *tekniske skriftferdigheter*; en individuell, kognitiv og nevrologisk prosess, som *sosial praksis* i form av multi-litterasiteter, som *makt*; ideologisk og knyttet til sosial kontekst og sosial urettferdighet, og som et *sosial-semiotisk perspektiv*; der fokus er på hvordan handlinger og artefakter kan brukes som midler til kommunikasjon. For LESLLA-elever er alle uttrykkene for literacy manglende.

Literacy er altså et vidt begrep, som avhengig av ideologien som ligger bak konseptualiseringen, kan inneholde mange komplekse kompetanser, fjernt fra målet som flertallet av LESLLA-elevene strever lenge med å nå: Å utvikle skriftkyndighet på et andrespråk:

“[...] literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills.”
UNESCO (2024).

Det er et langt spenn mellom illiteracy og literacy. I kontinuumet UNESCO (2024) beskriver, ligger LESLLA-elevene i startgropen. Det er sympatisk at ikke leselæring presenteres ut fra et mangelperspektiv, men for LESLLA-populasjonen er det livslange kontinuumet som beskrives lengre, og mindre lystbetont, enn for mange andre. Rent leseteknisk skal de lære seg de samme ferdighetene som barn - men utgangspunktet deres er vidt forskjellig. Kurvers, Stockmann & van de Craats (2010) studie viser at majoriteten av LESLLA-elever har store vansker, bruker mye tid og krefter på å nå skriftkyndighet på funksjonelt nivå (definert som høy måloppnåelse innen A1) og at få lykkes med å nå høyere nivå.

Ifølge DeCapua, Triulzi & Maas (2024) er LESLLA-elevens tidligere læringserfaring basert på overføring av praktisk kunnskap som dekker umiddelbar nytte og behov i dagliglivet, ved observasjon og imitering av mentorer. Læringen er konkret og pragmatisk, uten behov for tekstmediering. Resultatet av arbeidet er direkte og håndfast. Når LESLLA-elevene begynner på skolen er tekst som konsept ukjent, og likeså den “skolske”, abstrakte og dekontekstualiserte virkeligheten de møter (Minuz et al., 2022, s. 23). Mange LESLLA-lærere kommer fra andre skoleslag. Som en “experienced newcomer” er LESLLA-elevens kontekst

og behov ukjent for de fleste (jf. Coliander, 2018a). I tillegg mangler lærere som regel et felles muntlig språk med elevene (jf. Bigelow & Vinogradov, 2011). Selv om læreren skulle ha erfaring som leselærer, er det annerledes å undervise i en andrespråkkontekst (jf. Vinogradov, 2013), og enda mer ulikt om man er LESLLA-lærer.

I møte med skrift har LESLLA-elever et annet utgangspunkt enn både barn og voksne som er skrivekyndige (Kurvers et. al, 2006). Ifølge Minuz et al. (2022) innebærer å *lese og skrive* for elever som ikke er skrivekyndige å bli bevisst lingvistiske trekk representert i skriftsystemet. Dette er spesielt relevant da elevene ofte har lite eller ingen fonemisk bevissthet og mangler oppmerksomhet om ordgrenser -også på eget morsmål. I mange tilfeller har LESLLA-elever lite utviklet eller ikke-eksisterende morfologisk og grammatisk bevissthet. I henhold til Landgraf et al. (2012) er fonem-manipulasjon den sterkeste predikatoren for skrivekyndighet hos LESLLA-elever. For å opprette grafem-fonem forbindelse er det nødvendig å lære uttale av fonemer eksplisitt, spesielt av vokaler, siden fonologisk utvikling er tett forbundet med utvikling av literacy (jf. Playsted & Burri, 2021, s. 32). Samtidig bør ikke kontekst gå på bekostning av detaljarbeid: For å skape mening mens en leser må en være dyktig i både avkodning og språkforståelse (Christenson, 2023b, s. 97). Implisitt innebærer dette at også læreren må være en dyktig tilrettelegger.

Vinogradov (2015) ser fellestrekk med LESLLA-elever og dyslektiske barn med hensyn til hva de strever med: å lese alfabetisk skriftspråk, å tilegne seg fonologiske ferdigheter, å gjenkjenne ordmønstre og å bruke strategier for å lese tekster. Selv om LESLLA-elevne gjerne har vansker av andre grunner enn dysleksi, mener hun at de kan tenkes å trekke veksler på den multisensoriske, direkte, systematiske tilnærmingen som brukes når dyslektiske barn lærer seg å lese i rolige omgivelser, med støtte, i sitt eget tempo. Abadzi (2012) spør seg om voksne i det hele tatt *kan* lære seg å lese flytende i nye skriftspråk, på tross av utdanning og at de behersker skriftspråk fra før.

Læremidler er viktig for å utvikle literacy. I henhold til Kurvers et al. (2010, s. 78) er det viktig med læremateriale som baserer seg på tidligere literacy-kunnskaper, og er skreddersydd til det elevene først og fremst skal lære: Å lese og skrive. Ofte skapes læremidler ut fra en

“top-down”-holdning, der forfatterne velger ut hva de tenker at kommer til å være (eller burde være) relevant for elevene, og lager forhåndsbestemte tema (DeCapua et al, 2024, s. 4). Minuz et al. (2022) mener at LESLLA-elever bør oppleve sammenheng mellom tekst og virkelighet ved at alle literacy aktiviteter sentreres rundt elevenes personlige behov, mål, ressurser, kompetanser og strategier. Det innebærer å bruke personlige kontekster i stedet for fremmedgjørende tekster, og å tilpasse undervisningsperiodens mål til elevenes individuelle kontekst. I Vinogradov (2013) og Colliander (2018b) finner vi at lærere ofte må justere læringsmateriell. I Pettitt (2023) er et uventet funn at få forskere deler LESLLA-elevers perspektiv på literacy, og hva de konseptualiserer det som. Lærere er kjent for å bruke lærebøker som i varierende grad styrer retningen på undervisningen. Imidlertid er ikke alle lærebøker LESLLA-elever får utdelt passende: De antar ofte basiskunnskaper (Bigelow & Tarone, 2004). I Altherr Flores (2017) sin artikkel om sosial semiotikk beskrives hvorfor dette er en feilvurdering: “Logiske” valg, som at tekstene er organisert i henhold til sosialt konstruerte normer, henvendt til et spesifikt publikum som er kjent med høyre/venstre og topp/bunn normene i skrift. Elevene møter oppgaver som krever visuell literacy: En illustrasjon av en penn foran en oppgavetekst er nok ment å indikere imperativet: “Skriv”. I møte med LESLLA-elever, ble pennen imidlertid tolket inn i elevenes egen, kjente kontekst, henholdsvis som en fisk og et insekt.

Kurvers, van Ilout & Vallen (2006) skriver om LESLLA-elevers metaspråklige bevissthet i form av deduktiv resonnering i møte med syllogismer, og viser at storparten av voksne med lite eller ingen skriftkunnskap argumenterte ut fra *egne* erfaringer. Det er altså mye som må jobbes med *før* og samtidig som LESLLA-elever tilegner seg grafemer og skrift -og tekstkunnskap. Undervisningen er kompleks: For LESLLA-lærerne er evnen til å lære bort grunnleggende skriftferdigheter til voksne svært viktig. Imidlertid kan elevenes behov for skriftkyndighet være vanskelig å skille fra alle de andre behovene voksne flyktninger har (Colliander, 2018a, s. 87). Samtidig vil følgene av å bli skriftkyndige kunne føre til endringer i de omfattende behovene: Ved å bli skriftkyndige kan individer også komme til å forstå verden på en ny måte, og utvikle sine tankesett. Dette er prosesser som igjen kan føre til større

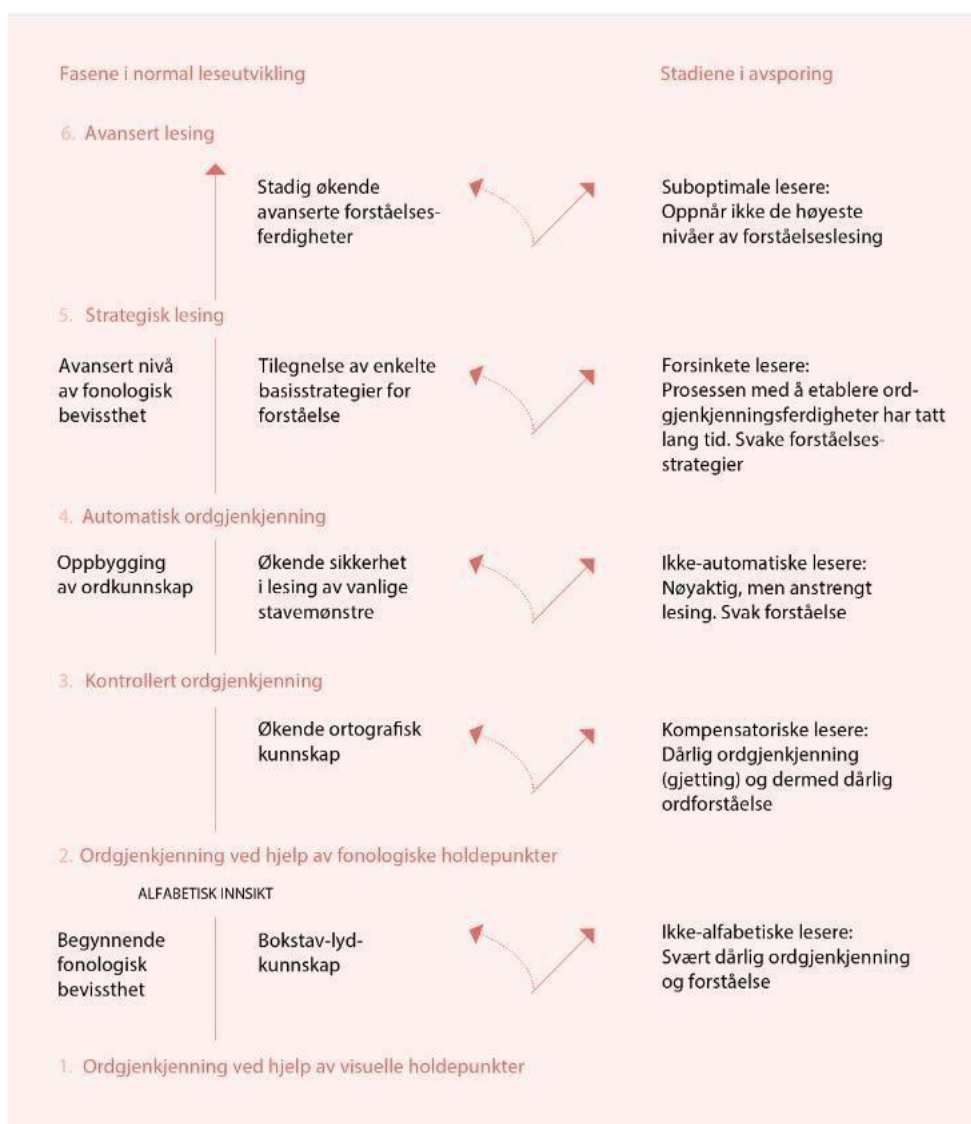
selvtillit og selvfølelse (Bhola, 2008, s. 28). LESLLA-elever som får opplæring i grunnleggende lese- og skriveferdigheter har utfordringer med å tilegne seg språk og leseferdigheter (Bultynck & Vanbuel, 2017, s. 2).

2.6 Helhetslesing

Et kjennetegn ved Helhetslesing er at denne lesemetodiske rammen aktivt og dynamisk tilpasses til elevene som bruker den. I kapittel 2.5 gjorde vi rede for lese teori for LESLLA. Vi vil derfor bare kort gå gjennom lese teoriene Helhetslesing bygger på. Vi vil også gå inn på hvordan sosiokulturell tradisjon og konstruktivisme forstås innenfor Helhetslesing. Deretter beskriver vi de tre stadiene som elev og lærer i samarbeid arbeider seg gjennom i Helhetslesings-øktene, i en tre-trinns leseprosess. Trinnene er premisset for gjennomføringen av tekstarbeid innenfor den lesemetodiske rammen Helhetslesing; en hel-delhelhetstilnærming som skal støtte elevens leseforståelse og leseflyt. Den lesemetodiske rammen Helhetslesing, ble utviklet av Jørgen Frost (1986), og er allment tilgjengelig i Norge via Statped's utgivelse "Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder" (Godøy & Monsrud, 2011). Metoden er utviklet for barn som "sporer av" i leseutviklingen, men kan også tilpasses voksne (Refsahl, 2012). Elevene skal hjelpes tilbake på "lesesporet" ved hjelp av kontekstuell støtte og lese teknisk detaljarbeid innenfor et sosiokonstruktivistisk læringssyn, og en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme.

Innen Helhetslesing er konstruktivisme forstått som "[...] at hvert menneske gradvis bygger opp sine kunnskaper og ferdigheter ved å være aktivt deltakende innenfor et sosialt og støttende fellesskap" (Refsahl, 2012, s. 15) Undervisning innebærer i Helhetslesing "[...] å være i dialogisk og gjensidig samspill med personer som trenger hjelp til å lære" (Refsahl, 2012, s. 15). Jamfør Frost (2003) skal støtte gis av lærer innen nærmeste utviklings sone (Vygostky 1978), noe som skal hjelpe elevene til å utnytte sine ressurser og gjøre fremskritt. Læreren skal støtte eleven i å aktivt konstruere kunnskap, og internalisere nye læringsstrategier. Frost betegner dette som mediert læring, og definerer det som "Overføring av strategier fra sosial samhandling til det enkelte individ via internalisering". Refsahl (2012, s. 15) oppsummerer den sosiokulturelle tradisjonens relevans for Helhetslesing som at læring skjer "[...] både i og mellom mennesker i et sosialt og kulturelt fellesskap", og at egenskapene

ved “Felleskapets måter å arbeide og kommunisere på danner grunnlag for læring og utvikling hos hver enkelt”.



Figur 6. Leseutviklingsmodell etter Spear-Swerling & Sternberg (1998), oversatt av Godøy (2008)

I henhold til Godøy & Monsrud (2011, s. 23) bygger Helhetslesing på Gough & Tunmer (1986) sin *Simple view of reading*. Den forener to ulike lesetradisjoner: *Phonics* og *Whole language*. Førstnevnte fokuseres på språkets minste betydningsbærende enheter, fonemene, mens sistnevnte legger vekt på kontekst og språkets helhetlige og meningsfylte strukturer, I

Helhetslesing forenes de to metodene; avkodning og forståelse samordnes i en balansert leseprosess. Innenfor Helhetslesing er det anbefalt å jobbe på tvers av fag, en tilnærming som også er anbefalt praksis når målet er å tilrettelegge for fagundervisning i språklig heterogene klasser (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 95).

Leseaktivitetene innen Helhetslesing realiseres innen en tredelt arbeidsprosess; med en heldelighet-tilnærming til tekst. Arbeidet preges av gjenkjennelighet og rutine: I første fase møter eleven en hel tekst, ofte produsert av læreren, som bygger på elevens interesseområder, eller faglig kunnskapsstoff. Forforståelse og bakgrunnskunnskap aktiveres i dialog mellom lærer og elev, og deretter leses teksten i samarbeid med lærer. Læreren må påvirke elevens lesing *før* lesingen, slik at eleven *under* lesing kan fokusere på bestemte ting (Frost, 2003). Målet er at eleven skal få oversikt over innholdet, styrke ord- og begrepskunnskapen og oppnå en viss mestring av leseprosessen. I fase to lager lærer oppgaver med språklig detaljarbeid hentet fra teksten, ut fra hvilket nivå eleven har sporet av på (se figur 6), for eksempel arbeid med fonemer, stavelser eller bøyningsmorfemer. Målet er å etablere bedre avkodningsferdigheter og metaspråklig kompetanse innenfor elevens proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). Det er viktig at lærerne er *med* elevene i læringsprosessen. Den skal ikke være “privat område”. I tredje fase skal eleven lese hele teksten på nytt. Den repeterte lesingen er ment å lette automatisering. Sluttmålet er “læring, automatisering og integrering av det lærte” (Refsahl, 2012). Teksten skal leses med flyt og forståelse - og eleven benytter avkodningsferdighetene fra andre fase. Elev og lærer skal reflektere over lesingen sammen, slik at eleven blir bevisst egen kompetanse. Ifølge Godøy & Monsrud (2011) er Helhetslesing bygget rundt premisset om at språket, slik Bloom & Lahey (1978) illustrerer det, har en innholds- form- og bruksside. For at språket skal være funksjonelt må områdene samordnes muntlig og skriftlig.

2.7 Numeracy

Numeracy er et begrep med ulike konseptualiseringer, I likhet med literacy, defineres numeracy ofte som en av kompetansene voksne mennesker trenger for å fungere i samfunnet (Eek, 2023, Gal et. al., 2020; Nortvedt & Wiese, 2020; O’ Meara et al., 2024). I læreplan i

matematikk (MAT01-05) oversettes numeracy direkte til å *kunne regne*, noe som innebærer [...] å bruke matematiske representasjoner, begreper og framgangsmåter til å gjøre utregninger og vurdere om løsninger er gyldige. Det innebærer å kjenne igjen konkrete problemer som kan løses ved regning, og formulere spørsmål om disse”

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Hos Lundetræ (2007) knyttes numeracy til voksne, og defineres som “[...] funksjonell matematikk i voksnes hverdagsliv” (Lundetræ, 2007, s. 41). I mye forskning blir OECD (2019) sin definisjon av numeracy lagt til grunn. Her defineres numeracy som “[...] the ability to access, use, interpret and communicate mathematical information and ideas in order to engage in and manage the mathematical demands of a range of situations in adult life” (OECD, 2019, s. 48). Dette er kun noen av de definisjoner av numeracy som foreligger i forskningslitteraturen. Definisjonene har det til felles at de kobler numeracy til matematiske kompetanser som kreves i hverdagslivet. Det å kunne gjenkjenne, bruke og kommunisere matematikk i hverdagslivet krever at en kan lese og uttrykke seg både muntlig og skriftlig (Gal et al. 2020, s. 381). Slik er numeracy knyttet til literacy.

Ifølge Nortvedt (2013) er det en klar sammenheng mellom leseforståelse og regneferdigheter. Moschkovich og Nelson-Barber (2009) peker på en generell oppfatning om at matematikk eksisterer uavhengig av språk og kultur. En slik oppfatning står i strid med hva forskningen på LESLLA-feltet har avdekket i forhold til undervisning for elevgruppen der budskapet er at det ikke vil være tilstrekkelig å oppfatte numeracy “[...] som en kompetanse eller et sett med ferdigheter som er uavhengig av sosial kontekst” (Eek, 2023, s. 204). Gal et al. (2020, s. 381) presenterer et sosiokulturelt perspektiv der numeracy ikke anses som nøytrale kognitive ferdigheter, men som situert i sosiale praksiser der mennesker benytter og utvikler sine numeracy ressurser i forskjellige kontekster. Eek (2023) peker på at voksne med liten eller ingen skolegang kan ha erfaringer med numeracy som baserer seg på uformelle strategier og bruk av uformelt språk i forskjellige kulturelle kontekster. I et perspektiv der en forstår numeracy som situert i sosiale praksiser, vil numeracy derfor være knyttet til både formelle og uformelle måter å gjøre og kommunisere matematikk på i forskjellige kontekster som er kulturelt situert.

2.8 Matematikkundervisning

Numeracy betraktes som et viktig resultat av skolegang og matematikkundervisning (jf. Gal, 2020; Nortvedt & Wiese, 2020). Ifølge Nortvedt & Wiese (2020) relaterer læreplanen i matematikk (MAT01-05) numeracy til både det å kunne anvende og se nytten av å anvende matematiske kompetanser for å løse virkelighetsnære problemer. Hva disse virkelighetsnære problemene omfatter, deres kontekst og hvilke matematiske kompetanser en bør benytte for å løse dem, fremgår ikke av læreplanen (Nortvedt & Wiese, 2020, s. 531). Slik spiller læreres oppfatninger og tilnærminger til undervisningskonteksten en rolle for hvordan det arbeides med numeracy i klasserommet. Greer et al. (2009) gjør rede for *kulturreponsiv matematikkundervisning*. Ved å tilnærme seg matematikkundervisning kulturreponsivt anerkjenner en at matematiske kunnskaper kan oppstå og anvendes ulikt i forskjellige kulturer ved å tilpasse undervisningen til hvordan elever kommuniserer og interagerer, deres tidligere erfaringer, språk og kultur (Moschkovitch & Nelson-Barber, 2009). Moschkovitch (2002) presenterer et situert og sosiokulturelt perspektiv på tospråklige matematikkelever. Dette perspektivet er en reaksjon og videreføring av det som i matematikkdiradisk forskning betegnes som *leksikon perspektivet* og *register perspektivet* der en oppfatter at flerspråklige elever må tilegne seg matematisk vokabular og kunne navigere ulike språkregistre for å kunne gjøre og kommunisere matematisk (jf. Turner et. al, 2019, s. 2). Utgangspunktet for en kulturreponsiv matematikkundervisning må ikke begrenses til et ensidig fokus på språk, men anerkjennelse av alle ressursene til deltakeren i læringsfellesskapet ved at det forhandles kontinuerlig om hva det vil si å gjøre og kommunisere matematikk (Moschkovitch, 2002, s. 208).

Civil et. al. (2020) anbefaler en dialogbasert tilnærming i arbeidet med utviklingen av numeracy hos voksne elever. Gjennom dialog mellom lærere og elever kan elevenes kompetanser knyttet til numeracy avdekkes, og slik kan lærer legge til rette for en undervisning som bygger på kontekster, strategier og regneferdigheter som elevene kjenner fra sin egen hverdag. Kulbrandstad og Kvammen (2022) peker på at “vanlig klasseromspraksis i liten grad tar hensyn til forskningsinnsikt om at aktiv språklig samhandling er et viktig grunnlag for språklæring” (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 94). Ifølge Veel (2005) baserer matematikkfaget seg i stor grad på muntlig språk som kommunikasjonskanal for matematisk kunnskap. Det er imidlertid lærerens stemme som

historisk sett har vært dominerende, noe som over tid har satt sterke rammer for kommunikasjonsmønstrene som finner sted mellom lærere og elever i matematikk- klasserommet. Ifølge Eek (2023) vil ikke nødvendigvis de representasjonene og det språket lærerne bruker være meningsfulle for voksne med liten eller ingen skolebakgrunn. Målet må være at “[...] en gjennomgående søker etter innganger som gir mening og som vil ha betydning for deltakerne i hverdagen” (Eek, 2023, s. 204).

I sin beskrivelse av *oppgavediskursen* peker Mellin-Olsen (2009) på at mange matematikklærere “[...] vektlegger oppgaveløsning som læringsvirksomhet” (Mellin-Olsen, 2009, s. 6). Oppgavemengden i læreboken er som regel for stor i forhold til disponibel tid og matematikklærere har en oppfatning om at matematikkundervisningen må holde en viss fart. Slik blir tid “[...] en regulerende faktor i lærernes didaktiske kunnskapsbegrep” (Mellin-Olsen, 2009, s. 6). Det kan oppstå spenninger mellom læreres oppfatninger om at målene med undervisningen må oppnås innen en viss tid og LESLLA-elevens behov for tilpasninger som følge av liten eller ingen skolegang, utfordringer med å lese og forstå undervisningsspråket og erfaringer som bygger på ulike kulturelle kontekster.

Mellin-Olsen peker på at det synes å eksistere to former for undervisning i matematikk; “[...] den rutinemessige og trygge og det som ligger utenfor sporet” (Mellin-Olsen, 2009, s. 4). Ifølge Johnsen-Høines og Rangnes (2012) kan det som ligger utenfor sporet være en mer utforskende og praktisk matematikkundervisning som er preget av faglige samtaler elevene imellom. Dette siste er i tråd med Eek (2023) sine funn hos en lærer som underviser LESLLA-elever. Læreren i Eek sin studie orienterer seg i læreplaner, kompetansemål og lærebøker når hun setter mål for undervisningen. Slik utviser læreren en oppfatning om numeracy som kognitive ferdigheter (jf. Gal et al., 2020, s. 381). Læreren har imidlertid også en oppfatning om at undervisningens mål må knyttes til elevenes erfaringer og behov. Resultatet av denne spenningen i lærerens numeracyoppfatninger synes å være at læreren beveger seg vekk fra det rutinemessige og trygge og mer i retning av en oppfatning om “Numerasitet som sosiale praksiser” (Eek, 2023, s. 197).

2.9 Lesing i matematikk

Å kunne lese er en av de grunnleggende ferdighetene i matematikkfaget i grunnskolen. I læreplan i matematikk (MAT01-05) står det at lesing i faget innebærer “å skape mening både i tekstar frå dagleg- og samfunnslivet og i matematikkfaglege tekstar.”

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Nilssen, Michaelsen & Tellefsen (2017) peker på at matematikklærere kan ha en oppfatning av at det å kunne lese er en viktig ferdighet i matematikkfaget, men at det synes å være svært krevende å få “[...] satt intensjon om til praksis” (Nilssen, Michaelsen & Tellefsen, 2017, s. 176). Dette skyldes i hovedsak en oppfatning blant matematikklærere om at lesing kommer inn i matematikkfaget som noe “ekstra” som en må bruke tid på. Løsningen synes å være at arbeidet med lesing i matematikk tar utgangspunkt i eksisterende praksis (Nilssen, Michaelsen & Tellefsen, 2017, s. 176).

Nordbakke (2014) påpeker at det er læreboken som i stor grad er styrende for matematikkundervisningen i norske klasserom. En konsekvens av denne praksisen er at elevene møter på langt flere matematikkfaglige tekster enn dagligdagse tekster i matematikkundervisningen. Dette betyr imidlertid ikke at leseren av lærebøker i matematikk ikke møter på “historier fra dagliglivet som inneholder et matematisk problem” (Nordbakke, 2014, s. 102). Lærebøkene utvalg av tekstoppaver har lenge tjent rollen som brobygger mellom skolematematikken og den virkelige verden, og slik knyttes i mange tilfeller matematikk til numeracy. Ifølge Nordbakke (2014) stiller tekstoppaver som regel flere krav til leseren; “[...] teksten og de matematiske symbolene som inngår der, skal først avkodes. Deretter skal de sammenligne matematiske opplysninger, identifisere problemstilling og velge passende strategier. Så skal de gjøre beregninger og reflektere over resultatet” (Nordbakke, 2014, s. 106). I henhold til Barwell (2009) krever tekstoppavene at leseren må kunne trekke paralleller til egne sosiale og kulturelle erfaringer for å forstå konteksten eller scenarioet som presenteres i teksten. Maagerø & Skjelbred (2010) peker på at det har liten verdi å regne seg gjennom en stor mengde matematikkoppaver dersom elevene «ikke forstår begrepene som brukes, eller hvorfor de løser oppgavene slik de gjør” (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 199). Eek (2023) gir eksempler på at det ikke alltid er samsvar mellom lærers oppfatning av matematikkoppaver og voksne elever uten skolegang sine forutsetninger for å mestre disse oppgavene. I Eek sin studie var lærerens løsning å “[...] frigjøre seg fra oppgavene som ble presentert i lærebøkene for å finne innovative måter å jobbe på som var tilpasset deltakerne”

(Eek, 2023, s. 203).

3.0 Metode

I dette kapittelet går vi nærmere inn på hvordan vi vil svare på problemstilling og forskningsspørsmål (jf. kap. 1.2). Vi redegjør for utformingen av undersøkelsen, før metodevalg begrunnes. Avslutningsvis tar vi opp metodologiske utfordringer og begrensninger ved undersøkelsen. Videre gjør vi rede for og begrunner valg av kasusstudie som forskningsdesign. Deretter presenterer vi metodevalg bestående av klasseromsobservasjon, lærerlogg, ustrukturerte intervju i etterkant av undervisning samt individuelle og semistrukturerte intervju med hver av lærerne (se *vedlegg 1*), for så å diskutere studiens utvalg og rekruttering av informanter, intervjuguide, gjennomføringen av observasjoner og intervju, studiens kvalitet og etiske betraktninger. I denne kasusstudien plasserer vi oss ontologisk med et systemperspektiv på skole og virkelighet. Epistemologisk plasserer vi oss i et sosialkonstruktivistisk kunnskapparadigme. Studiet har en kvalitativ tilnærming.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I henhold til problemstillingen ønsker vi å belyse hvordan de to lærerne reforhandler sin profesjonelle læreridentitet og aktørskap i spenningsfeltet mellom deres oppfatninger knyttet til undervisning av voksne elever med lite eller ingen tidligere skolegang og et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing. Formålet er å utforske og utvikle forståelse for lærernes oppfatninger knyttet til egen praksis, og hvordan deres profesjonelle læreridentitet og aktørskap reforhandles i møtet mellom disse oppfatningene og helhetslesing. Ved å innta et systemperspektiv på virkeligheten møter vi problemstillingen med utgangspunkt i at sosiale fenomener og systemer “[...] vil bestå av ulike delelementer som er gjensidig avhengig av hverandre” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Vi studerer spenninger i konteksten vi forsker på innen et systemperspektiv, og undersøker hvordan ulike elementer påvirker systemet over

tid. For å undersøke dette må vi nødvendigvis være nært systemet vi studerer: En grunnskole for voksne der elevmassen består av LESLLA-elever, og subjektene i studien: lærerne deres.

For å forstå hvordan lærerne påvirker og påvirkes av endringene i systemet observerer vi virkeligheten gjennom en sosialkonstruktivistisk linse ved å tolke kunnskaper om virkeligheten som menneskelige konstruksjoner, og en oppfatning om at «[...] mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger av verden alene, de gjør det i interaksjon med andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Vi betrakter virkeligheten som foranderlig over tid; endringer i et delement i systemet kan etter hvert forandre hele systemet. Dette innebærer at kunnskapen som konstrueres i studien ikke kan betraktes uavhengig av tid og kontekst. Det er heller ikke målet for denne studien, der vi går inn i undervisningsvirkeligheten sammen med lærerne for å forstå hva som skjer i deres unike kontekst.

3.2 Kasusstudie

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er hensikten med et forskningsdesign å skaffe informasjon om virkeligheten. Vårt empiriske grunnlag er oppfatningene til to LESLLA-lærere, sett i et systemperspektiv. Utgangspunktet er at ulike oppfatninger og handlinger kan aktiveres av ulike kontekster, som igjen påvirker hverandre gjensidig (jf. Fives & Buehl, 2012). I vår studie er konteksten oppstarten av et tverrfaglig samarbeid mellom en matematikk- og norsklærer innenfor den lesemetodiske rammen *Helhetslesing* ved en grunnskole for voksne i. Konteksten består av flere delementer som påvirker og påvirkes av lærernes oppfatninger og handlinger. Vi er ikke kun ute etter forståelse av et fenomen, men også kontekstuell forståelse. Samlet taler dette for kasusstudie som forskningsdesign (jf. Eilertsen, 2013, s. 173).

I et systemperspektiv er premisset at delementene i systemet påvirker hverandre over tid. Slik er det kun mulig å studere delementene i systemet som «[...] noe som er avgrenset i tid og rom» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Følgelig bør vi tilnærme oss vårt prosjekt med kasusstudie som forskningsdesign, noe som er «[...] en vanlig tilnærming i kvalitative studier av læreropfatninger» (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 99). Studien har et eksperimentelt

preg ved at det er vi som forskere som initierer det tverrfaglige samarbeidet. Formålet er imidlertid ikke å påvise eventuelle årsak-virkningsforhold i relasjon til intervensjonen (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). Ut fra premisset om at språklærernes virkelighet er kompleks, og at virkeligheten i seg selv er kaotisk, aksepterer vi at vi bare vil fange en bit av den. Vi ønsker å fragmentere dataene for å tolke noen bestanddeler hver for seg, og sette dem sammen med andre for å skape en tydeligere eller ny mening.

Kasusstudier blir ofte definert som “[...] kvalitativ forskning basert på deltakelse, observasjon og samtaler/intervju” (Eilertsen, 2013, s. 174). Vi ønsker en mest mulig sannferdig beskrivelse av kontekst og intersubjektivitet med våre informanter, noe vi oppfatter kan oppnås ved felles utforskning av “[...] et aktuelt fenomen i dybde og sin virkelighetsnære kontekst” (Eilertsen, 2013, s. 177). Konteksten lærerne (og vi) befinner oss i, er unik i denne studien; et tverrfaglig samarbeid innen Helhetslesing mellom en matematikk- og norsklærer som underviser LESLLA-elever i grunnskole for voksne. Vi tilnærmer oss derfor studien som et enkeltkasus med lærernes oppfatninger som analyseenhet og et mål om å beskrive deres virkelighet slik de fremstiller den.

3.3 Metodevalg

Metodevalg styres av studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Tjora (2017, s. 25) påpeker en tett kobling mellom forskerne og deres forskning, og hvordan forskernes forforståelse former prosjekter tematisk, metodisk, teoretisk og analytisk. Idet vi velger metode avslører vi altså vår ontologi: Vi har et felles grunnsyn der vi ikke ser på virkeligheten vi finner i klasserommet som tydelig, kvantifiserbar, konstant eller repliserbar. Vi oppfatter den som kvalitativ: Situert, flytende og tolkbar, med gjensidig påvirkende elementer. Studien foregår innenfor felt som det er forsket lite på; LESLLA-læreres oppfatninger, norsk grunnskole for voksne og ikke minst bruk av Helhetslesing innenfor tverrfaglig undervisning av LESLLA-elever. Grunnet ukjent forskningsfarvann har vi derfor

tilnærmet oss datainnsamling og analyse abduktivt, ved å pendle “[...] mellom teorier og forskerens perspektiv og datamaterialet samlet inn fra deltakernes perspektiv” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

I henhold til Nyeng (2012) klassifiseres samfunnsvitenskapelig forskning etter hvilke metoder som brukes for innsamling og analyse av data. Kombinasjonen av kvalitative datainnsamlingsmetoder har vi valgt for å skape dybde ved at konteksten er ulik når lærerne uttaler seg om samme tema, slik at vi kan få innsikt i flere virkelighetsoppfatninger vedrørende samme hendelse. Hensikten er ikke å gripe noen i å være inkonsekvente, men å være åpne for variasjoner i virkeligheten vi studerer et utdrag av. Ved triangulering håper vi at lærernes subjektive opplevelser, refleksjoner og oppfatninger, kombinert med våre observasjoner og undring rundt fenomenene, kan skape et helhetlig inntrykk av kasusen.

3.3.1 Observasjon

Observasjon som forskningsmetode forstår vi som “[...] å innta verden med alle sansene våre” (Germeten & Bakke, 2013, s. 111). Vi oppfatter at observasjoner er knyttet til tid og rom, og at objektet som observeres alltid vil være rammet inn av observatørens oppfatninger, erfaringer og kunnskaper. Vi tilnærmer oss derfor observasjon som nedtegnelse av “[...] det vi tror er betydningsfullt, ut fra en helhet som rammer vår forståelse av verden som normalitet, eller det vi tror på som sant” (Germeten & Bakke, 2013, s. 113). I praksis begynner altså analysen i det øyeblikket vi setter i gang studiet, ved at vi velger hva vi fokuserer på i notater og samtaler. Hensikten med observasjoner av klasseromsundervisning er å studere og å tolke hvordan lærerne handler og interagerer med objekter og subjekter i sine omgivelser. Observasjonene skal bidra med kontekstuell informasjon til kommende intervjuer der observatørens erfaringer og oppfatninger forhandles med informantene. Slik kan kunnskap konstrueres i møtet mellom forsker og informanter (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Ved observasjon kan observatøren tre inn i forskjellige roller avhengig av hvor deltakende og nært hen er på det som observeres. Observatørrollen spenner seg fra en *fullstendig observatør* til en *fullstendig deltaker* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Rollevalg avhenger av formålet med studien og pragmatiske hensyn. Alle klasseromsobservasjoner ble gjennomført med lydopptak som ble gjort om til notater og slettet.

3.3.2 Lærerlogg

Lærerlogger skriftliggjør lærernes indre dialog rettet mot egen praksis, med utgangspunkt i sosial aktivitet (jf. Postholm, 2013, s. 70). De utgjør et subjektivt, skriftlig datamateriale som er grunnlag for analyse av lærerens oppfatninger av det som skjer i og rundt egen praksis (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). For å oppnå *intersubjektivitet* må lærerens oppfatninger forhandles med forskeren (jf. Nyeng, 2012, s. 87).

3.3.3 Forskningsintervju

Vi forstår konstruksjon av kunnskap som en sosial og kommunikativ hendelse mellom mennesker (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Et forskningsintervju er et eksempel på en slik hendelse; “[...] der to eller flere personer samtaler om et avgrensa tema som en eller flere av personene i samtalen forsker på” (Sollid, 2013, s. 126). Deltakerne i forskningsintervjuet har ulike roller. Samtalen finner gjerne sted på forskerens initiativ, temaene for samtalen er bestemt på forhånd og samtalens spørsmål og retning følger forskerens intervjuguide.

Forskeren setter premissene for kommunikasjonen. Informanten er imidlertid ikke passiv, men påvirker samtalens retning gjennom sine svar. Denne rollefordelingen er hensiktsmessig sett på bakgrunn av det generelle formålet med forskningsintervjuet; å “[...] belyse de problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren har bestemt seg for å utforske” (Sollid, 2013, s. 125). Et forskningsintervju tar ulike former, avhengig av om forskeren tilnærmer seg forskningsprosjektet deduktivt, induktivt eller abduktivt. Hensikten bak den abduktive tilnærmingen vi velger er et ønske om å bringe frem informantenes perspektiver, ved å legge til rette for at informantene kan påvirke datainnsamlingsprosessen.

En intervjusituasjon der formålet er å forstå informantenes perspektiv uten å legge sterke føringer på samtaleretningen, betegnes som *semi-strukturert intervju* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I det semi-strukturerte intervjuet møter informantene forskerens subjektivitet gjennom forhåndsbestemte tema og spørsmål. Hensikten med intervjuet er imidlertid

konstruksjon av kunnskap mellom de som samtaler, og det vil derfor være naturlig at forskeren er åpen for at informantene er med å sette premissene for samtalen. En mer spontan form for intervju betegnes som *ustrukturert intervju* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Det ustrukturerte intervjuet er en samtale mellom forsker og informanter, typisk i etterkant av observasjon, der eventuelle spørsmål ikke har blitt forberedt av forskeren på forhånd. Formålet er at informantene deler tanker og oppfatninger om forskerens observasjoner (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ustrukturerte intervju i forbindelse med observasjon støtter forskeren i planlegging og utforming av tema og spørsmål til mer strukturerte intervju i etterkant av observasjon. I denne studien har vi gjennomført både ustrukturerte- og semistrukturerte intervju. Vi inkluderer kun intervju gjort med lydopptak i datamaterialet som skal analyseres og drøftes.

3.4 Studiens utvalg og rekruttering av informanter

Utvalgsriterier en benytter ved rekruttering av informanter avhenger av forskningsprosjektets formål og design (jf. Nyeng, 2012, s. 117). I vår tilnærming til forskningsprosjektet som en enkeltkasus vil vi utvikle “[...] forståelse for det som finner sted innenfor en helt spesiell kontekst” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Studiens utvalgsriterier begrenser seg derfor til matematikk- og norsklærere i grunnskole for voksne som underviser LESLLAelever. Vi ønsker å rekruttere et *strategisk utvalg* av informanter som kan “[...] uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet” (Tjora, 2012, s. 145). I kvalitative studier er det “[...] sjelden klare krav til eller grenser for hvor stort utvalg man må ha” (Nyeng, 2012, s. 121). På bakgrunn av utvalgsriteriene og en pragmatisk tilnærming til utvalg og rekruttering av informanter, består utvalget vårt av en matematikklærer og en norsklærer som underviser LESLLA-elever ved en grunnskole for voksne. Informantene utgjør også et bekvemmelighetsutvalg ved at de begge er ansatt ved samme skole som Karianne (jf. Nyeng, 2012, s. 121). Samtidig kjenner vi ikke til andre voksenopplæringer med LESLLA-lærere som er kurset teoretisk innen Helhetslesing. I vurderingen av utvalget spiller det også inn at en av oss kjenner elevgruppen og lærerne, noe som gjerne vil gjøre at det vil være lettere å få tilliten som kreves for å kunne observere praksis i en sårbar gruppe.

Rekrutteringen av informantene baserer seg på sonderinger i kollegiet til Karianne våren

2024. En matematikklærer, Haddy og en norsklærer, Alex, underviser samme gruppe LESLLA-elever med sakte progresjon. De takket ja til å delta. De to lærerne fikk oversendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på e-post der studiens formål, design og metode ble gjort rede for, sammen med informasjon om informert og frivillig samtykke, behandling av innsamlet data i form av skriftliggjøring og lydopptak, anonymisering og retten til å trekke seg fra studien (se vedlegg 2). Da observasjon av undervisning inngår i vår metode, har vi også delt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærernes elever (se vedlegg 3). Både lærerne og elevene ga oss sitt samtykke til å delta i studien. Etter en god prosess med Sikt der de kom med tilbakemeldinger på ordlyd i elevenes informasjons- og samtykkeskjema ble prosjektet vurdert av Sikt i forkant av datainnsamlingen.

3.5 Intervjuguide

En intervjuguide kan utformes på forskjellige måter avhengig av hvilken type forskningsintervju den skal strukturere (jf. Sollid, 2013, s. 128). Vi har utarbeidet en intervjuguide i forbindelse med de semi-strukturerte intervjuene vi gjennomfører med lærerne (se vedlegg 4). I utformingen av intervjuguiden har vi basert oss på kunnskapskonstruksjonen fra observasjon av undervisningsøkter, ustrukturerte intervju i forbindelse med observasjon og lærernes logger i etterkant av undervisning. Med dette som utgangspunkt inkluderer vi tema og spørsmål i intervjuguiden som skal løfte frem lærernes oppfatninger i forbindelse med det tverrfaglige samarbeidet innen Helhetslesing. Vi har utformet intervjuguiden slik at den skal gi en viss grad av frihet i intervjusituasjonen, blant annet ved å inkludere åpne spørsmål. Vi sendte informantene en oversikt over temaene for intervjuguiden før gjennomføring av intervjuene, og oppfordret dem til å komme med innspill til tema og spørsmål. Dette gjorde vi for å være tro mot problemstillingen: Vi undersøker deres subjektive oppfatninger, og ville sikre at temaene vi hadde valgt ut fra objektive observasjoner speilet det de hadde oppfatninger om. Det skulle likevel vise seg at empirien i datamaterialet vi samlet inn ikke fulgte de opptråkkede stiene i intervjuguiden.

3.6 Datainnsamling

I studien vi gjennomfører ønsker vi at forskerne skal sameksistere i deltakernes virkelighet, og sammen samtale den frem. Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden mai - juni 2024.

Observasjoner og intervjuer ble gjennomført i lokalene til en grunnskole for voksne.

Lydopptak ble gjort med digitale lydopptakere og umiddelbart transkribert. Sikt sine retningslinjer og krav i forbindelse med behandling av personopplysninger ble fulgt (jf.

<https://Sikt.no>). Datainnsamlingen starter med vår tilstedeværelse på en av skolens fellestider i starten av mai 2024. Det blir tidlig klart at forskningen ikke vil gå helt som planlagt. I samråd med kollegiet har vi fått bruke felles utviklingstid til pedagogisk utviklingsarbeid innen Helhetslesing, og skal bruke denne tirsdagen til å gi informasjon og ha en workshop med kollegiet med utgangspunkt i metoden. En halvtime før vi setter i gang får vi beskjed om at utviklingstiden må brukes til noe annet: Skolen skal inn i en sammenslåingsprosess med en annen skole. Rektor trenger tiden til å informere oss. Når møtet avsluttes, er halvparten av tiden gått. Vi går frem til tavlen for å sette i gang. Da banker Røde Kors på døren. De er invitert for å gi informasjon om arbeidet sitt i FUT-tiden.

I tiden som gjenstår informerer vi muntlig om hensikten med masterprosjektet vårt og den lesemetodiske rammen Helhetslesing - men det blir ikke den gode begynnelsen vi hadde planlagt. Deretter organiserer vi oss i ulike fag, Henrik med matematikklærer Haddy, og Karianne med norsklærer Alex. Hensikten er å idémyldre rundt hvordan Helhetslesing kan integreres i undervisning, og hvordan samarbeidet mellom matematikk- og norsklærerne kan gjennomføres. Deretter blir tanker og forslag delt og diskutert i plenum. Vi gjennomfører samtaler der vi avklarer forventninger mellom oss og informantene. Lærerne er begge klare på at de vil delta, men at de *ikke* ønsker å bruke ekstra tid på prosjektet. Haddy kan være med på samtaler med Henrik i flukt med matematikktimene. Alex har undervisningstimer rett etter norsktimene, og skriver derfor logg de siste 20 minuttene av timen, mens Karianne følger opp elevene. Vi avtaler at vi forskere skal utarbeide forslag til tekster i matematikk og norsk som lærerne kan bruke som utgangspunkt i sin egen planlegging av undervisning (se *vedlegg 5 & 6*). Vi tok lydopptak av fellestiden med samtykke fra de tilstedeværende. Det er kun opptak gjort av våre og de to informantenes stemmer. Lydopptakene har blitt til notater og inngår som del av datamaterialet i denne studien.

3.6.1 Gjennomføring av observasjon

Vi går inn i observasjonsperioden med mål om å studere hva lærerne gjør i undervisningen, noe som legger grunnlag for å undersøke deres oppfatninger i intervjuene. Vi deltar både i initierings- og implementeringsfasen. Perioden med klasseromsobservasjoner strekker seg fra vår deltakelse på skolens fellestid i starten av mai, og avsluttes etter 4 uker. Vi observerte 8 undervisningsøkter bestående av til sammen 16 undervisningstimer, Karianne i norsk og Henrik i matematikk. I forkant av observasjonsperioden tar vi stilling til metodiske og praktiske valg knyttet til alt fra lydopptakerens plassering i klasserommet, om vi skal notere simultant eller i etterkant av observasjonsøktene, samt hvilken rolle vi har som observatører (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Vi sikrer elevenes forståelse av vår rolle og hensikt med å være til stede i klasserommet ved å gi grundig informasjon til dem (jf. Kap. 3.8).

Vi ønsker å påvirke situasjonen i klasserommet i minst mulig grad, og vil innta en perifer observasjonsrolle, uten aktiv forskerdeltagelse. Vi avtaler at vi skal observere lærernes undervisning fra en stol bakerst i klasserommet. Den digitale lydopptakeren plasseres omtrent midt i rommet for å fange opp mest mulig av det som sies av læreren når hen beveger seg rundt. Vi er bevisst på at vår tilstedeværelse som observatør gjør at vi inngår som del av konteksten i klasserommet, og dermed er med å påvirke lærernes oppfatninger og handlinger. Henrik inntar en perifer observatørrolle. Han har mulighet til å notere ned tanker, hendelser, handlinger og uttalelser simultant med undervisningsobservasjon. Karianne veksler mellom en perifer rolle og en mer deltakende, ved at hun tidvis bidrar med å støtte Alex' undervisning. Alex har en vedvarende hoste, og Karianne hopper ved noen anledninger inn i undervisningen når Alex må ut og hente vann eller bare hoste ferdig. Karianne leste også inn leksene til elevene på WhatsApp, da Alex hadde problemer med stemmen etter endt undervisning. Karianne hadde derfor ikke alltid anledning til å notere underveis, og skrev korte notater etter timen, støttet av lydopptak. Observasjonsnotatene er skrevet og lest av oss begge. Vi har også notert sammendrag av lydopptak fra undervisningsøktene som var del av våre observasjoner.

Dersom “[...] studien ikke har noe klart start- og slutt punkt, må forskeren bestemme casestudiens omfang” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I forkant av observasjonsperioden var vi usikre på hvor mange undervisningsøkter vi burde observere for å få et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag før gjennomføringen av de semi-strukturerte intervjuene med lærerne. Vi ønsket at lærerne skulle få nok tid til å erfare og handle i forkant av intervjuene, slik at kunnskapskonstruksjonen oss imellom kunne basere seg på et meningsfylt og reflektert grunnlag. Vi antar at kunnskapskonstruksjonen i intervjuene hadde vært bygget på et mer solid grunnlag dersom perioden mellom oppstart av observasjoner og intervju hadde blitt forlenget, men synes likevel at datamaterialet ble solid.

3.6.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av de semi-strukturerte intervjuene spurte vi lærerne om de hadde tids- og stedpreferanser for gjennomføring. Vi avtalte at de skulle gjennomføres i løpet av uke 25, i skolens lokaler. I planleggingen av studien tok vi stilling til om lærerne skulle intervjues hver for seg, eller sammen i en form for gruppeintervju. I vårt tilfelle, der vi ser lærernes oppfatninger i relasjon til det systemet læreren er en del av, har vi valgt å intervju lærerne hver for seg for å gå i dybden på nettopp deres perspektiver i starten av det tverrfaglige samarbeidet.

Individuelle intervjuer varer sjeldent mer enn en time (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I vårt tilfelle avklarte vi med informantene på forhånd at intervjuene kunne ha en maksimumsgrense på 1,5 time. Dette er fordi vi er uerfarne i intervjusituasjonen og var åpne for å løsrive oss litt fra intervjuguiden, som vi så på som en kombinert guide og sikkerhetsnett. Vi ville heller ikke hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål i etterkant på grunn av ferieavvikling i juni. Videre avklarte vi at vi kunne gjennomføre intervjuene med oss begge til stede, fordi vi anså det som hensiktsmessig at begge deltok i kunnskapskonstruksjonen med lærerne ved at begge kunne komme med spørsmål og innspill. Vi hadde i utgangspunktet tenkt at en av oss kunne ha hovedansvaret for å notere og passe på at vi holdt oss noenlunde til intervjuguiden, og at den andre var den som hadde ansvaret for å holde samtalen i gang. Disse rollene fløt imidlertid over i hverandre i løpet av intervjuene da vi begge var ivrige etter å delta i samtalen. Vi opplever at samtalen som fant sted i intervjuene var svært fruktbare. Det faktum at vi i forkant av intervjuene hadde observert lærernes undervisning, hatt

refleksjonssamtaler og lest lærerlogg gjorde at vi følte oss godt forberedt til å prate med informantene våre. Informasjonsflyten mellom oss to forskere var også god og grundig.

Vi opplever også at både vi og lærerne var trygge i rollene våre i intervjusituasjonen, kanskje fordi vi hadde blitt fortrolige med å omgås i rollene som forskere og informanter i perioden frem mot intervjuene. I starten av begge intervjuene holdt vi oss mer eller mindre strikt til spørsmål og progresjon slik det fremgår av intervjuguiden. Lengre ut i intervjuene økte refleksjonsgraden både i spørsmålsstilling og svar, og samtalen ble mer naturlig og gikk mer eller mindre av seg selv. Intervjuguiden ble likevel benyttet som redskap under hele intervjuet for å holde oversikt over hvilke tema og spørsmål som hadde blitt gjennomgått. Intervjuene gikk imidlertid ikke bare smertefritt. I intervjuet med Haddy måtte Karianne forlate intervjuet i 15 minutter for å hjelpe en elev som fikk et illebefinnende. Intervjuet med Alex var preget av at hen var syk og måtte ta pauser underveis. Vi opplever likevel at intervjuene gikk bra, og at både vi og informantene gikk fra intervjuene med en opplevelse av at samtalene var opplysende og meningsfulle. Intervjuene ble tatt opp med digital lydopptaker, transkribert og inngår som en del av datamaterialet.

I forbindelse med observasjon ønsket vi å gjennomføre refleksjonssamtaler med de to lærerne. Av praktiske hensyn valgte Alex å skrive lærerlogg i etterkant av undervisning. Etter timene oppsto det imidlertid ofte uformelle, reflekterende “korridorsamtaler”. Det ble skrevet lærerlogg i forbindelse med 3 av undervisningsøktene som ble observert. Disse inngår som del av datamaterialet. Mer formelle refleksjonssamtaler har kun blitt gjennomført med Haddy. I denne sammenheng forstår vi refleksjonssamtale som en form for ustrukturert intervju (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Refleksjonssamtalene ble avtalt på forhånd. De er ustrukturerte i den forstand at de ble gjennomført uten intervjuguide, og knyttet seg til observasjonen som hadde funnet sted i forkant. Formålet med både refleksjonssamtalene og lærerloggene var “[...] å få innblikk i situasjonen på en annen måte enn hva bare observasjonen hadde bidratt til” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Det ble gjennomført 4 slike refleksjonssamtaler med matematikklærer, alle med en lengde på 15-20 minutter. Både

forsker og matematikklærer stilte spørsmål, kommenterte og reflekterte fritt rundt hendelser og handlinger fra undervisningsøktene. I ettertid viste etterarbeidet etter observasjon som bakgrunn for intervju seg å være nyttig med hensyn til å identifisere spenninger. Samtalene ble tatt opp med digital lydopptaker, skrevet notater om, lest av begge som skriver oppgaven og inngår som en del av datamaterialet.

De semi-strukturerte intervjuene ble gjennomført to uker etter siste økt med observasjon. Tidsspennet mellom observasjon og intervju skyldes vårt behov for å gjennomgå data fra observasjon, refleksjonssamtaler og lærerlogger i forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguide, i tillegg til ferieavvikling og sykdom hos informantene våre. I denne perioden jobber vi abduktivt. Vi tenker at intervjusituasjonen blir optimal om vi er oppdatert på ulike teorier innen lærerkognisjon, og leser oss opp på dette for å gjenkjenne elementer som fremkommer som kan bli nyttig senere. Intervjuet gjennomføres med tanke på å få svar på problemstillingen vi hadde på det tidspunktet, men ender opp med å endre den ganske radikalt.

3.7 Studiens kvalitet

Vi jobber innenfor kvalitativ metode ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Det innebærer at kontekst regnes som flyktig og omskiftelig, og at informantene er sosiale vesener som tar ulike situerte roller. Vi forskere fortolker en mangefasettert virkelighet ved hjelp av sanser og relevant teori. Virkeligheten er kompleks. I kvalitativ forskning må den derfor organiseres for å kunne fremstilles for andre; jamfør Postholm og Jacobsen (2018) er god forskning preget av åpenhet og systematikk. God forskning må også være til å stole på: I Tjora (2017) finner vi at de tre kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er indikatorer på forskningskvalitet. I en vellykket studie finner vi alle. Forskning betegner både prosess og resultat. Dens kvalitet bedømmes primært på bakgrunn av *hvordan* den er produsert. I det følgende vil vi vise hvordan og drøfte hvorvidt forskningen vår kan sies å oppfylle kvalitetskriteriene. I tillegg til de tre ovennevnte kriteriene legger Tjora (2017) til to kvalitetsindikatorer som vi finner det nødvendig å redegjøre for i vår forskning: Refleksivitet og transparens. Vi vil avgrense omfanget av *refleksivitet* til å diskutere hvordan våre roller i

forskningen påvirker påliteligheten av studiet, og *transparens* til følger for gyldigheten av studiet.

I vurdering av studiens pålitelighet må vi reflektere over “[..] hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Både informant, kontekst, og måleinstrument påvirker påliteligheten i en kvalitativ studie (Postholm & Jacobsen, (2018). I denne studien har vi forskere innvirkning på alle de nevnte elementene. Derfor vil vi redegjøre for, diskutere og reflektere over våre forkunnskaper og roller: Primært er vi forskere. Sammen har vi opparbeidet oss spesialistkunnskap om andrespråksdidaktikk for LESLLA-elever, Helhetslesing og matematikdidaktikk for andrespråklige/LESLLA. Dette er faglige ressurser vi oppfatter er nødvendige for å kunne gjennomføre et forskningsarbeid om temaet. Forskningen foregår i et kollegium der Karianne er kollega til forskningsdeltakerne. Henrik er matematikklærer ved en annen skole. Vi har en formalisert forbindelse: Vi er gift. Siden lærerne ikke har didaktisk erfaring med Helhetslesing, tar vi i tillegg roller som igangsettere og faglige støttepersoner i prosjektet. I innhenting av data og i analyse skal vi fungere som objektive “måleinstrumenter”, som i observasjons- og intervjusituasjoner skal hente informasjon om, og fortolke, lærernes profesjonelle virkelighetsoppfatninger. Til slutt skal vi presentere fortolkningene, noe vi gjør innenfor tematiske rammer satt av oss, ved teoretiske filter vi har valgt å tolke gjennom. Formålet ved oppgaven er å presentere lærernes oppfatninger. Hvordan kan vi gjøre dette på en pålitelig måte, når vi selv har så mange roller i konteksten?

Som forskere endrer vi virkeligheten ved å studere den. I møte med en kompleks kontekst som vi og lærerne sameksisterer i og gjensidig påvirker, innser vi at det ikke vil være lett å skille årsak-virkningsforhold. Vi håper å bøte på uunngåelige blindsoner ved å være selvrefleksive og mest mulig transparente med hensyn til mangler og styrker ved metode og oss selv. Rollerepertoaret kan være både en fordel og en ulempe for studiens pålitelighet. Tjora (2017, s. 231) skriver at “Pålitelighet handler om *intern logikk* eller *sammenheng* gjennom hele forskningsprosjektet”. For vår del er oversikten over alle elementene i

prosjektet givende. Samtidig vet vi at dette ikke er en gratisbillett til å faktisk *vite* hva som skjer. Tjora (2012, s. 63) skiller mellom “[...] hva man “vet” har skjedd (løpende beskrivelser) og hva man “tror” har skjedd (inntrykk og tolkninger)”. I løpet av datainnsamling og analyse er vi bevisst på at vi forplikter å skille forskerrollen fra andre roller i den grad vi kan. Vi er så objektive vi kan i observasjonssituasjonene, men vet at vi påvirker materialet ved å *velge* hva vi skriver ned. Vi er systematiske i analysen for å forhindre bias og unøyaktigheter, og prøver å unngå innforståtte tolkninger bygget på antagelser.

Det en styrke å være to: Karianne opplever i sin dobbeltrolle som forsker/ kollega at egne bias er overraskende vanskelige å oppdage og vedkjenne seg. Karianne kunne “oversette” innholdet i lærernes utsagn på bakgrunn av en forforståelse hun ikke var seg bevisst, og kunne ta særtrekk ved observasjoner av undervisningen som en selvfølge på grunn av sin nærhet til kontekst i empirien. I forskerrollen avdekker man gjerne diskrepans, konflikter og dilemmaer. I sin dobbeltrolle som kollega hadde Karianne et innsideblikk på mye av det som skjedde. Henrik hadde ved anledninger et “utenforblikk” på hva lærerne *sa*, mens Karianne kunne føle seg sikker på hva de egentlig *mente*. Samtidig kunne Karianne lese situasjoner inn i en annen kontekst enn Henrik, med grunnlag i kontekstkunnskap. Det viser seg at det er lettere å reflektere rundt bias når vi formulerer spørsmål, enn når vi sitter med informanter vi kjenner og er innforstått med. Karianne trækker litt i salaten når hun eplekjekt sier at “Jeg vet vel svaret på dette spørsmålet, så jeg bør kanskje formulere det med punktum i stedet for spørsmålstejn” - og svaret viser seg å ikke være så selvfølgelig som hun trodde. Vi var begge bevisst på dette, og selvkritikken i disse linjene kommer som en følge av at vi var selvkritiske og kritiske til hverandres roller og tolkninger – noe som er en forutsetning for oppgavens pålitelighet og gyldighet. Vi mener at påliteligheten i forskningen er styrket ved kontinuerlige diskusjoner og sammenligninger.

Aktivitetsteori som teoretisk rammeverk gjorde det lettere å distansere oss, systematisere og vurdere situasjoner og utsagn fra flere vinkler. Vi mener også at påliteligheten styrkes ved at vi bruker teori inn i analyse og drøfting av lærernes oppfatninger. Dette tvinger frem alternative tolkninger, et objektivt blikk og profesjonell avstand. Vi er klar over at vår subjektive tolkning kan være interessant - og at den også i prinsippet kan være helt feil. I sum tror vi at påliteligheten ble styrket ved at vi ofte ikke var enige, kontinuerlig drøftet hendelser

og utsagn ved hjelp av teori eller sunn lærerfornuft, samt balanserte subjektive tolkninger med teoretisk kunnskap, ofte i andre forskeres tolkninger. For å sikre pålitelighet i fremstillingen av oppfatningene og handlingene til lærerne tilbød vi dem å lese oppgaven, og å komme med kommentarer. De har bifalt det vi skriver, noe som gjør oss tryggere på å fremstille virkeligheten slik vi gjør.

I intervjusituasjonen var det - slik vi oppfattet det - avslappet stemning, samtidig som intervjuguiden skapte en viss profesjonell avstand. Informantene hadde sett hovedpunktene i intervjuguiden, og var kjent med spørsmålene. Det er likevel mange faktorer som kan påvirke påliteligheten: Jamfør Postholm & Jacobsen (2018) tilpasser ofte mennesker svarene til det de tror intervjueren ønsker å høre. Dette kan være en svakhet ved studien. I og med at vi var både entusiastiske pådrivere, med på å introdusere materiell og tett på i undervisning, antar vi at det ville være vanskelig å si noe ufordelaktig. Samtidig var vi helt klare på at alle resultater var velkomne, også oppfatninger om hva som *ikke* fungerte. Påliteligheten i intervjuet kan ha blitt svekket ved at både informanter og intervjuer noen ganger uttrykte seg upresist og ved halvsetninger, tilsynelatende fordi de uttrykte kunnskap som ble oppfattet som felles og implisitt. Dette kan oppleves som lett å tolke der og da, men ikke så lett å analysere når utsagnene er transkribert og tvilen setter inn. I tillegg er det en risiko for pålitelighet og gyldighet at forskere og informanter bruker ulike begrepsapparater - det er ikke sikkert at vi snakker om det samme når vi spør om “refleksjon” og “oppfatninger”, eller at kategoriene lærerne har laget til analyse passer med det informantene sier. I det oppstår det mulighet for at vår forståelse av hva vi snakker om blir ulik. Samtidig er vi uerfarne intervjuere. Forskere som er mer drevne hadde gjerne oppfattet temadreiningene til informantene og våget å gå på siden av manus, i dybden på det lærerne faktisk snakket om, snarere enn å returnere til intervjuguiden.

Pålitelighet og gyldighet kunne ha blitt bedre ved at vi hadde vært enda mer åpne i spørsmålene, som i Colliander (2018b) der hun ber informantene om å *fortelle historien om hvordan dere ble lærere for LESLLA-elever, og hvordan dere lærte å undervise dem*. På den

annen side visste vi ikke da at informantene var interessert i dette. Resultatene kan også påvirkes av situasjonsfaktorer som har å gjøre med intervjuets form som sosial situasjon. Kan deltakerne ha følt seg presset til å gjennomføre intervjuet? Sikkert er det at de gjorde mer enn vi kunne forvente for forskningsarbeidet. Alex måtte ta stadige “hostepauser” i løpet av intervjuet, og var ikke i form. Haddy hadde selv en eksamen i perioden, og var i en flytteprosess. Vi tilbød å gjennomføre intervjuene etter sommeren - og det er mulig at lettelsen var synlig da informantene takket nei til det. Intervjuene ble gjennomført etter tidsplanen - men vi må være åpne for at de ovennevnte faktorene kan ha ført til konstrukt-irrelevant varians og påvirket datamaterialet.

I bunn og grunn skal forskning “[...] frembringe en kunnskap som er gyldig for flere enn bare en selv.” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). I dette avsnittet diskuterer vi forskningens gyldighet, og undersøker hvilke konklusjoner vi kan trekke på grunnlag av innsamlede data. Måler vi det vi har ment å måle? Er konklusjonene vi trekker gyldige for det vi har studert? Det første spørsmålet besvarer vi med et klart “tja”. Vi har jobbet abduktivt, følgelig tenker vi på sett og vis *etter* at vi har målt. Med hensyn til gyldighet og pålitelighet ble likevel valget av en “bottom-up”-tilnærming mer befriende enn vi kunne ane: I gjennomgangen av data fra intervjuet oppdaget vi at lærerne ikke var så opptatt av lesetekniske ferdigheter, slik vi trodde, men uttrykte oppfatninger om identitet og aktørskap. Dette fant vi gjenklang av i øvrig datamateriale. På det grunnlag endret vi problemstillingen. Det var betryggende at informantene viste autonomi. Vi mener at dette styrket både påliteligheten og gyldigheten av studien, ved at maktforholdet vi engstet oss for med hensyn til roller og rollekonflikter ble forrykket. Vi fratok oss selv noe av makten. Det gjorde oss tryggere på at lærerne ikke snakket oss etter munnen.

Vi studerer en enkeltcase, noe som i utgangspunktet produserer “[...] kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Metodevalget taler for solid indre gyldighet. Dersom kunnskapen som produseres av vår enkeltcase skal ha ytre gyldighet, må vi gi tykke beskrivelser av casen, gjøre arbeidet vårt transparent og kunne “argumentere for at den kunnskapen som er produsert i en spesiell kontekst, kan overføres til en annen spesiell kontekst” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Dette har vi redegjort for i metodedelene. Tykke beskrivelser er ment å gjøre materialet transparent og virkelighetsnært.

Det muliggjør for leserne å gjøre naturalistiske generaliseringer der de overfører og tilpasser resultatene til sin egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Indre gyldighet kan både svekkes og styrkes ved at det er vi som observerer, utfører intervju og tolker resultatet. Som lærere med egne oppfatninger og agenda er vi ikke nøytrale. Vi har ikke oversikt over hvordan lærerne blir påvirket av oss, og i hvilken grad de og elevene oppfører seg annerledes siden vi er der. I verste fall oppleves vårt nærvær som “kontroll” eller kritisk vurdering, i beste fall som en støtte i didaktisk nyskaping. I gjennomgang av datakilder ser vi at virkelighetene som er fremstilt i samtalene i intervjuet og i det som skjer i observasjonen ikke alltid er samsvarende. Dette kan snarere være et tegn på dybde og autentisitet enn tegn på manglende gyldighet. Som vi har sett i teorikapittelet: Språklærernes oppfatninger og kontekst er kjent for å være særlig komplekse; da er det naturlig å finne spor av dette i empiri. Under observasjon var målet å bli kjent med lærernes kontekst, og å observere deres indre virkelighetsoppfatning via ytre handlinger. Imidlertid vil vi aldri kunne være sikre på om handlingene vi ser er uttrykk for mer tilfeldige beslutninger, eller bygget på oppfatninger. Hva læreren *gjør* i undervisningen er ikke nødvendigvis hva hen *ønsker* å gjøre - eller et uttrykk for en oppfatning. Likevel vil trianguleringen styrke studiens gyldighet ved å uttrykke observasjoner av forventet variasjon og usikkerhet i tolkning av kontekst.

Vi mener at studien gir et realistisk bilde av hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis, og er et vindu inn i lærernes oppfatninger med hensyn til profesjonell læreridentitet og aktørskap. Det er ikke mulig å ha kontroll på alle variabler som utspiller seg i studien, og vi hverken kan eller vil uttale oss sikkert om årsakssammenhenger og effekt. Imidlertid *har* vi fått kunnskap om oppfatninger angående identitet og aktørskap i autentiske kontekster, så vi kan i analysen gjøre kvalifiserte tolkninger om antatte årsaker som har bygget opp under identitets- og aktørskapsendringer. Vi håper at studien kan føre til endring også hos andre ved å brukes som tankeredskap eller utviklingsredskap for lærere, lærerstudenter, lærerutdannere eller skoleledere som kan gjenkjenne og overføre elementer fra forskningen til egne erfaringer. Jamfør Tjora (2017, s. 23) må kunnskap produsert i forskning ha “[...] en gyldighet utover studerte caser eller utvalg for å kvalifisere som god forskning”. For å kunne ha

overføringsverdi er det nødvendig at vi inviterer leserne inn i vår forskningsprosess, og formidler forskningsresultat på en mest mulig transparent og beskrivende måte ved å gi tykke beskrivelser som “[...]inkluderer både beskrivelser og konteksten for det som er beskrevet, og konteksten fungerer som en forståelsesramme”. (Postholm & Jacobsen, s. 239).

3.8 Etske betraktninger

Vi tar hensyn til etiske aspekter i valg av problemstilling, innsamling av data, analyse og formidling. Vi ønsker at forskningen vår skal føre til noe mer enn 35 000 ord ingen leser, og velger tema ut fra et ønske om et bedre utkomme for både lærer- og elevgruppen. Kubanyiova (2008, s. 510) peker på et fundamentalt makroetisk prinsipp om velgjørenhet i utdanningsforskning “[...] whose purpose is to promote change in teachers with the aim to improve the conditions for student learning”. Vi mener at kunnskap om og bruk av Helhetslesing i et tverrfaglig prosjekt kan ha en sosial og didaktisk verdi for både lærere og elever som er med i studien, og forhåpentligvis også for andre. Vi har valgt å satse på en metode som vi mener er fruktbar for alle, ikke stjeler tid fra lærerne eller ødelegger progresjon. Vi studerer bare en gruppe elever og to lærere, men ut fra tro på at dette vil fungere, tilbyr vi alle lærerne ved skolen å delta i utviklingsarbeidet.

Vi følger prosedurale regler ved å søke og få masterprosjektet vurdert av SIKT, og innhenter informert samtykke fra både lærere og elever. Etske hensyn er viktig å ta i alle ledd av forskningsprosessen. Ifølge NESH (2021, s. 18) skal samtykke være «frivillig, informert og utvetydig». Vi gir informasjon om prosjektet ved at lærerne leser informasjonsskriv og undertegner standardiserte samtykkeskjema som klargjør deres rettigheter og våre plikter. Alle lærerne har høyskole- og universitetsutdanninger, og er kjent med forskningsmetodene vi bruker. Vi anonymiserer forskningsdeltakerne, og oppgir ikke annen informasjon som kan identifisere dem, som kjønn, navn og eller skolens lokasjon. Vi har samtaler i forkant av observasjons- og intervjusituasjonen for å skape trygghet og tillit. Guillemin og Gillam (2004) skiller mellom to former etikk i forskning; *prosedurell etikk* og *etikk i praksis*. Selv om den prosedurale etikken blir fulgt er det ikke dermed sagt at alle etiske krav oppfylles: “Signed consent forms do not constitute informed consent, they merely provide evidence (perhaps of questionable value) that consent has been given[...]” (Guillemin and Gillam, 2004, s. 272). I








møte med både lærere og elever tar vi etikk i praksis på alvor. Vi ønsker en åpen, gjennomsiktig prosess der lærerne skal få mest mulig informasjon og oppleve aktørskap i egen undervisning. Vi ønsker å fremstille deres oppfatninger etisk forsvarlig, og ønsker å sikre det ved å få deres innspill på deler av masteroppgaven. Vi er refleksive i vår praksis og i kontinuerlig dialog. Vi er tydelig på at lærerne "eier" undervisningen sin, og kan trekke seg eller be om endringer underveis. Gode relasjoner mellom forskere og deltakere vil være en fordel: "Establishing trustworthy, positive researcher– researched relationships often is seen as a way of ensuring that the research is ethical." (Kubanyiova, 2008). I vårt tilfelle må vi vurdere om de tette relasjonene til kildene kan føre til press for å leve opp til visse forventninger og nærmest tvangsmessige forhold. Dette høres voldsomt ut, men vi tar innover oss at lærerne kan oppleve det som vanskelig å avslutte prosjektet - de vet at dette vil få følger for studien vår. De kan ikke unnvike oss: Vi er jo på jobben deres. Et etisk dilemma er at det er åpenbart at vår studie er så spesifikk at den ikke er mulig å gjennomføre med andre informanter enn dem. Vi antar at dette kan gjøre det ekstra vanskelig å si nei.

Kubanyiova (2008) argumenterer for at å følge makroetiske regler ikke nødvendigvis fører til etisk forskningspraksis, og at det er viktig å forberede seg på hva som kan skje *før* forskningen starter. Vi mener at vi og de høyt utdannede lærerne har gjensidig oversikt over hverandres roller i forskningen. Vi er mer bekymret over LESLLA-elevene som etter vårt syn er en dobbelt sårbar gruppe innen forskning: De er både i fare for å delta i forskning ut fra premisser de ikke forstår, og er ofte ikke representert i forskning fordi de ikke inviteres inn på egne premisser: Muntlig, med tolk og med begreper tilpasset språket de kjenner på morsmålet sitt. I vårt prosjekt forbereder vi dem i henhold til en holdning av *ethics of care/anticipatory mindset*, og forklarer grundig, også ved hjelp av tolk. Vi må tenke gjennom eventuelle konsekvenser ved at elevene befinner seg i klasserommene og blir tatt lydopptak av. I vårt forskningsdesign er de "bare" en del av konteksten - men det er viktig at *de* forstår hvilken rolle de har, og helt sentralt at elevene ikke opplever det som skremmende, utrivelig eller på andre måter ubehagelig med en forsker som noterer og tar opp lyd i klassen. Vi jobber derfor mye med samtykkeskjemaet. Det er krevende å skrive i klarspråk om et så komplekst tema til

en gruppe uten forkunnskap. Ord som “samtykke”, “anonymitet” og “databehandling” antar vi at de ikke kan på morsmål heller. Når vi til slutt har redegjort for alle rettigheter og retrettmuligheter gir skjemaet ikke et umiddelbart positivt inntrykk av det som skal skje. Skjemaet leser vi opp to ganger på norsk, og deretter oversetter tolk. Elevene har mulighet til å stille spørsmål. Med det har vi gjort det vi formelt plikter å gjøre.

Borg (2015) anbefaler imidlertid å ha et “anticipatory mindset” for å unngå eller minimere vanskelige situasjoner ved å se for seg og dermed unngå uheldige hendelser. Vi valgte derfor å gjøre en ekstra innsats for å øke elevenes forståelse for hva de er med på, og Karianne brukte dette som en læringsmulighet for elevene. Innledningsvis gjennomførte hun et undervisningsopplegg der forskning ble forklart med enkelt språk og gøye oppgaver. Etter avtale med Haddy og Alex lager vi to ulike undersøkelser sammen med elevene på de laveste gruppene: Et kvantitativt spørreskjema om følelser, og et intervju, der elevene spør hverandre om sparetips. I spørreskjemaet krysser elever, lærere og rektor av for å uttrykke hvordan de følte seg akkurat *denne* dagen.

Hvordan føler du deg i dag? Sett kryss!

sint	sur	trist	helt OK	glad	lykkelig	forelsket
						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 7. Kvantitativt spørreskjema om følelser.

Før undersøkelsen fikk elevene informasjon om *samtykke*. Karianne og en annen lærer lager et rollespill der læreren først sier “nei” til å delta, etterpå samtykker og fyller ut skjemaet, og til slutt trekker samtykket. Noen elever takket i alles påhør “nei” til å delta i undersøkelsen. Det viste forståelse for at de kunne si *nei* til en lærer, og *nei* til forskning. I ettertid presenterte Haddy og matematikelevne resultatene ved hjelp av grafer i skoleavisen. Der ble også

resultatene av intervjuer elevene i gruppen vi observerte gjorde med hverandre om temaet sparetips, som var et av temaene innenfor *Helhetslesingsprosjektet*, presentert. (Se *anonymisert vedlegg 7*).

Bigelow & Tarone (2004) peker på viktigheten av å inkludere LESLLA-gruppen i forskning. Det er vi enige i. Etter vårt arbeid med å sikre en etisk forsvarlig tilstedeværelse i klasserommet ved å lage gode informasjons- og samtykkeskjema, samt gi tilpasset opplæring om hva forskning *er*, vet vi at elevene kan mer om forskning. Vi er også sikre på at de fremdeles ikke forstår hvilken makt de potensielt gir en kvalitativ forsker til å tolke og skriftliggjøre deres tanker og handlinger ved å signere et skjema. Vi har en klar bevissthet om at i eventuelle forskningsprosjekter må forskeren, alliert med tolk eller språkhjelper, fokusere på “mikroetiske” øyeblikk som oppstår og reagere på disse.

4.0 Analyse

I dette kapitlet gjør vi først rede for analyseprosessen, deretter presenterer vi funn fra datamaterialet. Vi oppfatter at analyseprosessen pågår gjennom hele forskningsløpet (jf. Riessmann, 2008). Da vi er to som skriver denne oppgaven har vi valgt å jobbe tematisk innen kollektiv kvalitativ analyse (jf. Eggebø, 2020). En kollektiv kvalitativ analyse innebærer gjennomgang av datamateriale, temakartlegging, temagruppering og utarbeidelse av disposisjon og arbeidsplan (Eggebø, 2020, s. 107). Vi har lest og hørt på hverandres intervjuer, observasjoner og logg, diskutert, fått gode og dårlige ideer og vekslet mellom å føle at vi ikke har funnet noe av verdi frem til at en del falt på plass.

I det følgende gjør vi rede for prosessen med å transkribere, koding og kategorisering, samt forventninger til funn i materialet. Deretter gir vi en kort presentasjon av de to lærerne før vi presenterer empiri.

4.1 Transkripsjon

Overføring av lydmateriale til tekst innebærer analytiske valg. Vi er enige med Brekke og Tiller (2013) i at detaljrikdommen i transkripsjonen må avpasses til prosjektets omfang og målsetning, og at transkripsjonen ikke er en nøytral prosess. Vi har samlet inn mye materiale, og avpasser behandlingen av empiri deretter. De forskjellige metodene har ulik valør: Materialet fra observasjon og ustrukturerte intervjuer tar vi notater av. Logg skrives av Alex selv. De semi-strukturerte intervjuene utgjør hovedmaterialet vårt. De transkriberer vi. Transkripsjonen gjør vi manuelt. Vi diskuterer valg med hensyn til hvordan vi skal presentere informantenes utsagn: Med mest mulig virkelighetsnær fremstilling av dialekter og sosiolekter? “Finskrevet” som bokmål eller nynorsk? Hvilken syntaktisk form skal vi bruke? Valgene vil være avgjørende for hvordan lærerne oppfattes av de som leser oppgaven. Vi ender opp med å skrive begges tale på bokmål, selv om en av informantene er nynorskbruker. Det kunne ha vært en fin effekt at de hadde ulike “stemmer” i teksten, men vi ønsker at teksten skal fremstå som helhetlig, og at flyten ikke skal påvirkes ved at vi bytter målform.

Vi lyttet innledningsvis på intervjuene sammen, og deretter transkriberte vi intervjuet med den læreren vi hadde observert, for så å bytte lydfiler, og kontroll-lese den andres transkripsjon. Vi har “ryddet” i innholdstomme ord, gjentakelser og halvsetninger som ikke fører noensteds hen. Vi tar med innslag av pauser og halvsetninger der det påvirker helhetsforståelsen og skaper et lag av kontekst, for eksempel ved at informanten uttrykker usikkerhet. I videre arbeid med oppgaven var det lettere for oss å lese en ryddigere tekst, som vi samtidig stolte på at inneholdt de viktigste nyansene i utsagnene.

4.2 Koding og kategorisering

Som i resten av oppgaven begynner vi “bottom up” med å trekke ut de utsagnene fra lærernes narrativer som vi fant mest interessante. I løpet av endeløse diskusjoner så vi etter samsvarende eller motsvarende utsagn fra matematikk- og språklærer innenfor samme tema. Deretter fortsatte diskusjonene: Hva er kategori? Hva er tema? Hva skal vi bruke, og hva skal vi utelukke? Vi gikk oss vill, og valgte flere blindspor som likevel førte oss videre: I begynnelsen forsøkte vi å dele inn utsagnene i *kunnskap* og *oppfatninger*, men etter mye strev

fant vi, i likhet med Borg (2015) at dette ikke var spesielt fruktbart. Etter samtale med veileder valgte vi et nytt perspektiv: Å analysere materialet via identitet og aktørskap. Kjernen i utsagnene ble etter hvert synlig for oss.

I lærernes narrativer så vi tankerekker som minnet oss om elementer av aksjonsforskning; der problematiske elementer internt eller eksternt ved undervisningen utløser handling og aktørskap for å skape endring. Vi fant en teori som støttet tanken: I henhold til Eri & Aas (2020) tar aktivitetsteori, i likhet med aksjonsforskning, utgangspunkt i at vi må observere hva mennesker gjør, individuelt og sammen med andre for å forstå praksis. I tverrprofesjonelt samarbeid vil det være interaksjon mellom ulike aktivitetssystemer, som kjennetegnes av at ulike motiver, subjektposisjoner og diskurser møtes. Det nye perspektivet innebar leting etter, og bytte til, et nytt teoretisk rammeverk: Aktivitetsteori. Vi leste datamaterialet med nye øyne; først med “brudd”, deretter med det litt mildere “spenninger”, som koding. Vi undersøkte hvordan det oppstår spenning i de ulike systemiske elementene når nye elementer tilføres, og hvordan elementene gjensidig påvirker hverandre (se *figur 8*).

Utdrag	Lærer	Spenning
Nei det rekker vi ikke. Vi har altfor lite undervisningstid til å klare det. Derfor er ikke progresjonen så kjempefort.	Haddy	Spenning mellom oppfatning om lite tid og oppfatning om hva som er målet med matematikkundervisningen.
Jeg vet ikke om jeg akkurat kan si "typiske", for det er ganske variert. I den gruppen som du har vært og observert så er det -kanskje for mye-, men det er en del samtale. Altså vi er i dialog. For det er så mye som må forklares. Kanskje for mye.	Haddy	Spenning mellom oppfatning om læring gjennom samtale og oppfatning om at Haddy må prate mer enn hen ønsker
Altså forventningene til voksne er jo at voksne kan noe fra før av, sant? Man forventer jo gjerne, selv om noen kommer som analfabet- så har man allikevel en eller annen formening om at de skjønner hvordan ting funker, at de skjønner hvordan det er å gå på skole, at de skjønner ditt og datt. Men vi har jo folk som ikke vet opp og ned på et ark, sant?	Alex	Spenning mellom oppfatning av hva som kan forventes av voksne og erfaringer fra egen undervisning av LESLLA-elever.

Figur 8. Utdrag fra skjema der vi koder datamaterialet ut fra spenninger.

I studien finner vi kronologi i handling, og noen tydelige spenninger i den kronologiske tids- og handlingslinjen, som indikerer endring. I og med at vi setter ting inn i et system er det også naturlig å se på dette som en kronologisk handlingsgang for å beskrive sammenhengen mellom handlinger, spenning og nye handlinger i form av aktørskap. Vi vil bruke disse spenningene for å dele inn analysedelen, og operasjonalisere det vi tolker som narrativer om spenninger, tematisk i analysen. Vi ser at analysen kan ha islett av narrativ analyse ved at den har trekk fra fortellingssjangeren som "[...] tidsdimensjonen og andre kjente elementer i fortellinger som problem, hjelper, vendepunkt, løsning [...]" (Sollid, 2013, s. 134). Vi synes imidlertid at det fungerer bedre for oss og datamaterialet å ordne empirien i et mer oversiktlig system, som i tillegg har den fordel at det vil kunne være overførbart for eventuelle lesere av oppgaven.

4.3 Forventninger til funn i materialet

Vi har hatt et åpent sinn i analyseprosessen. Fra første gjennomlesing av transkribert materiale til siste gjennomgang endret perspektivet vårt seg radikalt. Vi ønsket i utgangspunktet å studere effekt. men skjønnte at det ville være risikabelt i en gruppe som *nettopp* sliter med effekt. Før det semi-strukturerte intervjuet oppfattet vi at lærerne var spesielt opptatt av føyfasen innen Helhetslesing, vedrørende begrepslæring og detaljarbeid. Vi antok at de ville fortelle om god effekt på elevenes leseferdigheter, da vi selv mente å observere effekt. Imidlertid var deres fokus et annet i intervjuet, noe vi tok konsekvensene av.

Vi forventet oss også problemer. Kvalitativ analyse bærer preg av forskersubjektivitet, og vi antok at å observere andrespråklæreres oppfatninger, kjent for å være spesielt kompleks og dynamisk, kom til å bli krevende. Alt vi analyserer er i bevegelse: Det empiriske materialet presenterer øyeblikksbilder - men kan logger, intervju og observasjon som nedtegner en dynamisk virkelighet pusles sammen til noe som er sant? Den systemisk orienterte ontologien er i henhold til Burns et al. (2015, s. 558) et dilemma, da menneskelige aktiviteter som språkundervisning og- læring er avgjørende for å studere ikke bare *hva* som skjer, men også *hvordan* deltakerne tenker. Det systemiske perspektivet innebærer utfordringer ettersom de studerte aktivitetene i seg selv er både dynamiske og interaktive.

4.4 Lærerne

“Haddy” har jobbet som lærer i grunnskolen i 20 år; 16 år i barneskolen og 4 år på en grunnskole for voksne. Hen er utdannet ved lærerskolen, og har parallelt med jobb i voksenopplæring studert både norsk som andrespråk og digital kompetanse med fordypning i realfag. Hen underviser nå tre nivådelte grupper i matematikk. Haddy har ikke praktisk erfaring med Helhetslesing, men har deltatt på kurs i denne lesemetodiske rammen med Vigdis Refsahl, i regi av Statped. Haddy har tidligere jobbet tverrfaglig i barneskolen, og har gode erfaringer med å jobbe på tvers av fag. “Alex” har jobbet som lærer i 5 år. Hen har stort sett jobbet i voksenopplæringen, og har også arbeidserfaring fra norskundervisning i

innføringsklasse og ordinær 9. klasse på ungdomstrinnet. Alex har mastergrad i norsk og norsk som andrespråk, samt PPU. Hen har også undervist andrespråklige elever med høy utdanning i et intensivt norskkurs med mål om B1-ferdigheter ved et universitet i Norge. Dette skoleåret underviser Alex norsk i en gruppe for andrespråklige, og er lærer i en gruppe i matematikk for norske elever med ulike former for lærevansker. Alex har jobbet mye med fonem-grafem forbindelser og stavelser med elevene sine, men ikke strukturert innenfor Helhetslesing. Alex har deltatt på kurs i Helhetslesing med Vigdis Refsahl i regi av Statped. Alex har lite erfaring med å jobbe tverrfaglig.

4.5 Presentasjon av funn

Grunnlaget for datainnsamlingen er et tverrfaglig prosjekt om Helhetslesing. Både for lærere og elever er dette en ny undervisningsform. I denne delen av oppgaven presenterer vi datamaterialet fra de semistrukturerte intervjuene, og notater fra observasjon og logg. Vi ser etter spenninger i aktivitetssystemet som fører til at oppfatninger endrer seg og aktørskap oppstår. Vi har valgt å dele materialet inn i kategorier der vi oppfatter at spenningene kommer til syne. Kategoriene er valgt for å gi en god forståelse av problemstillingen. Vi studerer lærernes oppfatninger. Derfor lar vi i stor grad utdrag av informanternes stemmer komme til uttrykk. Vi utdyper sitatene for å tilføre dybde og nyanser.

4.5.1 Spenninger mellom utdanning, oppfatninger og praksis

De første spørsmålene i de semi-strukturerte intervjuene med lærerne var ment som en “oppvarming”: Lærerne skulle fortelle litt om utdanningsbakgrunn og tidligere erfaring. Det ble imidlertid tydelig at dette var et tema som engasjerte dem, og som de stadig vendte tilbake til gjennom intervjuene. I dette avsnittet utdyper vi spenningen som oppstår i lærernes narrativer med hensyn til tidligere utdanning og erfaring, og deres oppfatninger av elevenes behov. I denne sammenheng tilnærmer vi oss lærernes narrativer som historier de aksepterer om seg selv, og uttrykk for en “faktisk identitet” eller “utpekt identitet” (jf. Sfard & Prusak, 2005). Lærernes profesjonelle identitet forhandles frem gjennom praksiserfaring (jf. Sachs, 2005) ved at de kontinuerlig tar beslutninger om å enten reforhandle eller forsvare sin nåværende læreridentitet for å tilpasse seg endringer i sin kontekst (jf. Ruohotie- Lyhty, 2018).

Både Alex og Haddy har relevant utdanning, og er formelt rustet til å møte elevene. Likevel opplever de at manglende utdanning, kunnskaper og erfaringer innen LESLLA-feltet gjør overgangen fra «vanlig» skole vanskelig (jf. Gujord et al., 2023). Norsklærer Alex beskriver allmenne forventninger til voksne elever uten skriftkyndighet slik:

Selv om noen kommer som analfabet - så har man allikevel en formening om at de skjønner hvordan ting fungerer, at de skjønner hvordan det er å gå på skole, at de skjønner ditt og datt. Men vi har jo folk som ikke vet opp og ned på et ark, sant?

Det er et generelt problem blant LESLLA-lærere at de, på tross av formell utdanning, ikke føler seg forberedt på å undervise elevgruppen. Ofte får lærerne hjelp og støtte av nye kolleger som fungerer som mentorer (Colliander, 2018b). I Alex sitt tilfelle var det kolleger, både lærere og logopeder ved skolen, som bidro med innspill til en metode de mente kunne fungere som tilpasset undervisning for elevene:

Det var på grunn av logopedene at vi kom inn på Helhetslesing. [...] hvordan de bruker lydlære for å bygge fonem/grafem forståelse for barn, det kan óg brukes på voksne. Kunnskap om lærevansker og lesevansker og sånne ting... Det lærer man ikke på Norsk som andrespråk og PPU for å si det sånn. Det tror jeg ikke er nevnt en gang. Så, ja. (ler)

Selv om Alex er lektor med fordypning i norsk som andrespråk, posisjonerer hen seg i denne kommentaren “på siden” av utdanningen. Likevel opplever hen et manglende fokus på LESLLA-populasjonen, og generelt angående lærevansker. Som ny LESLLA-lærer var det vanskelig å stadig måtte reforhandle mellom gamle og nye oppfatninger om undervisning:

Jeg skjønte det nok ikke helt i starten. [...] Det tar jo tid, og på en måte skjønner man hvor nødvendig det egentlig er å gå tilbake til start. [...]

Matematikklærer Haddy er lærerutdannet, har utdanning innen voksenopplæringsfeltet, og tar videreutdanning ved en høyskole innenfor profesjonsfaglig digital kompetanse før og under observasjonsperioden. Ved spørsmål om dette tilpasses til LESLLA-elever utdyper hen:

Nei. Overhodet ikke [...] Jeg vil ikke si at det er tilrettelagt for den elevgruppen. Annet enn at man hadde stor forståelse for humper i veien som jeg møtte, da. [...] Når det er sentrert inn mot realfag, naturfag og matematikk, da er det snevert.

Alex kommenterer hvordan hen er farget av *studiet* i norsk som andrespråk, og hvordan kunnskapsverktøyet hen har for å tolke og tilpasse til elevene er for snevert:

All forskningen finnes på folk som har skolebakgrunn, og det som finnes på de som ikke har det, er så lite at...

Lærerne forteller at de ofte må ofte gjøre en kontekstuell “oversettelsesjobb” før tema eller fagstoff skal presenteres for LESLLA-elevne. Lærerne fungerer som kontekstlesere ved at de tilpasser undervisningen til elevenes særegenheter, både som gruppe og enkeltpersoner. Haddy kommenterer elevenes behov for umiddelbar nytte:

Hvis ikke det oppleves som relevant når du har kommet i den alderen som de fleste av våre elever er i, så synker i hvert fall motivasjonen.

Både Haddy og Alex uttrykker et sterkt ønske om å gi god undervisning, og viser mye handlekraft med hensyn til faglige tilpasninger av undervisningen til elevene. I møte med elevene er det imidlertid flere faktorer enn de faglige som krever lærernes oppmerksomhet. I mangel på forskning, og i møte med problemstillinger som er nye for dem, må de være kreative. De har allerede reforhandlet sin læreridentitet ved å utøve aktørskap ved skolen; Alex ved å sette seg inn i teorier og undervisningsmetoder som passer for LESLLA innenfor fonologifeltet (jf. Vinogradov, 2015), mens Haddy tar etterutdanning og har initiert “hverdagsmatte” på skolen, noe hen mener at elevene trenger. Ved å handle ut fra LESLLA-elevenes behov, synes Haddy og Alex å ha konstruert læreridentiteter tilpasset elevene de underviser (jf. Colliander, 2018a).

Under utdanningen har lærerne lært mest om elevene de *ikke* underviser: Barn som lærer seg skriftlige ferdigheter på sitt førstespråk, ungdommer med tidligere skolegang som lærer et fremmedspråk på skolen, og voksne med utdanning som lærer et nytt språk. Absurd nok kan erfaringer fra ordinær grunnskole og egen utdanning innen andrespråksfeltet gjøre lærerne disponert for faglig funderte feilvurderinger. Alex reflekterer rundt hvordan også egne positive erfaringer med å lære implisitt og ubevisst påvirker hen i møte med LESLLA-elevne i undervisning:

Å legge fra seg det, å legge fra seg forventningene som du har bygd, det tar mye erfaring, tror jeg, å virkelig forstå hvor vanskelig det er for våre elever, og hvor lite de egentlig kan om ting som vi tar helt for gitt. [...]

Imidlertid er det ikke bare de faglige særtrekkene lærerne er observante på. Både Haddy og Alex er opptatte av utenforliggende faktorer som elevene har med seg i klasserommet:

Og det er vanskelig for oss å forstå... På en måte kulturen til fattige mennesker, for å si det på den måten da, fattige mennesker uten skolegang, uansett hvor de er fra. Det er for mye å forvente av oss at vi bare skal vite [...]

Da Alex uttrykte dette i intervjuet oppfattet vi at hen var opprørt, og ville formidle elevenes situasjon: Ikke bare fattige på penger, men *fattige* på utdanning, kunnskap og muligheter til å klare seg selv. Kort sagt: Mangel på det WEIRD-populasjonen tar for gitt. I likhet med WEIRD-populasjonen og resten av verdens befolkning vil det også være en andel av LESLLA-populasjonen som har lærevansker:

Ja, og så har jo alle (elevne) i praksis en lærevanske - altså jeg kan jo ikke si om de har dysleksi eller noe, men alle har – enten om det er fysiske smerter eller om det er

psykiske problemer, eller om det kanskje faktisk reelt er noe som dysleksi som gjør at det er veldig vanskelig for dem å komme i læreposisjon.

Haddy er også bevisst, og tar hensyn til, elevenes forutsetninger og hverdagsutfordringer. Hen bruker god tid på at elevene skal bli kjent, slik at skolehverdagen i minst mulig grad skal påvirkes av elevenes utfordringer og stressmomenter:

Det trenger ikke å være traumer heller, det kan være økonomiske utfordringer, hva som helst som gjør at når du skal være i en posisjon for å lære, så er det noen av de tingene som er bare forstyrrende, og da skal det være trygt og godt å være her i gruppen[...]

Gruppen Alex og Haddy underviser har mange problemer i livene sine. I et ustrukturert intervju etter endt undervisning beskrev Alex likevel sin profesjonelle identitet slik:

Meg og en venninne er sånne som jobber som lærere, vi er ikke lærere.

Alex knytter sin *profesjonelle* kjerneidentitet til faglighet og undervisning, adskilt fra den personlige identiteten. Lærere som «er» lærere inkluderer, i Alex sin fremstilling, omsorgsarbeid og utenomfaglig hjelp til elevene i arbeidsoppgavene sine (Jf. Guribye & Hidle, 2013). Alex gir ellers i intervjuet uttrykk for et engasjement som er større enn man kan forvente med hensyn til å gi elevene god undervisning. Hen er svært opptatt av å forstå og tilpasse seg elevenes kontekst. Hen gir uttrykk for å se etter elevenes beste i form av godt klassemiljø, og en oppsøkende, kunnskapsrik og pragmatisk og kreativ søken etter gode undervisningsmetoder. Hen ønsker imidlertid ikke å krysse den uskarpe linjen mellom å ta hensyn og å ta en hjelperolle.

Haddy, på sin side, knytter også identiteten sin til elevenes læring. Det kommer tydelig frem at det er veldig viktig at elevene føler seg trygge. Hen er opptatt av å følge med på om undervisningen fungerer, men har en annen innfallsvinkel og uttrykksmåte enn Alex. Hen undersøker elevenes resultater, og følger med på arbeidsprosessene, men er også opptatt av å lese det vi tolker som “stemningen” i klasserommet; den ugrepelige faktoren mange lærere stoler på når de leser kompleksiteten i klasserommet for å se om de “treffer” i undervisningen:

Jeg må liksom bare prøve litt. Når jeg snakker med elevene, eller når jeg har undervisning, så føler jo jeg at jeg har termometeren på; om de er med på det som skjer eller ikke, på en måte.

Både Alex og Haddy har et svært bevisst forhold til egen undervisning, og kanskje - siden de allerede har lagt ned så mye arbeid i å finne metoder som fungerer i tilpasning til elevene - har de et eierskapsforhold til den. Når prosjektet starter er både Haddy og Alex klare på at om elevene kommer med noe de er engasjert i, prioriterer de heller det enn Helhetslesing, på tross av at de er med i et forskningsprosjekt. Dette er også omsorg; å verne om alt som kan skape motivasjon, og dermed engasjement og trygghet.

4.5.2 Tverrfaglighet og samarbeid

Det har ikke vært tverrfaglig samarbeid ved skolen før, utover at lærerne har samarbeidet med logopedene. På samme måte som lærerne i Kulbrandstad og Kvammen (2022) sin studie, gir Alex uttrykk for at det tverrfaglige samarbeidet har stor verdi. Hen ser for seg at matematikklærer kan støtte oppunder elevenes strategier ved å fortsette å bruke stavelser når de går gjennom et nytt begrep, og implementere lesestrategiene elevene lærer inn i matematikken:

Ikke nødvendigvis at man alltid må jobbe med de samme begrepene, men at strategiene og metodene går igjen. [...] Tverrfaglig begrepsinnlæring, i hvert fall i den perioden vi har gjort det, har funket veldig bra, å lære opp strategier så systematisk som vi har gjort.

Haddy kommenterer en endring: tidligere ville det ikke hatt relevans å spørre hva elevene gjorde i andre fag. Nå er dette endret:

Det er mye lettere for meg å ha en samtale; Ja, var det dette dere gjorde i norsken?

Samtidig virker det ikke som at Haddy synes at det er like lett å bidra tilbake så mye i det tverrfaglige arbeidet som hen ønsker. Hen bruker stavelser aktivt i repetisjon og introduksjon av begreper, men er samtidig i et spenningspunkt med hensyn til andre krav: Hen er i “tidsklemmen”.

[Knipsing, klapping og andre gester] er sånt som jeg mener det absolutt kunne vært mer av. Men jeg tror... Det er liksom forskjell på matematikk og norsk. Jeg føler av og til i matematikk at... enda jeg vet at de ordene der er litt vanskelige så skal vi likevel litt videre.

Vel å merke har Haddy to undervisningstimer å ta av i uken, mens Alex har 9. Alex gir tydelig uttrykk for at det vil være gevinster å hente i begge fag ved å ha en dialog med matematikklærer:

(Jeg) føler at på dette nivået, så kan du blande fagene som mye du vil egentlig, uten at det går ut over nødvendigvis noen ting.

Haddy er også positiv til tverrfagligheten, og kommenterer viktigheten av grunnleggende ferdigheter for elevene. Lesing er jo gjennomgående i alle fag. Oppfatningene er i endring:

Det som jeg kanskje må stikke fingeren litt i jorden og erkjenne, det er at akkurat lesebiten, den burde egentlig fått enda litt større fokus i matematikken. Og derfor er jeg egentlig litt glad for at vi har hatt dette her. [...]. At ikke Helhetslesing blir isolert til norske. Det har endret litt undervisningsformen, på en positiv måte.

4.5.3 Spenninger knyttet til læreplan og oppfatning om dårlig tid

Ved skolen undervises det fremdeles etter læreplan for grunnskole. Haddy opplever ikke at den er passende for elevgruppen, og kommenterer at:

[...] om du sammenligner med læreplanen hva de skal lære, så må du nesten hoppe blankt over det, fordi det har ingen relevans for deres liv.

På tross av elevenes utgangspunkt oppfatter både Haddy og Alex at det er en forventning om at elevenes læring skal gå fort. Forventningene møter de i læreplan for grunnskole, og implisitt også i lærebøker som følger læreplanene. Elevene har selv sine “skjulte” læreplaner, ved at de ønsker - eller må - oppfylle språkkravene som settes av samfunnet, både for å få tryggheten et statsborgerskap innebærer, og for å få jobb (jf. Carlsen & Bugge, 2021).

Haddy sine oppfatninger om rollen til undervisning, læreplan og lærebok er motstridende. På den ene siden uttaler Haddy at i matematikken *forholder jo vi oss til læreplanen, uten tvil*, og underbygger dette med at de følger lærerboken, GRIP, som bygger på læreplan for grunnskole:

Så den er jo litt styrende da.

Samtidig viser det seg at ikke boken er egnet til å styre:

...det er mye som er bra med den, den er grei, liksom, men den går alt for fort frem.

På spørsmål om de rekker innom alle kompetansemålene i læreplanen svarer Haddy:

Nei, det rekker vi ikke. Vi har altfor lite undervisningstid til å klare det. Derfor er ikke progresjonen så kjempefort, for det er 90 minutter per uke.

Litt senere kommer hen med en “innrømmelse” om undervisningen;

For å være helt ærlig så må du lete litt i læreplanen for å finne de målene som passer til undervisningen. På en måte så er det undervisningen som styrer det, men det er kanskje ikke akkurat sånn det skal være

Slik vi forstår Haddy får det som oppfattes som elevenes behov styre undervisningen. Haddy er i en skvis: På den ene siden skal målene fra læreplanen følges. På den annen side velges mål som hen oppfatter ikke har en relevans for elevene bort. Dette samsvarer med numerasitetsoppfatningene til læreren i Eek (2023) sin studie. Denne spenningen hos Haddy forstår vi som et uttrykk for at hen er i prosessen med å reforhandle sin læreridentitet. Haddy oppfatter at de nye modulstrukturerte læreplanene for Grunnmodulen (Kunnskapsdepartementet, 2024) er bedre egnet til å støtte undervisningen enn hva som er tilfellet for læreplanverket for kunnskapsløftet

for det første så er de målene mye lettere å se... altså hva skal de lære på modul 1, på modul 2... i stedet for sånn som det er i dag.

Alex nevner gjeldende læreplan for grunnskole én gang, og da i form av kritikk av forventningene om rask fremgang. Alex opplever at implisitte antagelser om læringstempo, bygger på feil premisser: Det kan være vanskeligere for en LESLLA-elev enn en 6-åring å lære å lese og skrive. Det er forventet at elevene kan morsmål muntlig og skriftlig, og gjerne *har* litt skolekunnskap.

Så derfor så er det en forventning om at, "OK, kanskje du kan skrive på arabisk, så da må du kunne klare å".. Ja.. (knipser) "snu det om til norsk", sant.

Læreplanen er vanligvis et viktig verktøy for lærere, men i Haddy og Alex sitt tilfelle beskytter de nærmest elevene sine mot den.

På tross av dårlig tid, observerer vi gjennom utviklingsprosjektet mange eksempler på at elevene blir ivaretatt og sett, slik Haddy gjør i en undervisningstime: I matematikken kom en elev for sent inn fra pause, bærende på en pose fra en klesbutikk. På grunn av livshendelser i elevens liv,

som Haddy kjenner til, var T-skjortekjøpet til barnet en stor, god og viktig nyhet for denne eleven, og en anledning til å dele glede. Haddy sier selv at valgene hen tar i undervisningen ofte tas på grunnlag av innsikten hen har om elevenes situasjon. Slik kommer deler av Haddy sin kjerneidentitet til syne: Hen fremstår som overveiende opptatt av trygghet, og av å bli kjent med elevene. I stedet for å la forsentkomringen bli grunnlaget for en leksjon om betydningen av sifrene på tallskiven, bruker Haddy kunnskap om en vanskelig situasjon til å reagere sympatisk, samtidig som hen elegant kobler seg på det tverrfaglige temaet innen Helhetslesing denne uken:

hen hadde kjøpt en stilig t-skjorte T-skjorte til (barnet sitt). [...] og jeg mener:

«wow! Det er jo dette vi har snakket om! [...] Sparetips!

4.5.4 Nye muligheter, nye utfordringer i ny undervisningsmetode

LESLLA-elevne er en gruppe som har spesielle forutsetninger og behov. Vi forventer at en ny undervisningsmetode vil bli en stor omveltning som vil kreve mye krysskompetanse av lærerne. Vi er spent på hvordan de skal løse dette. Forholder de seg til rammene innenfor Helhetslesing? Hvordan tar de i bruk handlingsrommet sitt? Vil de utøve aktørskap?

Når Haddy og Alex starter det tverrfaglige arbeid innen en ny, tilsynelatende rigid lesemetodisk ramme blir også deres evne til aktørskap aktivert. I dette avsnittet vil vi se hvordan lærerne tar eierskap til metoden, og tilpasser den til seg og sitt. Matematikk- og norsklærer blir hver uke enige om 4-6 felles begreper de skal jobbe med i sine respektive fag. I norsktimene gjør Alex forarbeid til matematikktimene ved at hen aktiverer forkunnskap hos elevene, og jobber med kontekst.

Første økten så leser vi ikke så mye, men snakker veldig mye. Og så kan det hende vi får noen veldig gode økter senere der de sitter og jobber veldig.

Alex tar alltid i bruk, eller lager, en lesetekst om et tema som er spesielt valgt for elevene. I henhold til første fase innen Helhetslesing leser Alex teksten høyt for elevene innledningsvis, og samtaler med elevene om hvordan de forstår teksten. Eventuelle vanskelige ord forklares. Deretter introduserer hen begreper, først ved at elevene kommer med innspill om deres oppfatninger og antagelser om betydning, deretter med en oppklaringsrunde, slik det utspilte seg i en norsktid i mai:

Lærer: *Vet dere hva «sammenligne» er?*

Flere elever: *JA!*

En elev: *Det betyr to bok sammen, ikke sant?*

En annen: *Å samle... å samle alle klassen.*

En tredje: *Samme... Sammen!*

Lærer skriver ordet ned på tavlen, og leser opp

Lærer: *Men hva betyr «sammenligne»?*

Elev: *Sammenligne betyr, lærer, hvis du er i Afrika eller Asia du har problem med penger, samler....»*

Slik vi ser over, blir det mange gode samtaler, og flust med eksempler fra elever og lærer på hvordan begrepene brukes i en virkelighetsnær kontekst. På slutten av første fase korleser alltid Alex (med høyest stemme) og elevene teksten sammen. Det er fullstendig kaos-polyfoni ved første observasjon, og overraskende symfonisk i den siste. Det viser seg at når elevene er vant til å oppfatte stavelsesgrensene i ordene, tar de små-pauser, og leser i takt. Denne førlesefasen bruker de lang tid på; minst en time.

I hver Helhetslesingsøkt er dialog og forhandling med elevene angående begrepens betydning i fokus. Slik vi ser i utdraget over, gjør den åpne og spørrende holdningen at læreren får mye informasjon om elevenes faktiske nivå. Økten gir læreren mye informasjon, både om forforståelse, begrepsbevissthet, og om hvilket nivå en skal legge seg på for å forklare videre. Om hen hadde godtatt det opprinnelige positive svaret fra elevene, ville alt dette ha blitt feiltolket. Dette ser vi flere ganger i observasjonen: Ved å jobbe med begreper i teksten for å kartlegge bakgrunnskunnskap og interesser og bygge forståelse før teksten skal jobbes videre

med, får lærerne selv også en dypere forståelse av elevenes didaktiske behov. De oppdager til fulle en spenning de ikke fullt ut var klar over: Hvor ofte elevene ikke kan begreper, og andre ganger: Ikke forstår kontekst.

Med de norske niendeklassingene, har jeg nesten aldri opplevd at de manglet totalt kunnskapsgrunnlaget jeg trodde at de kom til å ha. Mens her ... oppdager du etterpå at "Hey! Ingenting av den konteksten finnes (hos dem) fra før av". Og så har du bare kjørt på videre, uten å sjekke om det faktisk var tilfelle.

I andre fase, der elevene skal jobbe med detaljer ved begrepene i teksten, er det også mye kollektivt samarbeid mellom elever og lærer. Begrepene skrives ned på tavlen, og elevene finner i fellesskap ut hvilke bokstaver som er vokaler og dermed "bærer" stavelsen. Vokalene i ordene synges. Ordene deles opp i stavelser i henhold til stavelsesregler. De skrives ved hjelp av stiplede linjer i penskrift, og de settes inn i silhouett-former for at elevene skal bli kjent med ordenes visuelle form. Det er mye engasjement, og gøy når alle jobber høylytt sammen. I detaljoppgavene er elevene konsentrert. Alex og Haddy er overrasket over at elevene klarer å lære seg regler for stavelsesdeling av ord. Elevene ble sett på som såpass svake metaspråklig, og har vansker med abstrakte forklaringer, så Alex forventet ikke at dette skulle fungere, men:

så viser det seg at det er noe av det som funket, det er veldig overraskende!

Alex tok sjansen på å gjøre noe hen oppfatter som *over* elevenes proksimale utviklingszone, i en trygg kontekst. Resultatet gjør at hen må revurdere elevenes kompetanser og oppjustere forventningene sine. I tredje fase, der elevene skal lese teksten i sin helhet, tar Alex i bruk en annen nyvinning i undervisningen: Å gi lekser via WhatsApp. I begynnelsen er det to av elevene elever som gjør lekser, men etter hvert kommer alle på skolen forberedt. Teksten "sitter"! I matematikken overtar Haddy elevene etter at de har jobbet med tekst og begreper. Hen bruker to sterke metaforer for å forklare effekten for matematikkundervisningen:

Når elevene er her på tirsdag, etter at de har gjennomgått en tekst på mandagen eller uken før, så føler jeg at de er i døren, de er klar for en fortsettelse [...] Før Helhetslesingen følte jeg at det var mer sånn... du møter en dør; "hmmm, hva skal vi ha i dag?" Jeg føler at jeg kan se at den tråden som en slapp på torsdag, selv om det er lenge, blir lettere å plukke opp igjen på tirsdag.

Haddy, på sin side, starter timen med at elevene leser teksten fra norsktimen på nytt. Slik blir også hen kjent med hvilket lesenivå elevene er på, og hva de har jobbet med siden sist. Hen repeterer begrepene, og er bevisst på å bruke stavelser når de presenteres. Haddy er åpen og spørrende til elevenes forståelse av begrepene, og forsterker elevenes læring og sin egen forforståelse før de starter å jobbe med matematikkoppgaver tilknyttet tema. Der knyttes begrepene til matematikkregisteret og numeracy. Når de begynner å løse matematikkoppgaver, er oppgavene rettet mot ukens tema (for eksempel "sparetips"), og begrepene i bruk i oppgavetekster og ellers der konteksten tillater det.

4.5.5 Tekstutvikling og gryende lærebokkritikk

I både norsk og matematikk opplever lærerne at tekstopp-gaver er et problem for elevene på mange ulike plan. I prosjektet tar Haddy aktørskap ved å velge ut begreper hen ønsker at elevene skal lære i matematikken. Ordene hen velger slår an tonen for konteksten i de skriftlige oppgavene som produseres til norsktimene. Haddy bygger videre på konteksten de norskfaglige tekstene har satt i matematikktimene. I en innledende gjennomgang repeterer hen teksten, begreper og strategier. Haddy er den som "lander" de utvalgte begrepene inn i en spesifikk matematikkfaglig kontekst, med et mer spesifikt faglig innhold. Innledningsvis i leseprosjektet kommenterer Haddy at:

Reine matematikkoppgaver kan løses. Nå kan jeg ikke si generelt for hele gruppen [...] men med en gang det kommer inn litt tekst og sånt så blir den samme oppgaven vanskelig.

I sitt hyperfokus på begreper og tekst oppdaget begge lærerne at det i deres respektive fag ofte var faktorer ved selve oppgavekonseptet som forvirrer elevene. Det er ikke bare vanskelig å lese instruksjoner, men også å forstå hva en instruksjon er. Alex fremstiller det som “absurd” at de hadde en oppfatning om instruksjoner som så logiske, allmenne konstruksjoner at de ikke hadde forstått at LESLLA-elevne ville ha problemer med dem. Dette oppdaget Alex for alvor da elevene setter prikker i oppgaveteksten som instruerer om å “prikke vokaler” i teksten som er under.

..det er jo bra at vi oppdaget det nå da, men det er jo litt sånn... Ja, at du faktisk har brukt nok tid til å skjønne at: “ Vet du hva, den eleven klarer ikke å skjønne at dette er en instruks, og dette er ikke en del av oppgaven”.

Haddy kommenterer dette i sammenheng med tekster med enkle instruksjoner, der elevene rett og slett hopper over teksten i instruksjonen; f.eks. sett en sirkel på den største figuren. Haddy tolker det som at de ikke helt forstår vanskelige ord, og at de vil *gjøre* oppgaven.

Hvis du forklarer så er det jo en sak, men hvis ikke så kan det like gjerne bli en runding som en strek, det kan bli et kryss - eller det kan bli ingenting.

Det er interessant å se hvordan Haddy reagerer når hen tar, og forhandler, sin mer komplekse rolle som leselærer og matematikklærer. Hen opplever ofte en rollekonflikt, og dras mellom å bruke verdifull tid på andre ting enn matematikk, men opplever samtidig at det tverrfaglige arbeidet hen og Alex gjør har en hensikt og effekt, for eksempel ved at elevene til slutt leser enkle instruksjoner, og setter i gang med oppgaveløsning alene:

...okay, det endte med at de ikke kom videre, men de visste hva de skulle gjøre. På en helt annen måte enn at jeg går rundt og sier det samme, samme hele tiden

Alex og Haddy avtaler tidlig i prosessen å ha fokus på enkle instruksjoner: “Sett ring”, “sett strek”. Haddy blir oppmerksom på hvor mange ulike synonymer matematikkboken gjør bruk av i instruksjonene, og hvor vanskelig dette er for elevene. Innenfor Helhetslesing skal det utvikles egne tekster tilpasset elevene. Dette er nybrottsarbeid; en kontinuerlig læreprosess:

I tekstutviklingen tror jeg at det er mye rom for forbedring. Ja, men jeg tror at det er litt sånn som bare må komme med erfaring.

Haddy gjør seg også erfaringer med matematikktekstene Henrik lager til prosjektet, som samvirker med norsktekstene. Henrik observerer en elev, som tidligere har fått mye hjelp, arbeide seg gjennom et helt oppgavesett som bygger på teksten om “sparetips”. Haddy kommenterer at

De matematikkbøkene som vi bruker er på en måte laget for voksne som har et annet morsmål, men likevel er det mange av oppgavene jeg skulle ønske at jeg kunne ta blanco på, kutte ut noen ord, eller gjentatt enkelte begrep. De tekstene som er blitt laget er mye bedre enn mange av de som er i arbeidsboken. Det er mye som er bra med den, men det er mye som kunne ha vært bedre og mer tilpasset.

Haddy endrer, i alle fall i dette utsagnet, linsen hen ser matematikkverktøyet med. Kanskje hen er i transisjon til matematikkaktørskap? Når det er sagt så er ikke Haddy ukjent med å lage eget materiell til timene, men ikke med et tverrfaglig begreps- og lesefokus.

4.5.6 Bort med støy: Tilpasninger i tekst

Så har vi jo begynt med Helhetslesing, da. Men det er jo mange tilpasninger, ikke bare å kaste en bok til dem og forvente at de skal lese

Alex forstår fra begynnelsen av at Helhetslesing innebærer en annen involvering fra lærerne. Hen tar aktørskap på flere fronter: Hen endrer undervisningen til å dreie mer rundt kjent kontekst, jobber med begreper, tar matematikkfaget inn i norsk, og jobber med tekstproduksjon. I klasserommet er det fokus på vokaler og stavelser, og repertoaret utvider seg fra å oppleve

rytme i lange ord, til å dele opp i stavelser, og til å synge dem. Alex beskriver den nye undervisningshverdagen slik:

Så selv om det var litt vanskelig, så var det jo egentlig ganske suksessfullt, vi lærte jo ting vi burde gjøre annerledes -men det var liksom ikke noe negativt

Etter hvert som datainnsamlingsperioden skrider frem, blir Alex stadig mer opptatt av det visuelle. Dette starter ved generelle observasjoner, som om hvor forstyrrende alle de “forklarende” elementene i tekst er for elevene: Haddy legger også merke til dette:

... alt som kan kalles støy, det må en bare få vekk. Det skaper bare forvirring, særlig for denne elevgruppen.

I arbeidet med detaljoppgavene til lesetekstene, som skal stimulere til læring av metaspråklige læringsstrategier og lesestrategier, blir det litt etter litt tydelig hva som er elevenes sterke sider, og svake punkt. Det at alle jobber med nøyaktig samme tekst og oppgaver gjør læringsprosessen tydelig.

Nettopp det at alle satt og jobbet med det, gjorde det så tydelig at, for noen, så var problemet det visuelle.

Alex kommer frem til at elevene trenger visuelt enklere tekster. Når elevene ofte sliter med enkeltord, er det vanskelig å lese sammenhengende tekst. Alex rydder visuelt opp i tekstene, blant annet ved å gjøre det lettere å skille ord fra ord, og setning fra setning. Dette gjøres ved å lage brede linjeskift med plass til “lesefingeren” i tekstene. Hen begynner å fokusere på et visuelt språk der tekstproduksjonen holder seg innenfor noen faste, gjentagende prinsipper: korte instruksjoner, og i detaljarbeidene med enkeltord brukes tabeller med ulik farge på radene, slik at linjene skilles fra hverandre. Alex er interessert og involvert i prosessen. Hen vil ikke bare

utvikle en god tekst, men sikre at tekstene blir så gode som mulig ved å evaluere funksjonen i praksis, og korrigere ved behov.

Hver gang du ser at “vent, dette funket jo ikke”, så må du justere det og så se: Funker dette i stedet for?

I utdraget over framstiller Alex tilpassing av materialet som en ufravikelig oppgave for læreren: Om noe fungerer dårlig, «må» læreren justere, og finne noe som fungerer bedre. Alex oppfatter at en del av grunnen til tidligere forvirring i dette tilfellet, er at elevene rett og slett hindres av at det er visuelt rotete. Tilsynelatende små detaljer, som at hen hadde (slik Helhetsmetoden demonstrerer) brukt loddrette streker for å dele opp stavelser i ord, skapte unødvendig forvirring. Hvorfor er det *fire* vokaler og *fire* klapp av stavelser, men bare *tre* skillestreker i “demokrati”? Den logiske bristen hindret forståelse hos elevene. Dette løste Alex ved å innføre “sett ring rundt” i oppgaveteksten. Dette gav mer mening for alle involverte. Elevene trengte ikke lenger å forholde seg til at strekene i teksten lignet på grafemene /i/ eller /l/. Et skritt på veien mot LESLLA-vennlige tekster ble for Alex:

... å lage et visuelt språk der du alltid gjør det på samme måte. Å gjøre det samme om igjen og om igjen, til eleven har lært seg det visuelle språket. Da kan det hende de kan klare et vanskeligere et senere.

Idét Helhetslesingsprosjektet starter, styrer Haddy elevene sine trygt gjennom et sammensurium av bokstaver, ord og tall. Det er hen som sitter ved roret. Haddy har en oppfatning om at “de må videre”, men hen “står i spagat” mellom elevenes språklige register, begrepene i læreboken, kompetansemål og lite undervisningstid. Vi har i utgangspunktet inntrykk av at hen er interessert i Helhetslesingsprosjektet og er positiv til å delta, men at hen samtidig er bekymret for at det skal stjele verdifull tid fra elevene.

Helhetslesing er... Jeg tenker jo i utgangspunktet i forhold til tekst, jeg tenker norsk, jeg tenker samfunnsfag. Jeg synes det er litt vanskelig med matematikken, selv om vi har de små tekstlinjene vi har i matte og.

Innledningsvis hadde Haddy (og vi) fokus på leseaspektet i prosjektet, men det viste seg at Helhetslesingsprosjektet brakte med seg andre endringer i oppfatninger hos hen også. Ved at det ble fokusert såpass mye på begreper og språk, endret også Haddy fokus. Hen trakk inn lesing i matematikken, jobbet med stavelser, og laget tekstoppgaver med repetisjon av tema. I sine refleksjoner rundt prosessen med å lage tekster trakk hen frem viktigheten av å være seg bevisst elementer som ofte brukes for å sette matematikkttekster inn i en realistisk kontekst, som f.eks. bruk av navn. Ofte var dette noe som kunne skape forvirring når elevene skulle lese matematikkttekster som ble satt i en realistisk kontekst; det ble et ekstra forvirringselement når personer som “Rasmus” var inkludert. Hva *er* en *rasmus*? I tillegg kommenterte hen at det er gøy å tilpasse ved å lage bilder til oppgavene som er treffende til elevgruppen:

Så synes jeg jo det er litt ekstra kjekt nå når en kan AI generere bilder. Du kan jo lage bilder som det ikke eksisterer foto av. Det var noe av det vi snakket om; “muslimsk kvinne kjøper dyr bil”. Du kan få gøy bilder, som kanskje kan være litt motiverende óg.

Haddy ble etter hvert seg bevisst at hen “snakket for mye”. De aller fleste matematikklærere kunne ha sagt det samme: Dette er ikke nødvendigvis bare en vanlig oppfatning, men et faktum. I matematikkundervisning er det lærerens stemme som dominerer. Diskursen er annerledes enn i andre fag. For de fleste er læreboken et svært viktig verktøy. I undervisningen har matematikklæreren, på sin side, ofte en rolle som mediator av innhold til elevene. Det er matematikklæreren som formidler og eksemplifiserer fagkunnskap. Det kan være utfordrende å lese seg til matematikkunnskap selv, og umulig for LESLLA-elevene. Matematikklærerne kan bli låst i en praksis der det er vanskelig å kommunisere dialogisk, slik man ønsker. Haddy sier at hen opplever elevene generelt som

... litt sånn... det som læreren sier; “Nå må dere jobbe”, da er det bare å begynne å jobbe da, uten å helt ha forstått hva det er de skal gjøre.

Situasjonen Haddy står i er ikke lett. Hen har hverken tolk eller språkhjelpere med seg.

Elevene kan enkel matematikk – men det er vanskelig å kommunisere:

Men egentlig så har noen av dem god matematikkferdighet i den forstand, men det blir for tungvint når det er på et annet språk[...]

I intervjuet med Haddy synes vi at vi kan spore en viss lettelse og glede på språkfronten. Kanskje den består i at lærere og elever etter hvert kommuniserer bedre, forstår hverandre bedre. Vi har valgt ut to sitater der Haddy deler opplevelser og oppfatninger om dette;

... Så var det en oppgave hvor de skulle finne differanse mellom to tall. Så sier jeg “differanse”. Ja, det visste de hva var! Ah!... Jeg får nesten gåsehud, for det var så kjekt. Det var liksom: BAM! Dette var på plass. Helt utrolig.

Jeg føler i alle fall at det nå de siste gangene har vært mye enklere når jeg har kommunisert med elevene. Jeg føler at de på en måte forstår hva jeg sier, de har en annen forståelse for det som det blir snakket om. Og så synes jeg at alle er mer eller mindre med når jeg spør om “hva betyr det”, eller “kan du forklare”.

Målet til Haddy (eller vårt?) var å utvikle leseferdigheter og begrepsforståelse i matematikk. Resultatet blir at Haddy kan kommunisere med elevene. På spørsmål om Haddy og elevene kan kommunisere med hverandre matematisk etter prosjektperioden svarer Haddy:

Ja. Jeg føler også at de ser matematikken i det som er i det daglige.

4.5.7 Begrepslæring

Det er interessant å se hvordan både norsk- og matematikklærer er bevisst på begrepene de samarbeider om å implementere. Det opparbeider seg et kollektivt hyperfokus på begrepene. Vi ser at lærerne har dem “fremme i pannen”, og bruker dem i flest mulige sammenhenger. Er elevene også seg bevisst på å ta i bruk ordene? Begge lærerne er positivt overrasket over effekten

av arbeidet med begrepslæring. Vi får inntrykk av at de har reflektert mye rundt, og i tillegg bygget kompetanse hos elevene og hos seg selv. Haddy kommenterer endringen slik:

Jeg må jo si at jeg har blitt mye mer bevisst på ordbruken nå etter Helhetslesing enn jeg var før. Det betyr jo ikke at jeg ikke var bevisst på det før, men det forsterker. En er litt mer klar på hva en velger ut, og hvorfor en velger ut (ord).

I observasjon ser Henrik at Haddy velger ut ord som hen tror at elevene vil forstå, og forklarer dem ved hjelp av et begrenset antall synonymer. Fokuset er på ord og begrepsinnlæring for å kunne gjøre regneoperasjoner etterpå. En matematikktime der Haddy prøver seg frem med “cirka” og “omtrent” ender opp med en “lesebestilling” til Alex om å inkorporere nettopp ordet “omtrent” i undervisningen. Haddy er bevisst at en del ordbruk i matematikken er uheldig. Eksempelvis er begrepsinnholdet av ordet “avslag” i matematikken noe helt annet enn “avslagene” elevene kan få fra det offentlige. Mange ord er lite transparente for elevene:

Men det er en ting jeg merker: at jeg kanskje, det tror jeg er generelt for mange matematikklærere, bruker litt dumme ord når vi sier “runde ned, runde opp”, når du egentlig ikke runder ned, du runder til det som det var[...]

På spørsmål om Alex har merket endringer i elevenes ordforråd, utenfor det spesifikke hyperfokuset innen detaljarbeidet i løpet av perioden, svarer hen bekreftende:

Ja, jeg synes det egentlig, spesielt sånn som adjektivene “billigst” og “størst” og sånt... plutselig ... så hører du det “in the wild”.

Alex fortsetter med å peke på en annen positiv endring: Hen har lenge ønsket at elevene skal klare å forklare ord med andre ord, altså ikke bare gi eksempler. Etter en relativt kort periode med tverrfaglig arbeid opplever hen nå at elevenes kompetanse er styrket:

Og når jeg da spør, "Hva betyr det egentlig, det ordet her da?". "Hva er bredde?" I stedet for at de da bare viser med kroppen sin, så kan det hende de faktisk klarer å forklare det...

Eller: "Hva er å sammenligne?", og så kan de kanskje bruke synonym.

Både Haddy og Alex er enige i at kombinasjonen av leseopplæring og språklæring har en positiv innvirkning på elevenes læring. Som Alex sier: "Vi kan jo ikke separere dem fra hverandre". Lærerne oppfatter også at det er positivt at eleven får erfaring med begreper i tverrfaglige kontekster, og dermed blir en del av en meningsfull helhet. Alex uttrykker det slik:

Når målet vårt er at elevene våre skal lese, skrive, lære norsk og begreper samtidig, så tror jeg - i hvert fall det vi har sett så langt - at dette kanskje er den måten vi kan gjøre det på, der vi faktisk får.... nok, at elevene blir eksponert nok for ordene og begrepene

Begge lærerne har altså en oppfatning om at begrepsinnlæring er viktig. Det ser ut til at Alex, som norsklærer og leselærer, har lettere for å bruke tid på dette, da kombinasjonen språk-, lese- og begrepslæring er knyttet til norskfaget. Haddy, som har adskillig dårligere tid, må også fokusere på at elevene skal lære seg matematiske hverdagsferdigheter. Det er et dilemma å skulle bruke tid på språk, samtidig som det er sårt tiltrengt for å kommunisere og lære. Haddy ser effekt av at elevene jobber i fellesskap, og bemerker at arbeidet med felles tekster bidrar til at hen får bedre oversikt over elevene. Når de jobber med felles begreper er det lettere å forklare til alle, noe som ikke er tilfelle når de jobber med individuelle oppgaver:

... jeg har bedre kontroll på hvor alle er på en måte... For vi gjør dette litt sammen i stedet for at noen er tre sider foran, sånn at det blir litt mer hopp og sprett.

Tilsynelatende har fokuset og fremgangen disse ukene ført til at Haddy har kunnet distansere seg fra tidspresset:

Jeg føler av og til i matematikk at... enda jeg vet at de ordene der er litt vanskelige så skal vi likevel litt videre. Og... når vi har hatt dette fokuset så har jeg tørt å stoppe litt opp, og hatt litt mer brems på det, sant.

4.5.8 Lærerne oppsummerer

Vi oppfatter at lærerne, stort sett, oppfatter at prosjektet er vellykket. Haddy og Alex sin profesjonelle identitet er sentrert rundt elevene, og deres definisjon av suksess avhenger av elevenes utbytte. De gir uttrykk for at elevene trives med den lesemetodiske rammen og det tverrfaglige arbeidet, og lærerne har opplevd at elevene har hatt faglig nytte av det. Begge ser effekt, direkte eller indirekte, på læringsmiljøet. Alex beskriver hvordan hen har opplevd samspeillet mellom elevene:

Noen har jo raskere progresjon enn de andre, men jeg føler ikke at det har gjort noen ting. For alle har jo, sånn som hen ene eleven sa; “Se! Alle klarer det!”, sant. De har liksom bygd hverandre veldig opp. Ja, hver gang noen har fått noe rett, så er de sånn: “Wo-ho!!!”. Og det er utrolig kjekt å se egentlig, at.... jeg hadde aldri forventet, kanskje, at Helhetslesing skulle være så bra for klassemiljø, men det er tydeligvis at det er det [klukkler], i hvert fall her da, i denne klassen.

Haddy kommenterer at bevisstheten om observasjon også kan ha påvirket at hen endrer fokus og refleksjonsnivå, og dermed er mer bevisst på språk og begreper. Hen mener det kan være positivt å “se seg litt i speilet”, og kommenterer at det er bevisstgjørende å bli observert av andre. Dette er noe hen kunne tenke seg at skolen begynte med som et felles utviklingsprosjekt, fordi:

det kan jo være ting som du gjør som faktisk er bra og du kan styrke, men det kan også være ting som liksom "Oi! Ja sier du det ja, det har jeg ikke tenkt på." Så oppdager du noe som kan endres til det bedre.

På spørsmål om hva Alex mener om perioden med Helhetslesing svarer hen:

altså, det har gått mye bedre enn det jeg egentlig trodde. Jeg var redd for at de skulle synes dette var kjedelig, men det er det stikk motsatte som har skjedd. Om noe av det du sier.. Om de føler seg sett, jeg vet ikke altså, men.... Jeg føler i hvert fall at en del av dem har blomstret [...]

Begge lærerne uttrykker at de kan tenke seg å fortsette med arbeidet de har implementert i denne perioden, men at dette krever ressurser. Haddy kommenterer at hen gjerne vil vite mer om metoden. Lærerne har deltatt på kurs, men det er noe annet å sette teoriene ut i livet:

Jeg vet jo litt i forhold til det som kanskje har vært anbefalt i forhold til Helhetslesing, det å dele opp ord, finne lydene og vokaler, stavelser og sånt. Men jeg skulle ha kunnet enda mer for å si det sånn.

Haddy kommenterer også, med hensyn til tidligere erfaringer fra prosjektet, at:

Vi har jo for så vidt vært på to eller tre foredrag med Vigdis. Men det som skjer er at så har vi vært på det foredraget - og så stopper det litt opp. [...] det har jo ikke noe med dere å gjøre, men dette burde jo være et satsningsområde, altså på systemnivå her på skolen.

Haddy opplever at undervisningen blir bedre med det tverrfaglige arbeidet, men ønsker at det blir ryddet plass

Jeg merker jo at det har en effekt. Men jeg er likevel litt sånn at da må det satses litte grann på, og så gjør vi det, om det så hadde vært ett år, så gjør vi det. Nå har jo noen vært veldig

pådrivere da, men egentlig så bør det komme... Rektor, for eksempel, må rydde plass, "nå er det dette vi satser på."

Haddy ønsker mer tid og rom til å utvikle seg. Det samme gjelder Alex:

Så da tror jeg at det å prøve å få i gang skikkelig tverrfaglig samarbeid - det krever jo at vi har tid til å jobbe sammen, og en helt annen form for samarbeid. Men får man det til, så tror jeg at det vil være utrolig bra for elevene.

5. Drøfting av funn

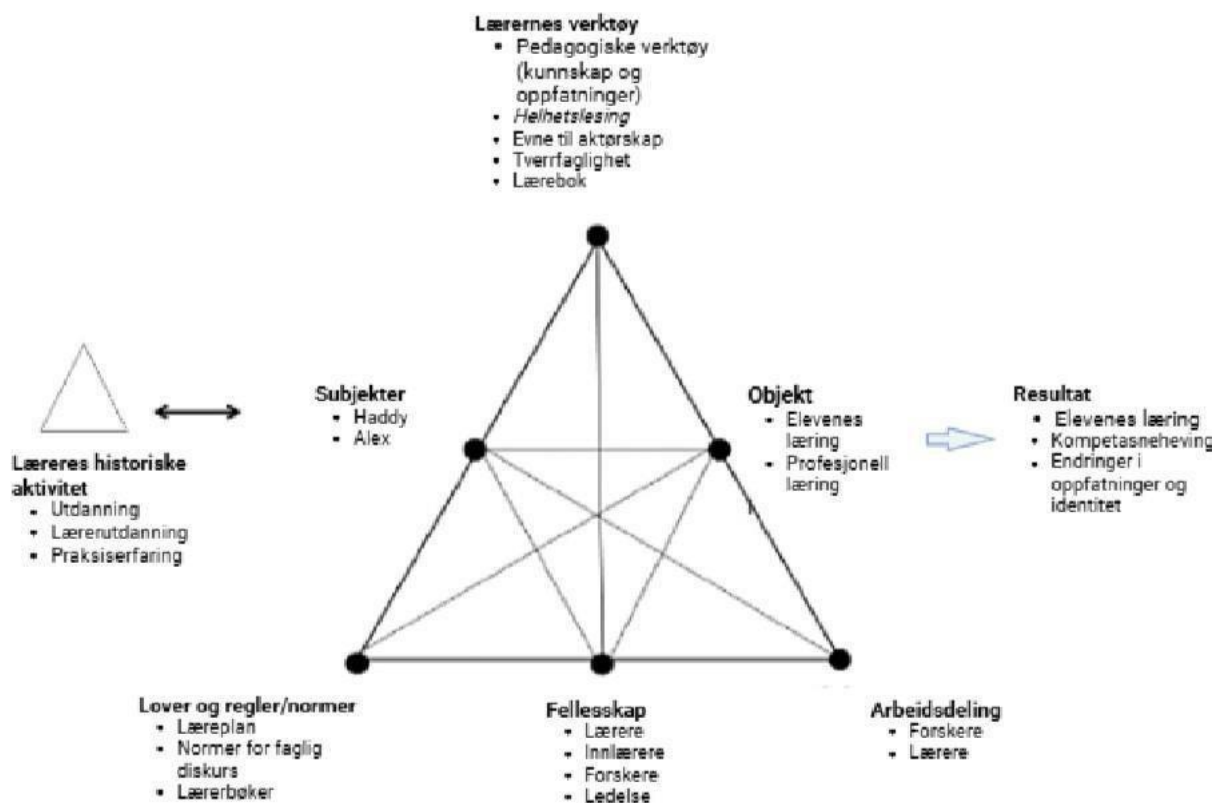
I denne oppgaven har vi fokusert på to LESLLA-læreres oppfatninger, læreridentitet og aktørskap i møtet med den lesemetodiske rammen helhetslesing. På bakgrunn av datainnsamling i form av observasjon, lærerlogg, ustrukturerte og semi-strukturerte intervju har vi identifisert funn i empirien som vi vil drøfte i lys av tidligere forskning (kap. 1.3) og studiens teoretiske rammeverk (kap. 2). Formålet med drøftingen av våre funn er å besvare problemstillingen:

Hvordan reforhandler to LESLLA-lærere sin profesjonelle læreridentitet og aktørskap i spenningsfeltet mellom deres oppfatninger knyttet til undervisning av voksne elever med lite eller ingen tidligere skolegang og et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?

I figur 9 vises en illustrasjon av lærernes aktivitetssystem, slik vi har oppfattet det under det tverrfaglige samarbeidet innenfor Helhetslesing. Prinsippene har vi gjort rede for i kapittel 2.1 og 2.2. Systemet til venstre i figuren viser lærernes historiske aktivitetssystem; aktivitetssystemet lærerne deltok i før de ble LESLLA-lærere. Vi vet ikke detaljer om dette, men ut fra hva lærerne forteller oss vet vi at flere elementer måtte reforhandles ved at de ble LESLLA-lærere. Enkelte deler av det historiske systemet vil ha endret seg, mens andre deler vil eksistere som sidesystemer i det nye. I dette kapittelet vil vi kommentere enkelte elementer ved det historiske systemet for å belyse det første forskningsspørsmålet:

Hvilke historiske spenninger har lagt grunnlag for lærernes profesjonelle identitetsforståelse som LESLLA-lærere?

I denne forbindelse vil vi vise til og diskutere spenninger mellom lærernes oppfatninger, utdanning, arbeidserfaring som vi forstår som deler av lærernes *historiske aktivitet* og deres nåværende profesjonelle identitetsforståelse som LESLLA-lærere.



Figur 9. To LESLLA-læreres aktivitetssystem. Basert på Peng (2024).

Vi vil deretter belyse studiens andre forsknings spørsmål:

Hvordan benytter LESLLA-lærerne sitt handlingsrom til å utøve aktørskap og handle i tråd med sin profesjonelle identitetsforståelse for å løse spenninger under et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?

Dette gjør vi ved å vise til og diskutere endringer i lærernes narrativer under det tverrfaglige samarbeidet som vi oppfatter kan knyttes til reforhandling av identitet og endringer i lærernes

undervisningspraksis. Vi deler kapittelet inn i to hovedkapitler, kapittel 5.1 og 5.2, der vi belyser hvert av forskningsspørsmålene.

5.1 Historiske spenninger i LESLLA-lærerne sin profesjonelle identitetsforståelse

I dette kapittelet vil vi belyse studiens første forskningsspørsmål: *Hvilke historiske spenninger har lagt grunnlag for lærernes profesjonelle identitetsforståelse som LESLLA-lærere?*

Vi presenterer og diskuterer narrativer som kan knyttes til lærernes overgang fra å være ordinær lærer i grunnskole til å bli LESLLA-lærer, en overgang vi oppfatter som en transisjon fra profesjonell lærer til erfaren nykommer (jf. Colliander, 2018b). Vi retter søkelyset mot spenninger mellom lærernes oppfatninger, utdanning, arbeidserfaring, regler og deres nåværende profesjonelle identitetsforståelse som LESLLA-lærere. Vi vil også undersøke et verktøy som er identisk i det historiske og det nye aktivitetssystemet: Læreplan for grunnskole. Dokumentet er det samme som de begge er kjent med og har brukt tidligere, men bruksverdien av det er endret.

5.1.1 Fra profesjonell lærer til erfaren nykommer

Lærerne vi studerer er svært bevisste sin profesjonelle identitet. De har opplevd en spenning, nærmest et brudd, i sin læreridentitet i overgangen fra ordinær grunnskole til å undervise LESLLA-elever. Det relative kontinuumet, fra utdanning til arbeidsliv, ble avbrutt. I datamaterialet er det påtagelig hvordan lærerne snakker om en “før” og “etter”- tilstand i karrieren. Et så tydelig definert simultant slutt- og startpunkt i den profesjonelle tidslinjen gir mulighet til å få vite mer om oppfatninger og identitet som situeres i et definert tidsrom og en bestemt kontekst: Oppstarten som LESLLA-lærer. Lærerne opplever at versjonen av profesjonell identitet som fungerte tidligere ikke er overførbar til ny kontekst. Hendelsen satt lærerne ut av balanse, og førte til en reforhandlingsprosess av profesjonell identitet. (Alsup, 2018). Lærere konstruerer profesjonell identitet med hensyn til sine elevers unike egenskaper

(Colliander 2018a). Det unike med informantene sin situasjon er at identitetskonstruksjonen ikke er en gradvis, kontinuerlig prosess innen kjente rammer, men har likhetstrekk med “praksissjokket” nyutdannede lærere opplever med hensyn til opplevd og forventet realitet. Haddy beskriver LESLLA-elevene som «helt annerledes» enn de elevene hen tidligere har undervist i ordinær grunnskole. Da LESLLA-elevgruppens forutsetninger er så annerledes med hensyn til behov og forutsetninger, blir lærerne deres “erfarne nykommere” (jf. Colliander, 2018b) når de starter å undervise dem. Alex beskriver hvordan hen innledningsvis leste elever og kontekst feil med hensyn til deres proksimale utviklingszone; det var nødvendig å “gå tilbake til start” i undervisningen. Vi tolker denne utfordringen i tråd med Fives & Buehl (2012) sin forståelsesramme for oppfatninger som filter, ramme og veiviser: Oppfatningsfilteret, som hjelper lærere til å lese situasjoner i klasserommet og vurdere elevenes mottakelighet, var ikke kalibrert inn på elevgruppen. Ut fra premisset om at elevgruppens behov og mål legges til grunn for undervisningen (Fauskanger, 2016; Colliander 2018b), vil feilvurderinger av målgruppen føre til “følgefeil” i undervisningen, ved at også beslutningsrammeverket og handlingsveiviseren læreren følger ikke blir tilfredsstillende. Bristen som oppsto da lærerne opplevde at de ikke “traff” den nye elevgruppen i undervisning påvirker dem. Historiene de forteller om seg selv fra denne perioden målbærer en forståelse av en “faktisk identitet” som ikke er passende lenger, og en “utpekt identitet” som er uklar for dem (jf. Sfard & Prusak, 2005).

Alex beskriver forskjellene mellom niendeklassen hen underviste tidligere og LESLLA-elevene hen nå skulle undervise. Hen beskriver hvor krevende det er som høyt utdannet, norsk lærer å “koble seg på” LESLLA-elevenes forutsetninger for, og forhold til, læring. Dette finner vi gjenklang i hos Peng (2024): LESLLA-elever og deres høyt utdannede lærere vil kunne ha vidt forskjellige oppfatninger av hva undervisning er. For lærere som er opptatt av å gi god undervisning -og det er både Alex og Haddy- skaper dette en ubehagelig situasjon og en opplevelse av ubalanse mellom subjekt og objekt. Med utgangspunkt i Alsup (2018) tolker vi en slik ubalanse i oppfatninger som en kime til identitetsdannelse. Som erfarne nykommere møter LESLLA-lærere en sårbarhet i sitt profesjonelle selv ved at de ikke “treffer” elevene i undervisningen. Ubalansen fører til søken etter en endring i profesjonell identitet, og en forhandling om balanse og likevekt, slik Haddy og Alex har gjort i perioden de har vært LESLLA-lærere. Haddy kommenterer at hen vanligvis har “temperaturmåleren på” når hen

underviser elevene. Ut fra Alsup (2018) tolker vi dette som at Haddy er i en konstant forhandling om balanse og likevekt for å kunne justere det profesjonelle identitetskonstruktet ved behov, og derfor “sjekker” balansen mellom hen og elevene. Samtidig virker det som at hen etter hvert har funnet et balansepunkt hen er ganske komfortabel med. Hen kobler profesjonell identitet til det å møte elevenes behov og å tilpasse seg responsen elevene gir på undervisningen, slik Fauskanger (2016) predikerer at lærere vil gjøre for å sikre god undervisning.

Imidlertid er det ikke bare faglige oppfatninger og tilpasninger som bidrar til endring i identitet i overgangen til å bli LESLLA-lærer. Fives & Buehl (2012) diskuterer hvordan en emosjonell komponent kan være årsak til spenninger mellom oppfatningssystemer og praksis. Jamfør Buchanan (2015) konstruerer lærerne identitetsforståelse innenfor en profesjonell kontekst, og agerer ut fra hva de synes passer med sitt profesjonelle identitetskonstrukt. Handlingene og identitetskonstruktene samvirker, og påvirker hverandre gjensidig. De påvirkes også, som Sachs (2005) kommenterer, av andres reaksjoner. I henhold til Colliander (2018a) er kjernekompetansen til LESLLA-lærerne en affektiv komponent: å ta hensyn til og tilpasse til elevenes behov ved å vise omsorg, og ta en brobyggerfunksjon mellom samfunn og klasserom. Vi finner paralleller i Guribye og Hidle (2013): lærere for voksne innvandrere i grunnskolen tar -eller får - ofte omfattende hjelperoller. I Colliander (2018a) fremstår det som at mange lærere og språkhjelpere ser på omsorgsrollen som en del av læreridentiteten. Guribye og Hidle (2013) problematiserer dette, ved at ikke alle lærere ønsker eller orker å ta denne rollen. Vi vil innvende at det ikke er sikkert at det er *følelsene* som er avgjørende for å inkludere det som kalles “omsorgsrolle” i profesjonell identitet: Lærerne kan også tenkes å knytte dette til sosial rettferdighet, ut fra et makronivåperspektiv på arbeidet de gjør (jf. Nordanger & Egeland, 2024). I datamaterialet vårt ser vi at problemstillingen vedrørende et mer personlig engasjement ikke er ukjent for informantene. Begge legger mange utenomfaglige hensyn til grunn for tilpasninger de gjør i timene; som lærevansker, traumer og bekymringer. Haddy uttrykker en tydelig oppfatning om at det skal være trygt og godt i hens

undervisning. Dette tolker vi som at Haddy sin profesjonelle kjerneidentitet er knyttet til elevene og hvordan de responderer på undervisningen. Alex på sin side uttrykker tydelig at en dominerende omsorgsrolle ikke er ønskelig som en del av hens profesjonelle identitet, i tråd med funn hos Guribye og Hidle (2013), som finner at kombinasjonen av rollene “læreplanbasert lærer” og “hjelperrolle” kan oppfattes som svært utfordrende. Når Alex eksplisitt velger en profesjonell identitetsforståelse der omsorgsrollen skilles fra fag, kan det være en god måte å kanalisere krefter inn mot tilpasset undervisning, som på sikt hjelper elevene -og også absolutt har med omsorg å gjøre. Det kan skape balanse hos læreren.

5.1.2 Læreplan: Handlingsrom eller handlingsplan?

Spenninger mellom subjekt, lover/regler/normer og objekt

Innen leseundervisningen Alex gjennomfører kan handlingsrommet hens betegnes som både snevert og svimlende. I læreplan i norsk (NOR01-06) er målene om begynnende leseopplæring rettet mot barn. De skal “[...]leke med rim og rytme[...]”, uttrykke tekstoplevelser gjennom “[...] lek, sang, tegning, skriving[...]” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ordbruken i læreplanen er ikke tilpasset voksne, men Alex opplever at innholdet samsvarer med det LESLLA-elevene skal lære i faget. Imidlertid uttrykker hen en viktig forskjell: Det vil ofte være vanskeligere for en LESLLA-elev enn en 6-åring å lære å lese og skrive. I læreplanmål for andre klasse er det en klar forventning om oppnåelse av læringsmål. Jamfør Kurvers et al. (2010) er LESLLA-elevenes tidshorisont med hensyn til måloppnåelse mer uklar: De bruker mye tid på å nå et lavt nivå. Når de starter lese- og skriveopplæringen som før-lesere er de fleste allerede på et lavere nivå enn barna de deler læreplanmål med. Som følge av dette beskriver Alex at hen som nyslått LESLLA-lærer stadig måtte gå *under* nivået hen forventet. For å inkludere elevene må Alex sitt handlingsrom ekspandere til kunnskap som er på nivået før læreplanen.

Jamfør Kurvers et. al, (2006) har voksne elever uten skriftkyndighet en annen fonologisk bevissthet enn barn. De har vansker med å dele ord i stavelser, store vansker med å dele inn i fonemer og klarer ikke å oppfatte eller lage rim. Som Kurvers (2006) kommenterer: I motsetning til LESLLA-populasjonen har barna lært mye av dette i barnehagen. Spenningsene Alex opplever er knyttet til at læreplanen implisitt bygger på at elevene har kunnskap som de rent faktisk ikke besitter –og Alex

må “gå tilbake til start”. I sin profesjonelle identitet må Alex derfor inkludere praksiskunnskap som man til dels forbinder med førskole. Hen må jobbe på mange ulike plan samtidig: Av og til utenfor og “under” læreplanen, andre ganger innen konkrete mål for leseopplæring, mens hen andre ganger kan samtale med elevene om tema som krever voksent refleksjonsnivå. Blant annet grunnet tidligere praksiserfaringer og oppfatninger knyttet til disse vil Alex, slik vi forstår Beijard et al., (2004), oppleve å ha ulike underidentiteter. Ved å balansere undersystemene, kan hen trekke veksler på dem ut fra hva konteksten krever. Alex sin komplekse virkelighet er i aller høyest grad dynamisk. Læreplanen oppleves ikke som å være et levende dokument for hen, slik den sannsynligvis har vært i ordinær grunnskole der den fungerer som et praktisk styringsdokument i mye større grad.

Haddy har en oppfatning om at mål fra læreplan og temaene og progresjonen som følger av læreboken bør være styrende for matematikkundervisningen. Dette er vanlig praksis i ordinær grunnskole (jfr. Nordbakke, 2014), og tilsynelatende også i voksenopplæringen (jfr. Gal et al., 2020). Det oppleves imidlertid ikke som fruktbart for Haddy å lene seg på disse verktøyene i hens nåværende kontekst. Haddy, som i utgangspunktet synes å identifisere seg med en lærerrolle knyttet til læreplan og lærebøker i matematikk, er tydelig ukomfortabel med at læreplanen og læreboken er vanskelig å følge, men målene, temaene og oppgavene som er med å styre matematikkundervisningen i ordinær grunnskole samsvarer ikke med hva hen oppfatter at LESLLA-elevne trenger. Vi oppfatter Haddy som en samvittighetsfull lærer, som ønsker å gjøre det som er riktig for elevene, innenfor grensene for profesjonsutøvelse satt i læreplanene. Det synes å oppstå en identitetskonflikt når hen må velge mellom å følge direktiver, egen sunn fornuft og det som hen vurderer å være de beste faglige valgene for elevene. Handlingsrommet til Haddy, som kanskje tidligere ble oppfattet som tydelig definert i ordinær grunnskole, synes nå å oppfattes som uoversiktlig. Det virker som at hen oppfatter “utnyttet handlingsrom” (Helleve, Ulvik & Smith, 2018, s. 4), som betegner sin egen oppfatning av hvor yttergrensene går, som relatert til læreplan og lærebøker. Ideelt sett markerer de rammene for handlingsrommet.

5.1.3 Lærere i transisjon

Colliander (2018a) beskriver hvor vanskelig det er å skille lærernes “Being from his/her becoming”. Før vi drøfter datamaterialet fra observasjonsperioden og intervju, vil vi gi et kort innblikk i hvordan vi oppfattet lærerne idet observasjonsperioden starter. Det var et startpunkt, men nå, i retrospekt, også et transisjonspunkt inn i aktørskap og endret handlingsrom. Haddy ga uttrykk for en oppfatning om at læring skjer gjennom kommunikasjon, men oppfatter at kommunikasjonen med LESLLA-elevne ikke er optimal. Fra før har Haddy gode erfaringer med tverrfaglig samarbeid, men samarbeider nå ikke med de andre lærerne. Alex har tidligere tatt aktørskap, ved å tilegne seg didaktisk kunnskap om bruk av fonologi i undervisningen ved tverrfaglig samarbeid med logopeder og kollegaer. Dette skaper et godt grunnlag for å jobbe med Helhetslesing, men på tross av kursing har prosjektet aldri helt kommet i gang.

Idet datainnsamlingen starter, oppfatter vi det som at lærerne er i transisjon: De er nå erfarne LESLLA-lærere, samtidig som de er åpne for å prøve noe nytt som i beste fall kan gjøre undervisningen enda bedre. I tråd med Ruothie-Lythy (2018, s. 27) sine tanker om reforhandling av identitet oppfatter vi at når lærerne blir spurt om de ønsker å delta i prosjektet, kan de enten velge bort endringer og forsvare sin identitet, eller starte på et leseprosjekt som gjør at de kan komme i posisjon til å reforhandle identitet, ved å implementere nye oppfatninger. Når de svarer ja, viser de en åpenhet, som vi tolker som at de fremdeles er søkende etter andre måter å nå elevne, og utvikle seg selv.

5.2. Aktørskap, handlingsrom og profesjonell identitetsforståelse

En ny undervisningsmetode tilføres aktivitetssystemet

En sterk bevissthet vedrørende identitet, slik våre informanter har, kan føre til økt fokus og kraft med hensyn til å nå mål om å endre kontekst ved aktørskap (Beuchamp & Thomas 2009). Haddy og Alex har vært i endringsprosesser før, og har fått brynt oppfatningene sine. Ifølge Colliander (2018b) vil profesjonell læring etableres ved deltagelse i arbeidspraksiser. Læring er imidlertid ikke et resultat av handlinger alene, men forutsetter at en distanserer seg fra sine handlinger for slik å kunne utforske og evaluere dem (Biesta & Tedder, 2007, s. 146). I dette kapitlet vil vi se på endringer i lærernes narrativer under det tverrfaglige

utviklingsarbeidet idet Haddy og Alex tar de første stegene mot oppnåelse av aktørskap ved å ta på seg en mer definert rolle som leselærere innenfor den lesemetodiske rammen

Helhetslesing. Dette gjør vi for å belyse oppgavens andre forskningsspørsmål:

Hvordan benytter LESLLA-lærerne sitt handlingsrom til å utøve aktørskap og handle i tråd med sin profesjonelle identitetsforståelse for å løse spenninger under et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?

5.2.1 Literacy og numeracy

Få forskere fokuserer på LESLLA-elevens perspektiv på literacy, og hva det inneholder (Pettitt, 2023). Det er få lærere som vet hva undervisning og læring grunnleggende sett er for LESLLA elevene, (Bultynck og Vanbuel, 2017). Vi oppfatter Alex som en lærer som prøver å finne ut av elevenes perspektiv på dette. Elevene har sakte progresjon. I løpet av de første kapitlene i lærebøkene er nivået over deres proksimale utviklingssone (jf. Vygotsky, 1978). Spenningene mellom lærebøker og elevenes læringsbehov har Alex tidligere løst ved å bevege seg utenfor lærebøker, og oppsøke alternativt materiell. Nå skal Alex å endre undervisningen ytterligere.

Før Helhetslesing kan settes i gang skal elevene kartlegges og nivå plasseres. Alex oppfatter at elevene har en form for lærevanske, noe som gjør den spesialpedagogiske tilnærmingen innen Helhetslesing relevant. I likhet med Vinogradov (2015) ser hen likhetstrekk ved dyslektiske barn og sine elever: De strever svært med å lese alfabetisk skriftspråk, tilegne seg fonologiske ferdigheter, gjenkjenne ordmønstre og å ta i bruk strategier i lesing av tekster. Alex sine elever kan lese fonemer og kortere ord, men gjetteleser ofte, spesielt når ordene blir lengre. De leser ofte ikke endelser, og kan blande bokstaver innad i ordet. Basert på lesenivå plasseres elevene i gruppen som “kompensatoriske lesere” innenfor Spear-Swerling & Sternberg (1998) sin leseutviklingsmodell (se figur 6). Dette er det pedagogiske utgangspunktet for produksjon av

tekst og valg av detaljoppgaver tilpasset gruppen i både matematikk og norsk. Fra første undervisningstime jobber Alex eksplisitt og systematisk med språket. Hen underviser eksplisitt i stavelsesdeling i lesing, en videreføring av kunnskapen elevene har i å lytte ut stavelser. Det jobbes også aktivt med språkets form-, innholds og bruksside (jf. Bloom & Lahey, 1978). Begrepene brukes i tekst, og i utallige muntlige eksempler som knyttes til alle mulige kontekster for å skape bredde og dybde i elevenes forståelse.

Alex gjør som anbefalt innen Helhetslesing: Å undervise elevene eksplisitt i strategier og regler. Dette ser vi ut fra logg-notater at hen tviler på at vil fungere. Det er altså en spenning mellom introduksjonen av Helhetslesing som verktøy og Alex sine oppfatninger om elevenes forutsetninger og behov. Slik vi har vist i teoridelen er det mye forskning om vanskene elevene har med å tilegne seg skriftkunnskap. Det er derfor ikke unaturlig å anta at dette kan bli kjedelig og for vanskelig. Imidlertid er ikke mangelsynet nødvendigvis riktig. I henhold til Bultynck og Vanbuel (2017) kan LESLLA-elever reflektere rundt egne læringsprosesser. Dette er et godt utgangspunkt for å bygge strategier og lære seg regler. Det er svært interessant å se hvordan denne spenningen fører til at Alex tar aktørskap, og tilpasser den lesemetodiske rammen til seg og sitt. Alex underviser først eksplisitt i reglene, og viser spesifikt hvordan ord skal deles. Hen er grundig i forklaringene om *hvorfor* det er nødvendig å lære dette. Reglene gjentas i ulike variasjoner under hver undervisningsøkt, og praktisk bruk av dem blir hovedfokus i de tre fasene i Helhetslesing.

Samtidig spiller Alex etter hvert på undervisningsmetodene hen får tilbakemelding fra elevene om at de liker best: Lese rytmisk i kor, syngelese vokaler i ord for å bli bevisst hvordan de er sentrale i stavelsen, og jobbe mest mulig felles med ord på tavlen. Alex gjør noe Bultynck og Vanbuel (2017) mener ikke er vanlig hos LESLLA-lærere: Hen avdekker og anerkjenner LESLLA-elevenes foretrukne metakognitive strategier. Hen bygger parallelt under deres metakognitive bevissthet ved å forklare *hvorfor* dette er en god strategi, for eksempel ved å påpeke at mange husker ord bedre når de legger merke til rytmen og at det kan være lettere å “finne” artikulasjonsstedet til vokalene i det artikulatoriske rommet om man uttaler lyden høyt, tydelig og langvarig. Jamfør Biesta et al. (2015) påvirkes aktørskap av oppfatninger, erfaringer, mål, og materielle, kulturelle og strukturelle ressurser tilgjengelig. Alex vurderer *ressursene* til elevene, og driver aktørskap ikke bare ved å observere, men også ved å endre

den sosiale konteksten i klasserommet. Ved å inkludere elevenes foretrukne undervisning i sin praksis forhandler hen om en gjensidig og situert forståelse av hva undervisning og læring er (Bultynck og Vanbuel, 2017). Alex har brutt spenningen som har vedvart, om enn i stadig mindre grad, fra hen begynte som LESLLA-lærer og ikke traff elevgruppen med sine tilpasninger. Formålet med å bruke Helhetslesing blir stadig tydeligere etter som elevene responderer på metoden og Alex synes å utvikle en relasjonell forståelse for bruken av Helhetslesing som verktøy i undervisningen, noe som spiller positivt inn på hens muligheter til å oppnå aktørskap (jf. Biesta et al. 2015). Den utvidede og inkluderende forståelsen av undervisning innebar at Helhetslesingen sin tredelingsstruktur besto, men strakk lenger ut i tid enn de anbefalte 90 minuttene per økt. Konteksten i første fase ble jobbet inn over en lengre periode, begrepene ble repetert og lært over tid, på tvers av kontekster og fag. Tema ble tilpasset voksne. Detaljarbeidet i andre fase ble det jobbet utførlig og lenge med, i og med at også strategiene og metaspråklig kompetanse med hensyn til vokal/konsonant og stavelser skulle implementeres (jf. Frost, 2003). Helhetsimplementeringen av teksten; når teksten skulle leses flytende i tredje fase, ble repetert over ulike dager, både i leksearbeid hjemme og kulminerte til slutt i matematikktimene.

Som i Eek (2023) sin studie av en lærers tilnærming til numerasitetsundervisning for voksne nyankomne uten tidligere skolegang, baserer Haddy sin undervisning på læreplanmål, lærebøker og elevenes behov. Det fremstår som om Haddy opplever at hen kontinuerlig må balansere spenningen mellom kompetansemål og læreboken, og en kulturreponsiv tilnærming til matematikkundervisning der hen anerkjenner LESLLA-elevenes erfaringer med å gjøre og kommunisere matematikk (jf. Moschkovitch & Nelson-Barber, 2009). Haddy sine numeracyoppfatninger er slik i tråd med oppfatningene som avdekkes hos læreren i Eek (2023) sin studie. Det at Haddy forsøker å knytte undervisningen til elevenes behov taler for en oppfatning om at numeracy ikke bare relaterer til regneferdigheter, men også *hvordan* disse regneferdighetene er knyttet til og kan brukes i møtet med virkeligheten (jf. OECD, 2019). Verktøyet Haddy benytter for å utvikle elevenes numeracy synes imidlertid ofte å være læreboken i matematikk. Som matematikklærerne i Nilssen, Michaelsen & Tellefsen (2017)

sin studie, gir Haddy uttrykk for at hen synes det er utfordrende å inkorporere lesing i matematikkundervisningen. Nilssen, Michaelsen & Tellefsen (2017) peker på at en del av utfordringen lærere har med å inkorporere lesing i matematikkundervisningen kan spores til en instrumentell forståelse av lesingens rolle i faget, og en oppfatning om at lesing kommer inn som noe ekstra og tidkrevende. Slik vil ikke læreren nødvendigvis oppfatte lesing som en av matematikkfagets grunnleggende ferdigheter som både kan og bør videreutvikles gjennom matematikkundervisning. En slik instrumentell forståelse av lesingens rolle i matematikkfaget, og en oppfatning om at lesing stjeler tid fra andre ferdigheter som skal utvikles gjennom undervisningen, kan svekke lærerens muligheter til å oppnå aktørskap (jf. Biesta et al., 2015).

Haddy uttrykker en oppfatning om dårlig tid som vi finner igjen flere steder i datamaterialet. Matematikklæreres oppfatning om dårlig tid har tidligere blitt belyst av Mellin-Olsen (2009). Mellin-Olsen knytter oppfatningen om dårlig tid til oppgaveløsningens sentrale rolle i matematikkundervisning. Lærerne har en oppfatning av at et visst antall oppgaver må løses, som regel de en finner i læreboken. Denne oppgavemengden er som regel for stor i forhold til disponibel tid. Resultatet av denne praksisen kaller Mellin-Olsen for oppgavediskursen. I denne diskursen brukes ord som “kjøre”, “fart”, “jage videre” og “spore av” for å beskrive det som skjer i matematikkundervisning. Denne ordbruken finner vi igjen i Haddy sine beskrivelser av sin egen praksis “[...] så skal vi likevel litt videre”. Vi knytter Haddy sin oppfatning om at det er utfordrende å inkorporere lesing i matematikkundervisning sammen med hens narrativ om lite tid og hens læreridentitet som synes å være knyttet til både en kulturresponsiv tilnærming til matematikkundervisning og læreboken. Ved å inkorporere lesing i sin matematikkundervisning vil Haddy måtte bruke tid på avkoding av tekst og matematiske symboler (jfr. Nordbakke, 2014, s. 106). Haddy har en oppfatning av at det nettopp er lesing som er utfordringen for elevene i matematikkundervisningen. De har gode regneferdigheter, *men med en gang det kommer inn litt tekst og sånt så blir den samme oppgaven vanskelig*. Haddy har på bakgrunn av sin praksiserfaring som LESLLA-lærer en oppfatning om at hens matematikkundervisning må være kulturresponsiv ved at utgangspunktet for undervisningen ikke begrenses til et ensidig fokus på språk, men anerkjennelse av alle ressursene til elevene (jf. Moschkovitch, 2002). Slik oppstår det en spenning mellom hens oppfatning om lite tid, en

kulturreponsiv tilnærming til matematikkundervisning, og et økt fokus på lesing i matematikkfaget som introduseres gjennom det tverrfaglige samarbeidet i Helhetslesing.

At matematikklærere baserer sin undervisning på lærebøker i matematikk er et kjent fenomen i norske klasserom (jf. Mellin-Olsen, 2009; Nordbakke, 2014). I lærebøker i matematikk er det langt flere matematikkfaglige tekster enn dagligdagse tekster (jf. Nordbakke, 2014). Matematikkfaglige tekster stiller helt andre krav til leseren enn mer hverdagslige tekster (jf. Barwell, 2009; Nordbakke, 2014). Slik kan tekstene elevene møter på i matematikkundervisningen inneholde ord, formuleringer, strategier og kontekster som ikke ligner på noe som elevene kjenner igjen fra sin egen hverdag (jf. Chan, 2015). Slike kjennetegn ved matematikkfaglige tekster er medvirkende til matematikklærerens rolle som oversetter mellom elevenes erfaringer fra hverdagen og skolematematikken (jf. Veel, 2005).

Matematikkundervisning kjennetegnes ofte av et kommunikasjonsmønster der læreren er den som prater og konstruerer kunnskap med utgangspunkt i læreboken. Elevenes rolle er å gi tilbakemelding til læreren om de har forstått det som hen har kommunisert eller ikke (Veel, 2005, s. 192). Denne rollen finner vi igjen hos Haddy og knytter den til hens oppfatning om læreboken som styrende verktøy i undervisningen. I motsetning til læreren i Eek (2023) sin studie har ikke Haddy tilgang på språkhjelpere. Dette innebærer at all kommunikasjon mellom Haddy og elevene foregår på norsk. De ulike virkelighetsnære kontekstene som presenteres i læreboken, og i utgangspunktet er tenkt å være gjenkjennelige for elevene, må først forklares av Haddy før elevene i det hele tatt kan ta stilling til om de gjenkjenner dem eller ikke. Dette tar lang tid når kommunikasjonen foregår på norsk og fører til at Haddy oppfatter at hen prater for mye, *for det er så mye som må forklares*.

5.2.2 Lærebøker og tekstproduksjon

Spenningene som er presentert over fører til en endring i Haddy sine narrativer om lærebokens rolle i hens undervisning. Når fokuset på lesing i matematikk øker gjennom Haddy sin deltakelse i det tverrfaglige samarbeidet med norsklæreren, blir hen nødt til å ta

stilling til om tekstene i læreboken egner seg som tekster for bruk i helhetslesing eller ikke. Det blir fort tydelig at dette ikke er tilfellet. Gjennom å forhandle frem meningen i begreper som *sammenligne*, *omtrent*, *differanse* og *overslag* sammen med elevene, få innsikt i hvilke ord begrepene relaterer til i elevenes hverdagsregister (*omtrent* blir til *cirka* etterfulgt av en håndbevegelse), samt innsikt i hvilke kontekster elevene naturlig bruker disse ordene i, tar Haddy aktørskap ved å produsere tekstmateriale i matematikken som er situert i elevenes sosiale praksiser fra hverdagen (jfr. Eek, 2023). Dette medfører en endring i historiene Haddy forteller om seg selv (jf. Andersson, 2011). Hen reforhandler mellom en læreridentitet der hen “prater for mye” og en der hen kan “kommunisere med elevene”.

En annen endring i Haddy sine narrativer knytter vi til oppgavediskursen i matematikk (Mellin-Olsen, 2009). Ifølge Mellin-Olsen (2009) er en konsekvens av oppgavediskursen at elevene oppfatter en forventning om at de skal gjøre så mange oppgaver som mulig på kortest mulig tid, uten at de nødvendigvis forstår hvorfor (Mellin-Olsen, 2009, s. 5). Dette gjenfinner vi i Haddy sine beskrivelser av elevene. De setter i gang med oppgavene *uten å helt ha forstått hva det er de skal gjøre*. Haddy synes å bryte med denne diskursen i løpet av utviklingsprosjektet. I møtet med helhetslesing endrer Haddy sine narrativer om målet med undervisningen seg fra at hen og elevene «skal videre» gjennom en rekke med kompetansemål, tema og oppgaver i læreboken, til at de har «litt mer brems på det» slik at hen kan legge til rette for at elevene forstår hva de skal gjøre.

I norsk er det viktig med læremateriale som er skreddersydd til elevgruppen, og det elevene skal lære (Kurvers et al. 2010). Alex sine elever har vært innom flere læreverker på A1-nivå. De blir ikke ferdige med bøkene, da de har svært sakte progresjon. Dette er demotiverende. Minuz et al. (2022) anbefaler å tilpasse mål til elevenes kontekst, og at de må oppleve sammenheng mellom virkelighet og kontekst ved at “alle literacy-aktiviteter sentreres rundt elevenes personlige behov, mål, ressurser, kompetanser og strategier”. Målene som uttrykkes her er sammenfallende med det som uttrykkes i Helhetslesing: Læreren skal lage tekster tilpasset elevenes nivå og interesser (Godøy & Monsrud, 2011). Det gjør Alex. Alene, og i samarbeid med Karianne prøver hen ut ulike tekster, og setter tekstproduksjon i system innenfor Helhetslesing. Hen driver aktørskap innen egen undervisning, ved å endre rammefaktorer som oppleves som hemmende: Et viktig verktøy, lærebøkene elevene har

tilgang til, er ikke passende til gruppen. Buchanan (2015) oppfatter aktørskap som uttrykk for læreridentitet. I dette tilfellet kan vi ikke være sikre på at Alex handler ut fra egne oppfatninger i utgangspunktet, i og med at hen er med på et tverrfaglig utviklingsprosjekt. Vi kan imidlertid tolke det som en potensiell påvirkning på læreridentiteten, ved at Alex er bevisst på nye tilgjengelige handlinger, og dermed kan endre oppfatninger.

Alex har tilegnet seg mange nye kunnskaper om tilpasset tekstproduksjon tilpasset sin gruppe: I løpet av observasjonsperioden er tekstene blitt kortere. Tekstene bygger på matematikkbegreper som Haddy har bestemt, og er derfor ofte konkrete, lengst mulig borte fra den abstrakte og dekontekstualiserte virkeligheten Minuz et al. (2022) beskriver. Ved et fokus på innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978) arbeides begrepene inn, og blir med dette flerdimensjonale og brukbare for elevene. Det er tekster om å kjøpe sofa og om å kjøpe ny kommode på det rotete soverommet. I historiene er det en kontekst: et problem som skal løses (Leyla og Ole flytter -de trenger nytt nattbord!). Teksten oppsto i kontekst, da en elev lurte på hvordan hen kunne vite hvor stort møbel hen hadde plass til i stuen. Konteksten er kjent, og bygger opp under at personen i fortellingen skal ha et hverdagslig problem som skal løses ikke ulikt "gåtene" i matematikkoppgaver. I henhold til Bigelow & Tarone (2004) antar ofte lærebøker kunnskaper som LESLLA-elevne ikke har. Det gjør ikke Alex. Hen går nøye gjennom kontekst i henhold til første fase i Helhetslesing, og er ikke redd for å bruke matematikk i norsktimene.

Alex beskriver tekstproduksjonen som kreativ og strevsom. Tekstene skriver hen stort sett i presens, og med lite leddsetninger. Dette er imidlertid ikke den største endringen. Alex har brukt repeterende instruksjoner, slik at elevene lærer seg "sett ring, sett strek". Ifølge Alex er det viktigste at hen har "ryddet opp visuelt". Altherr Flores (2017) beskriver hvordan tekster ofte krever visuell literacy, noe LESLLA-elevne ikke kan - og vi tar som en selvfølge. Alex driver aktørskap innen tekstproduksjonen ved å lage fysisk plass til den anbefalte "lesefingeren" under setningen. Hen markerer hvor blikket skal gå i tabeller ved at annenhver linje har en svak fargeforskjell. I arbeidet med stavelser ved lesing innfører hen en endring

som fører til markant bedre forståelse hos LESLLA-elevne: I stedet for en strek mellom ordene skal de nå lage en sirkel. Den siste teksten Alex lager, “nattbordet” har færre detaljoppgaver enn de andre, og er svært ryddig. Hen har endret oppfatning om tekst -og endret måten å jobbe med tekst på ved skolen. Vi har inntrykk av at Alex har “gjenopllevet” sin evne til aktørskap, og at hen har økt tillit til at det hen gjør er funksjonelt, og at elevene ser effekt av det. Målene Alex har satt seg har utvidet handlingsrommet hens.

5.2.3 Tverrfaglighet

Spenninger mellom verktøy og fellesskap

I Farrelly (2013) finner vi at lokal kunnskapsutvikling blant lærere er nødvendig for å føre LESLLA-feltet videre, for å utvikle forskning og relevante teorier (Farrelly, 2013). Ved at arbeidet var tverrfaglig fikk lærerne gjensidig kunnskap om hverandres fag, og den lesetekniske rammen ble tilført et ekstra moment. Lærerne delte kunnskap om elevenes kompetanse, og kunne justere oppfatninger om elevenes proksimale utviklingszone raskere enn om de hadde jobbet alene. Forståelsen av begrepene som ble gjennomgått i norsk ble testet tydelig og konkret i oppgavene elevene løste i matematikken. Læringsstrategiene ble presentert i norsk og repetert i matematikk, og ble jobbet med kollektivt snarere enn individuelt. Samtidig ble enkeltelevens sterke og svake strategier sett, men ikke utførlig og eksplisitt diskutert individuelt med elevene. Løsningene på problemene elevene møtte i tekst ble også i høy grad kollektive, for eksempel ved at de visuelle snublesteinene ble ryddet opp i for alle, eller at strategiene mange slet med ble gjennomgått felles. Stillasene lærerne bygget opp og rev ned ble i stor grad konstruert rundt elevene som gruppe. Læringsamtalene foregikk også ofte dialogisk, med gruppen. Lærerne kommenterte, slik også Refsahl (2021) legger opp til i klasselesekurs, at enkelte elever ville være kandidater til individuelle kurs. Helhetslesingens sluttmaal for en undervisningsøkt om å lese en tekst med flyt og forståelse, samt implementering av nye strategier ble altså oppfylt, men på LESLLA-måten.

I henhold til Colliander (2018a) dannes og konstrueres læreridentitet i forhold til maktforholdene i de profesjonelle fellesskapene og fagfeltene LESLLA-lærerne tilhører. Ved skolen er tverrfaglig samarbeid ikke spesifikt et satsningsområde, selv om lærerne deler opplegg og erfaringer seg imellom. Hovedspenningen vi finner i det tverrfaglige arbeidet

bunner nettopp i systemiske årsaker: Lærerne opplever å ikke få tid til å samarbeide slik de ønsker. Alex uttrykker at hen ønsker å få i gang et *skikkelig samarbeid*, og forbinder dette med at det *krever at vi har tid til å jobbe sammen*. I intervjuet kommenterer Haddy at

det som har vært av samarbeid og samtale det er litt sånn, jeg skal ikke si tilfeldig, men det er ikke programfestet i den forstand.

Begge lærerne uttrykker tydelig at samarbeidet og det tverrfaglige utbyttet kunne ha vært bedre om forutsetningene på systemnivå hadde vært til stede, og ikke samarbeidet ble preget av “korridorsamarbeid”. Dette er en spenning som forsterkes ved at skolen går inn i en omorganiseringsprosess akkurat da, og vedvarer i hele observasjonsperioden, og som ikke blir løst.

5.2.4 Endring av maktforhold

I henhold til Alsup (2018) kan balanse og likevekt mellom subjekt og objekt, sårbarhet og autoritet, endres gjennom lærerens aktørskap. En slik vellykket, ny balanse er ofte et resultat av ideologisk, emosjonell og/eller kognitiv vekst (Alsup 2018, s. 14). Ved skolen er ikke lærerne utpreget autoritative overfor elevene med hensyn til lekser eller forsentkomming. Dette kan handle om at de er voksne, og at det forventes at de kan stille krav til seg selv. Som tidligere nevnt oppfatter vi at Haddy sin kjerneidentitet er knyttet til elevene, og at disse skal oppleve trygghet i møtet med hens undervisning. Det kan hende at Haddy oppfatter elevene som sårbare, og derfor vegrer seg fra å stille krav hen oppfatter at de kanskje ikke kan klare. Uansett årsak skjer det noe spennende i løpet av observasjonsperioden: Lærerne begynner å stille nye krav, både til seg selv og elevene.

Innen Helhetslesing er det en grunntanke at læring er en sosial aktivitet, “i et sosialt og kulturelt fellesskap” (Refsahl, 2012). Kunnskap konstrueres i dialogisk samspill med lærer og andre. Om lærerne husker dette vet vi ikke, men vi observerer at det fokuserte arbeidet i første fase av den tredelte leseprosessen - der det jobbes med elevenes for - og bakgrunnskunnskap,

kontekst og begreper - blir makten i klasserommet forrykket. Lærerne, hver på sin måte, får dypere innsikt i elevenes forståelser. Elevene får tid og plass til å vise hva de kan, og hva de er opptatt av. Ved at lærerne blir ytterligere bevisst elevenes kompetanse, endrer de oppfatning om elevenes proksimale utviklingszone. Dette får følger for hvordan de legger opp undervisningen. Tekster og oppgaver som velges til videre arbeid blir stadig mer skreddersydd til *elevenes* kunnskapsnivå. Deres utgangspunkt påvirker hvilket tematisk innhold og hvilken vanskegrad som velges i tekstene som ligger til grunn for arbeidet i de respektive fagene. Lærerne prøvde og feilet med *elevene* som fasit, en holdning vi gjenfinner i Frost (2003) om at feil uttrykker informasjon om elevens nivå, og er en veiviser til videre undervisning. Filosofien ser vi uttrykt i praksis når Alex uttrykker at hen endre nivå i tekstene som ble produsert når det var for lett eller vanskelig. Innen Helhetslesing er dette en del av læreprosessen der læreren både lærer om seg selv og elevene: I begynnelsen er det en del konstruktiv prøving og feiling. Om teksten er for lett eller vanskelig blir dette en del av en dynamisk prosess der lærerne blir lommekjent med elevenes nivå, og til slutt også kommuniserer med elevenes behov i tekstene.

For å drive repetert lesing fikk elevene lekser, og for første gang en forventning om at de skulle gjøre dem. Korte lekser, på ett til to minutter, ble lest inn på WhatsApp. Til slutt gjorde elevene lekser. Lærerne gav fra seg noe makt til elevene med hensyn til å definere hva som var relevant å gjøre, og *tok* autoritet ved å forvente at elevene jobbet hjemme. Spenningene som oppsto mellom lærere og elevers forhold til hverandres sårbarhet og autoritet ser ut til å ha funnet en løsning, forhåpentligvis med kognitiv vekst –og kanskje et endret syn på hverandres autoritet og sårbarhet.

5.2.5 Aktørskap/handlingsrom

I henhold til Biesta & Tedder (2007) inkluderer aktørskap indre ressurser som vilje, autonomi, frihet og valg. Aktørskap er påvirket av tidligere erfaringer, kortsiktige og langsiktige ønsker og mål, og de materielle, kulturelle og strukturelle ressurser som er tilgjengelige (Biesta et al., 2015, s. 627). I den siste definisjonen oppfatter vi at også ytre ressurser, som definerer lærerens handlingsrom, inkluderes i definisjonen. Det fremgår av overordnet del av læreplanverket at lærere i norsk skole har stor metodefrihet: “Profesjonen og den enkelte læreren forvaltar eit ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål.”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Implisitt mener vi at det ligger i dette at lærerne har et stort handlingsrom, som de selv er med å sette rammene for (jf. Helleve et al., 2018). Slik vi ser det har Haddy og Alex muligheter for å handle etter profesjonell forståelse i henhold til egne mål i lærerens profesjonelle handlingsrom. Samtidig er det ikke ukomplisert med denne type frihet. Vi oppfatter vi det som at det oppstår en identitetskonflikt når Haddy må velge mellom å følge direktiver fra læreplan, egen sunn fornuft, og det hen mener er de beste faglige valgene for elevene. Det viser seg til slutt at Haddy ser bort fra kompetansemål som ikke har relevans for elevene. Slik baserer hen undervisningen på elevenes behov, og viser en oppfatning om at dette *kan* gjøres innenfor handlingsrommet. Imidlertid virker handlingsrommet for stort og uoversiktlig til å være komfortabelt. Vi tolker det som at hen ønsker at dette skal tydelig forankres i et felles, avklart handlingsrom. Haddy sin utpekte identitet (Sfard & Prusak, (2005) virker å være å følge en modullæreplan der “målene er lettere å se”, som hen sier. Haddy ser ut til å oppleve handlingsrommet som *for* vidt. Slik vi oppfatter det spiller LESLLA-elevenes utbytte av undervisningen og positive følger for dem en rolle i lærernes forhandling av handlingsrom. Ut fra hensyn til elevene kan det tenkes at de strekker handlingsrommet lenger enn de ellers ville ha gjort om de opplevde at lærebøker, læreplan og strukturelle forhold ved skolen støttet undervisningen deres.

Et funn hos Helleve et al. (2018) er at norske lærere har mulighet til å handle profesjonelt i samsvar med sine egne mål, og at de oppfatter at de “[...] utnytter handlingsrommet i større grad enn de erfarer at de har dekning for” (Helleve et al., 2018). Slik vi oppfatter det opplever Haddy og Alex profesjonell vekst ved at de tar aktørskap innenfor handlingsrommet. Samtidig blir det tydelig at for våre informanter er handlingsrommet, definert av aktivitetssystemet (se *figur 9*), svært konsentrert rundt den øverste trekanten. Dette er den originale delen av Vygotskys aktivitetssystem, som var ment å vise hvordan mennesker bruker kulturelle verktøy, medieringsartefaktene i handlingstrekanten, til å “styre og forstå egne handlinger”. I henhold til Eri & Aas (2020) kan spenninger ikke alltid observeres direkte, men i konflikter og dilemmaer som viser seg i dialoger og kollektive handlinger. Det som er påtagelig i dette tilfellet er *fraværet* av handling i den nedre delen av aktivitetssystemet. Lærerne er i et

motsetningsforhold, eller i et svakt *ikke-forhold* til de kollektive elementene Leontiev introduserte i aktivitetssystemet; “arbeidsfordeling”, “fellesskap” og “regler”. Lærerne reflekterer og handler hovedsakelig innenfor denne delen av virkeligheten. De kollektive elementene i bunnlinjen av aktivitetssystemet er på sett og vis erstattet av elevene; det er de som lager “reglene” lærerne selv velger å følge, ved at lærerne, ut fra oppfatninger om lite passende læreplaner og lærebøker, i så stor grad tilpasser undervisningen til dem.

Forventninger til lærerne som potensielle omsorgspersoner ser vi i andre undersøkelser at oppfattes som en norm som vi ser at lærerne delvis forholder seg til ved å bruke så mye krefter på å forstå elevene, og ta hensyn til faktorer som psykisk helse og hjemmeforhold. Kraften av normen blir også tydelig ved at Alex ser det nødvendig å definere sitt ønske om å *ikke* være denne type lærer. Det er et fellesskap mellom lærerne, samtidig som læringsfellesskapet med elevene er sterkt. Det blir desto sterkere i denne perioden, når lærerne *også* lærer om seg selv og elevene. Ved å nærme seg elevenes proksimale læringszone (Vygotsky, 1978) så aktivt som lærerne gjør, og tilpasse læringsmateriell og undervisning i den grad de gjør, oppfatter vi at lærerne inviterer elevene med på å definere hva som skal læres. De inviterer elevene inn i sitt handlingsrom. Slik gir de *både* fra seg plass i, og utvider, handlingsrommet. Lærerne, som vi tolker at har vært i transisjon fra spenningen som oppsto mellom ny og tidligere læreridentitet, ser ut til å ha dannet seg nye oppfatninger, og en gryende ny profesjonell identitetsforståelse, som ikke bare innebærer en ny linse å se undervisningen gjennom, men også en endret ramme for utførelsen av den. Om dette blir en “sidedel” /parallele oppfatninger gjenstår å se - fungerte dette, slik Haddy kommenterte, kanskje fordi de ble observert? Eller er det en ny veiviser inn i god undervisning?

I slutten av intervjuene spør vi lærerne om de vil fortsette med Helhetslesing. Begge er klare på at de har gode erfaringer, men ønsker andre rammer rundt arbeidet. De er samstemmige i at om det skal fortsette må det settes av tid, og det må satses på: *det å prøve å få i gang skikkelig tverrfaglig samarbeid - det krever jo at vi har tid til å jobbe sammen, og en helt annen form for samarbeid*. For første gang er skolen som organisasjon med i diskurs om Helhetslesing og aktørskap, og da som et element som begrenser det.

5. 2.6 Oppsummering av drøftingskapitlet

For å synliggjøre at vi har belyst studiens forskningsspørsmål vil vi gi en kort oppsummering av funnene i drøftingsdelen.

Haddy og Alex viser stor evne til å reflektere rundt sine handlinger og oppfatningene som ligger til grunn for dem. De fremstår som å ha evne og interesse for aktørskap, og til å vurdere og endre sitt handlingsrom. Vi tror at dette kan skyldes deres tidlige erfaring med spenninger som oppsto da de ble LESSLA-lærere. Refleksjonene de gjorde seg rundt utdanning, praksis, tilpasninger og læreplan i møte med LESSLA-elevne førte til at de endret profesjonelle oppfatninger. Identitetsaktørskapet og det profesjonelle aktørskapet de gjorde har beredt grunnen til den profesjonelle identiteten de har i dag. I Biesta (2015) og Biesta og Tedder (2007) er aktørskap en ferdighet som kan styrkes og læres. Lærerne vi har fulgt har gjort begge deler. Det pedagogiske verktøyet ble, på tross av sin tilsynelatende rigide form, forstått av lærerne som “[...] a pedagogical tool in their own minds.” Peng (2024). Lærerne har vært like dynamiske og situerte som den komplekse virkeligheten de befinner seg i, og tilpasset både oppfatninger og profesjonell identitet underveis. Lærerne har et reflektert forhold til sin profesjonelle identitet. Det ser ut til at kjerneidentiteten deres dreier seg rundt elevenes beste. Ellers viser ikke lærerne tegn til at de har fastlåste personlige pedagogiske eller didaktiske “kjepphester”; ved utfordringer søker de etter løsninger, når de finner dem utøver de aktørskap.

Hovedspenningen i kasusstudiet finner vi mellom lærer, elevne og undervisning. Dette betyr ikke at det er konflikter mellom *dem*, spenningene består i at lærerne registrere utfordringer, som de opplever at de må løse. De utøver aktørskap, utelukkende med mål om å tilpasse verktøyet til elevne, slik de selv finner det best ut fra sin praksisvisdom om dem. Vi tolker det som at lærerne har, og opplever at de har, stort handlingsrom –kanskje for stort. Læreplan og lærebøker oppleves ikke som spesielt relevante for dem og deres elever. Ved å ta i bruk sitt nye verktøy, Helhetslesing, både utvider og organiserer de handlingsrommet sitt.

Utviklingsprosessen setter i gang refleksjoner og reforhandlinger om oppfatninger. Lærerne endrer syn på elevenes evner: De *kan* faktisk lære regler med “skolske” strategier. Lærerne justerer derfor muligens sitt syn på elevenes antatte sårbarhet. Det er ikke bare Helhetslesing som har forandret undervisningen; LESLLA-lærerne har også endret Helhetslesing ved å tilpasse den lesemetodiske rammen til elevene sine. Vårt inntrykk er at lærernes profesjonelle identitet er i balanse – helt til neste spenning oppstår.

6. Avslutning

I denne oppgaven har vi belyst følgende problemstilling:

Hvordan reforhandler to LESLLA-lærere sin profesjonelle læreridentitet og aktørskap i spenningsfeltet mellom deres oppfatninger knyttet til undervisning av voksne elever med lite eller ingen tidligere skolegang og et tverrfaglig samarbeid i Helhetslesing?

Denne kasusstudien viser hvordan lærerne ved hjelp av didaktisk vågemot, resilens og aktørskap endrer oppfatninger, reforhandler profesjonell fagidentitet og forandrer handlingsrommet med elevenes beste i tankene. LESLLA-lærere befinner seg i en kompleks profesjonell virkelighet, som vi ønsket å få et innblikk i oppfatningene dere. Vi valgte å undersøke dette ved en kasusstudie. Vi observerte, leste lærerlogg og foretok ustrukturerte intervjuer over en periode på tre uker. På grunnlag av dette foretok vi et semistrukturert intervju. Vi tilnærmet oss studien abduktivt, og valgte tema for oppgaven ut fra hva vi oppfattet at lærerne var interesserte i under det semistrukturerte intervjuet: Utvikling av sin identitet, samt egen og felles aktørskap i løpet av perioden. I datamaterialet fant vi flere spenninger, som vi tolket ved hjelp av relevant teori, og aktivitetsteori som rammeverk. Vi fant to hovedtendenser i spenningene vi oppdaget: Mellom lærernes historiske aktivitetssystem og det nåværende aktivitetssystemet, samt spenninger innenfor det tverrfaglige samarbeidet som førte til aktørskap. De sistnevnte spenningene dreide seg rundt lærer-subjektene tilpasninger av det nye undervisningsverktøyet til elevgruppen.

Vi oppdaget at lærerne hadde et grunnlag for å reforhandle oppfatninger og bedrive aktørskap ved at de allerede hadde møtt -og løst- utfordringer da de gikk over til å bli “erfarne nykommere” da de startet å undervise LESLLA-elevene. Lærerne reforhandlet sin

profesjonelle læreridentitet hovedsakelig ved å reflektere rundt egen praksis og oppfatninger, og observere elevenes reaksjoner og utbytte. De var dynamiske og fleksible, og definerte, revurderte og endret handlingsrommet sitt når de så behov for det. Vi ble imponert over lærernes engasjement, refleksjonsnivå og evne til aktørskap - de gjorde virkelig Helhetslesing til sitt eget. Vi ble overrasket over at lærerne oppfattet at klasse miljøet ble bedre i perioden. Vi ble også overrasket over at Helhetslesing virker å ha såpass god effekt på begrepslæring og forståelse. Det ville ha vært interessant å se fremtidig forskning på effekt av Helhetslesing i en tilsvarende gruppe LESLLA-elever.

Litteraturliste

- Abadzi, H. (2012). Can Adults Become Fluent Readers in Newly Learned Scripts? *Education Research International*, 2012(2012), 1–8. <https://doi.org/10.1155/2012/710785>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsup, J. (n.d.). (2018). Teacher Identity Discourse as Identity Growth: Stories of Authority and Vulnerability. In *Research on Teacher Identity* (pp. 13–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_2
- Altherr Flores, J. A. (2017). Social Semiotics and Multimodal Assessment of L2 Adult Emergent Readers from Refugee Backgrounds. *LESLLA Symposium Proceedings*, 12(1), 9–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8035875>
- Andersson, A. (2011). A “Curling teacher” in mathematics education : teacher identities and pedagogy development. *Mathematics Education Research Journal*, 23(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s13394-011-0025-0>
- Anundsen, L. (2023). Gjøre det beste ut av det: Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9470>
- Barwell, D. R. (2009). Mathematical Word Problems and Bilingual Learners in England. In *Multilingualism in Mathematics Classrooms* (Vol. 73, pp. 63–77). Channel View Publications.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The Role of Literacy Level in Second Language Acquisition: Doesn't Who We Study Determine What We Know? *TESOL Quarterly*, 38(4), 689–700. <https://doi.org/10.2307/3588285>
- Bigelow, M. & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(Mar), 120–136.
<https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>
- Bhola, H. S., & Gómez, S. V. (2008). Signposts to literacy for sustainable development. *UNESCO Institute for Lifelong Learning. Haettu sivulta http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159540e.pdf*, 14, 2014.
- Bloom, L. & Lahey, M (1978). *Language Development And Language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : research and practice* (p. 314). Continuum.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice* (1st ed.).

- Bloomsbury Publishing.
- Brekke, M. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (p. 293). Universitetsforl.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), 700–719.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Bugge, E., Carlsen, C., & Literacy Education and Second Language Learning for Adults (2003). *Norsk som andrespråk : voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bultynck, K., & Vanbuel, M. (2017). 'A good teacher has to laugh a lot' : talking about perceptions and beliefs of LESLLA migrant mothers in a small Flemish city.
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 99(3), 585–601.
<https://doi.org/10.1111/modl.12245>
- Carlsen, C. H., & Bugge, E. (2021). Språkkrav for statsborgerskap og hvordan de begrunnes. I M. Monsen & V. Pájaro (red.), *Andrespråklæring hos voksne : vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (1. Utgave.), (s. 191-216). Cappelen Damm akademisk.
- Chan, S. (2015). Linguistic challenges in the mathematical register for EFL learners: linguistic and multimodal strategies to help learners tackle mathematics word. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 306–318.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988114>

- Christenson, J. (2023a, November). Structured Literacy: A Framework for Teaching LESLLA. In *LESLLA Symposium Proceedings* (Vol. 18, No. 1, pp. 39-56).
- Christenson, J. (2023b). The Science of Reading: A Look at Recent K-12 Reading Research and Implications for LESLLA. *LESLLA Symposium Proceedings*, 17(1), 95–110.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8075633>
- Civil, M., Stoehr, K. J., & Salazar, F. (2020). Learning with and from immigrant mothers: implications for adult numeracy. *ZDM*, 52(3), 489–500. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01076-2>
- Colliander, H. (2018a). *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults* (1st ed., Vol. 205). Linkopings Universitet.
- Colliander, H. (2018b). The experienced newcomer - The (trans)forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. *Teaching and Teacher Education*, 69, 168–176.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>
- DeCapua, A., Triulzi, M., & Maahs, I. M. (2024, September). Exploring the hidden challenges for LESLLA learners in language learning materials. In *LESLLA Symposium Proceedings* (Vol. 19, No. 1).
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

- Eek, M. (2023). Tilnærminger til numerasitetsundervisning for voksne nyankomne uten skolebakgrunn. I E. Bugge & C. Carlsen (Red.), *Norsk som andrespråk: voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 186-208). Cappelen Damm akademisk.
- Eilertsen, T. V. (2013). Eksemplets makt-casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.173-188). Universitetsforl.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 5, s. 133–161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch5>
- Farrelly, R. (2013). Converging perspectives in the LESLLA context. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 7(1).
- Fauskanger, J. (2016). Matematikklæreres oppfatninger om ingrediensene i god matematikkundervisning. *Acta didactica Norge*, 10(3)
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Frost, J. (1986). Lærerveiledning. Helhetslesing på mellomtrinnet. Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A.S., København.

Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring : innføring i den første lese- og skriveopplæringen* (p. 173). Cappelen akademisk forl.

Gal, I., Grotlüschen, A., Tout, D., & Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults : a critical view of a neglected field. *ZDM*, 52(3), 377–394.
<https://doi.org/10.1007/s11858-020-01155-9>

Gal, I. (2024). Adult education in mathematics and numeracy: a scoping review of recent research. *ZDM*, 56(2), 293–305. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01549-z>

Geiger, V., Goos, M., & Forgasz, H. (2015). A rich interpretation of numeracy for the 21st century : a survey of the state of the field. *ZDM*, 47(4), 531–548.
<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0708-1>

Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Universitetsforl.

Godøy, O., & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring: en veileder*. Bredtvet kompetansesenter. Lastet ned 13.11.2024 fra
https://www.statped.no/contentassets/fd7fecc289bb43c19f0d388c09f15495/statped_spesialpedagogisk leseopplaering_web_4.pdf

Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Greer, B. (2009). *Culturally responsive mathematics education*. S. Mukhopadhyay, A. B.

Powell, & S. Nelson-Barber (Eds.). New York: Routledge.

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>

Gujord, A.-K. H., Søfteland, Å., & Emilsen, L. E. (2023). Å forske på språkutviklinga hos innlærere med begrensa skolebakgrunn – metodiske valg og problemstillinger.

Nordand, 18(2), 125–139. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.4>

Guribye, E. & Hidle, K. (2013). *Læreres hjelperroller i voksenopplæringen En pilotstudie fra Arendal voksenopplæring* (FoU rapport nr. 5/2013). Agderforskning

<https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearchxmlui/bitstream/handle/11250/26361>

[92/FoU%20rapport%205-](https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearchxmlui/bitstream/handle/11250/26361/92/FoU%20rapport%205-)

[2013%20L%C3%A6reres%20hjelperroller%20i%20voksenoppl%C3%A6ringen.pdf?sequence=1](https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearchxmlui/bitstream/handle/11250/26361/2013%20L%C3%A6reres%20hjelperroller%20i%20voksenoppl%C3%A6ringen.pdf?sequence=1)

Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta didactica Norge*, 12(1).

<https://doi.org/10.5617/adno.4794>

HK-dir. (2024). *Hva er modulstrukturert opplæring?* Hentet fra

<https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering->

[forhttps://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/hva-er-modulstrukturert-opplaeringvoksne/hvaermodulstrukturert-opplaering](https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/hva-er-modulstrukturert-opplaeringvoksne/hvaermodulstrukturert-opplaering)

Johnsen-Høines, M., & Rangnes, T. E. (2012). Å endre matematikkundervisningen-et risikoforetak. I M. Johnsen-Høines & H. Alrø (Red.). *Lærings samtalen i matematikkfagets praksis, bok, 1*.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, 10(4), 439-452.

Kubanyiova, M. (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 92(4), 503–518.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00784.x>

Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 99(3), 435–449.
<https://doi.org/10.1111/modl.12239>

Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA (trykt utg.)*, 36(2), 5.

Kulbrandstad, L. I., & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2024). *Læreplan for grunnmodulen*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Forberedende opplæring for voksne 2024.

- Kurvers, J., Stockmann, W., & Van de Craats, I. (2010, May). Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. In *LESLLA Symposium Proceedings* (Vol. 5, No. 1, pp. 64-79).
- Kurvers, J., Vallen, T., & van Hout, R. (2006). Discovering Language: Metalinguistic Awareness of Adult Illiterates. *LESLLA Symposium Proceedings*, 1(1), 69–88.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7992872>
- Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G., Foth, M., Pannekamp, A., & van der Meer, E. (2012). Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2 Suppl 1(Suppl 1), S129–S138. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.11.006>
- Lundetræ, K. (2007). Numeralitet: matematikken hverdagen krever. *Tangenten (trykt utg.)*, 18(1).
- Lønsmann, D. (2023). Beyond Language: The Complex Positioning Work by Language Teachers in an Integration Classroom. *Applied Linguistics*, 44(4), 678–697.
<https://doi.org/10.1093/applin/amac053>
- Maagerø, E. (2010). De mangfoldige realfagstekstene : om lesing og skriving i matematikk og naturfag (p. 217). Fagbokforl.
- Meld. St. 16 (2015-2016). Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2020-2021). Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Mellin-Olsen, S. (2009). Oppgavediskursen i matematikk. *Tangenten (trykt utg.)*, 20(2).

Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L., & Naeb, R. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants: Reference guide*. Council of Europe.

Mo, X. (2020). Teaching Reading and Teacher Beliefs: A Sociocultural Perspective (1st Edition 2020, Vol. 20). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47170-5>

Moschkovich, J. (2002). A Situated and Sociocultural Perspective on Bilingual Mathematics Learners. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2–3), 189–212. https://doi.org/10.1207/S15327833MTL04023_5

Moschkovich, J. N., & Nelson-Barber, S. (2009). What mathematics teachers need to know about culture and language. I S. Mukhopadhyay, A. B. Powell, & S. Nelson-Barber (Eds.), *Culturally responsive mathematics education* (s. 111-136). New York: Routledge.

Mosvold, R., & Bjuland, R. (2015). Lærerstudenters utvikling av matematikklæreridentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 97–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987> 201502-04

NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.

<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteerog-utvalg/nesh/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-oghumaniora/>

Nilssen, J. H., Michaelsen, E. & Tellefsen, H. K. (2017). Utvikling av relasjonell forståelse gjennom fagspesifikk lesing i matematikk. I M. B. Postholm (red.), *Ungdomstrinn i utvikling : skoleutvikling, lesing, skriving og regning : funn og fortellinger* (s. 162 – 185). Universitetsforl.

Nordanger, M., & Egeland, B. L. (2024). Between a rock and a hard place: Introduction program teachers' narrated experiences of residency and citizenship language requirements in Scandinavia. *Linguistics and Education*, 83, 101332.

<https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101332>

Nordbakke, M. (2014). Grunnleggende ferdigheter i matematikk. I Karianne Skovholt, *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 88125). Cappelen Damm akademisk.

Nortvedt, G. A. (2013). Leseforståelse og matematikk. In *Bedre skole (trykt utg.)* (Number 1).

Nortvedt, G. A., & Wiese, E. (2020). Numeracy and migrant students: a case study of secondary level mathematics education in Norway. *ZDM*, 52(3), 527–539.

<https://doi.org/10.1007/s11858-020-01143-z>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (p. 183). Fagbokforl.

OECD (2019), Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>

O'Meara, N., O'Sullivan, K., Hoogland, K., & Diez-Palomer, J. (2024). A European study investigating adult numeracy education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. <https://doi.org/10.3384/rela.20007426.4833>

Opplæringsforskriften (2024). Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (FOR-2024-06-03-900). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>

Opplæringsloven (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*

(LOV-2023-06-09-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Peng, Y. (2024). Reconciling the evolving conceptualisations of language teacher cognition from an activity theory perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 5 2(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2323927>

Pettitt, N. (2023). LESLLA defines "literacy". *LESLLA Symposium Proceedings*, 18(1), 1–17.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10119127>

Playsted, S., & Burri, M. (2021). The vowel matrix: Enhancing literacy development through an innovative approach to teaching pronunciation. *English Australia Journal*, 37(2), 32-44.

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M. B., & Jakhelln, R. (2024). Lærerstudentenes erfaringer med trepartssamarbeid i oppstarten av arbeidet med FoU-oppgaven. *Acta Didactica Norden*, 18(1).

<https://doi.org/10.5617/adno.10527>

Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig : leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne* (p. 184). Cappelen Damm akademisk.

Refsahl, V. (2021). *Lesekurs i klassen* (1. utgave.). GAN Aschehoug

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences* (pp. X, 251). Sage Publications.

Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. In *Research on Teacher Identity* (pp. 25–36). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_3

Sachs, J. (2005). Teacher Education And The Development Of Professional Identity: Learning To Be A Teacher 1. In *Connecting Policy and Practice* (1st ed., pp. 5–21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012529-3>

Schutz, P. A., Hong, J., & Cross Francis, D. (2018). *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (1st ed. 2018.). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforl.

Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1998). Off Track: When Readers Become “Learning Disabled.”. *Boulder, Colorado: Westview Press*, 132.

- Statistisk sentralbyrå. (2024). Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen. Hentet 05.11.2024 fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterervedavsluttetgrunnskole>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg., p. 246). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.
- Turner, E., Roth McDuffie, A., Sugimoto, A., Aguirre, J., Bartell, T. G., Drake, C., Foote, M., Stoehr, K., & Witters, A. (2019). A study of early career teachers' practices related to language and language diversity during mathematics instruction. *Mathematical Thinking and Learning*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/10986065.2019.1564967>
- UNESCO (2024). *What you need to know about literacy*. Hentet 05.11.2024 fra <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Veel, R. (2005). Language, knowledge and authority in school mathematics. I F. Christie, *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (s. 185-216). Bloomsbury Publishing Plc.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vinogradov, P. (2013). Defining the LESLLA teacher knowledge base. In *LESLLA Symposium Proceedings* (Vol. 8, No. 1, pp. 9-24).

- Vinogradov, P. (2015, juni). "Fingers, Eyes and Ears to Words": LESLLA teachers learn From dyslexia educators. In *LESLLA Symposium Proceedings* (Vol. 10, No. 1, s. 235-250).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (Cambridge, Harvard University Press).
- Young-Scholten, M., Peyton, J. K., Sosinski, M., & Cabeza, A. M. (2015, May). LESLLA teachers' views of the knowledge and skills they need: An international study. In *LESLLA Symposium Proceedings* (Vol. 10, No. 1, pp. 165-185).

Vedlegg 1: Plan for datainnsamling

Plan for perioden med datainnsamling Uke 19 – 24, 2024

Uke	Metode	Datainnsamling
19	<ul style="list-style-type: none">-Deltakelse på fellestid.-Klasseromsobservasjon av undervisningsøkt med matematikklærer og undervisningsøkt med norsklærer.-Ustrukturert intervju med matematikklærer etter undervisning.	<ul style="list-style-type: none">- Lydopptak av fellestid
20	<ul style="list-style-type: none">-Klasseromsobservasjon av undervisningsøkt med matematikklærer og undervisningsøkt med norsklærer.-Ustrukturerte intervju etter undervisning med matematikklærer.-Norsklærer skriver lærerlogg.	<ul style="list-style-type: none">-Lydopptak i forbindelse med observasjon og ustrukturerte intervju.-Innsamling av lærerlogg.

21	<p>-Klasseromsobservasjon av undervisningsøkt med matematikklærer og undervisningsøkt med norsklærer</p> <p>-Ustrukturerte intervju etter undervisning med matematikklærer</p> <p>-Norsklærer skriver Lærerlogg</p>	<p>-Lydopptak i forbindelse med observasjon og ustrukturerte intervju.</p> <p>-Innsamling av lærerlogg.</p>
22	<p>-Klasseromsobservasjon av undervisningsøkt med matematikklærer og undervisningsøkt med norsklærer</p> <p>-Ustrukturerte intervju etter undervisning med matematikklærer</p> <p>-Norsklærer skriver Lærerlogg</p>	<p>-Lydopptak i forbindelse med observasjon og ustrukturerte intervju.</p> <p>-Innsamling av lærerlogg.</p>
23	<p>Individuell og kollektiv gjennomgang av innsamlet datamateriale fra observasjon, ustrukturerte intervju og lærerlogger.</p> <p>Utarbeide intervjuguide</p>	
24	<p>Kollektiv gjennomgang av innsamlet datamateriale fra observasjon, ustrukturerte intervju og lærerlogger.</p> <p>Ferdigstille intervjuguide og sende til lærerne for feedback.</p>	

25	Gjennomføring av individuelle og semistrukturerte intervju med hver av lærerne	Lydopptak i forbindelse med semi-strukturerte intervju.
----	--	---

Vedlegg 2: Samtykkeskjema lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet:

LESLLA-elever og tekstoppgaver i matematikk:

Tverrfaglig arbeid innenfor den lesemetodiske rammen Helhetslesing?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke praksiser, erfaringer og oppfatninger lærere i fagene norsk og matematikk i voksenopplæringen for andrespråklige voksne med lite skriftkyndighet og lite/ingen skolegang har ved bruk av den lesemetodiske rammen *Helhetslesing*.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I vårt masterprosjekt ønsker vi å undersøke tverrfaglig leseundervisning for voksne andrespråklige elever med lite eller ingen skolegang, internasjonalt kjent under akronymet LESLLA.

Vårt fokus er undervisningen i fagene norsk og matematikk med *Helhetslesing* som lesemetodisk ramme og tekstutvalg delvis bestående av matematiske tekstoppgaver. Gjennom studien ønsker vi å belyse følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer og oppfatninger gjør lærerne ved en grunnskole for voksne seg om helhetslesing som metode i arbeidet med tekstoppgaver i matematikk?* For å kunne besvare problemstillingen har vi satt opp følgende forskningsspørsmål som vi søker å besvare:

- *Hvordan legger lærerne til rette for LESLLA elevers arbeid med tekstoppgaver i matematikk innenfor metoden helhetslesing?*
- *Hvordan påvirkes lærernes didaktiske praksis når den støttes av metoden helhetslesing?*
- *Hvilke didaktiske refleksjoner gjør lærerne seg om erfaringene under og etter det tverrfaglige leseprosjektet?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å spørre deg om å delta i forskningsprosjektet vårt fordi du underviser LESLLA elever og jobber ved en skole som har satset på den lesemetodiske rammen «helhetslesing». I dette forskningsprosjektet henvender vi oss kun til lærere ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi observerer din undervisning i norsk/matematikk i 2 timer av gangen, over en periode på 4-6 uker. Under observasjon ønsker vi å gjøre lydopptak i klasserommet. Data fra observasjon vil vi bruke som utgangspunkt for et intervju som vi ønsker å gjennomføre med deg i etterkant av observasjonene. I intervjuet vil vi stille deg spørsmål som handler om dine opplevelser og tanker rundt din egen praksis i arbeidet med det tverrfaglige arbeidet med

helhetslesing. Intervjuet vil vare ca. 60 minutter. Vi ønsker å gjøre lydopptak også av dette. Lydopptakene vil i etterkant bli transkribert og brukt i vår analyse av intervjuene.

Hvis du fører logg etter timene der du bruker Helhetslesing ønsker vi også å bruke denne hvis du gir oss samtykke til det. Vi vil bruke denne informasjonen til å få innsikt i hvordan du tenker om undervisningen, og se etter begrunnelser for didaktiske vurderinger du gjør deg. Dette vil vi også kunne bruke som grunnlag for intervjuet.

Vi vil ikke samle inn eller gjengi personlig informasjon om hverken deg eller elevene dine.

Det er frivillig å delta

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

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.

- De som har tilgang til opplysninger om deg i forbindelse med dette forskningsprosjektet er Henrik Akse Foss-Amundsen (student), Karianne Akse Foss-Amundsen (student) og Edit Bugge (veileder ved HVL).
- For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til dine personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle data som samles inn, vil lagres på HVL sin forskningsserver *SILAF*.
- Vi vil ikke gjengi og publisere dine personopplysninger. Vi vil referere til alle personer vi samler inn data om i forbindelse med dette forskningsprosjektet med et pseudonym. Vi vil ikke publisere hvilken skole du arbeider ved, og heller ikke skrive hvilken kommune eller fylke skolen hører til.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven vår blir godkjent i desember 2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Dette innebærer at vi sletter datamaterialet, både tekst og lyd, som inneholder dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har *Sikt* – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- 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:

- HVL ved Edit Bugge: e-post: Edit.Bugge@hvl.no. Telefon: 55 58 58 29
- Vårt personvernombud: HVL ved Trine Anikken Larsen. e-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personvernstjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Edit Bugge

Karianne Foss-Amundsen

Henrik Foss-Amundsen

Forsker og veileder

Student

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *LESLLA-elever og tekstoppgaver i matematikk - Helhetslesing som utgangspunkt for tilrettelagt undervisning i norsk og matematikk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv tilpasset LESLLA-elever

Vil du være med på forskning?

Hei!

Vi heter Karianne og Henrik. Karianne er lærer i norsk. Henrik er lærer i matematikk. Vi skal skrive en oppgave om lesing i alle fag. Vi er elever på HVL. HVL er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor kontakter vi deg?

Vi er interessert i innvandrere med lite skole-erfaring. Vi vil studere hva god lese-undervisning er. Derfor vil vi se og høre hva læreren og elevene gjør i klasserommene.

Hvordan lærer vi om lesing i norsk og matematikk?

Vi vil **observere** lese-undervisning. Det betyr at vi ser og hører på lese-undervisning.

- Vi vil se og høre hva læreren og elevene gjør i klasserommet.
- Vi vil se og høre hvordan elevene lærer å lese i norsk og matematikk.
- Vi vil vite hva lærerne tenker om lesing i norsk og matematikk.

Hva gjør vi med det vi lærer?

- Andre skal få vite hvordan voksne innvandrere med lite skole-erfaring kan jobbe med lesing.

Vi skriver, sånn at andre kan lese om det.

- Vi vil fortelle andre lærere og forskere om det vi lærer.

Da kan kanskje undervisningen bli bedre.

Hva skriver vi om deg ?

- Vi skriver bare om det som skjer i klasserommet.
- Vi skriver bare om samtaler om matematikk eller norsk.
- Vi bruker ikke navnet ditt.
- Ingen får vite navnet ditt.
- Ingen får vite hvem du er.
- Ingen får vite navnet til læreren
- Ingen får vite navnet på skolen.
- Ingen får vite hvilken by skolen er i.

Må du delta?

Nei.

Du bestemmer. Vi må ha ditt **samtykke**.

Det betyr at vi bare skriver om deg hvis du sier ja.

- Det er ingen problem hvis du sier nei.
- Du kan bestemme at vi ikke skal skrive det du sier i klassen.
- Hvis du har sagt ja, kan du si nei etterpå.
- Du kan bestemme at vi skal slette det du har sagt.
- Du kan lese det vi skriver.
- Vi kan også lese det for deg.
- Hvis du ser at noe er feil, må vi rette det.
- Hvis du forandrer mening om noe du sier, skal vi ikke skrive om det.
- Du kan få kopi av det vi skriver.

Hvem skal vi snakke med?

Vi skal **intervjue** lærerne. Det betyr at vi spør dem om undervisningen.

- Vi spør bare om undervisning.

- De forteller ikke noe personlig om dere.

Hva gjør vi når vi i klasserommet?

- Vi er i klasserommet 2 timer i uken i 4-6 uker.
- Vi er bare i norsk og matematikk -timene.
- Vi tar alltid lyd-opptak når vi observerer.
- Vi skriver litt om det som skjer mens vi er der.

Hvorfor tar vi lydopptak og skriver?

- Vi må skrive helt riktig om hva som skjer i norsk-timene og matematikk-timene.

Hva gjør vi med lyd-opptaket?

- Bare Karianne og Henrik kan høre lydopptaket.
- Vi sletter lyd-opptaket når vi er ferdig i 2025. Hvis vi blir ferdig før, sletter vi det med en gang.

Var informasjonen god nok? Sett kryss.

1. Jeg har forstått informasjonen.

Ja	<input type="checkbox"/>
Nei	<input type="checkbox"/>

2. Jeg hadde mulighet til å stille spørsmål.

Ja	<input type="checkbox"/>
Nei	<input type="checkbox"/>

Samtykke

Observasjon: Kan vi se og høre på deg i norsk og matematikk-undervisningen?

Ja	
Nei	

Navn: _____

Kontakt oss hvis du vil fortelle eller spørre om noe:

Navn	Telefonnummer	E-post
Karianne Akse Foss-Amundsen	40 84 04 19	Karianne.foss-amundsen@bergen.kommune.no
Henrik Akse Foss-Amundsen	97 13 83 67	Henrik.amundsen@bergen.kommune.no

Ta kontakt med skolen til Karianne og Henrik hvis du har spørsmål, eller vil ha informasjon om rettighetene dine:

Navn	Telefonnummer	E-post
Edit Bugge <i>ved HVL</i>	55 58 58 29	Edit.Bugge@hvl.no
Trine Anikken Larsen <i>Personvernombud ved HVL</i>	55 58 76 82	Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål om personverntjenestene, kontakt Sikt:

Navn	Telefonnummer	E-post
SIKT	73 98 40 40	personverntjenester@sikt.no

Hvis du vil klage på personvern, kontakt Datatilsynet:

Navn	Telefonnummer	Post
DATATILSYNET	22 39 69 00	Datatilsynet Postboks 458 Sentrum 0105 Oslo

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Din pedagogiske og didaktiske bakgrunn, oppfatninger om lese- og matematikkundervisning og tidligere/nåværende kunnskap om LESLLA-elever

- Hva er din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?
- Hvilke planer og mål jobber du etter?
- Hvordan vil du beskrive din undervisning i matematikk/norsk?
- Har du tidligere erfaring med tverrfaglig samarbeid?
- Hvor lenge har du jobbet med LESLLA elever?
- Hvordan har du fått kunnskaper om å undervise LESLLA elever? (utdanning, kolleger, eget utviklingsarbeid og søk etter kunnskap/annet)
- Hvordan vil du beskrive dine elevers ferdigheter i faget du underviser i?
- Hva synes du er de største utfordringene for elevene dine når det gjelder å videreutvikle numeracy/ literacy?
- Hvordan ser du forholdet mellom leseferdigheter og matematikkforståelse?

Din forståelse/oppfatning av *helhetslesing*, og hvordan det kan integreres i ditt fag.

- Har du tidligere erfaring med helhetslesing som metode? (utdanning, kurs, utviklingsarbeid og egen undervisning).
- Hvordan definerer du helhetslesing, og hva mener du er de viktigste elementene i denne tilnærmingen?
- Hvordan kan helhetslesing integreres i din undervisning?

Erfaringer, oppfatninger og refleksjoner om tilrettelegging og gjennomføring av didaktisk praksis i det tverrfaglige samarbeidet mellom norsk og matematikk:

- Erfaringer og oppfatninger om din planlegging av undervisning innenfor *helhetslesing*.
- Erfaringer og oppfatninger om ditt tverrfaglige samarbeid innen *helhetslesing*.
- Erfaringer og oppfatninger om ditt arbeid med å skape tilpasset tekst i norsk/ matematikk.
- Erfaringer og oppfatninger om forarbeid i klasserommet i førlesingsfasen av teksten (altså før elevene *selv* skal lese).
- Erfaringer og oppfatninger om ditt arbeid med å lage –eller følge opp- detaljarbeid til teksten som har blitt gjennomgått i norsk/ matematikk.
- Erfaringer og oppfatninger om utførelse og oppfølging av elevenes evaluering av undervisning og egen læring.

Erfaringer, oppfatninger og refleksjoner vedrørende utvikling og endring:

- Har egen forståelse og tilnærming til undervisning endret eller utviklet seg i løpet av perioden med hensyn til de overstående punktene? (planlegging, undervisning, evaluering, tilpasning, mål, lesing i faget, vektlegging av kontekst, perspektiv på språk og flerspråklighet, samarbeid).
- Har du observert utvikling innen elevenes leseferdigheter, begrepsforståelse, matematiske ferdigheter, læringsstrategier og/eller motivasjon? Hvis ja: Hva knytter du utviklingen til? Kan du gi eksempler?

Oppsummering av relevans og fremtid til helhetslesingsprosjektet:

- Hadde dette prosjektet noe for seg?
- Hvis ja: Hva kan gjøres bedre/annerledes i fortsettelsen?

Vedlegg 5: Tekstmateriale i matematikk

Oppgave 1 Skriv inn ordene:

sammenligne - omtrent- forskjell - overslag - nøyaktig.



Oppgave 2

Sett prikk under vokalene.

Sett ring rundt stavelsene.

Eksempel: <code>stave</code> <code>lsene</code> • • • •	
<code>Sammenlign</code>	<code>forskjell</code>
<code>overslag</code>	<code>omtrent</code>
<code>nøyaktig</code>	<code>likt</code>

Hva betyr å sammen-ligne?

1. Forklar til en venn på morsmål, eller finn ordet på morsmål.

2. Forklar på norsk, og gi et eksempel.

Forslag:

Å sammenligne betyr å finne likheter og forskjeller.

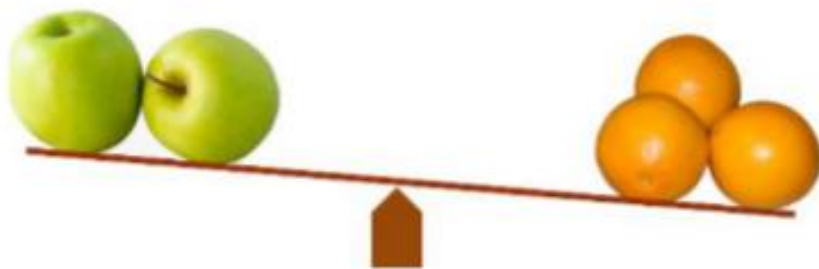
3. Hva er likt? Hva er forskjellig?



Likt	Forskjellig

Jobb 2 og 2.

Sammenlign.



Hva er likt?

Hva er forskjellig?

Økonomi tirsdag 22. mai

Viktige ord: Sammenligne, forskjell, overslag, omtrent og nøyaktig.

Amina er på Bunnpris.

Hun skal kjøpe 3 ost.

En ost koster 129 kroner.

Amina gjør et overslag.

Hun vil vite omtrent hva 3 ost koster.



Hva koster 3 ost omtrent?

Amina er på Rema 1000.

Hun skal kjøpe 4 ost.

En ost koster 89 kroner.

Amina gjør et overslag.

Hun vil vite omtrent hva 4 ost koster.



Hva koster 4 ost omtrent?



Hva er forskjellen i pris?

Ekstraoppgave

Fatmir er på butikken.

Han kjøper brød.

Han kjøper melk.

Han kjøper smør.

Fatmir gjør et overslag.

Han vil vite omtrent hva det koster.



Hvor mye koster det omtrent?

Hvor mye koster det nøyaktig?



Vedlegg 6: Tekstmateriale i norsk

Nattbordet

Del 1

Ole og Leyla bor i en liten leilighet.

Nå skal de flytte til et større hus.

De har ikke mange møbler.

I det nye huset er det et stort soverom.

Oppgave 1.

Sett prikk under vokalene. Sett ring rundt stavelsene.

leilighet	skal
flytte	ikke
møbler	nye
soverom	større

Oppgave 2.

Sett bindestrek mellom stavelsene.

leilighet	lei-lig-het
skal	
flytte	
ikke	
møbler	
soverom	
nye	
større	

Del 2

Den første natten legger Ole mobiltelefonen sin på gulvet ved siden av sengen.

Han skrur på alarm til i morgen.

Alarmen ringer klokken 06.30.

Ole våkner plutselig!

Han snur seg for å skru av alarmen.

Da faller han ut av sengen!

Ola: «AU!»

Leyla ler da hun ser hva som har skjedd.

Leyla: «Vi må kjøpe nattbord.»

De trenger to nattbord.

Leyla vil ha nattbord med skuff og skap.

Oppgave 3

Sett prikk under vokalene. Sett ring rundt stavelsene.

første	mobiltelefonen
gulvet	sengen
snur	faller
nattbord	trenger

Oppgave 4.

Sett bindestrek mellom stavelsene.

første	før-ste
gulvet	
snur	
nattbord	
mobiltelefonen	
sengen	
faller	
trenger	

4

Del 3

Ole måler veggens på soverommet.

Lengden på veggens er 3 meter.

Sengen deres er 180 cm bred

Leyla sammenligner nattbord.

Hun sammenligner målene og pris.



Figur 1: Vikhammar nattbord hvit, fra IKEA

Dimensjoner

Høyde: 65 cm

Dybde: 39 cm

Bredde: 57 cm

Pris:

895 kr



Figur 2: Vikhammar nattbord svart, fra IKEA

Dimensjoner

Høyde: 65 cm

Dybde: 39 cm

Bredde: 37 cm

Pris

795 kr

Oppgave 5.

Sett prikk under vokalene. Sett ring rundt stavelsene.

måler	dimensjoner
høyde	bredde
dybde	sammenligner
meter	centimeter

Oppgave 6

Sett strek mellom ordene.

Olemålerveggenpåsoverrommet.
Lengdenpåveggener3meter.
Sengendereser180cmbred.
Leylasammenlignernattbord.

Matematikk

Oppgave 1:

Ola måler veggen på soverommet.

Lengden på veggen er 3 meter.

Sengen deres er 180 cm bred.

1. Hvor mange cm er det igjen?
2. Hvor stort kan ett nattbord være?

Oppgave 2.

Leyla sammenligner nattbord.

Hun sammenligner målene og pris.



Figur 3: Vikhammar nattbord hvit, fra IKEA

Dimensjoner

Høyde: 65 cm

Dybde: 39 cm

Bredde: 57 cm

Pris:

895 kr



Figur 4: Vikhammar nattbord svart, fra IKEA

Dimensjoner

Høyde: 65 cm

Dybde: 39 cm

Bredde: 37 cm

Pris

795 kr

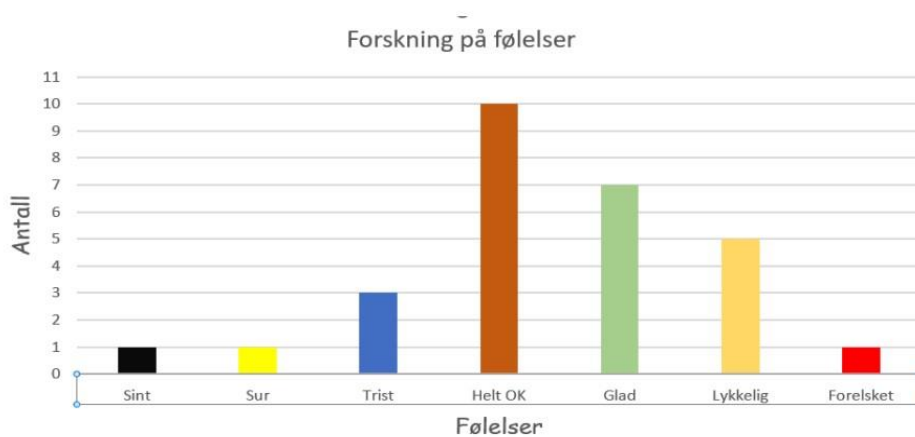
1. Hvilket av nattbordene er billigst?
2. Hvilket av nattbordene er størst?
3. Hvilket av nattbordene tror du passer best på soverommet? Hvorfor?

Vedlegg 7: Skoleavis (anonymisert)

Hvordan føler du deg?

Vi ville vite hvordan elevene på skolen følte seg.	Sint	1
Vi gjorde en anonym undersøkelse.	Sur	2
Det betyr at ingen får vite hvem som har vært med.	Trist	3
Ingen får vite hva noen har svart.	Helt OK	10
Nå vet vi hvordan 28 elever følte seg den dagen!	Glad	7
	Lykkelig	5
	Forelsket	1

Her er resultatet:



Oppgave til deg:

På skolen er det mange som har det fint, men noen har en dårlig dag.

1. Tenk på hvordan du kan gjøre dagen til en av de andre elevene bedre! 😊
2. Gjør det du har tenkt. 💕

Hva er ditt beste sparetips?

I gruppe 1 og 2 har vi snakket om sparing. Elevene har intervjuet hverandre.

De spurte hverandre **“Hva er ditt beste sparetips?”**

Z: Jeg sparer penger på strøm. Jeg følger med på en app. Det pleier å være billig etter klokken 22. Det er dyrere i helgen, og det er billigere strøm når det har regnet mye.

F: Jeg sparer penger på klær. Vinterklær er mye billigere om sommeren, og sommerklær er mye billigere på vinteren. Jeg planlegger og leter etter tilbud.

N: Jeg handler på tilbud, både klær og mat. For eksempel kjøper jeg billige grønnsaker, kutter dem opp og legger dem i fryseren. Så er alt klart til å lage mat.

A: Det er lurt å tenke på hva du trenger. Etterpå kan du vente på tilbud. For eksempel på januarsalg, eller kjøpe vinterklær når det er sommer.

U: Mitt tips er om kaffe! Det er bedre å kjøpe en boks med cappuccinopulver enn å gå på kafé. En boks koster 48 kr, og en cappuccino koster kanskje 40 kroner. Jeg har en boks i to uker. Det blir ti kopper kaffe. Da sparer du mye!

F: Det beste for å spare penger er å bruke kontanter i stedet for kort! Jeg har ikke kontroll hvis jeg bruker kort. Hvis jeg bruker kontanter passer jeg på.

R: Det er et godt tips å spare i banken. Jeg skal begynne å spare.

A: Jeg sparer penger på å ikke kjøpe kaffe på kafé. Jeg kjøpte Nescafé på tilbud: Før kostet den 50 kroner, nå kjøpte jeg 2 for 60 kroner. Da har jeg spart 40 kroner.

E: Jeg går i butikken og ser etter tilbud. Når jeg finner billigere mat lager jeg mye. Jeg lager for eksempel suppe. Jeg lager mat og har i fryseren.

P: Jeg har automatisk sparing i banken. Hver måned går 2000kr fra den vanlige kontoen min over til en sparekonto. Da har jeg ekstra hvis jeg trenger det til regninger.

Vedlegg 8: Samskriving

Denne masteroppgaven er et resultat av et kontinuerlig samarbeid mellom oss som skriver. Vi er gift, og studiet master i didaktiske praksiser ved HVL er noe vi har gjort sammen. Hensikten med masteroppgaven, å bidra med forskning på LESLLA-feltet, er noe vi hadde klart for oss i lang tid før studien som presenteres her startet. Studiens fokusområde, to LESLLA-læreres oppfatninger, profesjonelle identitetsforståelse og aktørskap, er en vinkling inn mot LESLLA-feltet som vi etter mye diskusjon kom til enighet om. Som vi beskriver i oppgavens metodekapittel (kap. 3) har vi fordelt oppgaver i forbindelse med datainnsamling. For- og etterarbeidet har imidlertid utelukkende vært en kollektiv prosess der vi har gjennomgått innsamlet datamateriale, utarbeidet intervjuguide og gjennomført semistrukturerte intervju i fellesskap. På oppfordring fra veileder ble vi tidlig enige om å gjennomføre en kollektiv kvalitativ analyse (jf. Eggebø, 2020), noe som innebærer at analysen har vært en felles prosess mellom oss som skriver. Vi har tilnærmet oss analysen abduktivt ved at vi kontinuerlig har beveget oss mellom empiri og teori. I denne prosessen har det vært nødvendig for oss begge å sette oss inn i teorier om læreropfatninger, profesjonell læreridentitet og aktørskap. Det har også vært naturlig for oss å ta utgangspunkt i våre respektive fagfelt; matematikkdiraktikk og andre- og fremmedspråksdidaktikk. Gjennom samarbeidet opplever vi å ha kommet nærmere hverandres fagfelt, noe vi også observerte hos de to informantene som samarbeidet tverrfaglig innenfor Helhetslesing. Det at vi har oppnådd å komme nærmere hverandres fagfelt og forstå hvordan matematikk- og norsklærere rent faktisk og praktisk underviser og tenker rundt undervisning og læring ser vi på som noe av det mest verdifulle i hele vår tid som studenter ved HVL, og har bidratt til at våre oppfatninger, læreridentiteter og aktørskap har endret seg.

I skriving av oppgaven har vi i utgangspunktet fordelt tema og kapittel mellom oss, men har hele tiden vært involvert i hva den andre gjør, tenker og skriver. Vi oppfatter derfor at denne masteroppgaven ikke bare inneholder stemmene til informantene, men også våre.

Vedlegg 9: Oversikt over endringer gjort etter innlevering

Studenter:

Karianne Akse Foss-Amundsen & Henrik Akse Foss-Amundsen

Tittel på masteroppgaven:

Læreroppfatninger om tilrettelegginger for LESLLA-elevs lesing i matematikk og norsk i et tverrfaglig arbeid innen Helhetslesing: Forhandling og reforhandling av identitet, oppfatninger, aktørskap og handlingsrom.

Vi fikk problemer da vi leverte inn, og tekstformateringen ble endret i overgangen fra Word til PDF. Tekst, overskrifter og innrykk ble forskjøvet og fotnoter var ikke lenger synlige. Dette er nå tilbakeført, for å gjøre dokumentet mer lesbart. Etter eget ønske, og etter avtale med veileder og sensorer er tittel endret for å gjøre masteroppgaven mer tilgjengelig ved at den blir mer søkbar. Forordet er gjenopprettet i etterkant, noe vi anser at ikke påvirker oppgavens øvrige kvaliteter.

Sted	Endring
Omslag	Endret tittel fra «Å lese med LESLLA» til ««Læreroppfatninger om tilrettelegginger for LESLLA-elevs lesing i matematikk og norsk i et tverrfaglig arbeid innen Helhetslesing: Forhandling og reforhandling av identitet, oppfatninger, aktørskap og handlingsrom.»», og gjorde tilsvarende endring på engelsk.
Forord	Korrigerte mangel på forord.
Innholdsliste	Korrigerte «2.6 Numeracy», «2.7 Matematikk-undervisning» og «2.8 Lesing i matematikk» til «2.7 Numeracy», «2.8 Matematikkundervisning» og «2.9 Lesing i matematikk». Rettet opp i følgefeil i tallene tilknyttet overskriftene til kapittel 4 og 5. La til «Vedlegg 1-9» som originalt var levert i WISEflow, og derfor ikke framkom i innholdsfortegnelsen.

Sammendrag	«samt lærernes møte med det tverrfaglige samarbeidet i helhetslesing søkes å oppnå gjennom problemstillingen:» korrigeres til «samt lærernes møte med det tverrfaglige samarbeidet i Helhetslesing søkes å oppnås gjennom problemstillingen:»
Innledning	Satt inn undertekst til fotnoter som forsvant i formatering til termene «LESLLA» og «WEIRD»
Gjennomgående	Rettet tastefeil der sammenstillinger med LESSLA /WEIRD ikke var markert med bindestrek, f.eks. LESLLA-elever/ WEIRD-informanter.
Kap «1.3 Tidligere forskning»	Korrigerer «aktivitetssystemet» til «aktivitetssystemet»
Kap. 4.5.3	Satt linjeskift foran «flere» i «Vet dere hva “sammenligne” er? Flere elever» for å skille sitat fra talere.
Kap. 5.1.2	Korrigerer feilplassert komma i «s,om».
Kap. 5.2 og 5.2.3	Endret to kjønnede pronomen til kjønnsnøtrale.
Kap. 5.2.5	Tydeliggjorde innhold, og endret «vil vi gi en kort oppsummering av drøftingsdelen» til «vil vi gi en kort oppsummering av funnene i drøftingsdelen»