

Hege Rangnes, førsteamanuensis

“Vi vet at vi skal jobbe med
begrep, men ikke så mye annet”

Læreres arbeid med fagtekster i språkheterogene klasserom

Læreres dilemma i arbeid med tekster

komplekse setninger
mange elevers språklige forutsetninger

Hvordan arbeider lærere med tekster i språkheterogene klasserom?

- Lærere leser ofte tekster høyt for elevene og snakker om innholdet underveis med elevene (Lindholm, 2016; Tengberg, 2019).
 - «[D]et vi nok har brukt aller mest, er rett og slett å snakke oss gjennom tekst. Ja, altså, lese to sider og så snakke». (Tove, 158) (Rangnes, 2019, s.17)

- Lærere forklarer vanskelige ord underveis når en leser en tekst (Rangnes, 2019)
 - Det er en hel haug [av vanskelige ord] her. Denne teksten er kjempevanskelig [...] Jeg ville forklart *stortingsvalg, parti, moderne demokrati, stemmerett* [...] Det er jo pepret ned gjennom her (Bente, 74) (Rangnes, 2019, s. 14)
 - Jeg synes det er vanskelig å vite hvordan jeg skal legge til rette undervisningen for å dra [flerspråklige elever] mest mulig inn. Som sagt vet vi at vi skal jobbe med begrep, men vi vet ikke så mye annet (Anette, 83) (Rangnes, 2019, s. 18)

-
- Selv om lærere ofte forklarer potensielt vanskelige ord, er det lite oppmerksomhet mot *bruk* av ordene (Dokter et al., 2017a; Dokter et al., 2017b)

 - Tekster er ofte et utgangspunkt for samtaler, men tekstene blir ikke gransket (Greenleaf & Valencia, 2017):
 - Så det stilte ikke så mye krav til det at [elevene] måtte forstå teksten og forstå innholdet, for de ble liksom litt mer matet [gjennom klassesamtalen]. Og det så jeg når de skrev de argumenterende tekstene sine og, så så jeg liksom at mange av de argumentene som de hadde med, var plukket fra [klassemøtet] (Anette, 151) (Rangnes, 2019, s. 18).

-
- «Jeg vet ikke om det er litt på sidelinja, men vi snakket om at vi forenkler ord så mye. [...] At vi egentlig skal bruke sånne akademiske ord» (Tone, 118 og 120)

(Rangnes & Gourvennec, 2018, s. 13).

- Altså, jeg satt og tenkte, lar [elevene] være å tenke? Altså, støtter vi så mye noen ganger, at de får så mange forklaringer, at de vet at alt som er viktig her, det kommer hun til å forklare på forhånd likevel, ikke sant, så jeg trenger egentlig ikke tenke (Bente, 123) (Rangnes & Gourvennec, 2018, s. 14).

- Jeg merker at jeg ofte gir dem litt enklere tekster, at jeg skåner dem litt for de vanskelige tekstene (Anette, 423) (Rangnes & Gourvennec, 2018, s. 15).

-
- Forenkler vi undervisningen – både når det gjelder språk og innhold? (Rangnes & Gourvennec, 2018; Wallden, 2019, 2020; Wedin, 2010)

-
- Hva kan forenkling av undervisningen føre til?
 - elevene mister muligheter til å øve på de ferdighetene de trenger å utvikle...
 - ...noe som igjen hemmer skolefaglig utvikling
 - forenkling av undervisningen kan bidra til å opprettholde forskjeller i læringsutbytte mellom elever

(Schofield, 2010; Torff, 2006; Torff & Murphy, 2020)

Hva må vi kjenne til for å forstå de utfordringene elevene kan møte i tekster?

1. Kjenne til forskjell mellom hverdagsspråk og skolespråk

Hverdagsord

jakke

smør

klasserom

leke

Fagspesifikke ord

demokrati

fotosyntese

Generelle akademiske ord

prosess

redusere

tolke

analysere

(Nagy & Townsend, 2012)

2. Akademisk språk er mer enn vokabular

- Elevene må kjenne til:
 - **Komplekse setninger:** Den 24. august i 1572 kom de ledende protestantene, som ble kalt hugenotter, til Paris for å feire et bryllup (Aarre et al., 2003, s 72).
 - **Bindeord:** Ord som binder sammen setninger og viser til relasjonen mellom setningene, for eksempel *fordi* (årsak), *dersom* (betingelse), *selv om* (kontrast)
 - **Å følge referanser gjennom en tekst:** Hæren for fryktelig fram. Da den kom fram til Jerusalem, stormet korsfarerne byen, og tusener av mennesker ble drept (Aarre et al., 2007, s. 78).

(Uccelli et al., 2015)

-

3. Barns ulike forutsetninger for å være kjent med skolespråket

- Barn sosialiseres inn i språket de utsettes for i hjemmet – men sosialiseres de inn i «den samme norsken»? (Blikstad-Balas, 2016, s. 35-48)
- Det sosiale språket som et barn vokser opp med, vil påvirke læringen som skjer på skolen (Gee, 2015).
- Sosioøkonomisk bakgrunn er utslagsgivende for elevenes resultater på nasjonale og internasjonale lesetester (Bakken & Hyggen, 2018).

4. Skolespråket må læres i skolen

- Det er en utbredt oppfatning at språket læres «på lekeplassen» (Gibbons, 1991).
- Det tar lang tid å utvikle det akademiske språket (skolespråket), og det må *læres eksplisitt* (Cummins, 2000; Scarcella, 2003)
- Skolen har et stort ansvar i å utvikle elevenes akademiske språk (Cummins, 2000, Scarcella, 2003)

Teksten som et redskap for utvikling av fag-, språk- og leseferdigheter

There is now general recognition that adolescents need ongoing instruction in reading to help them cope with the academic language [...] they encounter in their texts.

(Wong Fillmore & Snow, 2018, s. 8)

-
- Det er vanskelig å utvikle språk- og leseferdigheter hvis tekstene ikke er komplekse nok:
 - For å utvikle elevenes språk-/leseferdigheter kan læreren jobbe med et utdrag av en utfordrende tekst – for eksempel en kompleks setning – og pakke ut språket og meningen i teksten.
 - **Det er avgjørende med høy lærerstøtte når en pakker ut komplekse tekstutdrag.**

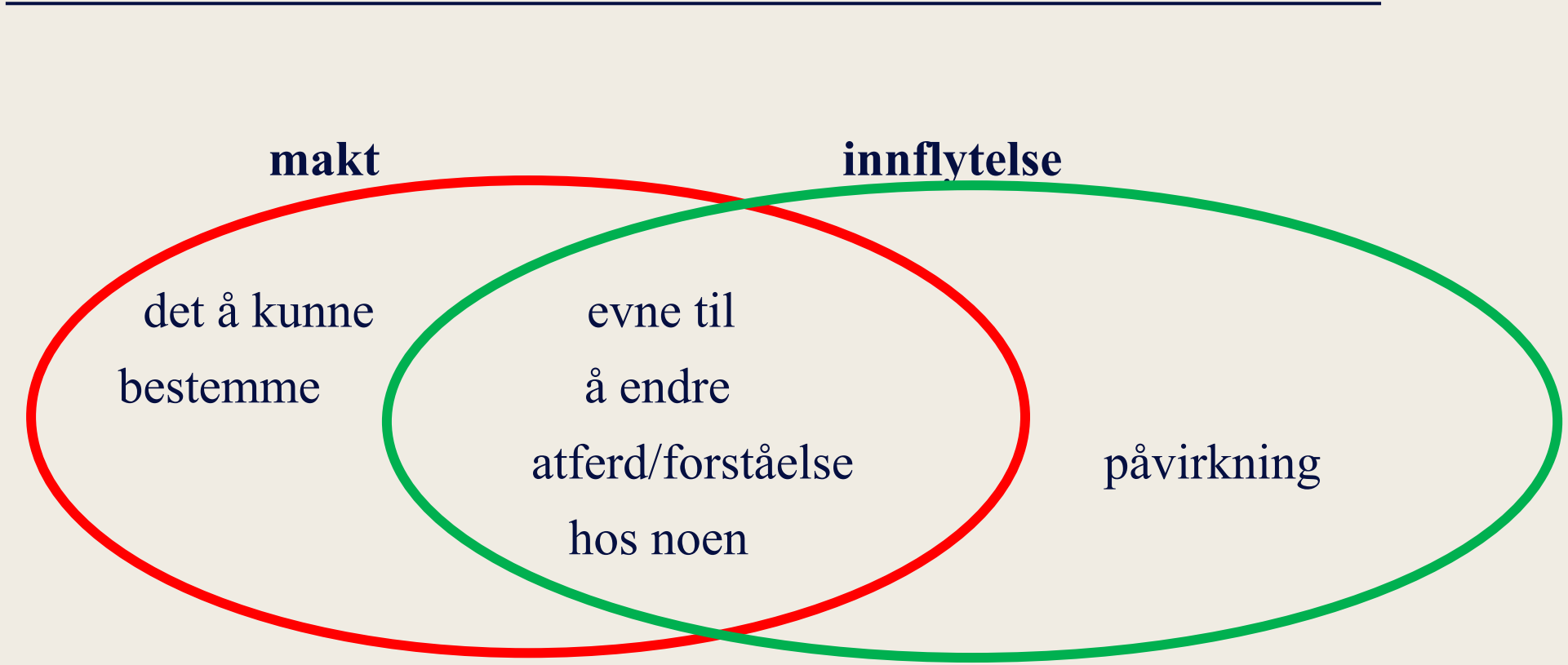
(Lupo, 2019; Wong Fillmore & Snow, 2018)

NB: Det er et skille på vanskegrad på tekster som brukes i opplæring av språk- og leseferdigheter og tekster som elevene skal lese individuelt!

Hvordan kan vi pakke ut en setning?

Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr., fikk vanlige athenere enda større innflytelse på styre og stell, mens adelsslektenes makt ble ytterligere begrenset (Johansen, 2013).

Ide etter Schleppegrell et al. (2004) og Wong Fillmore og Snow (2018)



Ide etter Stahl og Nagy (2007)

Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr., fikk vanlige athenere enda større **innflytelse** på styre og stell, mens adelsslektenes **makt** ble ytterligere begrenset (Johansen, 2013).



1. HVOR MANGE DELER MED INFOMASJON ER DET HER?

Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr., fikk vanlige athenere enda større innflytelse på styre og stell, mens adelsslektenes makt ble ytterligere begrenset (Johansen, 2013).

2. HVEM DELTAR?

NÅR
Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr.,
fikk vanlige athenere enda større innflytelse på
styre og stell, mens adelslektenes makt ble
ytterligere begrenset (Johansen, 2013).

MER NØYAKTIG NÅR

3. HVA SKJER?

NÅR
Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr.,
fikk vanlige athenere enda større innflytelse på
styre og stell, mens adelsslektenes makt ble
ytterligere begrenset (Johansen, 2013).

SPESIFISERT NÅR

FIKK MINDRE MAKT

FIKK STØRRE INNFLYTELSE

3. HVA ER FORHOLDET MELLOM DELTAKERNE?

NÅR
Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr.,
fikk vanlige athenere enda større innflytelse på
styre og stell, mens adelslektenes makt ble
ytterligere begrenset (Johansen, 2013).

SPESIFISERT NÅR

MAKTEN BLE MINDRE

INNFLYTELSEN BLE STØRRE

4. ER DET BINDEORD I TEKSTEN?

Omtrent hundre år senere, i årene 508–507 f.Kr., fikk vanlige athenere enda større innflytelse på styre og stell, **mens** adelsslektenes makt ble ytterligere begrenset (Johansen, 2013).

Å pakke ut en setning/tekstutdrag

For å pakke ut en setning/tekstutdrag, kan vi:

- undersøke noen få sentrale ord i teksten
- finne ut hvor mange deler teksten består av
- spørre hvem som deltar
- spørre hva som skjer
- spørre om forholdet mellom deltakerne
- se etter referanser i teksten
- undersøke hvilken betydning ev. bindeord legger til teksten

(Schleppegrell et al., 2004; Wong Fillmore & Snow, 2018)

Helt til slutt

- Velg ut en setning/et tekstutdrag som inneholder det du tenker at elevene trenger å øve på.
- Systematisk arbeid med en setning/et tekstutdrag kan over tid gi elevene et verktøy for hvordan de kan forstå andre tekster de skal lese.

Referanser

- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (1/18). [Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn? \(oslomet.no\)](https://oslomet.no)
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*: Universitetsforlaget.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dokter, N., Aarts, R., Kurvers, J., Ros, A. & Kroon, S. (2017a). Academic language in elementary school mathematics: Academicness of teacher input during whole class instruction. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 213–230. <https://doi.org/10.1075/dujal.17007.dok>
- Dokter, N., Aarts, A., Kurvers, J., Ros, A. & Kroon, S. (2017b). Stimulating students' academic language. Opportunities in instructional methods in elementary school mathematics. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–21. [10.17239/L1ESLL-2017.17.01.01](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.01)
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (1991). *Learning to learn in a second language*. Newtown, Australia: Primary teaching Association.

-
- Greenleaf, C. & Valencia, S. (2017). Missing in action: Learning from texts in subject-matter classrooms. I K. Hinchman & D. Appleman (Red.), *Adolescent literacies: A handbook of practice-based research* (s. 235–256). Guilford.
 - Johansen, K. (2013). *Hvem fant opp demokratiet?* Avpublisert.
 - Lindholm, A. (2016). Støtning med hjelp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 173–196). Gleerups Utbildning.
 - Lupo, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J. H. & Strong, J. Z. (2019). An exploration of text difficulty and knowledge support on adolescents' comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457–479. <https://doi.org/10.1002/rrq.247>
 - Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
 - Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>
 - Rangnes, H. & Gourvenec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 6, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>
 - Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework* (Technical Report 2003–1). [Academic English: A Conceptual Framework \(escholarship.org\)](https://escholarship.org)

-
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M. & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *Tesol Quarterly*, 38(1), 67–93. <https://doi.org/10.2307/3588259>
 - Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492–1528.
 - Stahl, S., & Nagy, W. (2007). *Teaching word meanings*: Routledge.
 - Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
 - Torff, B. (2006). Expert teachers' beliefs about use of critical-thinking activities with high-and low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 37–52. <https://www.jstor.org/stable/23478933>
 - Torff, B. & Murphy, A. F. (2020). Teachers' beliefs about English learners: Adding linguistic support to enhance academic rigor. *Phi Delta Kappan*, 101(5), 14–18. <https://doi.org/10.1177/0031721720903822>
 - Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
 - .

-
- Walldén, R. (2019). Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction. *Linguistics and Education*, 54, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760>
 - Walldén, R. (2020). «It was that Trolle thing». Negotiating history in Grade 6: A matter of teachers' text choice. *Linguistics and Education*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100884>
 - Wedin, Å. (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171–183. <https://doi.org/10.1080/09500780903026352>
 - Wong Fillmore, L. & Snow, C. (2018). What teachers need to know about language. I C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2. utg., s. 8–51). Multilingual Matters.
 - Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2003). *Midgard 7. Samfunnskunnskap for barnetrinnet*. Aschehoug
 - Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6. Samfunnskunnskap for barnetrinnet*. Aschehoug.



Lesesenteret

Nasjonalt senter for
leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger

lesesenteret.no