

# Samtalens funksjon i flerspråklige klasserom

*En narrativ litteraturoversikt*

Pernille Aarø Løfblad



Masteroppgave i Master i Lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017



# **Samtalens funksjon i flerspråklige klasserom**

© Pernille Aarø Løfblad

2017

Samtalens funksjon i flerspråklige klasserom. En narrativ litteraturoversikt.

Pernille Aarø Løfblad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å få en oversikt over studier som har undersøkt effekten av samtalen som læringsform i flerspråklige klasserom. Tidligere forskning gjort i både Norge og utlandet, viser at interaksjon spiller en rolle i minoritetsspråklige barns språkutvikling. Dette gjelder fra og med barnehagen og utover i skoleløpet. Mercer & Dawes (2008) sier at den økende oppmerksomheten rundt samtalen som læringsform er knyttet til arbeidet med å sikre at andrespråkelever skal få mest mulig ut av undervisningen i skolen. Lindberg (2001) sier at samtalen er et åpenbart verktøy for læreren som vil utforske de språklige, sosiale, kulturelle og kunnskapsmessige forutsetningene for elevenes språk- og kunnskapsutvikling. Men skal dette gjøres i flerspråklige klasserom, må lærerne tenke på hvordan andrespråkelever tilegner seg språk og fag i samtale med lærer og medelever. Forskning på andrespråklæring støtter også antakelsen om at andrespråkelever trenger å anvende språket i sosiale kontekster. I tillegg til å motta forståelig innputt, er det viktig at språkinnlærere får mulighet til å samhandle med kompetente målspråksbrukere.

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilken betydning samtalen som læringsform har for utvikling av andrespråkelevers språk- og faglæring. Dette ble operasjonalisert gjennom to delspørsmål: (1) Hvilke former for samtale fremmer læring hos andrespråkeleven? (2) Hvordan kan man som lærer legge til rette for samtaler som gir andrespråkelevne godt læringsutbytte? For å besvare disse spørsmålene har jeg gjennomført en litteraturstudie av fem forskningsarbeid fra både skandinavisk og internasjonal forskning. De fleste av studiene henter sine data fra grunnskolens mellomtrinn, men i utvalget er det også inkludert en studie i overgangen førskole – grunnskole, og en studie fra 1. Trinn i videregående opplæring.

Et vesentlig funn i studiene er at dersom undervisningsformen er lærerstyrt plenumssamtaler, er det vesentlig for læring at elevene blir stilt åpne spørsmål som er tilpasset deres språklige nivå. Et annet viktig aspekt ved disse spørsmålene er at de må stimulere/oppfordre til undring, diskusjon og utforskning av språket. Et annet viktig funn er at flerspråklige elever må bli gitt muligheten til å praktisere sitt andrespråk i samtaler på ”lavterskel” nivå med medelever, i smågrupper eller par. Dette handler om å gi andrespråkelevne anledning til å utforske språket i trygge rom hvor det i større grad kan være åpent for å ”prøve og feile”.

I studiene viste det seg også å være av betydning at lærerne la til rette for samtaler med fokus på sentrale faglige begreper, ordforråd som tilhører fagene, og tematiske mønstre. Dette viste seg å skape både grunnlag for kunnskapsutvikling og gav mulighet for å utnytte språket som en sosial ressurs. Faglig orienterte samtaler gir også mulighet for å bygge bro mellom andrespråkselevenes hverdagsspråk og skolespråk, som fremheves spesielt av Gibbons (2006) og Lindberg (2001). I studiene bestod slik brobygging av å sette undervisningens ord og temaer i en relevant kontekst og aktivere elevenes forkunnskaper.

På bakgrunn av funnene i studiene jeg har undersøkt, konkluderer jeg med at det i norske klasserom vil være læringsfremmende for andrespråkselever å bruke samtalen og språklig samhandling som arbeidsform. Ved å bevege seg vekk fra monologiske, lærerstyrte samtaler og innføre og stimulere til diskusjoner, og utforskende, presenterende og samarbeidende samtaler, kan lærere sørge for at andrespråkselever blir gitt gode vilkår for både språk- og faglæring.

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende prosess, og det føles fantastisk å endelig være i mål. Å skrive masteroppgave har på mange måter vært krevende. Det har tatt tid og krefter å lese mengder av teori og omfattende forskningsartikler på engelsk. Det har også vært utfordrende å sette seg inn i oppgavens metode, hvordan søkeprosessen skulle foregå, og å lete frem og selv velge studier som var relevante for oppgavens forskningsspørsmål. På samme tid har det vært lærerikt, og jeg anser det som et privilegium å få lov til å ta et dypdykk i et tema jeg brenner for.

Jeg er glad for at jeg valgte å gå rett fra lærerutdanning til et masterstudie. Det å få lese skandinavisk og internasjonal andrespråksforskning har vært en glede, ikke bare fordi det er viktig å ha kunnskap om et voksende forskningsfelt, men også fordi jeg vet at jeg vil ha utbytte av det i eget lærerarbeid. Jeg sitter igjen med viktig, forskningsbasert kunnskap om konkrete måter å bruke samtalen i flerspråklige klasserom på, og jeg kommer absolutt til å anvende denne kunnskapen i min fremtidige lærerkarriere. Til høsten venter nemlig en jobb som kontaktlærer på 1. trinn, på en skole med et høyt antall flerspråklige elever. Jeg ser frem til lærerjobben og har store forventninger til den.

Det er flere jeg har lyst til å takke. Jeg vil utrette en spesielt stor takk til veilederen min, Finn Aarsæther, som har vært hjelpsom, tilgjengelig og oppmuntrende i skriveprosessen. Jeg har satt stor pris på dine konstruktive og tydelige tilbakemeldinger. Tusen takk til familie og venner som alltid sørger for at jeg har troen på meg selv og egne evner, og som i en periode preget av opp- og nedturer har støttet meg med gode ord og varme klemmer. Jeg vil også utrette en stor takk til Benedicte som har bidratt med korrekturlesing. Til sist en ekstra takk til venninner på lesesalen, som har vært gode samtalepartnere og sørget for at utallige timer på en grå lesesal ble lyse og muntre.

Oslo, 30. mai 2017

Pernille Aarø Løfblad





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Formål og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Andrespråkselever .....	3
1.4	Oppgavens oppbygning .....	3
<b>2</b>	<b>Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>5</b>
2.1	Teoretiske perspektiver på språk og læring .....	5
2.1.1	Samtalens rolle i klasserommet .....	6
2.1.2	Presenterende og utforskende samtale.....	8
2.2	Teoretiske perspektiver på andrespråklæring .....	9
2.2.1	Hypoteser om andrespråklæring og samhandling .....	10
2.3	Didaktisk orientert forskning om andrespråklæring.....	11
2.3.2	Å lære klasserommets diskurser .....	13
2.3.3	Samtalens faglige innhold .....	15
2.3.4	Organisering av samtalen .....	16
2.4	Oppsummering.....	21
<b>3</b>	<b>Forskningsmetode</b> .....	<b>23</b>
3.1	Bakgrunn for valg av narrativ litteraturoversikt .....	23
3.2	Utvelgelse av studier .....	24
3.3	Litteratursøk.....	25
3.4	Metodiske svakheter .....	27
3.5	Studiens forskningsmetode og forskningsdesign .....	27
3.5.1	Oppfølgingsstudie.....	28
3.5.2	Tiltaksstudier med eksperimentelt design .....	28
3.5.3	Kartleggingsstudie .....	29
3.5.4	Aksjonsforskning.....	29
3.6	Oppsummering.....	30
<b>4</b>	<b>Resultater</b> .....	<b>31</b>
4.1	Oversikt over inkluderte studier .....	32
4.2	Presentasjon av studier.....	34

4.3	Oppsummering.....	46
5	Drøfting av funn i studiene .....	48
5.1	Samtalens faglige innhold.....	48
5.1.1	Ordlæring.....	49
5.1.2	Tematiske mønstre.....	52
5.2	Samtaleformer .....	53
5.2.1	Lærerstyrt plenumssamtale.....	54
5.2.2	Samtale i par og smågrupper .....	58
5.3	Deltakelse i undervisning.....	60
5.4	Refleksjoner rundt studienes gyldighet og pålitelighet .....	61
5.4.2	Måling av variablene .....	61
5.4.3	Alternative forklaringer .....	63
5.4.4	Generalisering av funn.....	64
5.5	Oppsummering.....	65
6	Avslutning.....	67
	Litteraturliste.....	70

# Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over inkluderte studier .....	32
--	----



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom masterstudiet har jeg fått kunnskap om ulike temaer knyttet til lese- og skriveopplæringen. Egen arbeidserfaring med minoritetsspråklige elever, både i vanlige klasser i grunnskolen og på transittmottak, gjorde at jeg fant emnet ”Lesing og skriving for minoritetsspråklige” spesielt interessant. Jeg ser på det som et viktig tema, fordi det språklige mangfoldet i norske klasserom øker i samsvar med at befolkningen med innvandrerbakgrunn i Norge øker. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at det var totalt 883 751 personer med innvandrerbakgrunn i Norge per. 01.01.2017 (SSB, 2017b). Av disse er totalt 158 763 norskfødte med innvandrerforeldre. Denne andelen av folkegruppen i Norge er mye yngre enn befolkningen som helhet (SSB, 2017b). Det rapporteres om at over halvparten av alle innvandrere i Norge er under 10 år og at 80% er under 20 år, noe som innebærer at det er mange barn og unge med innvandrerbakgrunn som skal ha opplæring i den norske skolen i årene fremover.

Elever i den norske skolen skal tilegne seg fem grunnleggende ferdigheter i alle fag knyttet til å skrive, lese, regne, bruk av digitale verktøy, og å kunne uttrykke seg muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2006). De grunnleggende ferdighetene elever med innvandrerbakgrunn skal tilegne seg på norsk, kommer i tillegg til innlæring av skolefag på norsk. For ikke å glemme den flerspråklighet som skolen sikter mot å utvikle hos elevene, nemlig tilnærmet andrespråkskompetanse i engelsk og eventuelt andre fremmedspråk. Elever med norsk som andrespråk står med andre ord overfor en stor oppgave, og det blir viktig for skolen å ha god, forskningsbasert kunnskap om hvordan en på best mulig måte kan hjelpe andrespråkelever i norsk skole til å utvikle disse ferdighetene. I denne sammenheng har samtalens betydning for læring blitt gitt stadig større oppmerksomhet i både nasjonal og internasjonal andrespråksforskning. Her har det vært sentralt å peke på at man gjennom språklig samhandling kan lære andrespråkelever å bruke språket på måter som gjør at de utvikler både språklig og faglig kompetanse. Samtidig har det blitt diskutert hva som skal til for at språklig samhandling i andrespråksklasserommet skal ha høy kvalitet.

## 1.2 Formål og forskningsspørsmål

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne oppgaven har vært å undersøke hvilken betydning samtalen som læringsform har for utvikling av andrespråkselevs språk- og faglæring. For å besvare forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en narrativ litteraturstudie med totalt fem forskningsarbeid fra både skandinavisk og internasjonal forskning. Forskningsspørsmålet er videre operasjonalisert gjennom to delspørsmål:

1. Hvilke former for samtale fremmer læring hos andrespråkseleven?
2. Hvordan kan man som lærer legge til rette for samtaler som gir andrespråkselevne godt læringsutbytte?

Spørsmålene er formulert på en åpen måte for å romme studier med ulikt forskningsdesign og for å dekke et stort forskningsfelt. Bakgrunn for valg av metode vil bli gjort rede for i oppgavens metodedel. Det overordnede forskningsspørsmålet omhandler to former for læring: læring av språk og læring av fag. Skolen påtar seg et ansvar for at andrespråkselever lærer både norsk og de andre fagene uavhengig av elevenes språklige og faglige kompetanse når de begynner (Hvistendahl, 2009). For andrespråkselever er det derfor av betydning at faglæring går hånd i hånd med deres utvikling av et andrespråk (Gibbons, 2006). I denne oppgaven vil jeg derfor belyse hvordan lærere kan legge til rette for utvikling av andrespråkselevs faglæring, og i hvilke sammenhenger språkutvikling kan stimuleres gjennom interaksjon med lærer og medelever i løpet av ordinær fagundervisning.

Jeg håper med denne oppgaven å kunne bidra til å øke kunnskapsgrunnet knyttet til hvilken funksjon samtalen kan ha i flerspråklige klasserom, og på den måten øke kompetansen om et viktig tema. Et mål for oppgaven er å bidra til å forstå hvorfor og hvordan man kan legge til rette for språk- og faglæring gjennom samtaler. Oppgaven omhandler elever fra siste året i barnehagen (videre referert til som førskolen) til og med første videregående. Dette er gjort for å undersøke samtalenes betydning for andrespråkselever gjennom hele skoleløpet. Før jeg gjennomgår oppgavens oppbygging, vil jeg gi en nærmere beskrivelse av elevgruppa oppgaven handler om.

## 1.3 Andrespråkselever

I denne oppgaven settes søkelyset på en bestemt gruppe elever. Elever fra språklige minoriteter er den offisielle betegnelsen på disse elevene og definisjonen forutsetter at de har et annet morsmål enn norsk og samisk (opplæringsloven § 2-8, 2012).

Minoritetsspråklige, flerspråklige og andrespråklige elever er begreper som brukes om hverandre i andrespråksforskning. Definisjonene omfatter både elever som selv kan være født i Norge eller i utlandet. Disse elevene har hatt sin første språkutvikling på et annet språk enn norsk, vokser som regel opp med et hjemmespråk som skiller seg fra skolespråket norsk, og skal utvikle en norskkompetanse på nivå med elever som har norsk som morsmål/førstespråk. Til tross for at flere av barna er født i Norge og tidlig kommer i kontakt med norsk, for eksempel gjennom barnehagepersonale og jevnaldrende, kan norsk i de fleste tilfeller betraktes som et andrespråk for disse barna (NOU 2010:7, 2010, s. 89). Fordi utgangspunktet i denne oppgaven er at undervisningen i hovedsak foregår på denne elevgruppas andrespråk, vil termen andrespråkselever bli hyppigst brukt. På samme måte vil begrepet førstespråkselever bli brukt når det er snakk om elever som har undervisningsspråket som morsmål.

I opplæringsloven § 2-8 (2012) står det at elever fra språklige minoriteter har rett til særskilt norskopplæring (SNO) til de vurderes som tilstrekkelig gode i norsk til å følge ordinær språkopplæring i skolen. De samme elevene har også rett til annen språkopplæring i form av morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler, om nødvendig (Opplæringsloven § 2-8, 2012). I 2016 viste det seg at færre og færre elever fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklige fagopplæring enn det som var tilfelle ved tidlige år, samtidig som tallet på elever med særskilt norskopplæring går opp (SSB, 2016). Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kan være viktige tiltak for at flest mulig av andrespråkselevne skal kunne delta i samtaler i klasserommet.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, oppgavens formål, forskningsspørsmål og utvalgt elevgruppe. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske grunnlag. Her legges ulike perspektiver på språk og læring frem, med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Deretter presenteres teoretiske tilnærminger til andrespråklæring. I den siste delen av kapitlet gjør jeg rede for hva didaktisk orientert

andrespråksforskning sier om samtaleformer, hva samtaler bør inneholde og hvem elevene kan dra nytte av å samtale med i klasserommet. Her er både skandinaviske og internasjonale forskere inkludert for å plassere oppgaven og de valgte studiene i et bredere forskningsfeltet. I det tredje kapitlet, oppgavens metodedel, blir valg av narrativt litteratursøk som metode diskutert, samt hva som ligger til grunn for søkene som ble gjennomført. Her gis det også en beskrivelse av svakheter ved metoden, samt en definisjon av de ulike studienes forskningsdesign og hvorfor de er aktuelle for oppgavens tema og forskningsspørsmål. I kapittel 4 gis en skjematisk presentasjon av studiene som oppfyller kravene. Deretter legges studiene frem hver for seg. Kapittel 5 består av en fortløpende drøfting av funn i studiene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og de to delspørsmålene. Her presenterer jeg også refleksjoner rundt studienes pålitelighet og gyldighet. Det siste kapitlet inneholder en oppsummering av de viktigste funnene fra studiene, sammen med noen få tanker om videre forskning.



## 2 Teoretisk grunnlag

I den første delen av dette kapitlet vil jeg redegjøre for teoretiske tilnærminger til språk og læring generelt, med et fokus på sosiokulturell læringsteori (2.1). Her presenterer jeg også teoriens syn på læring i skolen som en sosial aktivitet, hva samtalen kan bety for elevenes læring og ulike typer samtaler. Sentrale teoretikere i denne sammenheng er Mikhail Bakhtin og Douglas Barnes. Valget av sosiokulturell læringsteori som tilnærming er begrunnet ut fra teoriens syn på forholdet mellom læring og den sosiale situasjonen den oppstår i. Dette gir teorien relevant overføringsverdi til oppgavens tema, da det har vist seg å ha betydning at andrespråkselever trenger å samhandle med andre i en språktilegnelsesprosess. I tilknytning til det vil jeg beskrive teoretiske perspektiver på andrespråklæring med et fokus hypoteser om andrespråklæring og samhandling (2.2) Til slutt viser jeg til didaktisk-orientert forskning på andrespråklæring, gjort av aktuelle nasjonale og internasjonale andrespråkforskere (2.3). Her beskrives det hva samtaler i det flerspråklige klasserommet bør inneholde og hvem det er nyttig at andrespråkselever får samtale med.

### 2.1 Teoretiske perspektiver på språk og læring

En av de første som poengterte samtalenes rolle i læring var den russiske pedagogen Lev Vygotsky (1896-1934), en sentral teoretiker i sosiokulturell læringsteori, som i årene etter sin død har fått stor betydning for pedagogisk tenkning i vestlige land. Vygotsky fremhever forholdet mellom individets læring og den sosiale situasjonen den foregår i. Den sosiale situasjonen kan være familie, skole, venner og andre grupper barnet hører til i, og gjennom deltakelse i aktiviteter og samtaler med disse ulike aktørene finner det sted en viktig kognitiv utvikling for barnet (Lantolf & Thorne, 2007). Vygotsky (1978) peker på at samtaler gjør språket til et redskap for tenkning, og at den optimale læring finner sted gjennom at elevene får støtte av voksne eller medelever som kan mer enn dem selv. Han sier at dette er nødvendig, fordi vi er avhengig av støtte utenfra, når vi ikke selv har kontroll over egne kunnskaper og ferdigheter.

For å forklare hvilken grad eleven trenger støtte i interaksjon introduserer Vygotsky begrepet *den proksimale utviklingssonen*. Han definerer det på følgende måte: "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under

adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, s. 86). Hva eleven kan klare selv kalles *det aktuelle utviklingsnivået*. Vygotsky sier videre at det som er i den proksimale utviklingssonen i dag, vil være på det aktuelle utviklingsnivået i morgen. Med andre ord, hva et barn/en elev kan gjøre med støtte i dag, kan han/hun gjøre alene i morgen.

Den proksimale utviklingssonen har hatt stor innvirkning på det pedagogiske forskningsfeltet internasjonalt og i Norge. Lantolf & Thorne (2007) forklarer at i motsetning til tradisjonelle tester og måleinstrumenter måler den ikke bare hvilket utviklingsnivå eleven allerede befinner seg på, men også hvilket potensiale eleven har for å utvikle seg videre. På denne måten kan lærere bruke den proksimale utviklingssonen som en modell for å utarbeide undervisning som er framoverrettet og har som mål å utvikle spesifikke ferdigheter hos elevene (Lantolf & Thorne, 2007). Slike ferdigheter kan være utvikling av elevenes ferdigheter i å uttrykke seg muntlig. I skolen forventes det at elevene skal lære å samtale, men samtalen kan også i seg selv virke læringsfremmende på ulike områder. Det blir derfor nødvendig å se på hva den sosiokulturelle læringsteorien sier om samtalsrolle i klasserommet.

### **2.1.1 Samtalens rolle i klasserommet**

Vygotsky (1978) så på deltakelse i sosial interaksjon som en grunnleggende forutsetning i skolefaglige læringsprosesser. En som delte dette synet var den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895-1975). Han så på dialog som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse og menneskets tilværelse: ”to live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth” (Bakhtin, 1984, s.293). Han mente med andre ord at mening utvikles i fellesskap. Bakhtin sitt syn på dialog kan forklares gjennom at ”(...)det ikke er jeg men vi som skaper mening. Mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse” (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 58).

Et begrep Bakhtin så på som viktig i tilknytning til dialog var ”flerstemmighet”. Dysthe et al. (2012) sier at begrepet er basert på en oppfatning av at når ulike stemmer ytrer seg, er det alltid ut fra ulike synsvinkler, preget både av personlige og sosiokulturelle erfaringer.

Her legger hun til at en gruppe eller en klasse i undervisningskontekst alltid er potensielt flerstemmig fordi ”den består av mennesker med forskjellig bakgrunn og forskjellige oppfatninger, men det krever spesiell omtenkksomhet og innsats fra lærerens side å tilrettelegge for at denne flerstemmigheten blir utnyttet på en måte som er læringsmessig produktiv” (Dysthe et al., 2012, s. 60). På denne måten har både dialog og flerstemmighet to sider ved seg som lærere må vite om: begge begrepene er alltid til stede, men de er også mål i undervisningen man må arbeide med for å oppnå.

At flere stemmer eksisterer i klasserommet er riktignok ikke nok. Et dialogisk perspektiv, slik Bakhtin (1984) og Dysthe et al. (2012) forklarer det, forutsetter at de ulike stemmene tester ut ideer gjennom å forhandle og konfrontere hverandre med ulike former for syn og forståelse. Det er først da læring kan finne sted, og dette er viktig for læring i alle fag (Dysthe et al., 2012). I en slik dialog blir det sentralt å lære elevene å ha respekt ”for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord” (Dysthe et al., 2012, s. 61). Målet med en slik dialog er altså ikke at elevene skal være enige, men heller å verdsette forskjeller og lære å leve med motsetninger.

Bakhtin (1984) og Dysthe et al. (2012) sin oppfatning av dialog er også å finne igjen hos andre forskere. Den britiske forskeren Douglas Barnes (1977) har studert læring gjennom språk og kommunikasjon i klasserommet. Han argumenterer også med at hvis vi vil styrke elevens læringsutbytte, krever det en større forståelse av hvilken rolle språk og samtale spiller i elevenes læringsprosess. I denne sammenheng beskriver også han forhandling om mening, høyttenkning, undring og testing av ideer som verdifulle aspekter ved dialogen. Her trekker han også særlig frem diskusjon som en samtaleform lærere bør benytte seg av i undervisningen. Han løfter frem at vi bør forvente at elevene både kan stille og svare på spørsmål i slike situasjoner. Dette vil ikke bare bidra til å utvikle elevenes tenkemåter, men kan gi læreren nyttig informasjon om hva elevene forstår av undervisningen (Barnes, 2008).

Det er likevel ikke slik at høyttenkning og forhandling om mening ligger naturlig hos alle, og noen elever trenger hjelp til å utvikle disse ferdighetene. Flere vil også trenge hjelp til å forstå hva det vil si å forhandle om mening. I sammenheng med diskusjon mener Barnes (2008) at det er nødvendig å vurdere hvilke former for diskusjon som bidrar til høyest grad

av forståelse og læring hos elevene. Her mener han at vi hovedsakelig kan skille mellom presenterende og utforskende samtale.

### **2.1.2 Presenterende og utforskende samtale**

Barnes (1977, s. 19) sier at ”vi ikke bare kan behandle språket i klassen som kommunikasjon i snever språklig forstand. Vi må også undersøke hvordan barn bruker språket som middel til selv å lære og utvikle seg”. Når elever i skolen skal sette kunnskapen de tilegner seg i skolen, sammen med kunnskapen de har fra før, skjer det hovedsakelig gjennom tale og skrift. Barnes (2008) påpeker at både presenterende og utforskende interaksjon er verktøy i en slik prosess. Begge måtene å samtale på gjør det mulig for elevene å legge frem resultatene av egen tenkning og videreutvikle den, men de har hver sin funksjon i et undervisningsforløp. Hovedskillet mellom dem er at det i presenterende samtale er et større fokus på å justere språket, mens det i utforskende samtale er et større fokus på å sortere egne tanker (Barnes, 2008).

Responser i samtale som er presenterende kan forklares som ”ferdige utkast” som er tilpasset hva publikum forventer å høre (Barnes, 2008). Dette kan for eksempel være når både barn og voksne skal snakke foran et stort og ukjent publikum. Mye av samtalen i klasserommet er ofte presenterende og et resultat av at lærere stiller spørsmål som er rettet mot å finne ut av hva elevene allerede kan. Her mener Barnes (2008) at det er vanlig at mange lærere beveger seg mot denne samtaleformen når elevene egentlig fortsatt har behov for å prøve ut nye ideer. Når elevene tilegner seg ny kunnskap vil nemlig språket deres ofte være påvirket av dette: ”When young people are trying out ideas and modifying them as they speak, it is to be expected that their delivery will be hesitant, broken, and full of dead-ends and changes of direction” (Barnes, 2008, s. 5). Det er gjerne dette som kjennetegner elevenes utsagn i utforskende samtaler. I slike samtaler viser Barnes til hvor viktig det er at elevene får lov til å undre seg og tenke høyt, og med tanke på kunnskapsbygging som læringsprosess har utforskende samtale blitt omtalt som den viktigste sosiale interaksjonsmåten (Michelet, 2012).

Barnes (1977) mener riktignok at utforskende samtale ikke er nok i seg selv, men at det bør være et grunnleggende innslag i klasserommet. Det er minst like viktig å tenke over at ”the communication system that a teacher sets up in a lesson shapes the roles that the pupils can

play, and goes some distance in determining the kinds of learning that they engage in” (Barnes, 2008, s.2). Elevenes deltakelse i undervisning påvirkes av deres kognitive kapasitet, evne til å uttrykke seg muntlig, selvtilitt og personlige egenskaper. Den vil også være preget av hvor mye elevene forstår av det læreren sier, og omvendt. Barnes (2008) sitt syn på samtale og læring forutsetter altså at læreren legger til rette for bruk av samtale, at elevene har forutsetninger for å forstå det som blir sagt, og at læreren makter å variere mellom presenterende og utforskende tale. Her er det også viktig at læreren inkluderer alle stemmene i samtalen. Denne flerstemmigheten, som Bakhtin (1984) og Dysthe et al. (2012) beskriver, omfatter ofte elever fra ulike språkbakgrunn som kan befinne seg i ulike stadier i språklæringsprosessen. For at samtaler skal være læringsmessig lønnsomme for disse elevene er det viktig å vite noe om hvilke faktorer som påvirker andrespråklæring. Jeg vil derfor i det følgende presentere teoretiske perspektiver på andrespråklæring.

## **2.2 Teoretiske perspektiver på andrespråklæring**

Andrespråklæring kan defineres som det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket. Prosessen finner sted i et land hvor språket anvendes, innebærer en sosialisering inn i det nye språket og påvirkes av ulike faktorer. Berggren og Tenfjord (2007) deler disse opp i interne og eksterne: De interne faktorene omfatter trekk ved språkinnlæreren selv, slik som kunnskaper på førstespråket og kognitive ferdigheter. De eksterne faktorene handler om det sosiale miljøet læringen skjer i, og her dreier det seg om at ”sosiale omstendigheter setter ofte rammer for hvor mye språklig tilfang innlæreren møter, hvilke omgangsformer med målspråksbrukere som er aktuelle, og hvilke anledninger innlæreren får til å bruke språket i allsidig kommunikasjon” (Berggren & Tenfjord, 2007, s. 27).

På 1950-tallet brøt den amerikanske språkforskeren og filosofen Noam Chomsky (1959) med behaviorismen i en bokanmeldelse av B.F. Skinners verk *Verbal Behavior*. Der behaviorismen hadde sett språklæring som en prosess der gitt stimuli fører til gitt respons, så Chomsky på språktilegnelse som en medfødt egenskap. Mellomspråksteorien, lansert av Larry Selinker (1972), er en av de kognitivt baserte retningene som i stor grad kan sies å bygge på Chomskys syn på språklæring. Med utgangspunkt i en medfødt språklæringsevne defineres mellomspråk som språket innlæreren bruker på veien mot det nye språket, målspråket. Det er en prosess hvor det skapes et språkssystem, og omhandler dannelse av

hypoteser om målspråket. Disse testes blant annet ut gjennom samhandling med målspråksbrukere, som bidrar med avkreftelse eller bekreftelse av innlærerens hypoteser om målspråket. Dette er ifølge Selinker (1972) en nødvendig prosess innlæreren må gjennom før han eller hun kan regnes som en kompetent målspråksbruker.

Lingvisten og språkforskeren Stephen Krashen (1981) valgte, i likhet med Selinker (1972), å bygge videre på Chomskys syn på språklæring. I sin hypotese om innputt fastslo Krashen (1981) at mennesker tilegner seg språk gjennom å motta innputt. Han satte et tydelig skille mellom språktilegnelse og språklæring og fremhevet språktilegnelse som en automatisk og naturlig prosess. Andrespråksforskning hadde på dette tidspunktet i stor grad et psykolingvistisk og kognitivt preg og vi kan si at mange av forskerne var opptatt av interne faktorer for språklæring fremover til 1990-tallet. I følge Block (2003) kom det da et vendepunkt for den sosialt orienterte andrespråksforskningen, som nå begynte å orientere seg videre fra den psykolingvistiske og kognitive tilnærmingen, til også å inkludere sosiolingvistiske problemstillinger (Block, 2003). Språkinnlæreren ble ikke lenger sett på som en som bare mottar innputt, men man ble i større grad opptatt av å studere måten innlærere samhandler og diskuterer på.

### **2.2.1 Hypoteser om andrespråklæring og samhandling**

Michael Long er en andrespråksforsker som har gitt interaksjonen oppmerksomhet i språklæring. Han vektlegger samhandlingsprosessen mellom voksne og barn som betydningsfulle kilder til språklæring. Som en motreaksjon til Krashen (1981) og på bakgrunn av egne studier utarbeidet han *interaksjonshypotesen* (Long, 1996). Han beveget seg dermed vekk fra tanken om at innputt fører til læring i seg selv, til å betrakte måten innputten bearbeides på, som en viktig faktor i språklæring. I en undervisningskontekst kan slik bearbeiding være at læreren oppklarer, repeterer, klargjør, omformulerer eller reparerer underveis i samtalen slik at eleven lærer å klare seg uten støtte. Dette synet på utvikling svarer på mange måter til Vygotsky (1978) sin proksimale utviklingssone. På denne måten kan lærere og elever forhandle om innholdet. Dette definerer Long (1996) som samhandling av høy kvalitet, fordi språkinnlæreren får bruke språket med mer kompetente samtalepartnere, som bidrar med en bearbeiding som øker språkinnlærerens forståelse og læring. Han forklarer videre at slik forhandling om innhold letter språktilegnelsesprosessen,

fordi det skaper en sammenheng mellom innputt, språkinnlærerens indre forutsetninger og ytringer.

Ytringer (output) er et begrep som blir belyst av flere andrespråksforskere som blant andre Susan Gass (1997). Der Krashen (1981) i innputt-hypotesen hevdet at språkinnlæreren ikke lærte av å bruke språket selv i samhandling med andre, mente hun at slike ytringer fra språkinnlæreren selv spiller en stor rolle i læring. Hun er en av flere representanter for det som blir kalt *ytringshypotesen*. Gass (1997, s.27) oppsummerer hovedpoenget i hypotesen som ”the output component represents more than the product of language knowledge; it is an active part of the entire learning process”. I en undervisningskontekst kan dette forstås som at eleven selv må være aktiv og benytte språket. Gass (1997) understreker med dette at både innputt, samhandling og ytring (output) er viktige elementer i språklæringsprosessen.

For å beskrive faktorer som påvirker språktilegnelsen utarbeidet Gass (1997) en egen fremstilling av *The-Input-Interaction-Output (IIO) Model*. I modellen er forståelig innputt en nødvendig betingelse for språklæring som setter i gang prosessen, men det er ikke tilstrekkelig alene. Her er det fem steg en innlærer må gjennom før et andrespråk er tilegnet. Disse dreier seg i hovedsak om å erkjenne det nye språket og knytte det til tidligere erfaringer (*apperception*), motta forståelig innputt (*comprehended input*), ta inn og teste nye språkkunnskaper (*intake*), integrere de nye språkkunnskapene (*integration*) og til slutt bruke språket i egne ytringer (*output*). Gass (1997) og Long (1996) er altså enige om at der andrespråkseleven bruker språket i samhandling med voksne eller jevnaldrende ved å forhandle om innholdet i samtalen, blir det knyttet forbindelser mellom de eksterne og interne faktorene som påvirker andrespråklæringsprosessen.

## **2.3 Didaktisk orientert forskning om andrespråklæring**

I denne delen av oppgaven trekker jeg frem ulike forskningsprosjekter som har hatt samtalen som ramme i undervisningskontekster, men som ikke er inkludert i litteraturstudien i oppgaven. Sentralt i fremstillingen er en redegjørelse for hva andrespråksforskning sier om samtalen som læringsform, hvordan innholdet i samtalen kan påvirke språk- og faglæring hos andrespråkselever, og hvordan samtalen kan organiseres i lærerstyrte plenumssamtaler og samarbeidende aktiviteter i undervisningen.

Dialogbasert undervisning er et begrep som forutsetter et sosiokulturelt perspektiv på læring. Robin Alexander (2008) er en av flere forskere som har anvendt begrepet i egen forskning. Med utgangspunkt i studier fra fem land (England, Frankrike, India, Russland og USA) peker han på at slik undervisning har fem kjennetegn (Alexander, 2008, s. 105, egen oversettelse):

1. den er *kollektiv* på den måten at lærere og elever arbeider med oppgaver sammen, enten i gruppe eller i helklasse,
2. den er *gjensidig* i form av at elever og lærere lytter til hverandre, deler ideer og vurderer ulike synspunkter,
3. den er *støttende*, det vil si at elevene skal få uttrykke sine ideer og synspunkter fritt, uten frykt for å bli ydmyket for å ha ”svart galt”, og hjelpe hverandre til å nå en felles forståelse,
4. den er *kumulativ* på den måten at lærere og elever bygger på egne og hverandres ideer og knytter dem til sammenhenger gjennom tenkning og utforskning, og
5. den er *målbevisst* i form av at lærernes plan og styring av samtalen tar utgangspunkt i spesifikke læringsmål.

Alexander (2008) argumenterer videre med at en tilstedeværelse av disse kjennetegnene vil øke samtalskvaliteten og sørge for at læring finner sted. Listen innebærer ulike innsikter rundt hva som er viktig i dialog, og forskere vektlegger en eller flere av dem. Dysthe et al. (2012, s. 64) omtaler i sin forskning begrepet dialogisk pedagogikk, og sier at det gjelder ”alle undervisningssjangre. Vel å merke dersom den overordnede konteksten er slik at elevene kommer til orde, blir hørt og har mulighet for selv å delta aktivt i å skape mening”. Dette kan tolkes som at hun særlig trekker frem at samtalen bør være gjensidig, deltakende og kumulativ. Slik pedagogikk har likevel ikke vist seg å prege alle klasserom.

Den svenske andrespråksforskeren Inger Lindberg (2001) peker i ”Samtalen som didaktisk verktøy” på at læreren kan bistå andrespråkelever i deres språk- og kunnskapsbygging ved å støtte dem i samtale. Her er det av betydning at læreren lytter og gir respons til elevenes ideer, tanker og erfaringer, gjennom samtaler i både helklasse og mindre grupper. I likhet med Alexander (2008) trekker hun frem at samtaler i klasserommet bør kjennetegnes av at de er kollektive, gjensidige og støttende. I artikkelen poengterer Lindberg (2001) også at



samtalen har mange didaktiske muligheter, men ser samtidig med et kritisk blikk på bruken av den i skolen: ”I skolans verden har samtalen emellertid ofte spelt en begrenset og spesifikk rolle som ramme for en styrt og lærerdominert kunnskapsformidling i enlighet med strikte og ofte uttalte regler” (Lindberg, 2001, s.21). Hun mener videre at et syn på læring i et sosiokulturelt perspektiv forutsetter å se læring som en aktiv, kreativ og sosialt/kulturelt basert prosess. Et slikt syn vil kunne gi større plass til dialog i undervisning, og er spesielt viktig i klasserom med elever med varierende språklig og kulturell bakgrunn (Lindberg, 2001).

Ved tilrettelegging av dialogisk undervisning som utnytter samtalsens didaktiske muligheter i flerspråklige klasserom er det, ifølge Alexander (2008), Dysthe et al. (2012) og Lindberg (2001), avgjørende at samtalen inneholder visse kjennetegn. Ifølge andre forskere er det også relevant å sørge for at andrespråkelever lærer hvordan man skal ta i bruk det nye språket i samtaler i ulike sammenhenger. Den australske andrespråkforskeren Penny McKay (2006) forklarer at samhandlingen i klasserommet er et resultat av den sosiale interaksjonen mellom lærere og elever, og elevene imellom. Hun skriver videre at om elevene skal lære seg å bruke språket på en adekvat måte, er de avhengige av å få delta aktivt i samtaler.

### **2.3.2 Å lære klasserommets diskurser**

McKay (2006) forklarer ut i fra sosiokulturell læringsteori at det i hovedsak dreier seg om fire hovedmomenter når elever skal lære seg et nytt språk, elevene trenger å (1) lære hvordan man skal bruke språket, (2) utvikle nye identiteter med støtte fra læreren, (3) lære de gjeldende diskursene i klasserommet, (4) og de spesifikke diskursene som benyttes i de ulike fagene. Om det første momentet skriver hun at det ikke er mulig å lære å bruke et språk uten å lære de kulturelle kodene. Dette er fordi:

Language use is engagement in discourses into which members of a community are socialized. Children need to learn the ”Social text” (the way people are expected to interact) of the language use situation when they are learning language. They have to learn what is expected when they engage in language use – who can talk when, where, in what ways, with whom and for what purposes. (McKay, 2006, s. 29).

Det andre momentet handler om at andrespråkselevne utvikler nye identiteter i andrespråklæringsprosessen. Dette går ut på at hvordan lærerne anerkjenner og bygger på elevenes erfaringer, kunnskap og ferdigheter med førstespråket, og bestemmer hvordan elevene utvikler sine nye identiteter på sitt andrespråk. Å lære de gjeldende diskursene i klasserommet handler om at elevene må lære hvordan lærere, elever, rektor og foreldre samhandler og hvordan språket brukes for ulike formål og i ulike kontekster på skolen. Det siste momentet til McKay (2006) rører ved at barn trenger å lære hvordan man skal samtale i ulike fag, og hva de ulike fagspråkene inneholder. Eksempler på fag kan være naturfag, samfunnsfag, matematikk og språkfag. Elevene lærer allerede på et tidlig stadium at de må uttrykke seg på ulike måter i ulike fag, og ettersom de blir eldre blir fagene mer spesialiserte og språket blir mer lingvistisk komplekst og akademisk krevende (McKay, 2006). Cummins (2001) påpeker her at det er viktig å ta i betraktning at det tar betydelig lenger tid for andrespråkselever å utvikle de ferdighetene de trenger for å bruke et akademisk språk, enn tiden det tar for elever som allerede har en aldersadekvat beherskelse av skolespråket.

Med sine momenter knyttet til språktilegnelse, argumenterer McKay (2006) for at det både er en sosial prosess og en læringsprosess. Når andrespråkselevne samhandler med andre blir de også kjent med kulturelle koder, og tilegner seg kunnskap om ordforråd og strukturer som hjelper dem med å uttrykke mer utfyllende og meningsfulle ytringer (McKay, 2006). Dette rører ved andrespråkforskningens økende interesse for at samtalen også skal sikre at elever fra språklige minoriteter får mest mulig ut av fagundervisningen i skolen. Dette kan relateres til Alexander (2008) sine tanker om at dialogisk undervisning bør være målbevisst, i form av at læreren planlegger samtaler som tar utgangspunkt i spesifikke læringsmål.

Interaksjonen som foregår i undervisning mellom lærer og elever, eller elevene imellom, er med andre ord preget av hva det undervises i. Undersøkelser i andrespråkforskning har vist at det er lønnsomt for elever fra språklige minoriteter at slike samtaler dreier seg om å lære spesifikke ord og begreper. ”For mange flerspråklige elever handler skolelivet om å prestere i en dobbeltarbeidende elevrolle, og mange elever vil i lange perioder av skoletiden måtte bruke unødvendig energi på mulige og umulige sammenhenger mellom ord og temaer” (Grimstad & Myklebust, 2012, s.220). En forståelse av språklæring stiller dermed også krav hva samtaler i flerspråklige klasserom bør inneholde.

### 2.3.3 Samtalens faglige innhold

Innlæring av ordforråd har ofte blitt gitt stor betydning i andrespråksforskning.

Danbolt og Kulbrandstad (2008) har samarbeidet med lærere og skoleledere i Oslo kommune for å styrke språkinnlæringen som finner sted i skolen. Her kommer det frem at lærernes erfaring tilsier at elever fra språklige minoriteter har et stort behov for å lære ord, og at dette helst bør skje i forkant av arbeid med fagstoff i skolen. Sweet og Snow (2002, s. 39) legger frem at arbeidet med ordforråd også er viktig fordi "Vocabulary knowledge is an especially important factor in explaining the reading problems of second language learners". Å knytte språklæring til det faglige innholdet vil med andre ord være en måte å undervise på, som er et gode for hele klasse miljøet (Grimstad & Myklebust, 2012). Om læreren fokuserer på sentrale faglige begreper og på et ordforråd som tilhører faget, vil det både skape grunnlag for faglig kunnskapsutvikling og gi mulighet for å utnytte språket som sosial ressurs.

Det finnes forskjellige måter å gjennomføre ordforrådsundervisning på. Coady (2000) sier at effektiv undervisning i ordforråd for første- og andrespråkselever bør inneholde tre prinsipper: (1) Elever trenger både definisjoner og kontekstuell informasjon om ord, (2) elever bør bli oppmuntret til å prosessere ord på et dypere nivå og (3) de trenger å bli eksponert for ord i ulike sammenhenger. En annen som summerer opp prinsipper for hvordan slik undervisning bør være er Nation (2001). Han er imidlertid mer opptatt av å bruke begrepet ordlæring i stedet for ordundervisning. Han sier at det handler om at man må (1) gi ordene oppmerksomhet, (2) repetere dem og (3) bruke dem kreativt i nye kontekster. Kulbrandstad (2008, s.69) sier at dette stiller krav til lærerne og at de må "finne nye situasjoner der elever kan gjenbruke den type ordforråd de har arbeidet med". Her kan lærere tilrettelegge for samtale rundt undervisningsmaterieell som for eksempler bilder, tekst, kart, og at det må etableres trygge rom hvor elevene får utforske og uttrykke sine meninger om hva undervisningen skal handle om (Barnes, 2008). Dette vil til sammen gi elevene kunnskap om at det er verdifullt å tenke høyt, og at det å samhandle er et viktig verktøy i tilegnelsen av deres andrespråk.

Den australske andrespråksforskeren Pauline Gibbons (2006) er en av de som har undersøkt språklig og faglig interaksjon mellom elever og lærere, og elever imellom. Hun påpeker at

en av skolens viktigste oppgaver er å bygge bro mellom hverdagspråk og skolespråk for andrespråkseleven, og at samtalen blir materialet for slik brobygging:

For all students who, for whatever reason, are unfamiliar with the academic ways of meaning of the school curriculum, this teaching-and-learning discourse must provide a linguistic bridge between the conversational and everyday language with which students are already familiar and the specific and subject-related registers and genres associated with curriculum learning. (Gibbons, 2006, s. 6).

Hun forklarer videre at dette er spesielt viktig for andrespråkselever, fordi skolespråket ofte har en tendens til å ligne mer på skrevet tekst, som kan virke mindre personlig, mer abstrakt og mer strukturert enn hverdagspråket elevene er vant til (Gibbons, 2006). Lindberg (2001) sier også at forholdet mellom hverdagspråk og skolespråk må gis plass i lærernes planlegging av undervisning. Hun fremhever det som særlig utfordrende i klasser med elever med ulik kulturbakgrunn, varierende kunnskaper om verden og et annet språk enn det som brukes i skolen. Både Lindberg (2001) og Gibbons (2006) bygger på Vygotskys syn på språk og læring, og sier at lærernes bevisste bruk av samtalestrategier kan gi andrespråkselevne tilgang til språklige uttrykk og faglig forståelse. Didaktisk orientert andrespråksforskning viser imidlertid at lærere ofte planlegger undervisning med individuell oppgaveløsning som utgangspunkt.

#### **2.3.4 Organisering av samtalen**

Palm (2015) har forsket på undervisning og læring i flerspråklige klasserom i Norge, og tilrår større bruk av samtaler og muntlig språkbruk i andrespråkselevens opplæring.

Grimstad og Myklebust (2012) viser i sin forskning fra norske klasserom, at aktiviteten som dominerer i fagundervisningen heller er individuelle og skriftlige arbeidsoppgaver. At dette har en såpass sterk posisjon i mange andrespråkselevens skolehverdag, samsvarer ikke med oppfatninger om at fagundervisning også bør fungere som et språklæringsmiljø. Her peker Grimstad og Myklebust (2012), i likhet med Palm (2015), på at andrespråkselever vil være bedre tjent med større bruk av samtalen som arbeidsform. Alexander (2008) mener at en kompetent lærer må kunne håndtere ulike samtaleformer og bestemme hvilke det er mest hensiktsmessig å benytte seg av til enhver tid. Han organiserer disse inn i fem deler:

1. *Helklasseundervisning* hvor læreren henvender seg til hele klassen. Elevene forholder seg til læreren og til hverandre.
2. *Kollektivt gruppearbeid*, det vil si gruppeoppgaver som er styrt av læreren og er derfor en grad innenfor helklasseundervisning.
3. *Samarbeidende gruppearbeid* der læreren gir en oppgave hvor elevene må jobbe sammen, og deretter trekker seg tilbake.
4. *En-til-en aktiviteter* hvor læreren jobber med enkeltelever.
5. *En-til-en aktiviteter* hvor elevene jobber i par.

Grimstad og Myklebust (2012) og Alexander (2008) understreker på denne måten betydningen av å rette søkelyset mot ulike samtaleformer i arbeid med å utvikle andrespråkselevens språklige og faglige ferdigheter. Grimstad & Myklebust (2012) sier at det i denne sammenheng er viktig at elevene utvikler kunnskaper om at sosialt og faglige begrunnede samtaler i klasserommet ofte er av ulik art, og at de må få ferdigheter i å bruke strategier som danner utforskning og dialog i samtaler om fag. Dette er i tråd med både det McKay (2006) sier om at språktilegnelse innebærer innlæring av de spesifikke diskursene som benyttes i de ulike fagene, og Barnes (2008) sine tanker om at utforskende samtale bør tillegges vekt i klasserommet. Nedenfor ønsker jeg å gå nærmere inn på Alexander (2008) sine punkter om organisering og hva de er ment å bidra til i forhold til elevenes språk- og faglæring. Jeg har valgt å kategorisere dem i to deler. I den første delen blir punkt 1, 2 og 4 beskrevet som lærerstyrt plenumssamtale. I den andre delen presenteres punkt 3 og 5 som elev-elev samtale i smågrupper og par.

### **Lærerstyrt plenumssamtale**

Andrespråksforskere i Norge stiller seg kritiske til at samtale i helklasse, med læreren i en tradisjonell posisjon foran klassen, ikke blir tillagt større vekt som forum for språklæring for elevene. Undersøkelser gjort av Grimstad og Myklebust (2012) viste for det første at lærerstyrte plenumssamtaler utgjorde mindre enn 30% av fagundervisningen, og at den resterende undervisningstiden ble brukt til individuell oppgaveløsning. For det andre viste forskerne at det som ble forventet av elevene i helklassesamtalene, var at de skulle lytte til lærerens forklaringer, instruksjoner, presentasjon av faglig innhold og responser på elevinnspill. Elevene fikk med andre ord sjelden mulighet til å delta i dialog med læreren, og faglig muntlig aktivitet utgjorde dermed en liten del av arbeidet med fag i timene. I følge Grimstad og Myklebust (2012, s. 219) er det gode grunner for å legge til rette for lærerstyrte

plenumssamtaler, fordi slike helklassesituasjoner byr på ”muligheter for læreren til å integrere varierte sosiokulturelle erfaringer og kunnskaper i fremstillinger av grunnleggende begreper eller prinsipper i fagene”. Det kan være svært nyttig for lærere å utnytte denne muligheten fordi det legger grunnlag for å tilpasse samtalen etter elevenes varierende språklige og faglige utgangspunkt.

I delkapittel 2.1 ble det redegjort for at samtaler mellom elever og lærere bør variere mellom å være presenterende og utforskende, og at diskusjon bør være en del av andrespråkselevens hverdag. Slike samtaler gir mulighet for å øke elevenes læringsutbytte og kan som sagt gi læreren nyttig informasjon om hva elevene forstår av undervisningen. Samtaler som dette er likevel ikke til stede i alle klasserom, og det finnes også eksempler på lærerstyrte plenumssamtaler som setter tydelige begrensninger for andrespråkselevens språk- og faglæring. Studier gjort i Norge og andre land viser til at aktiviteter som settes i gang av lærere, heller består av spørsmål-svar sekvenser, hvor lærerne først og fremst er ute etter ”korrekte” svar fra elevene. Spørsmål av slik karakter blir ofte kalt lukkede spørsmål fordi de kun krever ja/nei-svar eller biter av informasjon. Det viktigste for læreren er med andre ord å finne ut *at* eleven forstår (Barnes, 2008).

Slike samtalesekvenser kan sies å ha IRF-struktur. Mercer og Dawes (2008) forklarer at IRF-strukturen først ble oppdaget i forskning på samtalen på 1970-tallet. Den tydelige strukturen i lærerstyrte plenumssamtaler bestod av spørsmål-svar-sekvenser, og stammer fra de engelske ordene Initiation (spørsmål fra lærer), Response (respons fra elever) og Feedback (tilbakemelding fra lærer). At strukturen er fortsatt lett å kjenne igjen i klasserom i dag, viser Mercer og Dawes (2008) forståelse for. De forklarer at ”Teachers use questions to assess children’s understanding, to check their attention, to encourage participation and to provide feedback on what they hear” (Mercer & Dawes, 2008, s. 57). IRF-struktur trenger nødvendigvis ikke bare bestå av monologiske ytringer med begrensede og ledende lukkede spørsmål. De kan også fungere som et godt verktøy i undervisningen, men det forutsetter likevel at læreren utnytter elevenes responser.

Mercer og Dawes (2008) viser til en lærer som benyttet seg av strukturen for å lokke frem en mer faglig forklaring fra eleven. Når eleven svarte på spørsmål fra læreren, stilte hun flere spørsmål knyttet til elevens responser. På denne måten kan spørsmål fra læreren bli brukt på en mer effektiv måte ved å stimulere og veilede elevenes tanker på en mer

produktiv måte. Her kan det sies at læreren etter hvert benyttet seg av åpne spørsmål. Disse blir sett på som mer verdifulle fordi de kan gi elevene mulighet til å bruke språket på en utforskende måte. Riktig bruk av dem kan, som vist til tidligere i oppgaven, gi læreren nyttig informasjon om *hva* elevene forstår av undervisningen og *hvordan* de forstår (Barnes, 2008).

En annen måte IRF-strukturen kan virke læringsfremmende på, er å legge til rette for diskusjon med medelever. Denne måten å tenke på ble først presentert av Rupert Wegerif som fant ut at elever som jobbet på data stoppet der beslutninger skulle tas (Initiation), snudde seg fra skjermen og snakket om hva de skulle gjøre (Discussion) før de fortsatte (Response) (Wegerif & Dawes, 2004). Strukturen har i ettertid blitt kalt *IDRF*-strukturen. Mercer og Dawes (2008, s. 61) gjorde opptak av en helklassesdiskusjon på første trinn der læreren så ut til å benytte seg av strukturen ved å stille spørsmål, la elevene diskutere i fem minutter i læringspar før de skulle dele ideene sine med klassen, og her fant de ut at:

A discussion element allows pupils to reveal their thinking in a safe forum before presenting them in public. The teacher's professional expertise in the use of IDRF lies in asking genuine, stimulating, initiation questions; and in generating in the class the common understanding that discussion is what we do to learn in school.

I sammenheng med å stille spørsmål i lærerstyrt plenumssamtale problematiserer Mercer og Dawes (2008) at en grunnleggende regel i mange klasserom er at elevene forventes å svare raskt på spørsmål som stilles av læreren. De stiller spørsmål til om dette er en fornuftig forventning å ha og at det dukker opp flere gjennomtenkte svar om vi gir elevene mer tid på å svare. Å benytte seg av IDRF-strukturen kan imidlertid løse dette problemet. At elevene kan samtale i smågrupper eller par er også et alternativ, som fremheves av flere andrespråksforskere.

### **Samtale i smågrupper og par**

I tilegnelse av et andrespråk, er jevnaldrende en viktig faglig og sosial ressurs (Michelet, 2012). På samme tid er jevnaldrende en av de ressursene andrespråkselevne er i mest kontakt med, i arbeid med innholdet i undervisningen. Palm og Stokke (2015) forklarer at det er viktig at læreren legger til rette for at flerspråklige elever får gode muligheter til å praktisere andrespråket sitt i kommunikasjon med medelever. Slike aktiviteter i skolen kan

være knyttet til særskilt språkopplæring hvor elevene blir tatt ut av sin egen klasse for å jobbe med egen lærer, eller gruppearbeid i ordinær klasse. Et annet eksempel er stasjonsundervisning der elever skal samarbeide om oppgaver med hverandre, eller i gruppe på en lærerstyrt stasjon.

Diskusjon som samtaleform kan også benyttes i par- og gruppeaktiviteter, og kan bidra til prosesser som oppleves som ”klargjørende ved at eleven blir utfordret til å finne argumenter for og mot, tenke gjennom begrunnelser og alternativer, bli seg bevisst egen tenkning og ikke minst øve seg på å bruke nye redskaper eller bruke gamle redskaper i nye situasjoner” (Michelet, 2012, s. 50). Lindberg (2001) mener at elever i mindre grupper kan gi hverandre gjensidig støtte, og dermed muliggjøre et samarbeidende språk- og kunnskapsfelleskap, som igjen vil ha avgjørende betydning for deres individuelle utvikling. Samtale i smågrupper og par kan også på flere måter stimulere elevene til å utforske undervisningsstoffet i samspill med andre elever som spiller en viktig rolle som støtte og samtalepartnere, uten å være bundet til læreren (Lindberg, 2001).

Å samarbeide i smågrupper og par kan by på visse utfordringer for andrespråkselever. En av dem er det store ansvaret som legges på elevene når det gjelder å strukturere og utvikle kunnskap, og forstå hva meningen og innholdet er (Lindberg, 2001). For at samtale i grupper skal være vellykket, er det derfor viktig at læreren forbereder elevene på hva som forventes av dem, og bidrar med veiledning og oppfølging i prosessen (Barnes, 2008). En annen utfordring kan være at elever som kan mer enn andre, ofte har vist seg å være dominerende og selvutnevnte beslutningstakere i gruppa (Michelet, 2012). Slike samtaler med medelever er ikke læringsfremmende, fordi andrespråkselever kun deltar som lyttende aktører. Av denne grunnen trenger gruppe- og parsamtaler klare instruksjoner og tydelig struktur for å gi gode forutsetninger for kommunikasjon og at alle får være aktive og likeverdige samtalepartnere (Lindberg, 2001).

Mercer og Dawes (2008, s. 58) sier at tilrettelegging av slike regler i par- og gruppesamtaler er viktige fordi de ”reflect the need for social order of a certain kind to be maintained in classrooms, and the teacher’s responsibility for ensuring that any talk and other activity follow an appropriate, curriculum agenda and trajectory”. Det samme understrekes av Gibbons (2002), men hun legger til at det kan være utfordrende for andrespråkselever å motta innputt i form av rene instruksjoner, hvor det forventes at disse skal memoreres. Her



sier hun at lærere bør gjøre instruksjonene mer forståelige ved å gi samme instruksjon på forskjellige måter, som for eksempel å få klassen eller enkeltelever til å gjenta innholdet i det som ble sagt. Dette er en form for presenterende tale (jf. Barnes, 2008) som kan virke støttende for andrespråksevenes læring. Legges dette til rette for, vil samtalen i smågrupper og par kunne være viktige faktorer i læring av et andrespråk, ifølge McGroarty (1992). Han peker på følgende fordeler ved smågruppesamtalen:

1. Språkinnlæreren får høre mer av språket og dets variasjon, og får mer av språket rettet direkte mot seg. Innslag av innputt vil med andre ord øke i slike situasjoner.
2. Språkinnlæreren får samtale mer med andre og får slik mer trening i å formulere seg og uttrykke egne meninger.
3. Hva språkinnlæreren hører og lærer blir gjort forståelig ved at det i samhandling med andre blir gitt en funksjon, og dermed satt i en kontekst.

At elevene samhandler med hverandre kan også fungere som en informasjonskilde for læreren. Han eller hun kan få viktig kunnskap om hvor elevenes utfordringer ligger, og hvilken type støtte som bør settes inn (Lindberg, 2001). Dette er en type informasjon som vil være mer problematisk å hente ut i det Lindberg (2001) omtaler som den styrte og begrensede, tradisjonelle klasseromssamtalen. I en slik samtale vil ikke elevene i samme grad som i gruppesamtale utvikle ferdigheter som å ta ordet og introdusere emner. På denne måten viser undersøkelser at barn er mer språkproduktive når de samhandler med jevnaldrende, enn med voksne.

## 2.4 Oppsummering

De teoretiske perspektivene jeg har vist til i dette kapitlet, på språk og læring generelt og på andrespråklæring spesielt, støtter antakelsen om at språklig samhandling er viktig for andrespråksevers læring. Det er viktig at innputt som andrespråkselever mottar blir gjort forståelig i interaksjon med andre, som gjerne kan litt mer enn dem selv, og at de gjennom samhandling får utforske det nye språket.

Tanken om interaksjonens viktige rolle i læringsprosessen kommer også til uttrykk hos både internasjonale og skandinaviske andrespråkforskere som har forsket på undervisning hvor samtaler står sentralt. I dette kapitlet har jeg derfor også vist hvordan både samtale mellom

lærer og elever og samtale elevene imellom, kan gjøres språkstimulerende for andrespråkselever. Det er riktignok ikke bare nok å la samtalen finne sted. Elevene trenger for eksempel mer enn presenterende samtaler for å lære seg å beherske bruken av nye språklige og faglige kunnskaper. De kan dra større nytte av å delta i diskusjoner med læreren og hele klassen. Hvordan lærerstyrt plenumssamtale og gruppe- og parsamtaler organiseres, og hvordan lærere stiller spørsmål, er faktorer som påvirker hvor effektiv samtalen er for andrespråkselevs språk- og faglæring. Samhandling med ulike aktører i skolen blir også hentet frem i oppgavens fem studier. Før disse presenteres vil jeg i neste kapittel blant annet gjennomgå hvorfor de ble valgt.

## 3 Forskningsmetode

I dette kapitlet gjør jeg rede for hva litteraturstudium som metode innebærer, med utgangspunkt i narrativ litteraturoversikt (3.1). Hvilke kriterier som danner grunnlaget for utvelgelse av studiene og fremgangsmåte i søkeprosessen blir også lagt frem (3.2-3.3). Deretter diskuteres svakheter ved metoden og hva som videre ble gjort for å sikre kvaliteten på utvalget (3.4). Fordi oppgaven omfatter studier med ulikt forskningsdesign vil disse bli definert i siste delkapittel sammen med en beskrivelse av hva de best er egnet til (3.5). En mer detaljert beskrivelse av hver enkelt studie vil bli gitt i neste kapittel.

### 3.1 Bakgrunn for valg av narrativ litteraturoversikt

Som forskningsdesign innebærer en litteraturstudie å beskrive sentrale funn og teorier, og å finne grunntrekk ved de konklusjonene som allerede er lagt frem i forskning eller teori (Befring, 2016). Metoden er dermed valgt for å få en best mulig oversikt over hvilke aktuelle kunnskaper og faglige perspektiver, knyttet til samtalen som læringsform, som finnes i andrespråksforskning. Det finnes ulike måter å gjennomføre en litteraturstudie på, og systematiske og narrative litteraturoversikter er eksempler her. Begge metodene tar sikte på å presentere en oversikt over forskningsresultater. De har likevel ulike hensikter, fordeler, ulemper og fremgangsmåter som kan påvirke oppgavens design.

En systematisk litteraturoversikt gjennomføres på en strukturert og systematisk måte med krav til søkeprosessen og inklusjons- og eksklusjonskriterier ved utvalg av publikasjoner (Ridley, 2012). En utfordring ved metoden er at den strenge fremgangs- og fremstillingsmåten kan resultere i at nyanser kan forsvinne. Den er likevel nyttig når det er snakk om studier med statistiske metoder for å sammenfatte resultater fra flere uavhengige undersøkelser med samme forskningsspørsmål (Befring, 2016). En slik metode innebærer et søk i all relevant litteratur og flere databaser, og krever ”tightly specified aim and objectives with a specific review question” (Jesson, Matheson & Lacey, 2012).

En narrativ litteraturoversikt har derimot som formål å få et større overblikk og en bredere forståelse av forskningsfeltet (Jesson et al., 2012). Metoden er en mer skriftlig og mer kvalitativ vurdering av eksisterende kunnskap om et tema uten særskilte krav i forhold til metodikk. Formålet med litteraturoversikten er snarere å presentere innholdet fra studiene

med tekst, og ikke hvordan kilder har blitt valgt gjennom inklusjons- og eksklusjonskriterier (Ridley, 2012). Metodens fremgangsmåte har fått kritikk, fordi den baserer seg på subjektivt skjønn både ved utvalg og tilgjengelig forskning (Befring, 2016).

Et metodisk design bør velges med bakgrunn i hva som er best egnet for oppgavens forskningsspørsmål (Befring, 2007). Fordi denne oppgaven tar sikte på å dekke et stort forskningsfelt ved å romme studier med ulikt forskningsdesign, falt valget på narrativ litteraturoversikt som metode. Ifølge Ridley (2012) er dette en metode som er nyttig når man har en problemstilling som ikke ser direkte på effekten av tiltak, men på faktorene som kan påvirke vellykket implementering. I denne sammenheng gjelder det å finne ut av hvordan samtalen som læringsform på en hensiktsmessig måte kan påvirke andrespråkselevs språk- og faglæring, i ulike kontekster fra småskoletrinnet og inn i videregående opplæring. Det ville selvsagt vært optimalt å lete frem og inkludere all relevant forskning innenfor det aktuelle forskningsfeltet, men dette hadde vært en for omfattende prosess med hensyn til tidsrammene og omfanget av oppgaven.

## **3.2 Utvelgelse av studier**

Utvalget av studier som presenteres i neste kapittel består av forskningsartikler som omhandler undervisning knyttet til dialog, og hvorvidt dette kan gi gode rammer for andrespråkselevs læring. Befring (2007) sier at det ikke finnes tydelige regler for hvor mange studier som bør inngå i en litteraturstudie, men at dette valget bør begrunnes i hvilke krav man stiller til innhold og forfatterens funn. Etter å ha gjennomført søkeprosessen fant jeg ut at fem studier var tilstrekkelig materiale med tanke på masteroppgavens omfang og tidsramme. I utvelgelsen av studiene var det viktig for meg å både inkludere internasjonale og skandinaviske studier. Dette var vesentlig, fordi jeg både ville ha med studier som er utført i klasserom som er sammenlignbare med norske, og samtidig beholde et internasjonalt preg på utvalget. Andrespråkforskning er for eksempel et stort og dagsaktuelt felt i USA. På bakgrunn av dette er studiene til oppgaven utført i Norge, Danmark og USA. Det var naturligvis også viktig at alle studiene hadde vesentlig innhold om elevers samhandling i klasserommet, og at alle kunne peke på språklig samhandling i et andrespråklæringsperspektiv som betydningsfullt. Følgende utvalgsriterier lå derfor til grunn for utvelgelse av studier:

*Kriterium 1: Årstall.* Fordi det var ønskelig at forskningen skulle være så relevant som mulig i forhold til skolesituasjonen i dag, var det et krav i søkeprosessen at studiene skulle befinne seg i tidsrommet 2000 – 2017.

*Kriterium 2: Publikasjonssted.* For å sikre studienes kvalitet var det andre kravet at de skulle være publisert i anerkjente tidsskrift, og at de var å finne i elektroniske databaser knyttet til Universitetet i Oslo.

*Kriterium 3: Alderstrinn.* Ett av målene med denne oppgaven var å finne studier som omfattet forskjellige alderstrinn. Årsaken til dette var at jeg ville se på studier som dekket et bredt område, for å begrunne for samtalsens betydning gjennom hele skoleløpet. Her ønsket jeg å finne studier som strakte seg fra ytterpunktene barnehage til videregående skole, samtidig som tyngdepunktet av studier ville bestå av data fra grunnskolen.

*Kriterium 4: Forskningsdesign.* I denne oppgaven har det vært ønskelig å fange opp flere nyanser av samtalen i flerspråklige klasserom. Derfor var et av kriteriene å inkludere studier med forskjellig metodisk utgangspunkt.

### **3.3 Litteratursøk**

Å søke etter relevante forskningsartikler med narrativ litteraturoversikt som metode innebærer å utforske en studie, og deretter bevege seg fra en studie til en annen og følge ledetråder (Jesson et al., 2012). I løpet av masterstudiet ble jeg kjent med en studie gjort av Aukrust og Rydland i 2011. Fordi denne studien omhandlet barn fra språklige minoriteter og et fokus på samtalen, valgte jeg å inkludere den i oppgaven og støtte meg til den i videre søk. Årsaken til dette var at den var utført i Norge med elever i førskole og første år i grunnskolen. Jeg studerte litteraturlisten deres nøye og fant deretter andre relevante studier jeg gjorde det samme med. Å jobbe på en slik måte kalles *siteringssøk*, og å starte på denne måten, ga meg mulighet til å finne gode søketermer.

Å finne gode søkeord har vært et ledd i å sikre kvaliteten på oppgaven. Sentrale nøkkelord fra studiene i siteringssøkene ble senere benyttet i et *emnesøk*. Slik som navnet tilsier, går dette ut på å søke rundt et bestemt emne. I denne prosessen var det nødvendig å være bevisst og selektiv rundt hvilke spesifikke ord som skulle anvendes i søket. En utfordring var å

finne ord på engelsk som kunne være dekkende nok for begrepene slik jeg kjente dem på norsk. Oppgavens tema kan grovt sett deles i to aspekter. Det første er samtalen som læringsform. Med god assistanse fra veileder og bibliotekar ble følgende ord valgt for å dekke dette aspektet: *\*classroom conversations\**, *\*classroom communication\**, *\*exploratory talk\** og *\*dialogue based learning\**. Etter hvert som jeg visste at jeg ville inkludere diskusjon som et element i oppgaven ble også *\*discussion\** lagt til i søket.

Det andre aspektet søket skulle innebære var andrespråkselever. Søkeordene jeg brukte mest her var: *\*second language learning\**, *\*L2 learner\** og *\*bilingual students\**. I begge aspektene viste det seg å være viktig å velge ord som ikke var for generiske. Å inkludere slike ord ville gi et stort søketreff og inkludere mange studier som ikke ville være relevante for oppgaven. Hele denne prosessen har vært påvirket av mine valg - hadde jeg tatt andre beslutninger ville dette kunne ha gitt et annet utvalg av studier. Veiledningen jeg har fått i denne prosessen, har derfor vært ekstra viktig for at oppgaven ikke ene og alene skulle være avhengig av min personlige vurdering.

Emnesøket ble gjennomført i den elektroniske databasen *Web of Science*, som er tilgjengelig via Universitetet i Oslo sin hjemmeside. Søket ble begrenset ut i fra kriterium 1 (se 4.1.1), og jeg søkte til tider kun på studier som kunne relateres til barneskolen, mellomtrinnet, ungdomsskolen eller videregående. Ved gjennomlesing av artikler i *Web of Science* var det mulig å få tilgang til forskningsartikler som hadde likhetstrekk, og forskningsartikler som refererte til hverandre. På denne måten fortsatte også siteringssøket som et resultat av emnesøket.

En annen utfordring i denne prosessen var å finne studier som hadde undersøkt samtalen som læringsform fremfor andre læringsformer, med flerspråklige klasserom som kontekst. Narrativ litteraturoversikt som metode med emne- og siteringssøk har gjort det mulig å inkludere nordiske studier, som muligens ville falt bort ved valg av systematisk litteraturoversikt. Årsaken til dette er at det er et krav ved valg av systematisk litteraturoversikt som metode at man må ta utgangspunkt i søkeresultatet slik det er etter utvelgelsesprosessen. Jeg hadde med andre ord ikke hatt noen garanti for at de ble inkludert nordiske studier. I søkeprosessen var jeg målrettet og presis for å finne gode studier, og luket ut studier som ikke var relevante ved gjennomlesning av både sammendrag og fulltekst. Med god assistanse fra veileder og førstebibliotekar ved Universitetet i Oslo ble

oppgaven avgrenset til å omhandle tre skandinaviske studier og to internasjonale studier.

### **3.4 Metodiske svakheter**

Å velge narrativ litteraturoversikt som metode kan by på utfordringer. Fordi det ikke stilles krav til inklusjon og eksklusjon av publikasjoner, mangler metoden en systematisk gjennomgang av relevant datamateriale, og kvaliteten er avhengig av forfatterens agenda og ferdigheter (Jesson et al., 2012). På bakgrunn av kritikken som er rettet mot metoden, har jeg tatt ulike valg for å sikre kvaliteten på oppgaven. For å unngå at oppgaven skal oppfattes som lite valid når den i stor grad baserer seg på subjektivt skjønn, er det viktig å reflektere over hvilke studier som velges ut for analyse og hvorfor (Befring, 2016). Dette har jeg gjort i foregående delkapitler ved å presentere hvilke kriterier som dannet grunnlaget for utvelgelse av studiene, og ved å forklare søkeprosessens forløp.

Det er viktig at oppgaver med narrativ litteraturoversikt bærer preg av en viss systematikk knyttet til utvalget av relevant forskning, fordi arbeidet skal kunne vurderes og etterprøves av andre (Befring, 2007). For å tilfredsstille et slikt krav, har jeg lagt vekt på å først lage en deskriptiv oversikt over alle studiene, slik at leseren av masteroppgaven selv får et grunnlag for å vurdere måten studiene senere vurderes og diskuteres på. Det har også vært viktig for meg at denne fremstillingen skal være ryddig og organisert. Dette har jeg gjort ved å gi en sammenlagt skjematisk oversikt over studiene i starten av neste kapittel. Sammendraget av hver enkelt studie, som deretter følger, har blitt organisert på tilsvarende måte.

### **3.5 Studienes forskningsmetode og forskningsdesign**

Etter utvelgelsesprosessen satt jeg igjen med en oppfølgingsstudie, to tiltaksstudier, en kartleggingsstudie og et aksjonsforskningsprosjekt. I dette delkapitlet vil jeg gi en definisjon av disse kategoriene og forskningsdesignet forskerne benyttet seg av. Det vil også argumenteres for hvorfor de spesifikke studiene ble valgt til denne oppgaven. Refleksjoner rundt studienes gyldighet og pålitelighet vil bli drøftet i kapittel 5, fordi det krever en mer nøyaktig beskrivelse av studiene på forhånd.

### 3.5.1 Oppfølgingsstudie

Den ene norske studien i oppgaven, til Aukrust og Rydland (2011), kan klassifiseres som en oppfølgingsstudie. Slike studier betegnes ofte som *longitudinelle undersøkelser*.

Forskningsdesignet som ble benyttet kan kalles et utviklingsdesign, og er et klassisk fenomen innen barneforskning (Befring, 2016). Her ble det hentet inn opplysninger om barn i siste året på førskolen for å studere utviklingstrekk da de kom til første året på barneskolen. De brukte også *ekte oppfølging*, en tilnærming til designet som går ut på at det samme utvalget var kilde til alle datainnsamlingene (Befring, 2016). I studien står også begrepet korrelasjon sentralt. Det kan defineres som en ”samvariasjon mellom variabler, og innebærer at endringer av verdi på en variabel på en systematisk måte går sammen med endringer på en annen variabel.” (Befring, 2016, s. 139). I dette tilfelle gjelder det en samvariasjon mellom bruk av samtalen i førskole og andrespråkselevs ferdigheter i lesing og avkoding på første trinn.

Studien ble sett på som aktuell for oppgaven på bakgrunn av forklaringene som allerede har blitt gitt (jf. 4.1.2) og dens fremheving av samtalen i et utviklingsperspektiv, som er oppgavens tredje kriterium ved utvelgelse av studier (jf. 4.1.1).

### 3.5.2 Tiltaksstudier med eksperimentelt design

Tiltaksstudier består av alle undersøkelser hvor det inngår tiltak i undersøkelsen for å påvirke en situasjon, som for eksempel undervisning (Kleven, 2014). Her finnes det et vidt spekter av forskningsdesign, blant annet eksperimentelt design som er å finne i oppgavens to amerikanske studier. Forskerne betegner studiene som *randomized control trial* (RCT), oversatt til randomiserte kontrollerte studier på norsk. Forskningsdesignet forutsetter at to eller flere grupper av forsøkspersoner blir tilfeldig fordelt på eksperiment- eller kontrollgrupper (Kleven, 2014). At utvalget er tilfeldig fordelt på gruppene, kjennetegnes ofte av at ”utvalgsmedlemmene trekkes enkeltvis fra en liste over populasjonsmedlemmer, uten at det legges noen form for føringer eller restriksjoner på trekningen” (Kleven, 2014, s. 133).

Eksperimentgruppene i de to studiene ble gitt en ”eksperimentell” behandling i form av undervisningsprogrammer som var ment å påvirke ulike variabler som leseforståelse, innholdsforståelse og ordforråd hos andrespråkselever. Kontrollgruppene fikk derimot ikke



slik behandling, og ble brukt som sammenligningsgrupper. Begge studiene inkluderte også pre- og posttester som målte effekten både før og etter påvirkningsperioden. Studiene var relevante for denne oppgaven, fordi de studerte hvilken effekt bevisst bruk av samtale i undervisning kan ha i flerspråklige klasserom.

### **3.5.3 Kartleggingsstudie**

Mens man i eksperimentelle undersøkelsesopplegg fordeler personer tilfeldig på grupper med ulike typer påvirkning, blir det derimot ikke gjort forsøk på å påvirke en situasjon i ikke-eksperimentelle undersøkelser. (Kleven, 2014). Formålet er heller å kartlegge eller beskrive forholdene slik de allerede foreligger, og kan derfor kalles kartleggingsstudier. Den andre norske studien i oppgaven er et eksempel på en slik studie, hvor forskeren Nordgren (2016) forsøker å finne forklaringer på hvorfor forholdene hadde blitt slik de var.

Kategorien omfatter et vidt spekter av undersøkelser, men i dette tilfellet dreier det seg om en observasjonsbasert kassustudie. Her ble fokus satt på typiske og tilgjengelige tilfeller av fenomenet som ble studert (Befring, 2016).

Nordgrens kartleggingsstudie ble valgt til denne oppgaven, fordi den setter et fokus på et tydelig og avgrenset problemområde som kan være viktig å belyse i andrespråksforskning. Dette gikk ut på å avdekke i hvilken grad andrespråkselever er inkluderte og hvor aktive de var i dialogisk fagundervisning. Å ta med studien i oppgaven gir vilkår for å fange opp og formulere essensen av komplekse fenomener og kontekster. Det gir også mulighet for næranalyse av en klassesituasjon og kan, i motsetning til RCT-studiene, være tettere på elevene, og måle deres og lærerens opplevelse av situasjoner.

### **3.5.4 Aksjonsforskning**

Den danske studien i oppgaven er et resultat av et aksjonsforskningsprosjekt. Et slikt prosjekt settes gjerne i gang ved at forhold ved undervisning blir kartlagt. Aksjonsforskeren griper deretter inn i undervisningssituasjonen og introduserer nye og, mer eller mindre, kontrollerbare påvirkninger som forventes å utløse ønskelige endringer (Befring, 2016). I denne sammenheng var prosjektet rettet mot å utvikle pedagogisk praksis og bidra med ny kunnskap om den. Forskningsprosessen var et samarbeid mellom forskeren Pia Helle Laursen og to lærere, hvor forskeren hadde det endelige ansvaret for datainnsamling og

bearbeiding, mens lærerne hadde det endelige ansvaret for tilrettelegging av undervisning. En slik måte å jobbe på kalles et *involveringsmetodisk design* (Befring, 2016).

Prosjektet var spesielt interessant å ha med i oppgaven fordi nettopp involveringsmetodiske design ofte ”styrker prosjektets datakvalitet ved at forskeren får del i informantenes essensielle erfaringer og vurderinger” (Befring, 2016, s. 100). Det var også positivt at prosjektet har likhetstrekk med både kartleggingsstudier og tiltaksstudier, med dets kartlegging av situasjonen i to klasserom og intervensjon som deretter ble utført på bakgrunn av disse funnene. Studien kan på denne måten bidra til å skape sammenheng mellom seg selv og oppgavens to tiltaksstudier og den ene kartleggingsstudien.

### **3.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har valg av metode og studier blitt begrunnet. Jeg har også vist til svakheter ved narrativ litteraturoversikt som metode. I forhold til utvelgelse av studiene ble fire kriterier lagt frem og jeg belyste hvilke valg som ble tatt i søkeprosessen for å sikre oppgavens kvalitet. En redegjørelse av hvilke forskningsmetoder og forskningsdesign studiene disponerte ble dermed gitt, sammen med en begrunnelse for hvorfor akkurat de hadde relevans for denne oppgaven. Dette danner grunnlaget for neste kapittel, hvor hver studie blir beskrevet i detalj.

## 4 Resultater

I dette delkapitlet blir de fem utvalgte studiene presentert i tabell 1 (4.1). Deretter gis en mer utdypende beskrivelse av en og en studie med vekt på formål, utvalg, bakgrunn for studien, innhold i undervisning, anvendt metode og hovedfunn (4.2). Resultatene vil videre danne grunnlag for drøfting i kapittel 5. Forskningsartiklene presenteres her i kronologisk rekkefølge etter utgivelsesår.

## 4.1 Oversikt over inkluderte studier

Nr	Forfatter(e) Publikasjonssted, årstall	Tittel	Land Studietype Deltakere
1	Sharon Vaughn Leticia R. Martinez Jeanne Wanzek Greg Roberts Elizabeth Swanson Anna-Mária Fall  Journal of Educational Psychology, 2016	Improving Content Knowledge and Comprehension for English Language Learners: Findings From a Randomized Control Trial	Land: USA  Studietype: Tiltaksstudie med eksperimentelt design  Antall deltakere: 18 lærere og totalt 1629 elever.
2	Mona Nordgren  Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2016	Mangfold, dialog og læring	Land: Norge  Studietype: Kartleggingsstudie med kasusdesign  Antall deltakere: Elever fra to ulike klasser. Antall elever ikke spesifisert.
3	Joshua F. Lawrence Amy C. Crosson Juliana Paré-Blagoev Catherine E. Snow  American Educational Research Journal, 2015	Word Generation Randomized Trial: Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning.	Land: USA  Studietype: Tiltaksstudie med eksperimentelt design  Antall deltakere: 1554 elever på tilfeldig utvalgte skoler.

4	<p>Vibeke Grøver Aukrust Veslemøy Rydland</p> <p>Journal of Applied Developmental Psychology, 2011</p>	<p>Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition</p>	<p>Land: Norge</p> <p>Studietype: Oppfølgingsstudie med utviklingsdesign</p> <p>Antall deltakere: 25 elever</p>
5	<p>Helle. P. Laursen.</p> <p>Københavns Kommune og CVU København &amp; Nordsjælland, 2004</p>	<p>Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen – fokus på det flersprogede klasserum</p>	<p>Land: Danmark.</p> <p>Studietype: Aksjonsforskningsprosess med kartlegging og intervensjon</p> <p>Antall deltakere: 44 elever</p>

Tabell 1: Oversikt over inkluderte studier

## 4.2 Presentasjon av studier

### **1. Improving Content Knowledge and Comprehension for English Language Learners: Findings from a Randomized Control Trial**

Denne randomiserte kontrollerte studien undersøker hvilken effekt en modifisert versjon av undervisningsprogrammet "Promoting Adolescents' Comprehension of Text" (PACT) har for elever fra språklige minoriteter på 8. Trinn i samfunnsfag. Programmet ble implementert i perioden 2013-2014 og foregikk på syv skoler i tre skoledistrikter i to forskjellige områder i USA. Tre av disse skolene lå sør-vest i USA. To befant seg i en stor flerkulturell bydel i en stor by, mens en lå i et lite område med et flertall av spansktalende innbyggere. De fire siste skolene holdt til i den sør-østlige delen av landet, hvor 40% av elevene var spansktalende.

Studien bestod av 1629 åttendeklasselever som ble tilfeldig plukket ut for å delta i 49 eksperimentgrupper (845 elever) og 45 kontrollgrupper (784 elever). Studien omfatter både elever med engelsk førstespråk og elever med engelsk som andrespråk. Klassene bestod av en blanding av disse elevkategoriene. Utvalget bestod også av 18 åttendeklasselærere (9 kvinner og 9 menn) i samfunnsfag, som implementerte programmet i undervisningen med støtte fra forskerne i eksperimentgruppene, mens de utførte normal undervisning i kontrollgruppene. I både kontroll- og eksperimentgruppene underviste lærerne med samme innhold, men i eksperimentgruppene hadde undervisningspraksisen mer fokus på spørsmål som skulle stimulere til tenkning og bruk av bakgrunnskunnskap, fokus på relevante ord og innhold, og læring gjennom samarbeid. Lærerne som deltok fikk opplæring i PACT før de satte i gang.

Forskerne rapporterte at 20% av elevene i USA i 2016, hadde foreldre som var født i utlandet. Bakgrunnen for studien var en opplevd mangel på effektive og spesifikke undervisningsprogrammer som kunne forbedre både leseforståelse og forståelse av ord og innhold i tekst for andrespråkelever. Vaughn et al. modifiserte derfor PACT ved å legge til komponenter forskning hadde vist var effektive for disse elevene. En av årsakene PACT ble valgt var fordi plattformen til undervisningsprogrammet allerede var i tråd med gode undervisningsmetoder for elever fra språklige minoriteter. Forskerne mente dermed at innføring av PACT ville gi positive resultater for disse elevene og at elevene i eksperimentgruppene ville ha statistisk signifikante bedre resultater enn elevene i

kontrollgruppene. I studien legges det stor vekt på jevnaldrendes betydning for elevens resultater i skolen og at elevene lærer gjennom å samtale og diskutere med hverandre og læreren.

PACT-undervisningen hadde en varighet på 20 uker og fulgte elevenes normale timeplan i samfunnsfag. Hvert tema hadde en varighet på 10 dager og bestod i hovedsak av fem komponenter: *Comprehension Canopy* (1), *Essential Words* (2), *Knowledge Acquisition Through Text Reading* (3), *Team-Based Learning (TBL) Comprehension Check* (4) og *TBL Knowledge Application* (5). De to første komponentene var faste innslag ved starten av hver uke. *Comprehension Canopy* var den første komponenten og fungerte som en igangsetter for hver periode og elevenes forståelse. Her ble det aktuelle temaet introdusert ved å først aktivere elevenes bakgrunnskunnskap med spørsmål knyttet til tema. Hvert spørsmål ble utformet for å utvikle elevenes akademiske språk i samfunnsfag ved å fokusere på likheter og kontraster, årsak og virkning og perspektivtaking. Deretter ble et videoklipp brukt som et slags ”springbrett” for videre undervisning og for å engasjere studentene ved å introdusere stoffet på en interessant måte. Elevene ble bedt om å tenke gjennom spesifikke spørsmål når de så klippet, for deretter å diskutere funnene sine i læringspar. Etter dette fulgte den andre komponenten. Her ble fem sentrale nøkkelord, definisjon, visuelle beskrivelser og eksempler introdusert og satt i en relevant kontekst. Hensikten var å lære elevene meningen bak begreper som er tett knyttet til temaet og la dem bli kjent med ordene i flere sammenhenger.

Den tredje og fjerde komponenten forekom gjentatte ganger i løpet av den 10-dagers lange perioden. Den tredje komponenten, fant sted tre ganger i uka og handlet om kritisk lesning av tekst. Her viste læreren først et videoklipp eller plasserte temaet på et geografisk kart for å sette det som skulle leses i en kontekst. Elevene skulle så lese en gitt tekst med lærer, i par, i små grupper eller på egenhånd. Elevene skulle i tillegg svare muntlig og skriftlig på spørsmål knyttet til teksten mens de leste. Den fjerde komponenten ble gjennomført to ganger i perioden og var en individuell test med 10 spørsmål som var ment å måle deres forståelse. Fem av disse spørsmålene var knyttet til ord de hadde lært. Deretter skulle samme test gjennomføres i læringspar hvor elevene, ved hjelp av teksten og hverandres notater, skrev om svarene sine. Til slutt gikk læreren gjennom svarene for å fylle eventuelle ”hull” i elevenes forståelse. Den siste komponenten fullførte hver periode og omhandlet problemløsende oppgaver som skulle løses i grupper på fire. Elevene ble bedt om å lytte til

hverandre og tenke kritisk før de til slutt skulle presentere tankene sine for klassen. I alle komponentene skulle elevene uttrykke seg muntlig. Samtaleformene varierte mellom helklassesamtale (lærerstyrt eller elevstyrt), gruppesamtale og elev-elev samtale. Det var også gjennomgående med tilbakemeldinger, veiledning og støtte fra læreren underveis og etter hver aktivitet.

Forskerne benyttet seg av de samme måleinstrumentene som ble brukt i tidligere PACT-studier, bestående av tre ulike pre- og posttester for å måle elevenes generelle leseforståelse, og leseforståelse knyttet til innholdet i undervisningen som foregikk. Disse vil videre bli referert til som leseforståelse og innholdsforståelse. Den første var *The Assessment of Social Studies Knowledge* (ASK) en test med flervalgsspørsmål utviklet av forskere og delt opp i 42 deler. Den andre var *Modified Assessment of Social Studies Knowledge* (MASK), en modifisert versjon av ASK, som var delt opp i 21 deler. Både ASK og MASK hadde innhold som var knyttet til innholdet i undervisningen og bestod av fire påstander per del. De var ikke begrenset av tid. Den tredje testen var *Gates-MacGinite Reading Comprehension Subtest*, en gruppeadministrert test som varte i 35 minutter. Elevene skulle her lese flere narrative tekstavsnitt for så å svare på 3-6 flervalgsspørsmål tilknyttet innholdet i teksten de hadde lest. Denne testen skulle måle generell leseforståelse.

Posttestene til ASK og MASK avslørte at elevene i eksperimentgruppene utkonkurrerte elevene i kontrollgruppene på måling av innholdsforståelse. Dette gjaldt både første- og andrespråkselevne. Kontroll- og eksperimentgruppene hadde derimot ikke bedre resultater når det gjaldt leseforståelse, ifølge posttesten til Gates-MacGinite. Forskerne la også merke til at der det var en større prosentandel andrespråkselever, ble målingen av innholdsforståelse svekket hos alle elever. Samtalebasert undervisning viste seg å ha en sterkere innvirkning på innholdsforståelsen til alle elever når mindre en 12% av klassen var andrespråkselever. Forskerne mener at en mulig forklaring på dette er at akademisk språk er mindre tilgjengelig under slike forhold, og at effekten av PACT kan avhenge ene og alene av kvaliteten på samtalen som finner sted i klasserommet. De mente at dette var av større betydning for førstespråkselevne enn andrespråkselevne.

Avslutningsvis mente forskerne at om samtalebasert undervisning skal ha effekt i klasserom hvor andelen andrespråkselever i klasserom øker, er det nødvendig med flere former for støtte i undervisningen. De mente også at det ideelle vil være at andrespråkselever



samhandler med en førstespråkselever som har et godt språklig utgangspunkt.

## 2. Mangfold, dialog og læring

I denne norske kasusstudien bestod utvalget av to naturfagsklasser på sjette trinn med samme lærer i faget, i tillegg til tospråklige lærere en time i uka. I klassene defineres 30% av elevene som minoritetsspråklige. Disse elevene hadde ulik språk- og kulturbakgrunn med varierende botid i Norge. Hovedfokus i undersøkelsen var å se hvorvidt de minoritetsspråklige elevene var inkludert i samtale og hvor stor rolle dialogen spiller i fagundervisningen. Bakgrunn for studien var tidligere forskning som viser at samtale som foregår i undervisning ofte bærer preg av samtaler med IRF-struktur (jf. kapittel 3) og individuell hjelp fremfor diskusjon og argumentasjon. Studiene det ble vist til, viser også at lærere sjelden tar i bruk mulighetene for utdyping som ligger i elevenes responser. I denne studien, står begrepet *dialogisme* sentralt, og forskeren støtter seg til Dysthe (2013) sin definisjon av dialogiske klasserom. Det handler her om hvordan mening kan formes i og gjennom språk, tenkning, samtale og handling. Nordgren sier at læring som er dialogisk bør være preget av samtaler hvor deltakerne blir respektert og lyttet til, hvor det er åpent for utprøving og der uenighet ses på som mulighet for læring. Med begrepet dialogisme forsøker forskeren å lage en ramme for hvordan samtale i klasserommet *bør* være.

Undersøkelsen hadde en varighet på to måneder. Forskeren brukte både deltakende og ikke-deltakende observasjon hvor det sentrale var å notere spørsmål-svar sekvenser mellom lærer og elever knyttet til fag. Spesielt fokus hadde hun på i hvilken grad de minoritetsspråklige elevene var inkludert i samtale. Selve observasjonen foregikk i timer hvor nye emner ble introdusert, og i timer der elevene jobbet med oppgaver. I undervisningssekvenser hvor elevene utførte oppgaver i grupper eller læringspar, anvendte forskeren deltakende observasjon hvor hun var synlig tilstede i undervisningen og hjalp elevene, mens ikke-deltakende observasjon ble anvendt der undervisningen var lærerstyrt, på den måten at hun kun satt og så på. Logg ble ført etter hver observasjon. Fordi elevene til tider hadde tilgang til tospråklige lærere, ble samhandling mellom disse lærerne og de minoritetsspråklige elevene også observert, både i helklasseundervisning og når elevene arbeidet med oppgaver.

I analyse og tolkning av data benyttet Nordgren seg av innholdsanalyse. Innholdsanalyse kan brukes både kvantitativt og kvalitativt. I denne studien ble den utført på en kvalitativ og teoridrevet måte. En slik metode inneholder deduktiv kategorisering og i analysen lar

forskeren spesifikke teoretiske begreper møte eksempler fra lærernes og elevenes stemmer. De teoretiske begrepene har utgangspunkt i dialogisme og de kvalitetene ved begrepet hun mener er sentrale for læring og undervisning. Disse er: *verdsetting, flerstemmighet, revoicing, og IRF-struktur og substansielle dialoger vs. dialog*. Revoicing og verdsetting blir forklart gjennom at læreren med støttende dialog kan gjøre et innspill fra en elev mer faglig ved å utdype det, gjenta det anerkjennende og eventuelt la andre elever komme med sine betraktninger. Flerstemmighet fremstilles som mangfoldet av stemmer i klasserommet (både lærere og elever) og den dialogiske interaksjonen mellom dem. Substansielle dialoger er et begrep Nordgren har hentet fra Gibbons (2008) og de beskrives som dialoger med det gjeldende fagets vitenskapelige språk og struktur i fokus.

Sentralt i Nordgrens analyse og diskusjon var at hun fant mindre dialog enn det som etter hennes vurdering ville ha vært gunstig for læringsutbytte til de minoritetsspråklige elevene. Gjennom observasjon registrerte hun at læreren så ut til å bruke fagord og begreper som virket krevende for de minoritetsspråklige elevene. I samtale med dem fant hun ut at de manglet forståelse og innsikt i fagbegrepene. Hun fant også ut at de samme elevene ville ha profitert på å delta mer i samtaler med læreren og medelever, og at de muligens ikke er kjent med kodene for samtaleform som gjelder i undervisning, og hva som er den ”korrekte” måten å svare og samtale på. Elevene forklarte selv at det var enklere å være ”gratispassasjerer” i samtaler i helklasse, par og grupper, og at det var lettere å bare være til stede og kopiere svarene til ”klassens flinkeste”. De minoritetsspråklige elevene fikk altså ikke utfordret sin hverdagsforståelse ved å ta i bruk fagets vitenskapelige språk og begreper i dialogene. Nordgren sier at mangel på slike dialoger kan gi konsekvenser for elevenes faglige og språklige utvikling. Når det skapes rom for å samtale om og i faget i flerspråklige klasserom får nemlig de minoritetsspråklige elevene utvikle sitt fagspråk ved at deres tanker, ytringer og holdninger blir speilet i de andre elevenes ytringer og holdninger.

Nordgren forklarer også at en annen årsak til elevenes manglende forståelse og deltakelse i undervisning kan skyldes at læreren ikke var fullt så faglig trygg på stoffet, i faget eller på de minoritetsspråklige elevenes behov. Det så også ut til å ha vært et manglende fokus på revoicing og verdsetting i samtale med elevene. Funn fra muntlige aktiviteter i undervisningen viste stor forekomst av samtaler med IRF-struktur der det virket som at læreren kun ville kartlegge om elevene svarte rett eller galt. Svarene ble ikke fulgt opp og de virket ikke stimulerende for elevenes refleksjon. Lærerens støttende dialoger så derimot ut

til å først og fremst ha en sosial form, også fra de tospråklige lærerne. Nordgren (2016) sier det kan føre til en monologisk undervisning hvor det kun gis reproduksjon av fakta, om læreren er utrygg i fagets grunnleggende vitenskapelige strukturer. Her vil det gi elevene større læringseffekt om undervisningen er mer dialogisk med et formål om å oppnå forståelse. Gjennom samtaler med læreren fant hun også ut at sosiokulturell læring var en pedagogisk retning hun satte høyt, dette var likevel ikke synlig i praksis.

### **3. Word Generation Randomized Trial: Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning**

I denne randomiserte kontrollerte studien foregår det implementering av et program kalt ”Word Generation”. Intervensjonen innebærer arbeid med tekst og aktiviteter som skal implementeres i alle fag, og den er organisert rundt engasjerende og diskutabile dilemmaer (eksempler vil bli gitt senere). Hensikten var å undersøke om og i så fall hvordan dilemmafokusert undervisning kan forbedre kvaliteten på diskusjonen som finner sted i klasserommet, for å fremme elevers utvikling av et akademisk ordforråd. Studien omfatter 1554 elever på mellomtrinnet på 28 skoler i to distrikter i USA. Skolene ble tilfeldig plassert i kontroll- eller eksperimentgrupper. På skolene bestod den største prosentandelen av elevene, av afroamerikanere (85%, 55%), mens resten enten var etnisk amerikanske (8%, 33%) eller latinamerikanere (5,4%, 11%). Antall lærere som deltok er ikke spesifisert. Lærerne i eksperimentgruppene fikk opplæring i undervisningsprogrammet.

Bakgrunnen for studien er at til tross for at diskusjoner i klasserommet ofte blir karakterisert som gode akademiske samtaler, forekommer de sjelden på skoler i USA.

Observasjonsstudier har vist at det foregår lite diskusjon i det tradisjonelle klasserommet i landet, og at det i gjennomsnitt er snakk om 2 minutter med diskusjon per time. Dette ser forskerne i studien på som urovekkende i lys av diskusjonens sterke tilknytning til faglig og språklig utvikling, og fordi den har stor betydning for andrespråkselevens møte med språket. De problematiserer også at klasseromsdiskusjon ofte blir definert som lærerstyrte, eller preget av IRF-struktur, (jf. kapittel 3) i stedet for å fokusere på språklig samhandling og elevdeltakelse. Forskerne forklarer videre at deres utforskning av diskusjonen som en faktor som fremmer ordlæring, er i samsvar med den økende interessen for diskusjon i klasserommet, som en faktor som er med på å fremme elevenes læring og ferdigheter på flere områder. De gir eksempler på forskning som har vist at undervisningsprogrammer med

diskusjon som kjerneaktivitet, bedrer kvaliteten på diskusjonen, samt utvikler elevenes leseforståelse og evne til kritisk tenkning, argumentering, skriving og problemløsning.

Word Generation er et tverrfaglig akademisk språkprogram for elever på mellomtrinnet. I undervisningsprogrammet ble diskusjonsbaserte aktiviteter i hovedsak inkludert i undervisningen for å fokusere på innlæring av ordforråd og programmet hadde følgende pedagogiske mål: bidra med engasjerende aktiviteter, motivere elever til å lese tekst som inneholdt ordene de skulle lære og var rike på semantiske sammenhenger. Videre skulle programmet sikre at elevene brukte de nylig lærte ordene i språklig samhandling. Forskerne vurderte dette som karakteristisk for et program som ville lykkes med undervisning i ordforråd.

Programmet hadde en varighet på 24 uker. Hver uke skulle elevene lære fem ord som ble identifisert som akademiske ord på et relativt høyt nivå, for eksempel ”relevant”, ”anta” og ”indikere”. At ordene er på et høyt akademisk nivå betyr i denne sammenhengen at de er sannsynlige å møte på i ulike sammenhenger, og at de er spesielt viktige i utviklingen av sterke lesere. Disse ordene ble videre anvendt i dilemmafokuserede diskusjoner for å utvikle evner til å argumentere, forklare og underbygge egne synspunkter og vurdere andres innspill. Gjennom uken skulle elevene også lese, snakke og skrive om ukens tema ved å bruke ordene de hadde lært i engelsk-, matematikk-, naturfag- og samfunnsfagundervisningen. Ukens tema varierte fra å være spesielt interessante for elever på mellomtrinnet, for eksempel ”Bør det være lov å leie kjæledyr?”, til å være av samfunnsmessig interesse, for eksempel ”Bør stamcelleforskning finansieres av staten?”. Innholdet i alle fagene tok sikte på å støtte elevene og å få dem til å engasjere seg i diskusjoner som både foregikk i helklasse og i mindre grupper, og for å motivere dem til å bruke språket. Mot slutten av hver uke skulle elevene skrive et essay hvor de begrunnet egne synspunkter.

Med bakgrunn i utforming av programmet antok forskerne at skolene som deltok i Word Generation programmet ville lykkes bedre med diskusjonsaktiviteter enn kontrollgruppene. De trodde også at elevene i eksperimentgruppene ville få et mer velutviklet ordforråd enn elevene i kontrollgruppene. Til slutt forventet de at det ville være lettere for elevene å lære ord i klasserom hvor det foregikk diskusjon av høy kvalitet. Diskusjoner av høy kvalitet er ifølge forskerne diskusjoner som er preget av åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål, aktive

elever og et samarbeidende språkmiljø hvor elevene har respekt for hverandres ord og holdninger.

Effekten av undervisningsprogrammet ble vurdert ved å sammenligne eksperiment- og kontrollgruppens resultater på pre- og posttester, og gjennom observasjon i begge gruppene. Observasjonen var ment å måle om elevene var engasjerte i diskusjonene og om læreren opprettet et støttende nok miljø for slik deltakelse. De ville også finne ut om lærerens instruksjoner var preget av åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål, og om han/hun stilte krav til studentene om å tenke kritisk. De forsøkte i tillegg å observere det intellektuelle nivået på elevenes bidrag i diskusjonene. Her ble bidragene vurdert ut fra hvor vesentlige de var etter en karakterskala på 1-5. 1 var det laveste resultatet og indikerte at elevene kun ga overfladiske svar, mens 5 var den høyeste karakteren som viste at elevene hadde bidratt i diskusjonene med å utarbeide ideer og ved forklare hva de selv tenkte og mente. I klasserom med karakter 5 spør også elevene hverandre om hva de har tenkt, eller knytter egne synspunkter til andres når de snakker. Slik elev-elev utveksling er ifølge forskerne et viktig element i en diskusjon med godt læringsutbytte.

Hovedresultatene fra studien indikerte at kvaliteten på diskusjonene i klasserommet hadde stor effekt på læringen som foregikk i alle fag, spesielt i matematikk og naturfag. Elevene så ut til å lære faget, men fikk ikke nødvendigvis så mye utvidelse av ordforrådet. Et annet hovedfunn var at lærerne som implementerte Word Generation programmet hadde hyppigere forekomst av diskusjoner i klasserommet enn det kontrollgruppene hadde. Selv om observasjonen i klasserommet til kontrollgruppene foregikk da lærerne sa de kom til å benytte seg av dilemmafokusert diskusjon i undervisningen, viste likevel disse diskusjonene seg å være svært korte og lite holdbare. Diskusjonene i eksperimentgruppene var på den andre siden et hyppig element i undervisning og bar preg av det forskerne definerte som god kvalitet.

#### **4. Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition**

I denne norske studien undersøker Aukrust og Rydland (2011) hvilken betydning samtalskvalitet i førskolen har for andrespråkelever som går over på første trinn, deres muntlige språkferdigheter og ferdigheter i lesing. Her settes fokus på forholdet mellom kvaliteten på samtalene i førskolen, barnas ordforråd på sitt første- og andrespråk, lytteferdigheter og

avkodingsferdigheter. Deltakerne i undersøkelsen var 25 (14 gutter og 15 jenter) barn med norsk som andrespråk og tyrkisk som sitt førstespråk. Disse elevene gikk på 18 forskjellige førskoler og 20 forskjellige barneskoler. De ble besøkt på slutten av skoleåret i førskolen (mars-mai), og ble igjen besøkt da de var 12 måneder eldre og gikk i første klasse på barneskolen. Alle barna som deltok hadde gått på barnehage/førskole i Norge i minst to år før de startet i første klasse.

Aukrust og Rydland (2011) skriver om at det har vært et teoretisk fokus på at tidlig eksponering for språk og samtale kan være avgjørende for andrespråkelevers muntlige språkferdigheter og ferdigheter i lesing. Flere studier har også undersøkt effekten av intervensjoner som har fokus på disse ferdighetene. Likevel har få av disse studiene sett på kvaliteten på samtalen i førskolen og hva den har å si for videre andrespråkslæring. Studien hadde to hypoteser: Forskerne forventet for det første at studien ville avdekke at barn i førskoleklasser preget av et rikt ordforråd og det de kalte komplekse samtaler, ville ha et bedre utviklet ordforråd og bedre lytteferdigheter i første klasse, enn elever som ikke hadde hatt slik språkstimulering. For det andre antok de at samtaler i førskolen med fokus på fonetikk og hvordan lyder, ord og bokstav henger sammen ville ha betydning for elevenes avkodingsferdigheter på første trinn.

Samtalene som ble observert i førskolen var gruppesamtaler. Årsaken til dette var at gruppesamtale var en daglig sekvens i samtlige besøkte klasserom, noe som gjorde samtalekontekstene sammenliknbare. Denne gruppetiden besto i hovedsak av rutinesekvenser (gjennomgang av været, antall elever, dato, måned, osv.) og temaer som enten ble tatt opp av lærer eller elever. Hvert barn ble inkludert i videoopptak i gruppesamtalene, med et kamera som fokuserte på læreren og hele elevgruppa. Lærerne som deltok ble informert om å samtale med elevene slik de var vant til å gjøre.

I vurdering av gruppesamtalene ble det fokusert på kompleksitet i samtalene, som ble målt gjennom å se på forhold knyttet til ord som oppstod ved utforskende samtale. Forskerne målte også hvor mange ord som forekom per minutt og hvilke type ord dette var. Andre variabler var hvilken utdanning foreldrene hadde, samt elevenes ferdigheter knyttet til avkoding, lytting, ordforråd på første- og andrespråk og orddefinisjoner. Barna ble evaluert individuelt i førskolen og på første trinn. Elevenes ordforråd på første- og andrespråk og lytteferdigheter ble målt i begge periodene, mens det kun ble foretatt målinger av

avkodingsferdigheter på første trinn. De fleste målingene i førskolen og på første trinn viste seg å ha store standardavvik med betydelig spredning innenfor hva som var minimum og maksimum score. Aukrust og Rydland (2011) konkluderer her med at det indikerer at testene bestod av både barn som hadde gode norskferdigheter, og barn med svært begrensede norskferdigheter.

Hovedfunnene i studien, svarene på de to hypotesene, viste seg å være: 1) at samtaler med bredt ordforråd og kompleksitet kunne ha betydning for ordforrådet til elevene på første trinn, men ikke deres lytteferdigheter, 2) det ble ikke funnet noen forbindelser mellom samtaler med fokus på fonetikk på førskolenivå og elevenes avkodingsferdigheter på første trinn. Det første funnet vedrører forholdet mellom bruk av samtale i førskoleklassene og barns muntlige språkferdigheter på første trinn. Tetthet av ord per minutt i samtale, hvilke type ord dette var og prosentandel av ordtyper i førskoleklassene forklarte variasjonen i barnas ordforråd og i deres evne til å definere ord på første trinn. Aukrust og Rydland (2011) mener dette tyder på at effekten av språkmiljøet barna utsettes for i tilegnelsen av et andrespråk, bør vurderes i et langsiktig perspektiv. Funnene fra studien kan også vise til at tidlig intervensjon er av betydning for barnas leseforståelse. Studien indikerer at barn fra språklige minoriteter trenger flere ord og mer dybde i sin ordlæring i førskolen, fordi dette er en arena der barna hører mange ord og hvor ord oppstår i samtale som kan støtte forståelse av andrespråket.

## **5. Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen**

Dette danske aksjonsforskningsprosjektet fant sted i kjemi/fysikkundervisningen i en 7. Klasse og i biologiundervisningen i en første klasse på videregående (VG1). I begge klassene var samtlige elever andrespråkelever. I 7. klassen hadde alle unntatt to gått på skole i Danmark siden barnehage eller 1. Klasse, mens det i klassen på videregående var uvisst hvor lenge elevene hadde bodd og gått på skole i Danmark. Bakgrunn for prosjektet var et tidligere prosjekt som ble gjennomført i et samarbeid mellom København kommune og Universitetet CVU København & Nordsjælland, kalt *Dansk som andetsprog i fagene*. Erfaringene fra dette utviklings- og forskningsprosjektet viste at det var behov for å avdekke hvilke språklige krav som stilles til elever med dansk som andrespråk, og behov for en videreutvikling av en pedagogisk praksis som støtter disse elevenes fag- og språkutvikling. Forskerne fant ut at de språklige utfordringene i naturfagsundervisningen hadde fått lite fokus i dansk sammenheng, spesielt i forhold til andrespråkelever. Laursen og lærerne

hadde også et ønske om å se videre enn det ensidige fokuset på innlæring av ordforråd i fagopplæringen for andrespråkselever, fordi det ifølge Laursen (2004) ikke er tilstrekkelig med oppmerksomhet på ordforråd som utgangspunkt for disse elevene.

Hensikten med aksjonsforskningsprosjektet ble derfor først å identifisere hvilke språklige utfordringer som finnes i flerspråklige klasserom i naturfagsundervisning, for deretter å utarbeide en naturfagsundervisning som har som formål å integrere samtalen som forebyggende effekt for disse utfordringene. Prosjektet foregikk i perioden august 2003 – juli 2004. Perioden ble i hovedsak delt opp i fem faser som ble delt i to deler (fase 1-3 og fase 3-5). Den første delen gikk i hovedsak ut på å kartlegge den språklige dimensjonen i naturfagsundervisningen. Her anvendte Laursen ikke-deltakende observasjon i undervisningssekvenser ved hjelp av videoopptak. Den andre delen bestod derimot av en intervensjon hvor målet inkluderte elementer i undervisning med fokus på å trekke inn den språklige dimensjonen i større grad, på bakgrunn av erfaringene som ble gjort i den første delen.

Fase 1 bestod av forberedelser av prosjektets forløp, analyse av det som skulle være prosjektets undervisningsmateriale og utarbeiding av pedagogiske dagbøker (lærernes egne beskrivelser av undervisning). Fase to var den første praksisfasen (uten intervensjon). Her foregikk det datainnsamling som omfattet de pedagogiske dagbøkene, tekstbøker og annet undervisningsmaterieell, klasseromsobservasjoner og videoopptak. I fase 3 ble erfaringer samlet sammen, det ble gjort en analyse av praksisfase 1, og praksisfase 2 ble planlagt. Den fjerde fasen var prosjektets intervensjon hvor lærerne gjennomførte undervisningen som ble planlagt i fase 3. I den siste fasen foregikk det en analyse av praksisfase 2.

En gjennomgående samtaleform i undervisningen i både praksisfase 1 og 2 var klasseromssamtalen. Den teoretiske tilnærmingen i prosjektet deler klasseromssamtalen i to spor med utgangspunkt i Lemke (1990): det organisatoriske sporet og det tematiske sporet. Det organisatoriske sporet handler om å administrere, styre og strukturere forløpet i undervisningen. Samtalen kan her variere mellom lærermonologer, spørsmål-svar-sekvenser og diskusjoner. På det tematiske sporet er det naturvitenskapelige begreper og innhold som står i fokus. Nye termer introduseres og disse relateres til hverandre på ulike måter og de danner på denne måten et tematisk mønster. Et tematisk mønster er ifølge Lemke (1990) hvordan en ”ting” kan forklares på flere ulike måter, hva disse måtene har til felles og



relasjon mellom ulike ord og uttrykk i tekst. Når et slikt mønster etableres, etableres også det naturfaglige språket hvor det tematiske mønsteret kommer til uttrykk.

Undervisningen i praksisfase 1 i 7. Klassen, viste seg å stort sett bestå av lærerstyrt introduksjon og gjennomgang av tema og laboratorieforsøk, samt gjennomføring av forsøkene. I VG1 klassen var det et krav at det skulle foregå et eksperimentelt arbeid med ulike forsøk i 12-15 timer. I tre av forsøkene skulle elevene utarbeide en individuell rapport, mens de i resten av forsøkene skulle utarbeide rapporter i grupper. Klasseromssamtalen utgjorde et felles samlingspunkt i undervisningen til begge klassene. Utover dette fant den muntlige interaksjonen sted i forsøkene, hvor det varierte mellom at elevene skulle jobbe parvis eller i grupper. Elevene jobbet en sjelden gang individuelt med arbeidsark. I undervisningen var begge lærerne oppmerksomme på språkets rolle og hvilke utfordringer som finnes ved det naturfaglige språket, spesielt for andrespråkselevne.

Praksisfase 1 avdekket en rekke språklige utfordringer elevene stod overfor når de skulle lese, skrive, lytte og uttrykke seg muntlig i naturfagsundervisningen. Disse handlet i hovedsak om bruk av samtalen og de naturfaglige tekstene. Fordi denne oppgaven handler om samtalen vil jeg videre kun fokusere på utfordringer knyttet til den. Her viste det seg at to ting var gjennomgående. Det ene var at det var problematisk å klargjøre om de enkelte elevene faktisk lykkes i å få etablert et tematisk mønster gjennom klasseromssamtalen. De mistenkte at dette i størst grad var tilfelle for elever som enda ikke var langt i sin andrespråkstilegnelsesprosess. Den andre utfordringen var at det så ut til å være begrensede muligheter for elevene å bli fortrolige med det tematiske mønsteret gjennom å selv få mulighet til å formulere det på ulike måter. Det var tydelig her at de elevene som hadde størst behov for å anvende og lære språket, ikke fikk mulighet til å gjøre det. På bakgrunn av de to utfordringene ble følgende problemstilling lagt til grunn for praksisfase to: ”Hvordan kan elevenes muntlige interaksjon øges og målrettes med henblik på utvikling af det naturfaglige sprog?” (Laursen, 2006). Lærerne og Laursen ønsket å med dette å få kjennskap til elevenes faglige forståelse og språklige beherskelse i naturfag.

Når praksisfase 2 skulle utarbeides ble ikke undervisningspraksisen fra praksisfase 1 fullstendig omgjort. Formålet var i større grad å inndra samtalen i den allerede fastlagte årsplanen i begge klassene. Lærerne fortsatte som før med å overveie og arbeide med den språklige dimensjonen. I praksisfase 2 sørget derfor lærerne for å prøve ut en ny rekke

aktiviteter, som blant annet innebar diverse par- og gruppediskusjoner. Disse var planlagt med den hensikt om å øke elevenes mulighet for å bruke det naturfaglige språket produktivt gjennom bruk av samtale som læringsform.

Oppgavene som ble gitt tok som oftest utgangspunkt i en tekst eller avlesning av en figur. Undervisningen ble som oftest satt i gang og rundet av med en klasseromssamtale som både inneholdt organisatoriske og tematiske spor. I de lærerstyrte samtalene i praksisfase 2 så det ut til at det ble skapt gode muligheter for å anvende og utvikle det naturfaglige språket og gi det økt oppmerksomhet for videre arbeid. Utover dette ble elevene bedt om å diskutere en gitt oppgave eller figur i par eller grupper. Gjennom ny observasjon og videoopptak fikk Laursen og lærerne et innblikk i hvilke forståelser og misforståelser andrespråkselevne hadde i forhold til det faglige innholdet. De forklarer at noe som kunne ha vært med på å danne grunnlag for misforståelser eller lite deltakelse, var at flere elever hadde forstått lite av det faglige innholdet som ble gjennomgått felles. Andrespråkselevne var også ofte usikre i samtale med en medelev eller i gruppe når de skulle uttrykke seg i forhold til naturfaglige fenomener. Usikkerheten virket å være spesielt knyttet til etablering av semantiske relasjoner mellom ulike ord og uttrykk i teksten.

Par- og gruppediskusjoner viste seg også å være et nyttig element i naturfagsundervisningen i begge klassene. Andrespråkselevne arbeidet synlig med å få etablert tematiske mønstre og gjøre ord og uttrykk til sine egne. Elevene viste også større selvtillit i det naturfaglige språket når de fikk mulighet for å bruke det mer. Analyse fra gruppediskusjoner i VG1-klassen viste at samtaler elevene imellom, ga muligheter for utvikling av faglig innsikt og utvikling av det naturfaglige språket. Elevene jobbet jevnlig med å ta tak i språklige og faglige utfordringer. Samtidig som de anvendte det naturfaglige språket, formulerte de også det faglige stoffet på en mer hverdagslig måte. Et annet punkt for analyse var lærerens veiledning og støtte i par- og gruppediskusjonene. Lærerne hjalp elevene når det oppstod problemer, men det var problematisk å følge opp alle par og grupper.

### **4.3 Oppsummering**

Det har i dette kapitlet blitt gitt en presentasjon av de valgte studiene med tanke på formål, bakgrunn metode og resultater. Studiene til Nordgren (2016) og Laursen (2004) har vært rettet mot å kartlegge språklige utfordringer andrespråkselever møter i undervisningen.

Laursen (2004) gjennomførte også en intervensjon basert på økt bruk av samtaler elevene imellom. Studiene fra USA hadde på hver sin side som mål å finne ut av hvilken effekt bruk av samtalen som læringsform har for andrespråkselever, ved innføring av undervisningsprogrammer på mellomtrinnet. Aukrust og Rydland (2011) ville finne ut av hvilken betydning kvalitet på samtalen i førskolen har for andrespråkselever på første trinn. Det er viktig å nevne at studiene som er beskrevet ovenfor kun er et lite utvalg i et stort forskningsfelt. De gir likevel et viktig innblikk i forskning på språk og læring i flerspråklige klasserom, nasjonalt og internasjonalt, fra begynnelsen av 2000-tallet og frem til i dag. Hovedfunnene fra studiene drøftes i neste kapittel.

## 5 Drøfting av funn i studiene

I denne narrative litteraturoversikten har målet vært å få en oversikt over studier som undersøker hvilken betydning samtalen som læringsform har for utvikling av andrespråkselevs språk- og faglæring. De fem valgte studiene bærer preg av ulikheter når det gjelder hvilke(t) fag de er gjennomført i, forskningsdesign og tilnærminger til samtalen som læringsform. Studiene ble gjennomført i perioden 2004-2016, og alle bekrefter det Long (1985, 1996) og Gass (1997) antar – at kvaliteten på språklig samhandling er viktig for andrespråkselevs språklige og faglige utvikling. De er også enige om at det er viktig at andrespråkselever "sosialiseres" inn i det nye språket. Her er særlig lærerstyrt plenumssamtale en viktig arena, men to av studiene fremhever også særlig samtale i smågrupper og par.

Målet for studiene har på bakgrunn av dette vært å vise til hva slike samtaler bør inneholde, hva slags samtaler som fremmer læring for andrespråkselever, og hvordan samtaler bør se ut i undervisning i flerspråklige klasserom. Dette svarer til forskningsspørsmålets to delspørsmål: (1) Hvilke former for samtale fremmer læring for andrespråkselever? (2) Hvordan kan man som lærer legge til rette for samtaler som gir andrespråkselevne godt læringsutbytte? Jeg vil besvare spørsmålene ved å gjennomgå hvordan studiene viser at lærere bør organisere samtaler med tanke på hva det skal samtales om (5.1). Jeg vil også fortløpende diskutere de ulike samtaleformene studiene peker på som betydningsfulle for andrespråkselevs språk- og faglæring, og hvilke samtalepartnere disse elevene profitterer mest på å samtale med (5.2). Deretter belyses andrespråkselevnes deltakelse i studienes undervisningsaktiviteter. Til slutt presenterer jeg mine refleksjoner rundt studienes gyldighet og pålitelighet (5.3).

### 5.1 Samtalens faglige innhold

Studiene ble gjennomført i ett eller flere fag og forskerne hadde en antakelse om at samtalen skulle utvikle ulike sider ved elevens andrespråklæring, som for eksempel leseforståelse og utvidelse av ordforråd. I fire av totalt fem studier i denne litteraturoversikten var fokus rettet mot å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper, lære elevene sentrale ord og sette disse inn i en relevant kontekst. Fra eget undervisningsarbeid vet jeg at slikt arbeid er viktig, fordi elever fra språklige minoriteter står overfor en stor oppgave når de skal tilegne seg både

språk og fag samtidig. Dette er noe læreren må ha i tankene i planlegging av undervisning. Som vist i teoridelen av oppgaven, trekker blant andre McKay (2006) og Long (1985) frem hvor viktig det er med forståelige forklaringer som knytter det som blir sagt til en relevant kontekst, og til det elevene allerede kan.

### **5.1.1 Ordlæring**

Studiene peker på ulike komponenter det er viktig å inkludere i samtalen for at andrespråkselevne skal oppnå en best mulig forståelse av innholdet i undervisningen. En av disse er innlæring av ord og begreper. Funnene fra studien til Aukrust og Rydland (2011) viser at fokus på ordforråd i samtale i førskole/barnehage kan ha stor betydning for andrespråkselevners muntlige språkferdigheter på 1. trinn i grunnskolen. Dette funnet blir også støttet av Hagtvedt et al. (2011) i deres metaanalyse av 17 studier som undersøkte sammenhengen mellom elevenes ordforråd i førskolealder og leseforståelse i skolen. Resultatene i begge studiene understreker derfor betydningen av å styrke barnas ordforråd i barnehage og tidlig skolealder.

Hagtvedt et al. (2011, s.46) sier at det er viktig med et fokus på stimulering av ordforråd, særlig for barn som kommer fra ”språkfattige” hjem. Her vil barnehage og skole kunne være forebyggende ved å kompensere for svak begrepsstimulering og ordinnlæring i hjemmemiljøet. En kan også hevde at dette vil være nyttig for andrespråkselever som har foreldre som ikke har bodd i Norge lenge, og som selv er innlærere av norsk. For disse barna vil barnehage og skole være en spesielt viktig arena for språkstimulering. Men fokus på ordforråd er ikke bare viktig som forebyggende innsats eller for utvikling av muntlige språkferdigheter i grunnskolens begynneropplæring. Andre studier viser til at ordforråd er en viktig faktor for å mestre lesing også videre i skolen (Kulbrandstad, 2008; Snow og Sweet, 2002). I oppgavens resterende fire studier finnes det ulike syn på hvorfor og hvordan lærerne bør inkludere ordlæring i undervisning for å stimulere språk- og faglæring hos andrespråkselever på mellomtrinnet, på 7. trinn i grunnskolen og i første klasse i videregående opplæring

Kulbrandstad (2008, s. 60) påpeker at arbeid med systematisk ordforråd er et viktig element i språklæringsprosessen, og at andrespråksinnlærere har behov for at lærerne ”forsterker en kontekstuell innlæring med direkte undervisning i ordforråd og ordlæringsstrategier”. Dette

er kanskje spesielt viktig i fagundervisning hvor elevene skal anvende nye ord og begreper knyttet til fagets vitenskapelige språk. Med grunnlag i dette synet kan man stille spørsmål om hvordan læreren kan legge til rette for samtaler om og med ord. Her kunne det eksempelvis vært nyttig for læreren i studien til Nordgren (2016), der elevene så ut til å mangle forståelse og innsikt fagbegreper, å være kjent med Coady (2000) sine tre prinsipper for ordlæring (jf. kapittel 3). Studiene til Lawrence et al. (2015), Vaughn et al. (2016) og Laursen (2004) fokuserer særlig på det første og tredje prinsippet om at elever trenger både definisjoner og kontekstuell informasjon om ord, og at de trenger å bli eksponert for måten ord brukes på, i ulike sammenhenger.

I studien til Lawrence et al. (2015) hadde forskerne et ønske om å fremme andrespråkelevers utvikling av et akademisk ordforråd gjennom bruk av diskusjon som samtaleform, på mellomtrinnet. I undervisningsprogrammet *Word Generation* skulle elevene i eksperimentgruppene lære fem ord forskerne definerte som akademiske ord på et relativt høyt nivå. Disse ordene ville elevene møte i tekster, og det ble forventet at ordene ble brukt i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen. Dette er sammenfallende med det tredje prinsippet til Coady (2000), men også Nations (2001) tanker om at ord bør brukes i nye kontekster når andrespråkelever lærer nye ord.

Resultatene fra studien til Lawrence og kollegaene (2015) indikerer at elevene fra eksperimentgruppene så ut til å oppnå mer læring i fagene, men at de ikke nødvendigvis fikk en stor utvidelse av ordforrådet. Her kan det være nyttig å stille spørsmål om hva som var årsaken til at elevene i eksperimentgruppene likevel oppnådde en høyere grad av forståelse. Som vist i teorikapitlet, sier Grimstad og Myklebust (2012) at om læreren fokuserer på sentrale faglige begreper og på et ordforråd som tilhører faget, vil det både skape grunnlag for faglig kunnskapsutvikling og gi mulighet for å utnytte språket som sosial ressurs (Grimstad & Myklebust, 2012). Sett i et slikt lys kan det være rimelig å anta at det spesifikke fokuset på ord likevel kunne være en medvirkende årsak til læringen som fant sted, med grunnlag i at de fikk bruke ordene i samarbeidende aktiviteter og diskusjon. Forskerne selv mener at resultatene på posttester og fra observasjon viser at diskusjon har direkte innvirkning på det elevene lærer. Det sistnevnte er tema i et senere delkapittel.

I undervisningsprogrammet PACT i studien til Vaughn et al. (2016) var hensikten å forbedre elevenes leseforståelse og innholdsforståelse ved hjelp av samtale og

samarbeidende aktiviteter i samfunnsfag. De tok for seg ordinnlæring i undervisningskomponentene *Comprehension Canopy* og *Essential Words* (jf. kapittel 5). Her blir det introdusert et nytt tema i hver undervisningsperiode hvor det å stille spørsmål som aktiverte elevenes førforståelse sto sentralt. Elevene fikk også lære sentrale nøkkelord og begreper ved hjelp av visuelle beskrivelser og ved at ord og begreper ble satt i en kontekst. Vi ser her at de tre prinsippene til Coady (2000) finnes i undervisningskomponentene til PACT. Vaughn et al. (2016) sin studie svarer også til andres antakelser om at en oppstart av undervisning som bygger på aktivisering av elevers bakgrunnskunnskap er viktig. Danbolt og Kulbrandstad (2008) understreker at andrespråkselever trenger ordinnlæring når det arbeides med fagstoff i skolen og at dette helst bør skje ved introduksjon av nye temaer.

Vaughn og kollegaene (2016) forklarte at *Comprehension Canopy* og *Essential Words* ble gjennomført for å lære elevene hensikten bak begreper som er tett knyttet til temaet og la dem bli kjent med ordene i flere sammenhenger, altså skape en slags overordnet forståelse for hvordan ordene brukes. Hovedfunnene viste at elevene i eksperimentgruppene hadde bedre resultat på innholdsforståelse enn elevene i kontrollgruppene, men at de ikke hadde bedre resultater på testene som målte generell leseforståelse (jf. kapittel 5).

Kulbrandstad (2008, s. 58) påpeker at ”arbeidet med å utvikle elevers ordforråd er viktig både for å bedre beherskelsen av et språk de lærer som et andrespråk, og for å bedre leseforståelsen til mange elever som skårer lavt på leseprøver”. Resultatene fra Vaughn et al. (2016) viser likevel til at flere andrespråkselever har utfordringer i møte med tekster de ikke har sett før, og ikke kjenner ordene og begrepene til. Nasjonale prøver i lesing i norsk skole måler også elevenes leseforståelse i møte med ukjent tekstmateriale. De inneholder tekster og oppgaver som gjenspeiler kompetansemålene i Kunnskapsløftet og i prinsippet undervisningen som finner sted på skolene. ”Nasjonale prøver i lesing er derfor ikke en prøve i norskfaget, men en prøve i lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag” (Roe, 2008, s.176). Resultater herfra viser til samme mønster som studien til Vaughn et al. (2016). Ferske tall fra SSB (2017a) viser nemlig at elever med innvandringsbakgrunn har en tendens til å prestere under gjennomsnittet på nasjonale prøver i lesing år etter år.

Studien til Vaughn et al (2016) gir dermed grunn til å anta at fokus på ordforråd alene ikke er nok for å utvikle elevenes generelle leseforståelse. I så fall må lærere i flerspråklige

klasserom vurdere hvilke andre faktorer enn ordforråd de bør inkludere i undervisning. Her er det viktig at lærere gir elever beredskap for å takle ny tekst og er bevisste på at innlæring av lesestrategier kan være et nyttig redskap i denne prosessen.

Undersøkelser har vist at undervisning i lesestrategier kan ha positiv effekt på elevers leseforståelse, og at dette arbeidet bør starte allerede tidlig i barneskolen. Bråten og Strømsø (2007) sier at slike strategier i hovedsak kan deles inn i *overflatestrategier* og *dypere strategier*. Overflatestrategier innebærer å kunne repetere lesestoffet ved å lese om igjen eller forsøke å memorere det leste ordrett. Ved bruk av dypere strategier går leseren inn i lesestoffet og organiserer det på nye måter eller integrerer det med sine forkunnskaper. Lesestrategier kan også kategoriseres som strategier leseren kan ta i bruk før, underveis og/eller etter lesingen (Kulbrandstad, 2003). Et eksempel her er VØL-skjema, hvor elevene skal reflektere over det de *vet* fra før (V), de *ønsker* å finne ut av (Ø), og de det har *lært* etter arbeidet med teksten (L). På denne måten blir leseren nødt til å aktivere egne forkunnskaper, gjort bevisst på formålet med lesingen og må repetere det de nettopp lærte.

Å prøve å skape mening mellom ord og begreper i teksten og å lese ”mellom linjene”, er også en viktig del av det å være en god leser. Bråten og Strømsø (2007) sier at en aktiv bruk av strategier som får elevene til å etablere forbindelsen mellom informasjon i en enkelt tekst og forkunnskaper mellom informasjon i ulike tekster, kan bidra til at elevene utvikler en mer kompleks forståelse. Strategier her kan for eksempel innebære at ”eleven forsøker å forklare for seg selv hvilke synspunkter som er like og hvilke som er forskjellige i tekstene, eventuelt forsøker å forklare årsakssammenhenger som trekker på informasjon fra mer enn én tekst” (Bråten & Strømsø, s. 183). Det vil ikke være urimelig å tenke seg at trening i å se og forstå tematiske mønstre og sammenhenger vil virke positivt inn på andrespråkelevenenes evne til å forstå nye tekster. Slik trening kan for eksempel være faglige samtaler mellom lærere og elever.

### **5.1.2 Tematiske mønstre**

At det er av betydning at andrespråkelever får bli kjent med ord i flere sammenhenger, er et viktig moment i aksjonsforskningsprosjektet til Laursen (2004). Prosjektet var som nevnt rettet mot å få et innblikk i språklige utfordringer i fysikkundervisningen i en 7.klasse og i biologiundervisningen i en førsteklasse i videregående opplæring. Laursen (2004) peker samtidig på at å samtale i og om naturfag handler om mer enn innlæring av ord, og at det



typisk er rettet mot å sette de faglige termene i relasjon til hverandre i en rekke forskjellige kontekster. Denne sammenhengen kaller hun tematisk mønster, med referanse til Lemke (1990) (jf. kapittel 5). Gjennom observasjon og videoopptak fikk Laursen og lærerne innblikk i hvilke forståelser og misforståelser elevene hadde av det faglige innholdet i tekstene de leste. Forståelse av tematiske mønstre i undervisning og tekstbøker viste seg å være krevende for elevene.

Laursen forklarer at en utfordringene elevene hadde var å identifisere fagordene blant alt som ble sagt i undervisningen. I likhet med Laursen (2004), mener Coady (2000) at det er gunstig å eksponere andrespråkselever for ord i ulike sammenhenger. Dette kan imidlertid by på utfordringer. Et tematisk mønster krever at man kan sammenligne og skape forbindelser mellom hva som sies på et tidspunkt i undervisningen, hva som sies på et annet tidspunkt, og hva elevene leser i tekstboken (Laursen, 2004). Det kan også hende at viktige deler av mønsteret ikke uttrykkes eksplisitt, men at det heller forventes at elevene at de selv skal ”fylle” disse ”hullene”. Elever som har etablert en grunnleggende forståelse for dette mønsteret vil ikke ha problemer med å forstå eller gjette hva som menes, selv om det er slike hull. Elever som ikke har det vil derimot ha problemer.

De språklige utfordringene Laursen og lærerne oppdaget i prosjektets praksisfase 1, ble tatt hensyn til i utarbeidelse praksisfase 2. Her mente Laursen og lærerne at det var viktig å ikke bare ta hensyn til at elevene forventes å forstå tematiske mønstre, de skal også kunne uttrykke dem med egne ord. I prosjektet ble det derfor innført en større grad av par- og gruppeaktiviteter og diskusjon i undervisningen. Som vi har sett er dette noe som også preger flere av de andre studiene. I likhet med Laursen (2004) forklarer også McKay (2006) at språkforståelse handler om mye mer enn ordforråd. Der det kan være utfordrende for elevene å etablere tematiske mønstre, eller forstå hva som sies i undervisningen. Det kan derfor være viktig å sørge for at elevene lærer de spesifikke diskursene som benyttes i de ulike fagene (McKay, 2006).

## **5.2 Samtaleformer**

Studiene som er presentert i denne oppgaven har vist at samtaler som inneholder opplæring i ord og et fokus på tematiske mønstre, øker andrespråksevenes læringsutbytte. Det gjelder i tillegg samtaler som knytter undervisningen til en relevant kontekst og som aktiverer

andrespråkselevs bakgrunnskunnskaper. De viser også at samtaler kan være læringsfremmende selv om de gjennomføres på ulike måter. I det følgende presenterer og drøfter jeg forskjellige måter å organisere samtaler i flerspråklige klasserom, med utgangspunkt i datatilfanget fra de valgte studiene.

### **5.2.1 Lærerstyrt plenumssamtale**

Som vist til i teoridelen, viser Vygotsky (1978) at vi trenger å bruke språket aktivt sammen med andre for at læring skal finne sted. En viktig arena for dette er klasserommet.

Gjennomgående i samtlige studier var det jeg tidligere i oppgaven har referert til som lærerstyrt plenumssamtale (jf. kapittel 3). Her fantes det både samtale som var preget av lite stimulerende IRF-struktur og dialogiske og utforskende samtaler. Ved å bevege meg innom disse kategoriene vil jeg i det videre diskutere studienes funn og deres tolkning av hva som kjennetegner samtale av god kvalitet. Jeg vil også vise på hvilken måte særskilte trekk ved slike samtaler kan fremme læring hos andrespråkseleven.

Aukrust og Rydland (2011) tar i sin studie for seg lærerstyrte samtaler som foregikk i planlagte pedagogiske aktiviteter i førskolen. De fant sted i førskolenes samlingsstunder og bestod av både rutinesekvenser og temaer som enten ble tatt opp av lærer og/eller elever. Forskerne kaller denne samtaleformen for gruppesamtale, og begrunner valget av den med at den var sammenliknbar på tvers av førskolene. Dette er sammenliknbart med det man i skolesammenheng vil kalle helklassesamtale og jeg vil derfor referere til samtaleformen som det Robin Alexander (2008) kaller helklasseundervisning (jf. kapittel 3), fordi den er lærerstyrt og læreren henvender seg til hele gruppa, og elevene forholder seg til læreren og hverandre.

Aukrust og Rydland (2011) undersøker i hovedsak hvilken betydning kvaliteten på samtalen i førskolen har for andrespråkseleven i det første skoleåret. Kvalitet blir i denne sammenheng definert gjennom at samtalene skulle være forklarende og preget av det forskerne kaller kompleksitet. Det forutsetter at samtalen inneholder instruksjoner, at en eller flere samtalepartnere bistår med forklaringer når noen uttrykker manglende forståelse, og dessuten at samtalen inneholder spørsmål og svar knyttet til hva, hvordan og hvorfor. Søkelyset ble i hovedsak satt på hvilken korrelasjon forskerne kunne finne mellom ordene elevene fikk møte i førskole/barnehage og deres muntlige språkferdigheter i første klasse i grunnskolen.

Hagtvedt m.fl. (2011, s.46) viser til forskning som dokumenterer at spørsmål er en viktig faktor i samtale med barn i førskole/barnehage:

Det at voksne stiller mange spørsmål til barn og bruker språket aktivt kan være en god strategi for å involvere og engasjere barn i samtaler, men det er viktig at de voksne er bevisst på hvilke typer spørsmål de stiller i samtaler med barn i ulike aldre og at de tilpasser spørsmålene til barnas språklige nivå og gir dem støtte i mer utfordrende samtaler.

Det er riktignok ikke nok informasjon i studien til Aukrust og Rydland (2011) til å kunne vurdere hvordan spørsmålene ble stilt, til tross for at det er dokumentert at de var en del av samtalen. I en dansk studie påpeker Charlotte Palludan (2007) at elever fra språklige minoriteter i barnehagen ofte blir undervist og instruert, men at de ikke alltid blir utfordret til å samtale på en mer kompleks måte ved å komme med egne erfaringer og innspill. Hun sier at dette kan ses på som et generelt mønster som ikke nødvendigvis er avhengig av barnas alder, eller hvilket språklig nivå de er på. Studien viser også til at lærernes spørsmål ofte kan være for ledende og at dette skyldes at samtalerne ofte er preget av en IRF-struktur. Dette kan være svært uheldig for andrespråkselever fordi denne strukturen både kan hindre at barna utforsker språket og at læreren bygger videre på barnas innspill. Det kan også hindre samarbeid mellom elevene.

### **Monologiske, lærerstyrte samtaler**

I studiene til Nordgren (2016) og Lawrence et al. (2015) ble observasjon og målinger foretatt når lærerne selv mente de ville anvende samtalen som læringsform. På tross av dette viste det seg at samtalerne var monologiske og preget av IRF-struktur, noe som hadde liten effekt på andrespråkselevens læring slik Palludan (2007) beskriver det. Nordgren (2016) sin studie er et eksempel her. Hun undersøkte hvor stor rolle dialogen spilte for minoritetsspråklige elever i fagundervisningen på mellomtrinnet. Her kom det frem at andrespråkselevens i liten grad ble inkludert i samtalerne når undervisningsformen var lærerstyrt helklassesamtale, fordi elevenes responser ikke ble utnyttet. Nordgren peker på at læreren, i stedet for å respondere på elevenes ytringer med å bekrefte eller avkrefte deres relevans, kunne ha stilt åpne spørsmål og slik gitt elevene mulighet til å bruke språket på en utforskende måte.

Gjennom observasjon og samtale med læreren konkluderer Nordgren med at det ikke ble lagt vekt på å lære elevene den spesifikke diskursen som ofte benyttes i naturfaglig undervisning og i lærebøker. Nordgren (2016) peker på fravær av substansielle dialoger (Gibbons, 2008) hvor fokus ligger på utvikling av fagspråk. Slik undervisning har positive kvaliteter for andrespråkelevenes faglige og språklige læring, på den måten at de utfordrer elevene til å benytte innlærte fagbegreper og ord i samtale med læreren og medelever. Resultater fra Nordgrens observasjon viste også at elevene manglet forståelse og innsikt i krevende fagbegreper. Nordgren observerte også at innholdet i undervisningen ikke ble knyttet til elevenes hverdagsforståelse. En forklaring kan være at læreren ikke var fullt så faglig trygg på stoffet. En annen mulig forklaring kan være at læreren ikke kjente til hvilke behov andrespråkelever ofte kan ha for å få tydeliggjort språklige sammenhenger i fagundervisning. Slik peker Nordgrens studie på et mer generelt problem – nemlig faglæreres medansvar for arbeid med grunnleggende språklige ferdigheter. Læreplanen i norsk grunnskole slår fast at dette skal være et innslag i alle skolefag og ikke bare et arbeid norsklæreren skal ta seg av.

Her ser jeg det som relevant også å bringe inn et annet arbeid av Gibbons (2006), der hun har som prosjekt å vise hvordan læreren gjennom samtalen kan bygge bro mellom andrespråkelevenes hverdagspråk og det akademiske fagspråket elevene er forventet å mestre i skolen. Dette forutsetter imidlertid at læreren er faglig trygg i stoffet som skal gjennomgås. Det forutsetter også at man som lærer har kompetanse til å vurdere hvilke behov for språklig tilrettelegging andrespråkelevene har i fagundervisning, og at man som lærer er bevisst sitt ansvar for å arbeide med grunnleggende ferdigheter. Grimstad og Myklebust (2012, s. 220) sier at "Når det er for stor avstand mellom elevenes språkkompetanse på norsk og måten læreren og medelevene kommuniserer på, bryter elevenes gjennomføringsmuligheter i klasserommet sammen". Det vil med andre ord være viktig at læreren bevisst tilpasser undervisning med utgangspunkt i hvilket språklig nivå elevene befinner seg på, og at samtalens innhold blir satt i en relevant kontekst for elevene.

Nordgren (2016) konkluderte med at verken konstruksjon av ny kunnskap eller endring av tidligere forståelse fant sted i den lærerstyrte undervisningen. Ifølge henne burde læreren ha problematisert elevens svar dialogisk ved å utfordre flere stemmer gjennom diskusjon og refleksjon, og det er dette som definerer samtale av høy kvalitet. Her står det sentralt også å

inkludere alle elever i samtalen, verdsette innspill og at læreren gjentar elevenes utsagn. Det er dermed også mulig å drive helklassesamtaler med slike innholdskomponenter.

### **Diskusjon som arbeidsform**

Lawrence et al. (2015) valgte i sin studie å utdype diskusjonens betydning for andrespråkselever. Hovedresultatene fra studien viser at diskusjon som arbeidsform forekom hyppig i eksperimentgruppene og at det hadde stor effekt på læringen som foregikk i alle fag, spesielt i matematikk og naturfag. Forskerne forklarer at diskusjonene var av god kvalitet, altså preget av åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål, aktive elever og et samarbeidende språkmiljø hvor elevene hadde respekt for hverandres ord og holdninger. Undervisning med fokus på diskusjon viste seg også å bedre kvaliteten på elevenes evne til å argumentere, til å tenke kritisk og til å komme med forslag til problemløsning. Studien viste også at diskusjon som arbeidsform hadde positiv innvirkning på elevenes lesing og skriving.

Annen forskning viser også at diskusjon som utforskende samtaleform kan være et viktig element i fag- og språktilegnelse. Opptak fra Mercer og Dawes (2008) av en lærer som benyttet seg av IDRF-struktur (jf. kapittel 2), viser til en slags blanding av lærerstyrt plenumssamtale og samtale i par, og at elevene har behov for trygge rom der de får prøve ut tanker og språk. Samtalene i studien til Vaughn et al. (2016) foregikk ofte slik Mercer og Dawes (2008) beskriver det. Gjennomgående i hver undervisningsøkt var lærerens instruksjoner og introduksjoner knyttet til valgt tema. Videre fikk elevene diskutere med lærer og/eller elever. Spørsmål som ble stilt av læreren viste seg å fokusere på likheter og kontraster, årsak og virkning og perspektivtaking. Funn fra studien anslår at om samtalen skal ha effekt for andrespråkselever vil dette avhenge av slike spørsmål som tilsier at samtalen er av høy kvalitet.

I den første praksisfasen i aksjonsforskningsprosjektet til Laursen (2004) ble ikke elevene fortrolige med det tematiske mønsteret ved å selv formulere det på ulike måter. Det var også tydelig at de andrespråkselevne som hadde størst behov for å anvende og lære språket, ikke fikk mulighet til det. Her kan det se ut til at naturfagsklassene i studien til Laursen (2004) hadde til felles med både kontrollgruppene i studien til Lawrence et al. (2015) og naturfagsklassen i studien til Nordgren (2016), at det var for få elementer av dialogisk undervisning. Sett i lys av funn fra Nordgren (2016), Mercer og Dawes (2008) og Vaughn et

al. (2016) er det grunn til å hevde at tilrettelegging av diskusjon i undervisning, samt samtale elevene imellom, vil være av stor betydning for andrespråkselevs språk- og faglæring.

I studiene har det blitt vist til at flere andrespråkselever har forstått det læreren har introdusert gjennom diskusjon og spørsmål rundt nye emner og ord knyttet til disse. Vi har også sett at den lærerstyrte plenumssamtalen ikke nødvendigvis stimulerer til språklig og faglig utvikling. Michelet (2012) forklarer at det ofte ikke er nok for elever å kun forholde seg til lærerens eller bøkens gjennomgang av nytt stoff når de skal beherske ny kunnskap: ”Vanligvis har eleven et stykke vei å gå, og på denne veien fra gryende forståelse til kompetent bruker kan elevenes jevnaldrende være en faglig-sosial ressurs” (Michelet, 2012, s. 50).

### **5.2.2 Samtale i par og smågrupper**

I elevenes arbeid med fagstoff på skolen utgjør jevnaldrende en av de ressursene elevene har mest kontakt med (Michelet, 2012). Alle studiene bortsett fra Aukrust og Rydland (2011) nevnte at samtale i smågrupper kan ha betydning for andrespråkselevs læring. Bortsett fra Lawrence et al. (2015) nevnte også to av disse samtale i par. Det var likevel studiene til Vaughn et al., (2016), Lawrence et al. (2015) og Laursen (2004) som virkelig tok for seg samtaler elevene imellom, og det er derfor disse jeg vil diskutere videre.

En faktor som skiller studien til Vaughn et al. (2016) fra de andre, er at det i den fjerde og siste undervisningskomponenten var fokus på at elevene skulle presentere stoff for resten av klassen. Etter å ha gjennomført en test individuelt, skulle nemlig elevene gjennomføre den samme testen i læringspar og til slutt presentere resultatene sine for klassen. Å samtale på en slik måte kan knyttes til det Barnes (2008) kategoriserer som presenterende samtale. Han sier på den ene siden at for mange lærere beveger seg mot presenterende samtale for tidlig, når elevene egentlig fortsatt er i en fase hvor de fortsatt fordøyer det fagstoffet og språket de kanskje akkurat har tilegnet seg. Utforskende samtale ”will be more likely to enable learners to work on understanding” (Barnes, 2008, s. 6). På den andre siden legger han til at begge formene for samtale er viktig i læring. Lærere må bare være klar over at det innebærer at man er klar over forskjellene mellom dem og at de brukes på riktig måte.

Gibbons (2006) understreker også at både presenterende og utforskende samtale er viktige for andrespråklæringsprosessen. I sitt arbeid presenterer hun flere eksempler på gruppearbeid hvor elevene samhandler på en utforskende måte, men de skal samtidig gjennom en fase Gibbons refererer til som Teacher-Guided-Reporting (TGR). I fasen skal elevene presentere det de har kommet frem til i gruppearbeidet, i diskusjon med veiledning og respons fra medelever og lærer – før de skriver det endelige gruppearbeidet sitt. TGR-fasen kan relateres til IDRF-strukturen. Slike måter å drive gruppearbeid på er å kjenne igjen i studiene til både Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015). I begge studiene ble elevene tildelt oppgaver de skulle diskutere i grupper, for så å dele resultatene sine med klassen og få respons fra lærer og medelever. Gibbons (2006) og Vaughn et al. (2016) understreker dermed viktigheten av kollektivt gruppearbeid. En samtaleform Alexander (2008) hevder at en kompetent lærer må kunne håndtere og legge til rette for i klasserommet.

Ved å sette elevene i grupper eller par, slik flere av studiene valgte å gjøre, kan læreren utnytte interaksjonsmønstre systematisk og organisere aktiviteter som gir et godt faglig læringsutbytte. Laursen (2004) undersøkte hvilken betydning samarbeidslæring i par og grupper hadde for andrespråkelevenes utvikling av fagspråk. Resultater viste at der de tidligere hadde problemer med å samtale med medelever når de skulle uttrykke seg rundt naturfaglige fenomener, viste de nå i større trygghet i bruk av det naturfaglige språket. Andrespråkelevene formulerte også det faglige stoffet på en mer hverdagslig måte, noe som tyder på at de klarte å bygge bro mellom sitt skolespråk og hverdagspråk. Disse funnene blir også understøttet av Gibbons (2006) og Lindberg (2001).

Gruppesamtaler kan fungere som et alternativ til monologiske lærerstyrte samtaler og den kjente IRF-strukturen. Når disse blir benyttet på en effektiv måte vil det ha stor betydning for andrespråklæringen som foregår i klasserommet. Gruppesamtaler, slik de var i Laursen (2004) sin praksisfase to og i undervisningsprogrammene til Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015), kan ses på som en god standard for hvordan lærere kan legge til rette for vellykket undervisning for andrespråkelever. Denne konklusjonen kan trekkes på bakgrunn av McGroarty (1992) sine tanker om at samtaler med medelever er av stor nytte for andrespråkelever på tre måter (jf. kapittel 3). Her fikk nemlig elevene økt mengden av innputt i samtaler hvor de, uten læreren til stede, fikk være mer deltakende, hadde et større ansvar for å uttrykke egne meninger og de fikk høre og bruke språket i passende og

meningsfulle kontekster.

Barnes (1977) mener at det i tilrettelegging av samtaler i grupper, er lett å glemme at det forutsetter en klar struktur dersom elevene skal kunne samtale og være aktive deltakere i gruppearbeidet. Dette er et tema Gibbons (2006) tar forholdsvis grundig opp og hun understreker hvor vesentlig det er å gi elevene modeller for god samhandling i grupper. At de får opplæring i å lytte til hverandre og til å la alle deltakerne komme til orde, når de skal løse en oppgave. Lindberg (2001) mener at om dette gjøres på en riktig måte kan samtale i grupper gi elevene unike muligheter til å delta i frie samtaler, ta ordet, introdusere samtaleemner og bruke språket på en rekke måter som de ikke får gjort i en lærerstyrt plenumssamtale.

### **5.3 Deltakelse i undervisning**

I flere av studiene var det, som vist, et problem at andrespråkelevnene ikke deltok i interaksjonen som foregikk. Nordgren (2016) observerte i sin studie at dette var tilfelle i både lærerstyrt plenumssamtale og gruppearbeid. Hun mente dette kunne forklares med at elevene ikke var kjent med kodene for samtaleform som gjelder i undervisning og hva som var den ”korrekte” måten å samtale på. Dette argumentet kan ses i lys av McKay (2006) sin teori om at tilegnelse av ny kunnskap både er en sosial prosess og en læringsprosess. Her løfter hun spesielt frem at ulike fag har ulike former for diskurser og at lærerne må undervise elevene i hvordan man skal benytte seg av disse.

En annen mulig forklaring på studiene der elevenes deltakelse viste seg å være begrenset, kan være at stoffet og måten det ble presentert på var lite motiverende (Nordgren, 2016; Laursen, 2004). Både Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015) understreker i sine studier at det er viktig å skape engasjement og motivasjon knyttet til emnet det skal undervises i. Deres undervisningsprogrammer PACT og Word Generation inneholder begge komponenter som er ment å motivere elevene. I PACT blir dette gjort ved å starte undervisningsøkter og introduksjon av tema med videoklipp. Dette innebærer en antakelse om at digitale verktøy virker motiverende for elevene. I Word Generation ble diskusjon anvendt som en del av arbeidet med å motivere og utgangspunktet for diskusjonen var emner som var ment å være spesielt engasjerende. Det at undervisningen i eksperimentgruppene i studien til Lawrence et al. (2015) var preget av aktive elever kan ha



direkte tilknytning til dette. I klasserommene der elevene syntes å være lite deltakende kunne det derfor være nyttig å legge til rette for utforskende samtaler rundt emner som man vet betyr noe for elevene.

## **5.4 Refleksjoner rundt studienes gyldighet og pålitelighet**

Kleven (2014) påpeker at forskningsresultater alltid knyttes til en større eller mindre grad av usikkerhet. ”Slike resultater bør oppfattes som indiser heller enn bevis” (Kleven, 2014, s. 9). Resultatene fra studiene jeg har valgt kan tillegges praktisk eller faglig nytte og de kan sies å bidra med et sikkert grunnlag for beslutninger. Fordi de likevel kan forbindes med usikkerhet, har jeg lest dem med et kritisk blikk med utgangspunkt i Kleven (2014, s. 10) sine tre kritiske spørsmål lesere bør stille seg i forhold til forskningsresultater:

1. Hvordan er begrepene operasjonalisert?
2. Hvilke alternative forklaringer er mulige?
3. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i?

Med utgangspunkt i disse tre spørsmålene vil jeg i dette delkapitlet derfor fortløpende diskutere begrensninger ved de spesifikke studiene sine funn og forskningsdesign.

### **5.4.2 Måling av variablene**

Spørsmålet om hvordan begrepene er operasjonalisert handler om hvordan variablene i studiene ble målt. Dette inngår i termen begrepvaliditet, som viser om studienes gjennomførte målinger samsvarer med de teoretiske begrepene. Ved lesing av studienes resultater bør man stille seg kritisk til i hvilken grad resultatene kan være påvirket av visse trusler mot begrepvaliditet, altså såkalte målingsfeil (Kleven, 2014). Før jeg drøfter hvilke trusler som kan være rettet mot de aktuelle studiene, vil jeg kort repetere hva studiene ønsket å måle og hvordan, og en gjennomgang av hvilke variabler enkelte studier inkluderte i målingene.

I studiene til Aukrust & Rydland (2011), Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015) ble det brukt pre-og posttester som måleinstrumenter for å se på hvilken påvirkning samtalen

hadde på ulike variabler, og læringsutbyttet i flerspråklige klasserom. Hos Aukrust & Rydland (2011) gjaldt dette som nevnt samtalen i førskolen sin betydning for muntlige språk- og leseferdigheter på første trinn. Variablene som ble inkludert i målingene utført på førskolene var hvilke typer ord, og hvor rikt ordforråd barnehagelærerne hadde i samtale, hvor komplekse disse samtale var, i hvilken grad de omfattet et fokus på fonetikk og foreldrenes utdanning. På første trinn var de målte variablene ulike ferdigheter hos elevene knyttet til ordforråd, lytting, avkodning og førstespråk. Studiene til Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015) undersøkte som nevnt effekten av undervisningsprogrammer, med et fokus på samarbeid og samtale om faglig innhold. Hos Vaughn et al. (2016) ville de bedre elevenes leseforståelse og innholdsforståelse. Lesetester ble derfor gjennomført før og etter at programmene ble implementert, og testet elevene både i forhold til begreper de kjente fra før og tekster som var nye for dem. I studien til Lawrence et al. (2015) ville de derimot påvirke utviklingen av elevers akademiske ordforråd, som ble testet ut fra variablene.

Målingene i studiene til Nordgren (2016) og Laursen (2004) bestod av observasjon og loggføring. Nordgren (2016) analyserte samtalen som foregikk i klasserommet ved å ta et utgangspunkt i spesifikke teoretiske begreper knyttet til dialogisk undervisning: *verdsetting*, *flerstemmighet*, *revoicing*, *IRF-struktur* og *substansielle dialoger*. Laursen støttet seg til det teoretiske begrepet *tematiske mønstre* i observasjonen, med den hensikt å avdekke og deretter forebygge språklige utfordringer ved hjelp av samtaler og samarbeidende aktiviteter.

Det er viktig å stille seg kritisk til om funnene er pålitelige i den grad at de er konsistente, stabile og nøyaktige i sine målinger (Kleven, 2014). I vurdering av alle studienes resultater fant jeg det derfor nødvendig å ha i tankene om de var påvirket av ulike målingsfeil. Disse er knyttet til i hvilken grad resultatene på de fem studiene var avhengige av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i elevenes prestasjonsevne. Slike forhold ved elevene kan medføre tilfeldige målingsfeil. Om slike målingsfeil var tilstede i studiene er likevel ikke av stor betydning fordi de vil jevne seg ut i det lange løp. Resultatene kan derimot bli forstyrret av systematiske målingsfeil, fordi disse ikke jevner seg ut, og gjelder vedvarende forhold hos elevene. Eksempler her er skrivevansker eller angst ved testing (Kleven, 2014).

Resultatene på de forskjellige pre- og posttestene til Aukrust & Rydland (2016), Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015) kan også ha blitt påvirket av hvilke konkrete oppgaver

forskerne valgte å gi elevene på testene, og av forskernes egen vurdering av elevenes prestasjoner og resultater på testene. Det siste er knyttet til vurdererrelabilitet og kan bidra til å svekke studienes pålitelighet. Usikkerhet knyttet til Aukrust og Rydland (2016) og Lawrence et al. (2015) sine vurderinger av testene er det i praksis mulig å se bort fra. Årsaken til dette er at slike vurderinger inneholder såkalt objektiv skåring, som går ut på at forskerne kun behøvde å lese av om resultatene var i samsvar med en gitt fasit (Kleven, 2014). I studien til Vaughn et al. (2016) måtte derimot forskerne vurdere kunnskapsprøver, en vurdering som i større grad er avhengig av forskernes vurdering.

Spørsmålet om vurdererrelabilitet i studiene til Nordgren (2016) og Laursen (2004) er spesielt interessant, fordi resultatene bygger på observasjon som i stor grad kan være preget av forskernes subjektivitet (Kleven, 2014). Her handler kildene til usikkerhet om forskerne klarte å få med seg alt i observasjonssituasjonen, og om resultatene ble tolket før eller etter nedtegning. Nordgren (2016) dokumenterte å føre logg *etter* hver undervisningssekvens, og det kan stilles spørsmål til om hun var i stand til å få skrevet ned all nødvendig informasjon. Dette sikret derimot Laursen (2004) ved å ta videoopptak av undervisningen for så å vurdere dem i ettertid. Dette gjelder også observasjonene til Aukrust og Rydland (2016). Påliteligheten knyttet til deres observasjoner er også styrket i form av at videoopptakene ble vurdert av to forskere. Resultatene er derfor ikke bare avhengig av en forsker sin subjektive vurdering, men en sammenfatting av to forskere sine vurderinger. Det kunne også styrket studienes pålitelighet om de hadde benyttet systematisk observasjon hvor observasjonsreglene er så klare at det er lite subjektivitet forbundet med kategorisering og nedtegning av det de skulle observere (Kleven, 2014). Dette er likevel ikke mulig å vurdere i dette tilfellet, fordi forskerne ikke har klassifisert sine observasjoner som systematiske eller usystematiske.

### **5.4.3 Alternative forklaringer**

Det andre kritiske spørsmålet, som rører ved om det finnes alternative forklaringer til studienes funn, er et spørsmål om studienes indre validitet. Ved tolkning av resultatene i kartleggingen gjort av Nordgren (2016) og Laursen (2004), og oppfølgingsstudien til Aukrust og Rydland (2016) handler det om å tolke resultatene ved å stille spørsmål til hvorfor forholdene hadde blitt slik de var. I studien til Nordgren (2016) har jeg allerede drøftet at resultatene kunne skyldes at læreren manglet innsikt i fagene, eller kunnskap om

andrespråkselevens behov for tilrettelegging. Slike alternative forklaringer kan også knyttes til undervisningen i Laursen (2004) sitt aksjonsforskningsprosjekt, der andrespråkselevne viste seg å ha forstått lite av det faglige innholdet som ble gjennomgått felles, og var usikre da de skulle uttrykke seg om faglige fenomener i samtale i gruppe eller par.

Indre validitet innebærer også i hvilken grad man kan stole på den tolkningen forskerne fremsetter om relasjonen mellom variabler (Kleven, 2014). Studiene til Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015) er begge tiltaksstudier, hvor undervisningsprogrammene er den uavhengige variabelen de ønsket å studere virkningen av. De avhengige variablene forskerne ønsket å påvirke var, som nevnt, leseforståelse og innholdsforståelse hos Vaughn et al. (2016), og ordforråd hos Lawrence et al. (2015). Å studere virkningen av et opplegg slik det er gjort her, innebærer å studere i hvilken grad det var medvirkende årsak til forandring hos andrespråkselevne. Det blir nødvendig å stille spørsmål til om forskjeller i resultatene på studienes tester skyldes treningsopplegget forskerteamet utviklet og testet ut, eller om andre faktorer kan ha påvirket den gunstige utviklingen (Kleven, 2014).

Ved sammenligning av grupper finnes det trusler mot studienes indre validitet, som kan kalles *seleksjon*, *historie* og *modning*. Seleksjon er en trussel dersom sammenligningsgruppene ikke er like i utgangspunktet, historie omfatter innflytelse eller hendelser som påvirker elevenes undersøkelsen foregår, modning er spontane forandringer hos eleven som kan påvirke resultatene (Kleven, 2014). Studiene til Vaughn et al. (2016) og Lawrence et al. (2015), er eksempler på studier med sammenligningsgrupper. De har likevel begge sikret seg mot trusler mot indre validitet fordi gruppene er gjort sammenlignbare ved randomisering (Kleven, 2014). Seleksjon, historie og modning kunne vært en trussel mot indre validitet dersom eksperiment- og kontrollgrupper ikke var like i utgangspunktet. Disse studiene kan med andre ord regnes som å ha god indre validitet fordi de har *eksperimentell kontroll*, noe som kontrollerer for alt annet enn tilfeldigheter. God indre validitet kan likevel komme i konflikt med hensyn til ytre validitet, som er temaet jeg vil drøfte til slutt (Kleven, 2014).

#### **5.4.4 Generalisering av funn**

Spørsmålet om hvilken kontekst resultatene er gyldige i, er et spørsmål om ytre validitet og om det er mulig å generalisere de valgte studienes funn. Spørsmålet om ytre validitet er

viktig i vurdering av pedagogiske forskningsresultater fordi alle klasserom, elever og lærere er forskjellige. Dette omhandler også spørsmålene ”hvilke personer er resultatet gyldig for?” og ”hvilke situasjoner er resultatet gyldig i?” (Kleven, 2014). Forskningsresultatene fra oppgavens fem studier kan ikke uten videre ha gyldighet for andre enn de som deltok i undersøkelsene, eller i andre situasjoner enn studienes kontekst.

Begge de amerikanske studiene ble utført i ulike deler av USA og kan i utgangspunktet derfor kun sies å være gyldig innenfor akkurat den konteksten. Det samme gjelder studiene utført i Norge og studien fra Danmark. På tross av dette kan det likevel være rimelig å anta at resultatene kan overføres til andre kontekster og benyttes som arbeidshypoteser på bakgrunn av studienes fylldige beskrivelser av nettopp sin kontekst. ”På grunnlag av slike beskrivelser kan man vurdere likheter og forskjeller mellom den konteksten man ønsker å anvende resultatet i, og den konteksten undersøkelsen fant sted innenfor” (Kleven, 2014, s. 136). På samme måte byr studienes ulike metodiske utgangspunkt på innsikt for å forstå tilsvarende fenomener (Befring, 2016). Kartleggingsstudier kan for eksempel sies å ha en innsikt som kan tjene til å forstå andre, lignende tilfeller, noe som innebærer muligheter for en generaliserende kunnskapsoverføring (Befring, 2016).

## 5.5 Oppsummering

Hovedfunnene fra studiene indikerer at læringsutbyttet for elever fra språklige minoriteter øker når det legges til rette for samtaler som har utforskende karakter. Disse samtalene kan både organiseres som elev-elev-samtaler og som lærerstyrte samtaler. Her er det viktig at andrespråkselevne får øve seg på å bruke språket utforskende. Lærerstyrte, monologiske plenumssamtaler preget av en streng IRF-struktur har vist seg å virke mindre bra på andrespråkselevens språk- og faglæring. Slik samtaleorganisering viser seg å ha negativ innvirkning også på andrespråkselevens deltakelse i undervisning og de bærer preg av et læringsmiljø som ikke virker støttende for dem. Det er også av betydning at elevene får trene seg i det Barnes (2008) kaller presenterende samtale, slik studien til Vaughn et al., (2016) har vist. Ved å øve seg på dette lærer de seg å sortere egne tanker, og en slik måte å samtale på er også en viktig del av andrespråklæringsprosessen. Språklig samhandling styrker også rent språklig beherskelse (Berggren & Tenfjord, 2007).

Funnene fra studiene får støtte av forskere som Lindberg (2001), McKay (2006) Barnes

(2008), (2012) og Grimstad & Myklebust (2012). Her har det også vist seg å være ekstra viktig at lærere legger til rette for åpne spørsmål som stimulerer og oppmuntrer elevene til å delta i diskusjon. IDRF-struktur og TGR-fasen er måter å drive gruppearbeid på som inkluderer både utforskende og presenterende tale. De sørger for en gradvis utvikling mot et fagspråk, hvor læreren kan styre det utforskende og praktiske språket til å bli mer vitenskapelig og teoretisk. Dette vil ligne mer på skriftspråket elevene møter på i læreverk, og kan derfor også være gode verktøy lærere kan bruke for å sikre at andrespråkselever oppnår en bedre forståelse av ord, begreper og tekster.

For å kunne delta i samtale må andrespråkselever ha utviklet et ordforråd. Derfor er det viktig at elevene får lære faglige ord og begreper. Innlæring av ord i barnehagen/førskolen hadde effekt på andrespråkselevens muntlige språkferdigheter på 1. trinn (Aukrust og Rydland, 2011). Samtale om ord hadde også betydning for flerspråklige elever på mellomtrinnet sin innholdsforståelse i studien til Vaughn, et al. (2016). Det viste seg i tillegg å ha betydning for andrespråkselever sin forståelse av innholdet i naturfagsundervisning på mellomtrinnet, 7. Trinn og VG1 i studiene til Nordgren (2016) og Laursen (2004). Å fremme utvikling av andrespråkselevens akademiske ordforråd viste seg også å ha en positiv effekt på diskusjon i flere fag (Lawrence, et al., 2015). Et fokus på ordforråd ser dermed ut til å kunne være et viktig element i elevenes språklige og faglige læringsprosess. Elevene må lære ord og begreper betydning i ulike fag for å kunne tilegne seg en forståelse av språket. Samtidig viser forskning at ordforståelse ikke alene er tilstrekkelig for å utvikle generell leseforståelse. Arbeid med å forstå tematiske mønstre på et tekstnivå er viktig for å beherske tekster i undervisning og lærebøker.

## 6 Avslutning

Hensikten med oppgaven har vært å få en oversikt over studier som har et dialogisk syn på språklæring i et andrespråksperspektiv, samt å undersøke hva studiene sier om hvilken betydning samtalen som læringsform har for utvikling andrespråkselevs språk- og faglæring. I denne sammenheng har det vært viktig å løfte frem hvordan lærere kan legge til rette for samtaler som gir andrespråkselever et godt læringsutbytte, og hvilke samtaler som fremmer læring. Oppgavens forskningsspørsmål og delspørsmål ble formulert på en åpen måte for å dekke et stort forskningsfelt, noe som gav mulighet for å finne studier som avdekket flere viktige momenter en lærer må ha kunnskap om ved planlegging av samtale i flerspråklige klasserom.

Felles for studiene har vært ulike former for bruk av muntlig aktivitet i klasserommet, og at flerspråklige elevers læringsutbytte øker mest ved variert bruk av samtalen som læringsform. Hovedfunnene i studiene viser dermed at samtalen som læringsform har stor betydning for utvikling av andrespråkselevs språk- og faglæring. Dette forutsetter imidlertid at lærere i flerspråklige klasserom setter seg inn i hvilke samtaleformer som gir elevene et godt læringsutbytte og hvordan en slik samtale bør organiseres. Tilrettelegging av samtalen har i denne oppgaven handlet om to ting: hva samtalen bør inneholde og hvilke aktiviteter det er nyttig at andrespråkselever får delta i.

Når det gjelder innholdet i samtalen understreker flere av studiene at arbeid med å utvikle andrespråkselevs ordforråd er viktig, fordi det kan bedre deres beherskelse av andrespråket. Her var det særlig viktig å fokusere på å samhandle om ord og begreper knyttet til spesifikke fag, og på den måten øke andrespråkselevens forståelse av innholdet i undervisningen. Samtaler av slik karakter viste seg også å ha innvirkning på kvaliteten på samtalen som fant sted, på elevenes muntlige språkferdigheter, deres forståelse av innhold i tekst og utvidelse av ordforråd. Ordforrådsundervisning og samtale kan av den grunn sies å ha en positiv gjensidig påvirkning på hverandre.

I de utvalgte studiene var det forskjeller mellom klassene og de ulike fagene, både i omfang og måter samtaler ble gjennomført på. Lærerne hadde også ulike måter å veilede og engasjere elevene på, og visse metoder viste seg å ha flere begrensninger enn andre. Dette gjaldt spesielt monologiske lærerstyrte samtaler som var preget av en streng IRF-struktur. Et

felles læringsfremmende trekk ved samtaler i studiene var å la andrespråkselevne få delta i aktiviteter hvor de fikk samhandle med jevnaldrende. Her får de anledning til å høre mer av andrespråket og enkelte elever kan benytte muligheten til å våge å være mer utforskende og deltakende i samhandlingen, enn det de velger å være i helklassesamtaler.

Ett av målene for denne masteroppgaven har vært å bidra til å øke kunnskapsbasen for nåværende og fremtidige lærere, gjennom å vise hvorfor språklig samhandling er viktig for andrespråkselevnes språklige og faglige utvikling, og hvordan man kan legge til rette for samhandling av høy kvalitet i skolen. Jeg håper også at den har bidratt med kunnskap om at samtalen bør tillegges vekt i undervisning på alle alderstrinn. Andrespråkselever har behov for erfaring med å anvende det nye språket i samhandling med andre, i ulike undervisningskontekster. Det kan være problematisk for lærere å vite hvilke spesifikke trekk som kjennetegner mer eller mindre vellykkede språklærings situasjoner. Her har flere av studiene vist at det i tilrettelegging av undervisning er viktig at læreren skaper et trygt språkmiljø for elevene, og de må tørre å styre vekk fra individuelle skriftlige oppgaver og våge å utforske språk og fag i samtale med elevene. Lærere bør med andre ord være bevisste i sin rolle og læringsmulighetene som ligger i samtaler i klasserommet, og de må ha kjennskap til hva som må til for å involvere elever fra språklige minoriteter i slike samtaler.

De valgte studiene, og annen forskning og teori jeg har vist til i oppgaven, er enige om at det er viktig at andrespråkselever "sosialiseres" inn i det nye språket, og at samtale medierer læring. I klasseromsforskning finnes det likevel flere eksempler på at selv i undervisning der lærere bevisst tar utgangspunkt i sosiokulturell teori gjennom dialog, fremmes ikke læring og fagforståelse blant elevene. Her er blir det relevant å stille spørsmål til om andrespråksforskning har fokusert nok på å jobbe med samtals kvaliteten, og om lærerutdanningen har en klar forståelse rundt hvordan dette skal gjøres.

I søket etter relevante studier til denne oppgaven, fant jeg det utfordrende å finne frem til nordiske studier med gode og spesifikke eksempler på pedagogiske virkemidler som kan tas bruk i dialogisk undervisning. Det kan derfor tenkes at det finnes behov for spesifikke undervisningsprogrammer lærere kan ta i bruk i flerspråklige klasserom. Programmene PACT og Word Generation er eksempler vellykkede opplegg, med eksempler på hvordan samtalen kan inkluderes i ulike fag og aktiviteter i skolen for å utvikle andrespråkselevens språk- og faglæring. Det kan derfor være en idé å forske mer på og utarbeide



undervisningsprogrammer med samtalen som læringsform, også i Norge. Dette kan bidra med økt bevissthet rundt samtalens funksjon i flerspråklige klasserom, og sørge for at andrespråkselever får et best mulig faglig og språklig læringsutbytte. Her blir det opp til beslutningstakere innenfor skole- og utdanningspolitikk å vurdere i hvilken grad dette bør være et satsningsområde i det norske skole- og utdanningssystemet.

# Litteraturliste

Referanser merket med \* er inkludert i den narrative litteraturoversikten.

Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I Mercer, N. & S. Hodginson (Red.), *Exploring Talk in School* (s.91-114). London: Sage Publications Ltd.

\*Aukrust, V.G. & Rydland, V. (2011). Preschool Classroom Conversations as Long-term Resources for Second Language and Literacy Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 198-207.

Bakhtin, M. (1984). Problems of Dostoevsky's Poetics. I Emerson, C (Red.), *Theory and History of Literature*, 8. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I Mercer, N. & S. Hodginson (Red.). *Exploring Talk in School* (s.1-15). London: Sage Publications Ltd.

Barnes, D. (1977). *Fra samvær til leseplan* (oversatt av Bertelsen, H). Harmondsworth: Penguin Books. (Originalutgaven utgitt i 1976).

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berggren, H. & Tenfjord, K. (2007). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s.168-195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Chomsky, N. (1959). Review: Verbal Behaviour by B.F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.
- Coady, J. (2000). L2 Vocabulary acquisition. A synthesis of the research. I Coady, J. & Huckin, T (Red.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (s.225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). Tests, achievement and bilingual students. I Baker, C. & Hornberger, N. H. (Red.), *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (s.1-43). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Danbolt, A.M.V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromsskulturer for språklæring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring – Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2008). It was taught good and I learned a lot. Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal & Language and Literacy*, 31 (2),155–173.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- Grimstad, F. B. & Myklebust, R. (2012). Kåll og fåriskål – om flerspråklige elever i individuelt og kollektivt arbeid. I Haug, P (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert* (s. 194-222). Oslo: Det norske samlaget.
- Hagtvet, B.E., Lyster, S.-A.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. Bottegaard, Hjetland, H.N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76(1), 34-49.
- Hvistendahl, R. (Red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. London: Sage.
- Kleven, T.A. (Red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *NORDAND Nordisk Tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(3), 55-77.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. I B. van Patten & J. Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition* (s. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \*Laursen, H.P. (2004). Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen. Fokus på det flersprogede klasserum. København: CVU København og Nordsjælland.

- \*Lawrence, J.F., Crosson, A. C., Paré-Blagoev, J.E., Snow, C.E. (2015). Word Generation Randomized Trial: Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I Kerstin Nauchler (Red.), *Symposium 2000. Et andraspråksperspektiv på lärande* (s. 63–85). Stockholm: Sigma.
- Long, M. (1985). Input and Second-Language Acquisition Theory. I Gass, S. & Madden, C (Red.), *Input in Second Language Acquisition* (s. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. I Ritchie, W.C & Bathia, T.K (Red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- McGroarty, M. (1992). Cooperative learning: The Benefits for Content-Area Teaching. I Richard-Amanto, P. & Snow, M. (Red.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (s. 58-69). White Plains, NY: Longman.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory talk. I Mercer, N. & Hodginson, S. (Red.), *Exploring Talk in School* (s.55-71). London: Sage Publications Ltd.
- Michelet, S. (2012). *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse I læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

Nation, L. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

\*Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 100(1), 49-60.

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Opplæringsloven. Lov 22. Juni 2012 nr 582 om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet 10. mars 2017 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2)

Palludan, C. (2007). Two Tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.

Palm, K. (2015). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Hentet fra 6. Mars 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>

Palm, K. & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I Christensen, H. & Stokke, R. S. *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83-103). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ridley (2012). *The Literature Review. A step-by-step Guide for Students*. London: Sage.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første opplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 1972 (X/3), 209-231.

SSB. (2016). Elever i grunnskolen, 1. Oktober 2016. Hentet 8. februar 2017: fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>

- SSB. (2017a). Nasjonale prøver 2016. Hentet 10. Mai 2017 fra:  
<https://ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar>
- SSB. (2017b). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet 8. februar 2017 fra:  
<https://www.ssb.no/innvandring-oginnvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>.
- Sweet, A.P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. I Block, C.C., Gambrell, L.B. & Pressley, M. (Red.), *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory and Classroom Practice* (s. 17-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 10. mai 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>:
- \*Vaughn, S., Martinez, L.R., Wanzek, J., Roberts, G., Swanson, E. & Fall, A.M. (2016). Improving Content Knowledge and Comprehension for English Language Learners: Findings From a Randomized Control Trial. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 22-34.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, R. & Dawes, L. (2004). *Thinking and learning with ICT*. Abingdon: Routledge/Falmer.