

Lærernes bruk av samtalen i flerspråklige klasserom

Julie Wiberg-Bugge



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Samtalen i det flerspråklige klasserom

Copyright Julie Wiberg-Bugge

År 2017

Samtalen i det flerspråklige klasserom.

Julie Wiberg-Bugge

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å få innblikk i hva som synes å være læringsfremmende bruk av samtaler. Dette er gjort ut fra et ønske om å hente ut relevante redskaper jeg og andre lærere kan bruke i samtaler for å legge til rette for at dypere læring kan oppstå. For å undersøke dette er det tatt utgangspunkt i fire læreres bruk av samtaler i flerspråklige klasserom på samme grunnskole. To av lærerne har ordinær undervisning i helklasse, og to har undervisning i særskilt norsk med en mindre gruppe. Problemstillingen det er tatt utgangspunkt i er følgende: *Hvordan brukes den lærerstyrte samtalen i flerspråklige klasserom for å fremme læring?*

Forskningsspørsmålene har vært følgende: 1. *I hvilke grad legger lærerne opp til kognitivt utfordrende samtaler med elevene, i helklasse- og gruppeundervisning?* og 2. *Hva slags spørsmål bruker lærerne i læringssamtalene?*

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor datainnsamlingen i hovedsak har foregått gjennom observasjon med videoopptak av fire lærere. I etterkant av observasjonene ble lærerne intervjuet for å få et større innblikk i deres praksis og eventuelle hendelser som var uklare i observasjonene. Med et pragmatisk syn på samtaler har forskning og teori om andrespråklæring og læringsfremmende samtaler vært sentrale utgangspunkt for analysen. Analysen er kategorisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, hvor formålet har vært å beskrive lærernes handlinger i samtaler.

Resultatene viser variasjon i hvordan lærerne tok i bruk kognitivt utfordrende samtaler og videre hva slags spørsmål de stilte. Ulikhetene i samtaler ser i hovedsak ut til å styres av lærerens fokus, og hvilke fremgangsmåter de tok i bruk for at elevene skulle delta muntlig, parallelt med å tilegne seg faglige- og språklige ferdigheter. Vi ser at det ikke nødvendigvis er motsetninger i lærernes undervisning, men at det i hovedsak var den ene læreren i helklasseundervisning som så ut til å ha samtaler som i høyest grad la til rette for samtaler som står i samsvar med det forskningen og teorien peker på som mest læringsfremmende. Samtaler som dette skal i tillegg til det fokuset alle lærerne har om deltakelse og språklig utvikling, invitere elevene til å gi uttrykk for egne meninger, refleksjoner og gis plass til å selv stille spørsmål i samtaler.

Resultatene indikerer at for å kvalitetssikre lærernes bruk av samtalen, burde det legges opp til et tettere samarbeid mellom ledelsen og personalet prioriterer. På denne måten kan lærerne i større grad ha et felles grunnlag for hvordan de skal legge til rette for dypere læring gjennom samtaler i flerspråklige klasserom. Videre kan en annen utvikling av lærernes bruk av samtaler være erfaringsdeling og observasjon innad på skolen. Lærerne har hver sine styrker, og ved å støtte seg på hverandres kan samtaler i de flerspråklige klasserommene både styrkes, og utvikles for elevenes beste.

Forord

Plassen på lesesalen er ryddet, skapet er tømt, bøkene levert, og med denne masteroppgaven takker jeg herved for meg, Blindern. Det har vært et privilegium å fordype seg i det jeg har få erfaringer med, nemlig muntlighet i det flerspråklige klasserommet. Dette er noe jeg interesserer meg stort for og anser som viktig kunnskap i dagens skole. Før jeg skal ut å praktisere mine ferske kunnskaper i arbeidslivet, har jeg mange å takke for at mållinjen krysses denne dagen, 1.juni.

Takk til informantene som velvillig stilte opp til både observasjon og intervju, og som viser stort engasjement i forhold til elevgruppene jeg skriver om.

Til mine kjære kollokvie-jenter: Andora, Kristin og Pernille. Dagene ville aldri vært så morsomme, trygge og motiverende uten dere. Takk for alle fine samtaler de siste to årene og for dere har holdt roen når jeg ikke har gjort det. Jeg er så stolt av dere, og glad for at vi endelig passerer mållinjen sammen!

Kjære Chickflick, dere er uvurderlige! Ingen over og ingen under. Takk til min fantastiske mor og far, mine motiverende søstre, og den fine omgangskretsen min som har trodd på meg hele veien, selv når jeg ikke har gjort det. Tusen takk til min kjære kollega og venn Helene for støtte, fornuftige ord og korrekturlesing. Takk til Kjetil, den store hverdagshelten! Jeg er deg evig takknemlig for at du pushet meg til målet. Sist, men ikke minst, takk til Kirsten Palm for veiledningen jeg har fått!

Det er med stor lettelse og engasjement jeg er klar for å sette mitt siste punktum og gå ut i arbeidslivet med en splitter ny verktøykasse!

God lesning.

Oslo, juni 2017.

Julie Wiberg-Bugge

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.2	Avgrensninger og redegjøring av begreper	3
1.3	Oppgavens plassering i forskningslandskapet	4
1.4	Oppgavens struktur	5
2	Teoretisk tilnærming.....	6
2.1	Andrespråksforskning	6
2.2	Sosiokulturelt læringsperspektiv på samtalen	7
2.2.1	Den proksimale- og den intermentale utviklingssonen	8
2.2.2	Støtte.....	10
2.2.3	Innputt-hypotesen og ”learners output”	11
2.3	Klasseromsforskning: om dialog	13
2.4	Grunnstammen i lærerstyrte klasseromssamtaler.....	14
2.4.1	Konsekvenser av lærerstøtte og utfordringer.....	16
2.5	Utvidelsen av den tradisjonelle IRE	17
2.5.1	Dialogisk undervisningsform	18
2.6	Sammenfatning av kapitlet	20
3	Design og metode.....	21
3.1	Metodisk tilnærming.....	21
3.2	Forberedelser til studien.....	22
3.2.1	Begrunnelse for utvalg.....	22
3.2.2	Rekruttering av informanter	23
3.2.3	Besøk i klassene.....	23
3.2.4	Pilotering	24
3.3	Metoder for innsamling av data	24
3.3.1	Min rolle i observasjonene	25
3.3.2	Min rolle i intervjuene	26
3.3.3	Datamateriale.....	28
3.4	Datainnsamlingen.....	28

3.4.1	Gjennomføring av observasjoner.....	28
3.4.2	Gjennomføring av intervjuer	29
3.4.3	Transkribering av datamaterialet	30
3.5	Prinsipper for analyse og tolkning	30
3.6	Kvalitet i en kvalitativ studie - validitet og reliabilitet.	31
3.6.1	Begrepsvaliditet – måles det som er ønskelig?.....	32
3.6.2	Indre validitet – hvilke alternative forklaringer er mulige?.....	33
3.6.3	Ytre validitet – hvem er resultatene gyldige for?	34
3.6.4	Reliabilitet	34
3.7	Etiske hensyn	35
3.8	Oppsummering av metodologiske aspekter.....	36
4	Resultater og drøftinger.....	37
4.1	Presentasjon av lærerne	37
4.2	Utgangspunkt for resultatene og drøfting	38
4.3	Kognitivt utfordrende samtaler	39
4.3.1	Kognitivt utfordrende samtaler i ordinær undervisning	39
4.3.2	Kognitivt utfordrende samtaler i gruppeundervisning med særskilt norsk.	47
4.3.3	Sammenfatning og diskusjon av kognitivt utfordrende samtaler i ordinær klasse og i gruppeundervisning.....	54
4.4	Spørsmål i samtaler og lærerens oppfølging	57
4.4.1	Lærernes bruk av spørsmål i læringsamtalene, og responsen som gis på disse, i ordinær undervisning.....	58
4.4.2	Lærernes bruk av spørsmål i læringsamtalene, og responsen som gis på disse, i særskilt norsk undervisning.....	65
4.4.3	Sammenfatning og diskusjon av spørsmål og responsen i samtaler i ordinær klasse- og gruppeundervisning.....	70
5	Avslutning.....	75
5.1	Hovedfunn og konklusjon	75
5.2	Pedagogiske implikasjoner.....	77
	Litteraturliste.....	79
	Vedlegg / Appendiks.....	86

Oversikt over diagrammer og tabeller

Tabell 1: Samtaleutdrag 1.	40, 42
Tabell 2: Samtaleutdrag 2.	44
Tabell 3: Samtaleutdrag 3.	45
Tabell 4: Samtaleutdrag 4.	47
Tabell 5: Samtaleutdrag 5.	48
Tabell 6: Samtaleutdrag 6.	49
Tabell 7: Samtaleutdrag 7.	51
Tabell 8: Samtaleutdrag 8.	52
Diagram 1: L1 sin bruk av spørsmål på 1.trinn, i ordinær undervisning.	58
Tabell 9: Samtaleutdrag 9.	59
Tabell 10: Samtaleutdrag 10.	60
Tabell 11: Samtaleutdrag 11.	61
Diagram 2: L2 sin bruk av spørsmål på 4.trinn, i ordinær undervisning.	62
Tabell 12: Samtaleutdrag 12.	63
Tabell 13: Samtaleutdrag 13.	63
Tabell 14: Samtaleutdrag 14.	64
Diagram 3: SL1 sin bruk av spørsmål på 1.trinn, i særskilt norskundervisning.	65
Tabell 15: Samtaleutdrag 15.	65
Tabell 16: Samtaleutdrag 16.	66
Tabell 17: Samtaleutdrag 17.	67
Diagram 4: SL2 sin bruk av spørsmål på 4.trinn, i særskilt norskundervisning.	68
Tabell 18: Samtaleutdrag 18.	68
Tabell 19: Samtaleutdrag 19.	69
Tabell 20: Samtaleutdrag 20.	69

1 Innledning

I skoleverket er det en stor variasjon av elever som snakker norsk som sitt morsmål, og elever som er på vei til å tilegne seg norsk som sitt andrespråk. Antall minoritetsspråklige elever øker årlig, og ifølge Statistisk Sentralbyrå har hver tredje Oslo-borger innvandrerbakgrunn (SSB, 2017). Elevgruppen som lærer seg norsk som sitt andrespråk, har i mange tilfeller vedtak om særskilt norskopplæring. Her er målet å tilegne seg et adekvat ordforråd for å kunne forstå og delta i hverdagslige- og faglige kontekster gjennom andrespråket.

Flerspråklige elever med norsk som andrespråk integreres tidlig i skolen og tilbringer mest tid i ordinær klasseromsundervisning. Vi tilegner oss faglig kunnskap ved å bruke språket, og vi utvikler språket vårt gjennom fagene (Gibbons, 2006, s. 3). På bakgrunn av dette er det viktig at lærere er bevisste på hvilke type samtaler de velger å ta i bruk. Følgende sitat gir en tydelig beskrivelse på hvor viktig det er at lærerne fremmer fag- og andrespråklæring i sine lærerstyrte samtaler: ”It is both an aim and the medium of education, they are not only learning English as a school curriculum, subject and as a new language, but they are learning in it and through it as well” (Gibbons, 2006, s.3).

Denne oppgaven tar for seg hvordan et utvalg lærere tar i bruk samtalen i undervisning, for å legge til rette for læring i flerspråklige klasserom for elever generelt og flerspråklige spesielt. Ved å få et innsyn i hvordan dette kan gjøres, sammen med teori om hva som kan være læringsfremmende bruk, kan jeg og andre lærere hente ut relevante verktøy for hvordan vi selv kan ta i bruk lærerstyrte klasserom i flerspråklige klasserom på en måte som legger til rette for læring.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Samtalen er et av de viktigste pedagogiske verktøyene vi har for å forstå og bygge kunnskap i fellesskap. Videre er det et verktøy læreren skal bruke for å ivareta de flerspråklige elevenes rettigheter, og behov for tilpassing og språkutvikling. For flerspråklige elever er klasseromsdiskursen en av de viktigste arenaene for andrespråklæring. Deltagelse i samtaler spiller derfor en viktig rolle i alle elevers faglige og språklige utvikling, uavhengig av hvilken språklig bakgrunn de har.

Sett i lys av hvor viktig samtalen er for å forstå og bygge kunnskap i felleskap, bærer skolen et viktig ansvar. Den skal bidra til at barn og unge forstår, lærer og gis muligheter for å lykkes i fremtiden. Muntlige ferdigheter, til å blant annet delta i samtaler, er en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal lære i sin skolegang. I Kunnskapsløftet er det pålagt ulike ferdigheter som elevene skal oppnå, basert på undervisningen læreren gir. Vedrørende samtale sier læreplanene at lærerne i hovedfagene skal sørge for at elevene skal kunne; ”delta i utforskende samtaler”, ”uttrykke egne meninger i diskusjoner”, ”drøfte”, ”reflektere”, ”forklare”, ”beskrive”, ”begrunne”, ”formulere argumenter”, ”vurdere”, ”uttrykke egne meninger, følelser og tanker” (LK06). Videre sier læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, at læreren har ansvar for å lære elevene å kunne uttrykke seg muntlig. Dette innebærer ”å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått” (Udir, 2007). Begge læreplanene peker på hvor sentrale de muntlige ferdigheter er i opplæringen. For at elevene skal kunne tilegne seg disse ferdighetene, er de avhengige av en lærer som legger til rette for gode læringsmuligheter.

Hvordan lærere legger til rette for gode læringsmuligheter er noe av hovedfokuset til denne undersøkelsen. Basert på betydningen samtaler har for læring, og ansvaret som faller på læreren, undersøker jeg hvordan en gruppe på fire lærere tilrettelegger opplæringen gjennom samtale i flerspråklige klasserom. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling: ***Hvordan brukes den lærerstyrte samtalen i flerspråklige klasserom for å fremme læring?*** For å svare på problemstillingen stiller jeg to underordnede forskningsspørsmål. Spørsmålene gir opplysninger om *hva* jeg ønsker å undersøke. Forskningsspørsmålene er følgende:

1. I hvilke grad legger lærerne opp til kognitivt utfordrende samtaler med elevene, i helklasse- og gruppeundervisning?
2. Hva slags spørsmål bruker lærerne i læringssamtalene ?

Spørsmålene undersøkes gjennom observasjon av lærere i helklasseundervisning og i gruppeundervisning, samt intervju av lærerne. I helklasse får jeg innblikk i en klasseromssituasjon som kan likne på fremtidige klasserom jeg skal undervise i. Ved å se på undervisning i gruppe, med særskilt norsklærer, får jeg mulighet til å se hvordan lærerne tilrettelegger for faglæring og språklæring i en mindre gruppe. Dette er interessant, ettersom det gir rikere innsikt i lærernes bruk av samtale og være nyttig kunnskap som kan brukes i helklasseundervisning.

1.2 Avgrensninger og redegjøring av begreper

I dette kapitlet vil jeg her forklare noen sentrale begreper som brukes i studien. Begrepene vil også bli redegjort for i en større kontekst, underveis i oppgaven. Samtalene jeg undersøker er *lærerstyrte samtaler* i flerspråklige klasserom. Dette er samtaler der lærere kontrollerer og leder samtaler for helklasse eller gruppe, med fokus på både fag- og språklæring. Med *flerspråklige elever* mener jeg elever som har et annet språk enn norsk som morsmål (NOU 2010, s.7). Elevgruppen vil i en del tilfeller bli vist til som *innlærere*, etter som det er de som er på vei til å tilegne seg norsk som sitt andrespråk. Elevgruppen som er i hovedfokus er elever som har kompetanse til å praktisere flere språk i dagliglivet, men fortsatt har vedtak om særskilt norskopplæring. *Særskilt norskopplæring* innebærer forsterket opplæring i norsk. Elever som har rett til dette får enten opplæring etter en egen læreplan som heter Grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller særskilt opplæring etter lokalt utviklet læreplan i norsk. Språklæringen som er i fokus er læring av et andrespråk. *Andrespråklæring* går ut på å tilegne seg et nytt språk i tillegg til morsmålet, etter tre-fireårsalderen (Berggreen & Tenfjord, 2011; Ortega, 2009, s. 5).

Ved innlæringen av et andrespråk, er sosiale situasjoner viktige for i tilegnelsen av språkferdigheter. For at man skal lære noe i slike kontekster er det nødvendig å forstå spontan tale og forsøke å gjøre seg selv forstått. De sosiale situasjonene som er i sentrum for denne studien er samtaler der læreren og eleven er i *dialog* med hverandre, eller når læreren holder en *monolog* i forkant av en dialog. Fra etymologien stammer ordene *dialog* og *monolog* fra det greske ordet *logos* som på norsk betyr det talte språket. Forskjellen mellom disse ordene er at *dia* betyr mellom og *mono* betyr ensom. Med andre ord er *dialog* en diskurs der to eller flere stemmer deltar, mens i *monolog* er det kun én. I klasserommet i dag er ikke det ikke nødvendigvis slik at dialog og monolog er to atskilte kategorier, men heller to sider av muntlig undervisning (Klette, 2010). Dysthe (2001, s. 205) er enig i dette, og argumenter for at alle klasserom bærer preg av å være både dialogiske og monologiske.

Gjennom det første forskningsspørsmålet mitt ser jeg på hvordan lærerne ser ut til å utfordre elevene gjennom *kognitivt utfordrende samtaler*. Her bruker jeg definisjonen til Snow, Tabors, og Dickinson (2001, s. 2) som på engelsk kaller det ”extended discourse”. Definisjonen sier at slike dialoger er dekontekstualiserte samtaler som inviterer elevene til å

være aktive deltakere, hvor de får mulighet til å dele sine refleksjoner, forklaringer, historier og spørsmål, under ledelse av læreren. Videre ser jeg på hvilke spørsmål lærerne stiller elevene. Spørsmålene er kategorisert etter *åpne spørsmål*, *lukkede spørsmål*, og *åpne spørsmål med lukket funksjon*. *Åpne spørsmål* er kort sagt spørsmål som ikke har et spesifikt svar, hvor funksjonen er åpen (Alexander, 2008), slike spørsmål kan også bli referert til som *autentiske* (Nystrand, 1997), mens *lukkede spørsmål* har et bestemt svar, og dermed en lukket funksjon. *Åpne spørsmål med lukket funksjon* er spørsmål der læreren per definisjon stiller et åpent spørsmål, men har en fasit som fører til at funksjonen er lukket (Mercer, 2010; oversatt av Andersson-Bakken, 2017, s. 26). Lærernes bruk av tilbakemelding vil i noen tilfeller bli pekt på som *opptak*. Dette er en definisjon fra Nystrand (1997) som handler om hvordan lærere bygger videre på det elevene sier, i stedet for å svare kort med ord som *takk* og *fiint*. Samtalene som observeres foregår i *helklasse*, er fra ordinær undervisning der elevgruppen er en blanding av elever med norsk som sitt morsmål og de som møter norsk som sitt andrespråk. Samtalene i *gruppe* er fra særskilt norskundervisning der det kun er flerspråklige elever med vedtak.

1.3 Oppgavens plassering i forskningslandskapet

Da denne studien fokuserer på klasserom og samtaler i Norge, finner jeg det aktuelt å se på forskning gjort her i Skandinavia. I tråd med innvandringen og økningen av flerspråklige elever i skolen fra 1970-tallet, har det fra 1980-tallet blitt gjort en rekke forskning og klasseromsstudier på andrespråksdidaktikk (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord, 2007). I en oversikt over andrespråksdidaktisk forskning fra 1985-2015, skrevet av Tonne og Palm (2015, s.310), viser det seg at det er praksisnære kvalitative tilnærminger som dominerer forskningsfeltet. Else Ryen (2010, s.67) har også skrevet en forskningsoversikt over klasseromsstudier. Her er fokuset språkopplæring for minoritetsspråklige. Oversikten viser at den minoritetsspråklige elevgruppen ser ut til å bli gitt færre muligheter til aktiv deltakelse i undervisning, i forhold til majoritetslevnene. Dette kan føre til at språkopplæringen for mange vil stagnere, ettersom en av de største arenaene for språklæring gjerne er gjennom muntlig deltakelse på skolen.

I et norsk prosjekt kalt Pisa+ har en gruppe forskere blant annet gjort dybdestudier av klasseromsprosesser (Klette, Lie, Ødegaard, Anmarkrud, Arnesen, Bergem, & Roe, 2008, s.1). Forskerne fant blant annet ut at ”lærerstyrt helklasseundervisninger er hyppig

forekommende i samtlige klasserom” (Klette et al., 2008, s.9). Undervisningen skulle likevel vise seg å bære preg av at lærerne hadde mangler i systematisering av samtalebruken og liten variasjon i bruk av klasseromssamtaler på ulike nivåer. Dette beskrives med følgende ord: ”Elevenes meningsskaping er konstruert rundt den enkelte og med tilsvarende liten utnyttelse av medelevene som samtale- og læringspartnere og klassefelleskapet som felles læringsarena” (Klette et al.,2008, s. 9). Undersøkelsens resultat viste altså at, på tross av hyppig bruk av lærerstyrte samtaler, var det bemerkelsesverdig få data på at lærerne hadde læringsfremmende dialoger med elevene. Forskerne pekte på at en mulig årsak til dette var lærernes mangelfulle kunnskaper om hvordan dialogen kunne brukes. En mindre undersøkelse utført av Grimstad (2012) kan også bidra til å underbygge studiens plassering. Grimstad gjorde funn på at flerspråklige elever kun blir gitt mulighet til å bruke 3,5 % av tiden i løpet av en undervisningsøkt på å være i dialog med læreren og delta i faglig muntlig aktivitet (2012, s. 29).

Disse studiene kan brukes som utgangspunkt til hvorfor min oppgave er relevant i dagens forskningslandskap. Den fokuserer nettopp på hva læreren bør være bevisst på i lærerstyrte samtaler og hvordan dette viser seg å bli gjort av 4 grunnskolelærere på småskoletrinnet. Basert på den kritiske forskningen som er presentert, er det viktig å se på bidrag til at flerspråklige elever får tilrettelagt gode muligheter for å delta i klasseromssamtaler. I lys av dette har blant annet Aarsæther (2013) skrevet om ”Elevaktive arbeidsformer for andrespråkseleven” som gir konkrete forslag til hvordan lærere kan arbeide med klasesamtaler om fagtekster. Et annet lite kvalitativt studie er Palm og Stokke (2015) sin artikkel om læreres bruk av samtaler i flerspråklige klasserom. Artikkelen har trekk ved seg, som man også finner i min undersøkelse ved at det er visse likheter i deres tilnærming i undersøkelse av klasseromssamtaler. På tross av dette skiller studien min seg ut ved å inkludere samtaler i ordinær klasseromsundervisning og særskilt norskopplæring i gruppe.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 1 presenteres bakgrunnen dette temaet, redegjørelser og avgrensninger. I kapittel 2 presenteres teori og forskning om andrespråkslæring og klasseromssamtalen. I kapittel 3 presenteres metoden jeg har tatt i bruk. I kapittel 4 presenteres og drøftes datamaterialet. Kapittel 5 er oppgavens oppsummerende kapittel, der jeg skriver en sammenfatning av svarene på forskningsspørsmålene.

2 Teoretisk tilnærming

I følgende kapitler presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Teoridelen er todelt. Den første delen omhandler andrespråklæring og den andre delen tar for seg bruk av samtaler i flerspråklige klasserom. Det teoretiske rammeverket for delen om andrespråklæring baserer seg i stor grad på Gibbons (2006, 2009), Krashen (1981), Lindberg (2013), Swain (2005) og Vygotsky (1979). Videre baserer delen om samtalen i flerspråklige klasserom seg på blant annet Alexander (2008), Dysthe (2001), Cazden (2001), Gibbons (2006, 2009), Lindberg (2013), Mercer (2000, 2008) og Nystrand (1997). Det ligger mye forskning og teori bak et flertall av de valgene lærere i skolen bruker i undervisningssamtaler. Sett i lys av at det er samtaler i flerspråklige klasserom og grupper som undersøkes, vil det i det følgende kapittel redegjøres for et utvalg av tidligere og nåværende forskning på andrespråklæring.

2.1 Andrespråksforskning

Parallelt med migrasjonen som har økt de siste tjue årene, har andrespråksforskningen fått grunnfeste som faglig disiplin (Berggreen & Tenfjord, 2011, s.15). Tradisjonelt sett har andrespråklæring blitt sett på som en kognitiv prosess som finner sted i hvert enkelt individ. Dette synet på andrespråklæring kalles gjerne for ”mainstream SLA” (SLA: Second Language Acquisition) (Atkinson, 2011; Swain & Deters, 2007, s. 821). Perspektivet er basert på en felles antagelse om at læring er en mental handling som skjer ved at innlærer adapterer informasjon fra omverdenen (Atkinson, 2011). En av de som støttet dette var den kjente språkteoretikeren Noam Chomsky, som var av den oppfatning at språkkompetanse er noe man hadde fra fødselen av (Berggreen & Tenfjord, 2011, s. 25). Teorier som denne har møtt mye motstand og det er enda ikke noen enighet om hva som ligger til grunn for språklig tilegnelse (Atkinson, 2011).

Endringene i andrespråksforskningen har vært så fundamentale at de i dag kalles ”The social turn in SLA” (Ortega, 2011). Artikkelen ”On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research” til Firth og Wagner (1997) i *Modern Language Journal*, var en av de bidragene som virkelig satt fart på debatten i andrespråksforskningen (Swain & Deters, 2007). I artikkelen fra Firth og Wagner (1997) om en rekonstruksjon av den daværende teorien, metodikken, forskningen og fokuset. Forskningsmetodene på den tiden var preget av eksperimenter og kvantifisering. De var tydelige i sin sak og krevde at man

skulle fokusere mer på det sosiale og konteksten læringen fant sted i, fra en synsvinkel der alle som tilegnet seg et andrespråk kunne bli inkludert. Det er viktig å nevne at forskere som for eksempel van Lier (1994; i Swain & Deters, 2007, s. 820) i forkant av dette allerede hadde bidratt med sosiokulturelle orienteringer i diskusjonen om andrespråklæring. Likevel var det utformingen og tydeligheten til Firth og Wagner (1997) som førte til at en rekke alternative perspektiver blomstret (Swain & Deters, 2007).

Vi har sett en klar endring i hvordan teoretikere mener man tilegner seg et andrespråk. Etter ”The social turn” argumenteres det for at det er de sosiale teoriene som er troverdige, rikere i omfang og bedre (Atkinson, 2011; Swain & Deters, 2007). Dette er viktig da det er i sosiale kontekster, elever som skal tilegne seg sitt andrespråk, oppholder seg i løpet av opplæringen. Blant teorier som ser på hvordan læring finner sted i slike kontekster er den sosiokulturelle læringsteorien relevant å trekke frem. Selv om den sosiokulturelle teorien ikke er utviklet for å eksplisitt forklare andrespråklæring, er den aktuell å trekke frem da den har fokus på nettopp hvordan de sosiale omgivelsene kan påvirke språklæring (Atkinson, 2011). I det følgende blir det gitt en nærmere presentasjon av de sosiale læringsteoriene det er tatt utgangspunkt i for denne undersøkelsen.

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv på samtalen

Samhandling i skolen skjer ikke i et vakuum, men i et sosialt og kulturelt samspill. Den sosiokulturelle læringsteorien blir derfor naturlig å trekke frem som det overordnede læringsteoretiske rammeverket for oppgaven. Sosiokulturell teori peker i flere retninger innen pedagogikk, psykologi og samfunnsvitenskapelige tradisjoner (Dysthe, 2001). Siden det er læring gjennom samtalen i flerspråklige klasser og grupper som er fokus for denne studien, anser jeg det som hensiktsmessig å fokusere på sentrale begreper innen sosiokulturell læringsteori. Her nevnes kort teorien om den proksimale utviklingssonen til Vygotsky (1978), og en videreutvikling av den kalt ”den intermentale utviklingssonen”, og tanken om stillasbyggende støtte (Mercer, 2000; Gibbons, 2002, 2006). Videre kommer jeg inn på teorien til Krashen (1981) om innputt, og Swains (2005) videreutvikling av den, med learners output og pushed language.

Den sosiokulturelle læringsteorien er anerkjent innenfor pedagogikken i dagens skole. Blant annet på bakgrunn av den nevnte årsaken om at teoriens grunnpilarer peker på læring i sosiale

kontekster. Den peker blant annet på lærerens ansvar i samhandlingen, med fokus på språk og støtte. Dette begrunnes med at innholdet i skolens samtaler ikke kan skilles fra språket det uttrykkes gjennom (Vygotsky, 2008). Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Ifølge Dysthe (2001) vektlegger teorien at kunnskap konstrueres i en kulturell kontekst og i samhandling med andre. Vygostky (2008) mente at vi først utvikler kunnskap i fellesskap med andre mennesker og at den deretter utvikles i oss selv.

På bakgrunn av dette har jeg i denne studien rettet fokuset mot den utviklingen av kunnskap som kan skje i dialog mellom lærer og flerspråklige elever og elever som møter norsk som sitt morsmål. Den språklige støtten læreren gir, for å formidle læring til elevene, kalles for et medierende verktøy ifølge Vygotsky (1978). Å se på språket som et medierende redskap betyr at språket, for eksempel i form av samtale, brukes til å overføre budskap fra en person (læreren) til en annen (eleven) (Vygotsky, 1978). En som bygger på det samme sosiokulturelle læringssynet er Pauline Gibbons (2006). Gibbons (2006) presenterer klasseromsstudier der andrespråklæringen drøftes i et sosiokulturelt perspektiv og der dialogen mellom elever, og mellom lærer og elev undersøkes. Et sentralt verk hos Gibbons er "Bridging Discourses". Her skriver hun blant annet om hvordan undervisning i flerspråklige klasserom kan utføres og peker på at en av skolens viktigste oppgaver er å bygge broer mellom elevenes hverdagspråk og skolespråk (Gibbons, 2006). Hun er også av den oppfatning at kunnskap og refleksjon er avhengig av språklig forståelse som utvikles i samhandling med medelever som kan språket bedre eller med læreren. Det arbeidet Gibbons (2006) fremmer kan sees i sammenheng med Vygotskys (1978) sentrale teori om den proksimale utviklingssonen og lærerens rolle som stillas rundt elevenes læring. Dette knyttes til min studie ved at jeg ser på hvordan lærerne bruker samtaler til å fremme språklig- og faglig forståelse. Jeg redegjør for mer av Gibbons (2006) arbeid i teori om støtte og utfordringer som bør gir i samtalene.

2.2.1 Den proksimale- og den intermentale utviklingssonen

Hvordan lærere kan arbeide for å støtte elevene i sin læring, kan sees i sammenheng med det Vygotsky (1978, 2008) definerte som den proksimale utviklingssonen. Knyttet til undervisning handler denne sonen om avstanden mellom det utviklingsnivået eleven befinner seg på i individuelt arbeid og det utviklingsnivået eleven kan nå frem til med riktig støtte fra lærer eller i samarbeid med mer kompetente medelever. Vygotsky (1978, s.86) definerer

teorien om den proksimale utviklingssonen med følgende ord: *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.* Denne fremstillingen mener Gibbons (2006) peker på at den lærende sitt utviklingspotensial er betinget av støtte fra personer som er mer kompetente. Slik støtte redegjør jeg for i kapittel 2.4.1. På tross av mengden forskning som er utført om klasserommet fra et sosiokulturelt perspektiv, ser det ut til at de fleste teoriene fokuserer på læring som finner sted hos individer. På bakgrunn av dette ser vi at det ikke er uproblematisk å ta i bruk disse teoriene i større klasseromskontekster.

Gibbons (2006) trekker frem Neil Mercer (2000) som en forsker som har pekt på problemet med å anvende den proksimale utviklingssonen i større klasseromskontekster. Mercer (2000) er en av de mest kjente dialogpedagogene i Europa. Han presiserer at dialog i klasserommet fremmer læring og utvikling (Dysthe, 2012, s. 75). I lys av tanker om læring gjennom dialog har Mercer (2000) bygget videre på prinsippet om den proksimale utviklingssonen. I stedet for å fokusere på læring som skjer mellom lærer og én elev, retter han heller fokus mot realiteten i dagens klasserom, der undervisning er ledet av lærer som underviser for en større gruppe elever (Mercer, 2000; i Gibbons, 2006, s.26). Gibbons (2006) forklarer eksplisitt i sin bok hvordan Mercer foreslår et utvidet perspektiv på Vygotskys (1978) teori, kalt *den intermentale utviklingssonen* (oversatt fra det ordinære navnet *intermental development zone*) (Gibbons, 2006, s.26). Mercer (2000) beskriver selv at han tar utgangspunkt i elevenes utviklingszone som at den er dynamisk, i den forstand at elevene vil være på ulikt nivå i læringsprosessen og at deres behov for støtte i utviklingssonen vil variere fra mye støtte til nesten å kunne være selvstendige i læringen. *Inter* betyr noe som er felles og i mellom mennesker. Dette kommer frem i definisjonen til Mercer (2002, s.145) der han sier at *den intermentale utviklingssonen* er en felles forståelse mellom lærer og elevene. Denne felles aktiviteten og forståelsen må opprettholdes gjennom kommunikasjon. Læreren bør i dialog med elevene legge til rette for at de tar aktiv og reflekterende rolle i utviklingen av deres egen forståelse (Mercer, 2002, s.145).

For at det skal dannes en intermental utviklingszone slik Mercer (2002) beskriver, er det viktig at den muntlige aktiviteten opprettholdes. Dersom denne kommunikasjonen forblir, vil læreren i samspill med elevene, kunne fortsette å gi støtte ved å knytte kjent kunnskap med ny kunnskap. Min studie undersøker ikke hvordan lærernes undervisning utføres over tid,

men det vil likevel være relevant å være oppmerksom på den intermentale utviklingssonen. Den kan vise seg gjennom lærerens tegn på kunnskap om elevene, som det er rimelig å anta har oppstått basert på et tidligere samspill med de flerspråklige elevene. Oppsummert sier definisjonene om den proksimale utviklingssonen og den intermentale utviklingssonen eksplisitt at elevenes potensial for kognitiv utvikling avhenger av støtte fra læreren eller medelever. En teori om hvordan lærere kan støtte elevene i deres kognitive utvikling er *stillasbygging* (scaffolding) og ble først lagt frem av Wood, Bruner og Ross i 1979 (Gibbons, 2002, s.10). Støtte er spesielt viktig i tilnærmingen av et andrespråk, ettersom den kan være avgjørende for elevenes muligheter til å strekke ferdighetene og forståelsen i språket. Tanken bak *stillasbygging* og hvordan lærere kan gi den vil det redegjøres for i neste del.

2.2.2 Støtte

Stillasbygging som begrep er en metafor som brukes for å gi et visuelt bilde på hvordan læreren kan støtte elevene sine i deres kognitive utvikling. Som Gibbons (2002, s.10) påpeker, er det ”temporary, but essential for the successful construction of the building”. Behovet for støtte i elevenes utviklingszone vil variere, og begrepet viser til i hvilken grad barnet har behov for litt eller full støtte for å oppnå ny læring. I lys av samtaler vil det for eksempel være i hvilken grad lærerne stiller oppfølgingsspørsmål eller knytter spørsmålet opp til noe læreren vet er kjent for eleven.

Ifølge Gibbons (2002) er det viktig å påpeke at *stillasbygging* ikke bare er et annet ord for hjelp, men er en beskrivelse på den tilpassede støtten eleven trenger for å mestre oppgaven eller forstå noe de ikke forstod, men som de vil være i stand til å mestre og forstå alene en annen gang (Gibbons, 2002). Det er når elevene møter utfordringer at støtten i høy grad er nødvendig. For eksempel ved at en elev skal forsøke å uttrykke noe han/hun ikke enda har et tilstrekkelig vokabular til.

Det å fungere som et stillas for elevene, er noe Cazden (2001) også støtter opp under. Courtney B. Cazden er spesialist innen barns språklæring og opplæring. Hun peker på at stillaset må endres og tilpasses kontinuerlig, parallelt med elevenes voksende kompetanse. Mercers (2002) nevnte teori om *den intermentale utviklingssonen* kan også sees i lys av dette, når det gjelder den felles forståelsen som opprettholdes gjennom kommunikasjon med- og støtte fra læreren. Lindberg (2001, s.20), professor i andrespråklæring, gir i sin artikkel

”Samtalen som didaktisk verktøy” konkrete eksempler på hvordan læreren kan fungere som et slikt stillas i elevenes andrespråklæring gjennom samtalen. Læreren kan for eksempel introdusere, kontekstualisere og hente frem forkunnskapene til elevene. Dette kan gjøres ved å ha en samtale med elevene og la de komme med innspill der de deler sine egne erfaringer rundt emnet som skal læres. Videre kan læreren strukturere og vise det språklige mønsteret som er nødvendig for å forstå oppgaven. Dette kan gjøres ved å for eksempel spørre elevene om hvilke ord man behøver for å svare på en oppgave og forklare abstrakte og kontekstavhengige ord. I de sosiokulturelle og generelle teoriene til Vygotsky og Mercer og teorien om stillas, er det i hovedsak pekt på hvordan læreren kan gå frem for å fremme de sosiale sidene ved elevenes faglige og språklige læring gjennom samtalen. Ettersom den språklige siden av læring er av høy relevans i flerspråklige klasserom, er det også sentralt å trekke frem Stephen Krashens teori om innputt-hypotesen og Swains (2005) teori som er basert på Krashens.

2.2.3 Innputt-hypotesen og ”learners output”

Teorien til Krashen er ifølge Tenfjord & Berggreen (2011, s.61) i hovedsak betraktet som uvitenskapelig. Teorien er ikke noe som brukes i dag, men trekkes frem i denne oppgaven da den er forløper til andre viktige og dagsaktuelle teorier om andrespråklæring. Krashen mente at forutsetningen for språklæring var at innlæreren lyttet til et forståelig språk (innputt), som lå på et nivå litt høyere enn det nivået innlæreren befinner seg på (Krashen 1985, i Tenfjord & Berggreen, 2011, s. 61). Han mente at innputt må altså være språklige strukturer som er litt utenfor innlærers nivå. Krashen (1981) referer til innputten som ”i+1”, der *i* står for innputt og *+1* står for det språknivået som er høyere enn, eller utenfor, det nivået innlæreren lå på. Han mente dette var den største faktoren i andrespråks tilegnelse, og at slik innputt ville være årsaken til språklæring (Gibbons, 2006, s. 45).

Teorien til Krashen har blitt utsatt for massiv kritikk, basert på hans påstand om at for å se på det å kunne snakke som et resultat av at man har lært noe. Læring i dag, vet vi at innebærer mange flere faktorer enn bare det å kunne snakke. Ifølge Gibbons (2006) er dette heller en faktor i andrespråklæringen, enn årsak eller resultat. Teorien til Krashen brukes likevel til å si at innputt elevene blir utsatt for i samtalen vil påvirke læringen. For at læringen skal påvirkes i positiv retning må innputten elevene utsettes for være både faglig utfordrende og samtidig bli gitt med tilstrekkelig støtte fra læreren. Inputten må også være interessant for

elevene, slik at læreren kan legge opp til engasjerende interaksjon (McKay, 2006, s.41). Mens Krashens teori fokuser på spesifikke sider i læringen, er det i denne studien mer sentralt å se på et bredere perspektiv på hvordan samtalen og samspillet mellom lærer og elev kan fremme læring hos eleven.

På mange måter har Swain (2005) ekspandert Krashens teori. Hun mener at det ikke er tilstrekkelig for andrespråkselever å kun møte innputt ved innlæringen av et språk. Innlærerne av et nytt språk må også bli gitt rikelige muligheter til å selv ta i bruk språket. Swain (2005, s. 471) kaller ytringene innlærerne produserer for *learners output* (min oversettelse *innlærernes ytringer*). Hun framhever at for å lære seg et språk må man kunne forstå innputten og samtidig ytre seg gjennom språket. Det språket innlærer produserer i sine ytringer, innebærer å forstå og produsere det lingvistiske systemet i andrespråket. Samtidig må innlæreren produsere ytringer som gir mening. I situasjoner der innlærerne selv må gi uttrykk for noe og ikke bare forstå det, kalles ytringen for *pushed output* (min oversettelse *strukket ytring*) (Swain, 2005, s. 473). Slike ytringer skjer når innlærer er på vei til å lære seg andrespråket og forsøker å uttrykke noe som egentlig er utenfor det vokabularet innlæreren har. Gibbons, som også er opptatt av hvordan elevene kan strekke språket, (2006, s.47) forklarer dette som at innlæreren ”strekker” og uttrykker seg forbi det vedkommende har mestret tidligere. Gibbons hevder, i tråd med Swains teori, at når slik *strukket ytring* finner sted, beveger innlæreren seg i den proksimale utviklingssonen (2006, s.47). Læreren bør i slike situasjoner fungere som et stillas når eleven forsøker å strekke språket, for å hjelpe eleven på veien til å tilegne seg andrespråket.

I det følgende vil jeg redegjøre for forskning og teori som går mer direkte inn på hvordan læreren i flerspråklige klasserom kan bruke samtalen. Det blir lagt vekt på hvordan lærer kan tilrettelegge for at elevene får ta del i egen læring, reflektere og tilegne seg kunnskap innen faget og språket. Forskingen som blir presentert handler i hovedsak om de generelle samtalene. Likevel er de aktuelle i denne studien, da undervisningen som foregår i helklasse og gruppeundervisning stort sett er basert på de samme samtale kriteriene, spesielt i ordinærundervisningen.

2.3 Klasseromsforskning: om dialog

Hvilke arbeidsmetoder som er nyttige ved bruk av dialog i klasserommet i dag, er mye preget det klasseromsforskere definerer som gode metoder. I dette kapitlet presenteres et utvalg studier som peker på verdien av god klasseromsdialog. Klasseromsdialogene som er i fokus i denne studien er helklassesamtalen og gruppesamtalen.

Lærerstyrte klasseromssamtaler der elevene blir gitt få muligheter til å delta, har i flere tiår preget forskningsbildet. Martin Nystrand (1997) er en anerkjent skoleforsker som så på slike samtaler på slutten av 90-tallet. Det er mye som har endret seg til det bedre fra han foretok undersøkelsen, men likevel er dette en undersøkelse som fortsatt er representativ for mange klasserom i dag. Basert på hundrevis av observasjoner av litteraturundervisningstimer, gjorde Nystrand og hans kollegaer mange funn på tradisjonelle IRE samtaler. Denne samtaleformen vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.6. Kort sagt fant Nystrand at det var vanlig med spørsmål-svar-sekvenser, der diskursen bar preg av lite sammenheng og flyt. Lærerne styrte det meste av samtalen, uten å la elevene delta (Nystrand, 1997).

På tross av all undervisningen som så ut til å ha lite involvering av elever og dialog, fant forskerne en undervisningsform de mente var læringsfremmende. Læreren ga elevene respons hvor de ble bedt om å utdype svaret, ved å bruke spørsmål som ”hvordan kom du frem til dette” eller ”har dere noen ideer om hva dette kan handle om?”. Læreren ledet undervisningen og gav elevene en respons som var gjennomtenkt, i motsetning til den tradisjonelle korrigeringen av riktig eller galt svar. Nystrand (1997, s.28) pekte på at ved å verdsette elevenes tanker i undervisningen, ville det bli en naturlig del at de etter hvert ble aktive deltakere som selv bidro til å forme klasseromsdiskursen. Dette mente forskerne ledet elevene mot dybdeforståelse og tilgang til kunnskap de ville huske i ettertid (Nystrand, 1997, s. 2). Forskernes svar på læringsfremmende samtaler var med andre ord samtaler styrt av en lærer som satt elevene i sentrum, og som anså dem som ressurser. Handlingene som forskerne gjorde funn på er ifølge Nystrand eksempler på autentiske spørsmål og opptak (1997). En mer detaljert forklaring av disse begrepene blir presentert i kapittel 2.7 under dialogiske samtaler.

Nystrand (1997) sin forskning åpnet døren for mer forskning på feltet. Robin Alexander (2008) er en av flere som har gjort mye forskning på klasseromssamtalen og hvilke valg

læreren står overfor for å legge til rette for best mulig læringsutbytte. I sin internasjonale forskning fra de siste tiårene har han undersøkt hvordan man kan ta i bruk dialogisk undervisning som pedagogisk tilnærming i helklasseundervisning. I undersøkelsen foretar han en vurdering av varierte måter klasseroms samtaler er begrepsfestet og brukt av lærere i forskjellige land (Alexander, 2008, s. 92). Basert på funnene i undersøkelsen redegjør han for noen prinsipper for dialogisk læring, hvor han videre presenterer hvordan lærere kan ta i bruk samtalen slik at den fungerer som en dialog mellom læreren og elevene.

Alexander redegjør for fem kriterier som bør ligge til grunn for å bruke dialogisk undervisning som pedagogisk tilnærming (2008, s.105). Samtalen være *kollektiv*, i den forstand at læringen er noe som skjer i et fellesskap mellom lærer og elev. Samtalen er *gjensidig* ved at lærer og elevene lytter, deler ideer og tar hverandres synspunkter i betraktning. Videre er den *støttende* ved at elevene kan uttrykke sine tanker og ideer fritt, i et trygt miljø der man anser feil som noe man kan lære av, og at man hjelper hverandre til å oppnå felles forståelse. Samtalen er også *kumulativ*. Det innebærer at lærer og elever bygger på forkunnskaper elevene har lært i fellesskap. På denne måten kan læreren trekke linjer fra tidligere undervisning og videre danne felles tanker og spørsmål med elevene. Samtalen skal ikke minst ha en *hensikt*. Læreren skal ha en hensikt med undervisningen og føre klasseromssamtalen mot spesifikke læringsmål.

2.4 Grunnstammen i lærerstyrte klasseromssamtaler

Litteraturforskeren Bakhtins (1981, s. 272-273) teori om dialogen, og skillet mellom dialogisk og monologisk kommunikasjon er å anse som aktuell. Bakhtins teorier peker på at kunnskap skapes i fellesskap og at språket er en sosial praksis. I motsetning til i grammatikken der setningen brukes som minste språkenhet, mener Bakhtin (1981) ytringene en person uttaler er den minste enheten i en dialog. Med andre ord er ytringer uttalelser personer sier, fra de blir sagt til de er ferdig, eller til ytringen blir tatt over av noen andre i dialogen.

Deltakerne i klasseromsdialogen er lærer og elevene, som er tilegnet et sett forhåndsbestemte roller. Her er det snakk om de veletablerte rollene som er formet av autoritetsprinsipper og faste strukturer for deltakelse (Nystrand, 1997, s.8). For at samtalen mellom lærer og elever skal være læringsfremmende, er det en forutsetning at det er en form for samhandling, der

enten begge har en dialog eller eleven lytter til lærerens monolog (Gibbons, 2006). Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev er etablert på bakgrunn av skolens formål om at lærerne skal videreformidle etablert vitenskap (Rommetveit, 1996, s.99).

Jan Svennevig (2010) forklarer dialog enkelt som muntlig tekst som konstrueres sammenhengende av to eller flere personer. Deltakerne kan ha ytringer som er både korte og lange. Samtidig veksler de gjerne på å ha rollen som lytter eller den som snakker. Bak alle ytringer er det en dialog, ved at det som blir sagt har direkte kontakt med virkeligheten. Hver ytring er en respons på ytringer som har blitt sagt tidligere og er en forventning om noe som kommer. En slik kjede av ytringer beskriver Bakhtin (1998) som en del av et diskursfellesskap. Knyttet til samtaler mellom lærer og elever vil dialogisk undervisning handle om at deltakerne bidrar og læreren fungerer som en støtte for å hjelpe elevene med å få frem tankene gjennom språket. Der dialogen er brukt bevisst og hyppig kan den fungere som læringsfremmende for elevene. Likevel har også monologen sin plass i samtaler, ofte gjennom formidling av kunnskap, instruksjoner og oppsummeringer (Wedin, 2008).

Slik det kommer frem i den nevnte forskningen til blant annet Nystrand (1997) og Klette (2015), bør samtaler i flerspråklige klasserom ha et elevsentrert fokus, med mål om høy muntlig deltakelse. De bør bære preg av å være inkluderende, kognitivt utfordrende og samtidig være tilgjengelig for at alle får utbytte og mulighet til å delta (Gibbons, 2009, s.16). Likevel viser flere undersøkelser viser at det er flittig bruk av det Nystrand (1997) og Lindberg (2004) kaller for grunnstammen i lærerstyrte klasseromssamtaler. Det er lærerinitierte sekvenser som består av Initiativ-respons-evaluering ofte kjent som IRE (Lindberg, 2004, s.479). Dette innebærer at muntlige aktiviteter som læreren bruker i samtalen, kjennetegnes av at læreren stiller et spørsmål til elevene. Når elevene så svarer på spørsmålet, gis gjerne en kort evaluering før læreren går videre til et annet spørsmål. Denne formen for samtale preges av monolog, lukkede spørsmål og resitering fra lærerens side, mer enn bruk av argumentasjon og diskusjon med elevene (Cazden, 2001; Gibbons, 2006, 2009; Hardman, 2008). Ifølge Lindberg innebærer IRE en begrenset bruk av det mektige pedagogiske verktøyet, som samtalen potensielt kan være (Lindberg, 2004). Oppsummert kan man si at denne lærerinitierte samtalen ofte bærer preg av å være asymmetrisk ved at læreren legger opp til samtaler med lukkede spørsmål og elevene følger samtaleporet til læreren (Mercer & Dawes, 2008, s.56). Likevel er det nok en årsak til at IRE fortsatt er en stor del av samtalen i dagens skole.

IRE har sine potensielle fordeler, for eksempel ved at læreren har mulighet til å opprettholde kontrollen over informasjonen og det faglige innholdet i samtalen (Cazden, 2001, s.47). Læreren initiativ kan være en form for kontroll på å fremme det planlagte tema (Cazden, 2001, s.47) og fungere som en slags beskyttelse for elevene som kanskje er for svake til å gi utdypende og reflekterte svar. Samtidig argumenteres det for at IRE kan gi læreren mulighet til å opprettholde nødvendig kontroll over det faglige innholdet og få et innblikk i elevenes kunnskaper (Cazden, 2001, s.47). En årsak til at klasseromssamtaler preges av den triadiske strukturen IRE kan også være at læreren vurderer det som hensiktsmessig for elevgruppen (Cazden, 2001). En annen årsak kan knyttes til funn gjort i forskning på flerspråklige klasserom. Gibbons har blant annet gjort en undersøkelse der hun fant tilfeller av at flerspråklige elever blir møtt med for lave forventninger og for enkelt fagstoff (Gibbons, 2006, s.16). Dette kan føre til at lærere velger å ikke ta i bruk åpne spørsmål som krever refleksjon, i frykt av at det krever for mye av elevene. Lave forventninger kan likevel virke mot sin hensikt og bli en selvoppfyllende profeti for elevene.

2.4.1 Konsekvenser av lærerstøtte og utfordringer

Ifølge Gibbons (2009) bør aktiviteten som finner sted i klasserommet være kognitivt krevende og bære preg av støtte innenfor elevenes proksimale utviklingszone. Hun peker på ulike konsekvenser som kan oppstå på bakgrunn av graden av lærerstøtte og utfordringer elevene blir utsatt for (Gibbons, 2009, s. 16). Lite støtte og lav utfordring kan føre til at elevene kjeder seg. På den andre siden mener hun at elevene kan bli engstelige og frustrerte om læreren gir for høye faglige utfordringer, uten å gi støtte underveis. Man kan motarbeide slike negative konsekvensene ved å skape et trygt klassemiljø, variere samtalestrukturen og la elevene delta aktivt i sin egen læring.

Samtalen bør med andre ord være aldersadekvat og begripelig for elevene. Likevel betyr ikke dette at læreren må tillegge seg en enklere måte å føre samtaler på, eller bruke lite avanserte ord. For flerspråklige elever som er på vei til å tilegne seg norsk som sitt andrespråk, handler opplæringen om læring gjennom faget og læring av språket for å forstå faget. Dette vil si at den tilpassede opplæringen bør handle om faglig tilpasning, så vel som språklig tilpasning. I lys av dette mener Gibbons (2009, s.133) det er en fordel for de flerspråklige elevene å bli møtt med et språk som er noe mer avansert enn det de selv produserer. Dette stemmer overens med den tidligere nevnte teorien til Swain (2005), som peker på at elevene da får mulighet

strekke seg språklig, med forbehold om at læreren er bevisst på å gjøre skolespråket tilgjengelig for elevene. Gamez og Lesaux (2015) har gjort en studie på hvordan lærere kan ta hensyn til den språklige tilpasningen. De har sett på læreres bruk av avansert vokabular i klasseromssamtalen med flerspråklige elever på 6.trinn. I deres analyser fant de tydelige funn på at lærere som konsekvent brukte et komplekst og avansert språk i undervisningen, var en merkbar positiv kilde til elevenes leseforståelse (Gamez & Lesaux, 2015, s.447). Lesing og samtale er språklige ferdigheter i samspill med hverandre, og studien er derfor aktuell å trekke frem i denne delen. Her kan Gibbons (2009) term *forståelig input* trekkes frem. Gibbons peker også på at elevene skal ikke nødvendigvis møtes med et forenklet språk, men det skal gjøres forståelig av læreren.

2.5 Utvidelsen av den tradisjonelle IRE

Samtalen har, som påpekt, stort potensial for læringsutbytte og er et viktig didaktisk verktøy i undervisningen dersom læreren klarer å gi elevene språklige, og faglige utfordringer, og riktig grad av lærerstøtte (Gibbons, 2009, 16). For flerspråklige elever vil blant annet muligheten til å bruke språket være sentralt i tilegnelsen av klasseromsspråket, som videre kan føre til forståelse av fagspråket (Gibbons, 2006, s.3). For at alle elever, inkludert de flerspråklige, skal få mulighet til et slikt utbytte av muntlig undervisning er det viktig at læreren er bevisst på sin bruk av samtalen, og unngår ubevisst bruk av IRE (Gibbons, 2006). Dette sees i sammenheng med kognitivt utfordrende samtaler, som ifølge Snow et. al (2001) lar elevene være aktive deltakere, dele refleksjonene, og forklaringene sine parallelt med støtte fra læreren.

Douglas Barnes (1977) har forsket mye på hvordan kommunikasjon og samtale kan fremme læring i skolen. Barnes (1977) er blant annet en forkjemper for dialogbasert undervisning og mener, som de tidligere nevnte forskerne, at barn må få mulighet til å være aktive deltagere i sin egen læring for å kunne reflektere, forstå og diskutere det de lærer. Han, og flere forskere og teoretikere, mener dette fremmer læring, hos både majoritetsspråklige og de som møter språket som sitt andrespråk (Gibbons, 2006; Snow et.al, 2001). Mye av det Barnes (1977) har forsket på, er videreført og forsket videre på av Mercer (2000, 2008) og Alexander (2008). Både Barnes (1977), Mercer (2000, 2008) og Alexander (2008) ser på den dialogiske samtaleformen som en relevant læringsmetode der elevene kan organisere tankene, tolke og forme sine kunnskaper i samspill med andre elever eller lærere.

Dialogbegrepet er et mye brukt begrep i muntlige undervisningssammenhenger, på tross av mange ulike tilnærminger til begrepet (Dysthe, 2012, s.45). Den generelle samtaleteorien til både Barnes, Mercer og Alexander er aktuell i flerspråklige klasserom, da de som nevnt innledningsvis tilbringer store deler av skolegangen i klasserom med ordinær undervisning hvor slike teorier er aktuelle. Samtidig argumenteres det for, som nevnt av blant annet Gibbons (2006) og Swain (2005) at ved innlæringen av et nytt språk er det avgjørende å få uttrykt seg gjennom målspråket. I det følgende redegjøres det for hvordan man kan ha slike samtaler som er dialogiske og som legger til rette for at elevene tar en aktiv del i undervisningen. Denne samtaletypen ansees som læringsfremmende i flerspråklige klasserom, dersom læreren bruker de bevisst (Alexander, 2008; Nystrand, 1997).

2.5.1 Dialogisk undervisningsform

Dialog er som nevnt en diskurs der to eller flere deltar. Dialogisk undervisning vil med andre ord innebære en samtale der læreren og én eller flere elever deltar. I den nevnte samtalesekvensen IRE, er samtaleformen asymmetrisk og preget av at det er læreren som står for det meste av samtalen og at det videre er lite vekslings av muntlige ytringer mellom lærer og elev (Gibbons, 2006, s.116). For at den skal være læringsfremmende for elevene er det viktig at deres stemme får plass i samtalen ved at de får utforsket språket og deltatt i dialoger. Dersom elevene får få eller ingen muligheter til dette, vil språkutviklingen være begrenset. Det vil også hindre de flerspråklige elevene i å få oppfylt sine nevnte rettigheter fra opplæringsloven og generelle behov for språkutvikling.

Hvordan undervise dialogisk?

Alexanders (2008) kriterier som det ble redegjort for i kapittel 2.3 om klasseromsforskning kan sees i sammenheng med Mercers (2000) teori om den intermentale utviklingssonen. Begge fremmer en læring med fokus på et fellesskap gjennom kommunikasjon med hverandre. De har også samme holdning om at læreren skal fremme et rom for støtte, idemyldring og forståelse, som skal opprettholdes i den dialogiske undervisningen. Videre har Nystrand (1997) og Gibbons (2006, 2009) gjort relevante funn basert på forskning om bruk av spørsmål i klasseromssamtalene.

Spørsmål i samtalene

Gibbons (2006, 2009) og Nystrand (1997) peker begge på at måten lærere stiller spørsmål og videre reagerer på svaret, er av betydning for mønsteret i den dialogiske samtalen. De fokuserer begge i første omgang på hva slags type spørsmål læreren stiller elevene for at samtalene skal fremme deltakelse og stimulere til fag og språklæring. Gibbons (2009, s.144) refererer til det hun kaller utdypingsspørsmål, som innebærer at elevene blir bedt om å utdype svaret sitt. Nystrand (1997) peker på *autentiske spørsmål* som viktige for å hente frem deltakelse hos elevene. Både Gibbons og Nystrand mener at spørsmålene ikke skal føre til ja-/nei svar, men gi elevene mulighet til å uttrykke et svar som handler hvorfor, hvordan eller hva. For eksempel kan man spørre eleven om ”hva tenkte du når du kom frem til den løsningen?” eller ”Hvordan løste dere denne oppgaven?” osv.

Videre peker Gibbons (2009) og Nystrand (1997) på at lærerens oppfølging av elevenes svar vil være betydningsfullt for utfordringen elevene får og dialogen det legges opp til. Læreren bør følge opp elevens svar gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål og det som kalles *opptak* (Gibbons, 2009, s.144). Elevenes svar skal ikke ”bli liggende”, men trekkes videre ved å for eksempel få en oppklaring i svaret, få andre alternativer eller bruke svaret til å gå videre i dialogen. Det å gjøre *opptak* og dermed bruke svaret videre i undervisningen, kan oppleves som anerkjennelse og verdsetting, som igjen kan være læringsfremmende for eleven (Nystrand, 1997). Det er viktig for å oppmuntre elevene til å delta i dialogen og opptaket vil ha en større innvirkning enn kun ved å bruke ord som ”fint”, ”flott”, ”bra”, ”det er riktig”, osv. Slike korte og avsluttende anerkjennelser mener Nystrand (1997) fungerer som lav verdsetting. Læreren kan for eksempel si ”Lars, du sa jo at maten går gjennom noen rør i kroppen. Er det noen av dere som vet hva noen av de rørene heter?”. I motsetning til IRE samtalene, som ofte ender opp med at interaksjonen til en viss grad stopper opp etter første spørsmål, så vil en dialogisk tilnærming som dette bygge opp til en læringsfremmende samtalediskurs ifølge Gibbons (2006, s.117). Denne typen diskusjoner er åpne og kan aktivere både fag og språkutvikling i flerspråklige klasserom (Gibbons, 2006, s.117). I denne studien er ikke målet å kartlegge elevenes læringsutbytte, men se på hva som kan være indikatorer på det, basert på lærerens bruk av samtalen.

Monologisk undervisning

I klasserom i dag det som nevnt ikke slik at dialog og monolog er to atskilte kategorier, men heller to sider av muntlig undervisning (Klette, 2010). En som forklarer dette er

andrespråksforskeren Wedin (2008). Hun forklarer monologisk undervisning som en lengre sammenhengende ytring sagt av læreren til elevene (Wedin, 2008). Monologisk undervisning viser seg gjerne i sammenheng med introduksjon av et nytt tema, forklaring av begreper, eller når læreren skal oppsummere undervisningen (Scott, 1998). Ifølge Littleton & Mercer (2010) er monolog nyttig i flere situasjoner. Det kan blant annet brukes når en instruksjon skal gis eller når læreren skal gi tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner (Littleton & Mercer, 2010). I slike situasjoner kan man si at dialogisk undervisning, med invitasjon til elevdeltakelse, kanskje ikke er like nyttig. Det kan heller være noe man kan åpne opp for etter elevene har lyttet til lærerens monolog. I flerspråklige klasserom kan monologiske ytringer være nyttige, ved at elevene kan lytte til det som blir sagt, før de selv skal delta i muntlige samhandlinger. Samtidig er det viktig å poengtere at lærer bør ha evne til å bruke et språk som elevene forstår. Monologisk undervisning kan og bør med andre ord brukes dersom det ligger en tanke bak hvorfor det bør brukes (Wedin, 2008, s. 254).

Et viktig poeng Mercer og Daves (2008) legger til grunn for at læreren skal kunne ta i bruk prinsippene og strategiene bak dialogisk undervisning, er klasse miljøet som er formet i forkant. Elevene må føle seg trygge og ikke være redde for å bidra med sine tanker eller utforskende ideer (Mercer & Daves, 2008, s.64). Dersom elevene føler at de ikke kan feile, kan det være de unngår å delta i samtalene. Slike klasse miljøer kan gå utover deltakelsen og læringsutbytte til flerspråklige elever, ettersom de kanskje kvier seg for å delta i muntlige situasjoner i utgangspunktet. I det følgende vil jeg på bakgrunn av det som har blitt pekt på i teori og forskning gi en oppsummering av kapitlet.

2.6 Sammenfatning av kapitlet

Innholdet som er presentert i dette kapitlet viser at synet på andrespråklæring er preget av sosialt samspill mellom lærer og elev. Vi får innblikk i viktigheten av at elevene, parallelt med støtte fra lærer, selv får ta aktiv del i læringen når de skal tilegne seg et andrespråk. Den intermentale utviklingssonen lærer danner i samspill med elevene vil være av fordel i undervisningen ved at elevene, og deres behov for støtte, kan bli anerkjent. Videre ser vi at i samtaler er det ulike strategier læreren kan ta i bruk, avhengig av hvilke formål læreren ønsker at samtalene skal ha. Både monologer og dialoger har sin plass i undervisningen, og det er lærerens ansvar å avgjøre til hvilke situasjoner de skal tas i bruk.

3 Design og metode

I dette kapitlet redegjøres det for de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare problemstillingen i denne kvalitative studien. Problemstillingen handler om hvordan lærerne bruker samtaler i flerspråklige klasserom for å fremme læring. Forskningsspørsmålene som undersøkes for å få svar på problemstillingen er *i hvilke grad legger lærerne opp til kognitivt utfordrende samtaler med elevene, i helklasse- og gruppeundervisning? og hva slags spørsmål brukte lærerne i læringssamtalene?*

3.1 Metodisk tilnærming

For å få en forståelse av hvordan den lærerstyrte samtalen brukes i undervisning var det viktig å komme tett på lærernes praksis. Kvalitativ tilnærming i denne oppgaven aktuell å ta i bruk, ettersom jeg ønsker å få kunnskap om et fenomen som jeg direkte må oppsøke for å tilgang til (Kleven, 2011). Metoden søker å beskrive, forstå og gå i dybden av fenomenets kvaliteter (Thagaard, 2013, s.17). Sett i sammenheng med målet om å komme tett på informantens praksis, vil det være *hvordan* læreren praktiserer samtalen og deres refleksjoner rundt disse som er det empiriske feltet i denne undersøkelsen.

Det er både sterke og svake sider ved å velge en kvalitativ tilnærming. En av de sterke sidene ved å ta i bruk denne innfallsvinkelen er at man kan undersøke det ønskelige fenomenet som en helhet (Kleven, 2011, s.19). Ved å studere hvordan lærerne tar i bruk samtalen fra flere sider gjennom filmopptak, feltnotater og intervju, vil jeg kunne kartlegge samtaler bedre og mer nyansert enn med én metode alene (Kleven, 2011 & Thagaard, 2013). Videre er det sentralt at jeg har et reflektert forhold til beslutningene som tas, for å kunne begrense noen av svakhetene som følger av subjektivitet til undersøkelsen (Postholm, 2010, s.35). Dersom man kan stole på resultatenes troverdighet, vil den indre validiteten styrkes (Kleven, 2011, s.104).

I prosessen med å finne svar på forskningsspørsmålene har det hele veien vært viktig å ha prinsippene til kvalitative forskning eksplisitt definert. Fremgangsmåtene i kvalitativ tilnærming kjennetegnes i denne oppgaven ved at jeg har et reflektert forhold til de metodiske beslutningene som tas og evne til å begrunne valgene i ettertid (Thagaard, 2013). Videre, ettersom at det i forkant av undersøkelsen ikke vet hva svarene vil bli, er det et prinsipp at jeg måtte være fleksibel i både innsamlingsprosessen og i analysen (Kleven, 2011). Jeg vil i de

følgende underkapitlene presisere og tydeliggjøre hva jeg har gjort for å få svar på forskningsspørsmålene mine. Først redegjør jeg for forberedelsene og avgjørelsene som ble gjort i forkant av innsamlingen (kapittel 3.2). Videre presenteres de konkrete innfallsvinklene som er tatt i bruk ved innsamling av empirien (kapittel 3.3). Deretter beskriver jeg selve innsamlingsprosessen og analysen (kapittel 3.4 og 3.5). Til slutt drøftes studiens validitet og reliabilitet, samt etiske hensyn (kapittel 3.6 og 3.7).

3.2 Forberedelser til studien

For at undersøkelsen min skal være troverdig er det sentralt med en nøyaktig beskrivelse av hvordan jeg forberedte meg til innsamlingen av datamaterialet. I det følgende gjør jeg rede for hvordan jeg fant informantene jeg ønsket meg. Videre beskriver jeg forberedelsene jeg gjorde for at observasjonene og intervjuene skulle gjennomføres på en så naturlig måte som mulig.

3.2.1 Begrunnelse for utvalg

Utvalget er i hovedsak de personene man ønsker å hente informasjon fra (Thagaard, 2013, s.60). Slik Thagaard (2013) anbefaler, har jeg i mitt kvalitative studie basert utvalget på deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er representative for det jeg ønsker å undersøke. I avgjørelsen om å forske på hvordan lærere tar i bruk samtaler som fremmer læring i flerspråklige klasserom, var det derfor nødvendig å finne lærere som frivillig ville la seg observere og intervju. Et annet kriterium var at lærerne måtte undervise i klasser som hadde flerspråklige elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Antall informanter må vurderes ut fra tilgjengelighet, studiens formål og tiden man har til rådighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet var formålet å ha lærere som informanter, og det ble vurdert som hensiktsmessig å ha et utvalg på to kontaktlærere og to lærere som gir særskilt norskopplæring i forskningen. Årsaken til at valget falt på både kontaktlærere og lærere som underviser i særskilt norsk er basert på ønsket om å få et rikt innblikk i hvordan man i ulike samtaleyper kan fremme og tilpasse læring for elever som møter norsk som sitt andrespråk og fortsatt har behov for ekstra støtte. Videre har jeg valgt å observere undervisning i helklasse og i gruppe. I helklasse vil jeg få innblikk i en klasseromssituasjon som muligens vil kunne likne på mine fremtidige undervisninger. Ved å se på undervisning i gruppe med særskilt norsklærer vil jeg få tilgang til samtaler som er mer detaljert og fokusert på direkte språklæring.

3.2.2 Rekruttering av informanter

For å komme i kontakt med aktuelle informanter tok jeg kontakt med ledelsen på forskjellige barneskoler i Osloskolen. På skolen jeg endte opp med å få informanter på, fikk jeg godkjent prosjektet av rektor, men skulle selv kontakte informantene. Informantene fikk så et informasjonsskriv om prosjektet. Dataene mine ville inneholde personopplysningen, ettersom jeg ønsket å filme observasjonene, som da inkluderer informasjon om elevene og læreren. Prosjektet måtte derfor meldes til NSD, før observasjonene kunne finne sted. Det ble innhentet skriftlig samtykkeerklæring fra foresatte, ettersom elevene i observasjonene var under 18 år. Prosjektbeskrivelse, informasjon og samtykkeskjema til rektor, lærerne og informantenes foresatte ble sendt til NSD. Skrivene, samt kvittering på godkjent prosjekt fra NSD er lagt ved som vedlegg (vedl. 1-4).

I oppstarten av rekrutteringen hadde jeg en forhåndsinnatt oppfatning om at det å finne informanter ikke ville være en stor utfordring. Likevel opplevde jeg et flertall av avslag fra ulike skoler, samt to informanter som trakk seg underveis, før jeg hadde fire frivillige informanter som lot seg bli observert og intervjuet. De fire informantene jobber på en skole jeg hadde kjennskap til fra før. Presentasjonen av prosjektet og bruken av videokamera påvirket antagelig hvor villige de eventuelle informantene var til å gi meg adgang (Thagaard 2013, s.72). Det ble tydelig informert om det skulle brukes videokamera og informantene ble orientert om at dette kun var for å få dekket mest mulig av det som ble sagt og gjort i samtalen. Da jeg endelig hadde fått fire informanter til å delta, informerte de om de oppfattet forskning og undersøkelsen jeg ønsket å gjennomføre som noe positivt. Dette hadde nok videre en del å si i forhold til å få godkjennelse fra elevenes foresatte, hvor alle gav sitt samtykke.

3.2.3 Besøk i klassene

Relasjonen mellom meg og deltakerne kan påvirke adgangen til datainnsamlingen (Thagaard, 2013). Dersom observatøren gis mye oppmerksomhet, vil fokuset bli flyttet bort fra informantene som observeres. Med dette i betraktning valgte jeg å besøke klassene to ganger hver i forkant av observasjonene, i håp om å gjøre både lærerne og elevene noe tryggere på min tilstedeværelse. Dette ble ansett som hensiktsmessig da det er ønskelig å observere lærerne i situasjoner som er så nær de daglige lærings situasjonene som mulig. Valget om å

være tilstede i undervisning, før selve observasjonene, kan ha dempet observatøreffekten noe. Likevel vil situasjonen uansett være noe unaturlig med en observatør og videokamera tilstede (Kleven, 2011). Dette problemet drøftes i kapittel (fyll inn). Under besøkene ble det gjort rede for prosjektet mitt og påpekt ovenfor elevene at det i hovedsak var læreren deres jeg skulle se på. Ved besøkene i forkant av observasjonene fikk jeg delta noe i undervisningen i begge klassene og erfarte allerede ved første besøk at elevene ikke reagerte noe spesielt på min tilstedeværelse. Andre gangen jeg var innom i det ene klasserommet hadde jeg med meg kameraet. Årsaken til dette blir det redegjort for i følgende kapittel om pilotering.

3.2.4 Pilotering

I utarbeidingen av observasjonsskjema og planlegging av videoopptak var det sentralt å finne gode metoder til å ta i bruk disse innsamlingsinstrumentene. Dette er viktig for å fange opp det som er aktuelt for å svare på forskningsspørsmålene. I begynnelsen av prosessen var planen å ta i bruk et strukturert observasjonsskjema. Strukturen til observasjonsskjemaet var dannet på bakgrunn av litteratur om lærerstyrte samtaler og inspirert av et skjema fra Stanford University (2013), kalt PLATO-manualen. Kameraene og det strukturerte observasjonsskjemaet ble testet noen dager før de ordinære observasjonene, i en økt der jeg selv underviste mens jeg filmet. Observasjonsskjemaet ble tatt i bruk da jeg så på videoopptaket av meg selv. Observasjonen ble gjort i en klasse jeg var kjent med og ikke i en av klassene som er en del av undersøkelsen. Her ble det tydelig at jeg måtte gå bort fra det strukturerte observasjonsskjemaet og heller ta i bruk åpne feltnotater i observasjonen. Dette begrunnes med at det finnes så mange varierte måter å ta i bruk samtalen på, at det ikke ville være hensiktsmessig med forhåndsdefinerte kategorier. Videre ble det tydelig at videokameraet burde stå nærmere elevene, ettersom det var veldig god lyd på det lærer sa, mens det var meget dårlig lyd når elevene snakket.

3.3 Metoder for innsamling av data

I denne studien er det observasjon av undervisning som er primærmateriale og intervju av lærerne som sekundærmateriale. Ved å velge kvalitative metoder kan jeg gå mer i dybden hos hver enkelt informant. Det kunne vært interessant å svare på problemstillingen gjennom en kvantitativ tilnærming ved å for eksempel bruke spørreskjema og inkludert et betraktelig større antall informanter av både lærere og elever. Likevel ville bruk av spørreskjema og et større antall informanter fjernet muligheten til å få førstehåndsupplysninger og et direkte

innblikk i hvordan undervisningen foregår. Det ville heller gitt et bilde på hvordan lærerne *selv* mener at undervisningen er (Thagaard, 2013). Da ville ikke nærheten eller besvarelsene på studien blitt som ønsket og jeg ville sittet igjen med informasjon om hva lærerne mener de gjør i undervisningen, i motsetning til hva de faktisk gjør. På bakgrunn av dette mener jeg den kvalitative tilnærmingen som er valgt er tilstrekkelig for gi et bilde av hvordan lærere tar i bruk samtalen i det flerspråklige klasserom.

3.3.1 Min rolle i observasjonene

I denne studien er det som nevnt observasjon av samtalen i undervisning som er primærmaterialet. På bakgrunn av ønsket om et nært og tilsynelatende usminket bilde på hvordan lærerne gjennomfører dette, falt det seg naturlig å observere lærernes undervisning. I det følgende vil jeg redegjøre for teori om observasjonstypen jeg har tatt i bruk, og videre gi et innblikk i hvordan min rolle var under observasjonene.

Observasjon egner seg blant annet til å få et innblikk i en spesifikk aktivitet eller hvordan undervisningen fungerer (Postholm, 2012, s.49). Når man observerer er det i hovedsak handlingene til de man observerer som er av interesse (Postholm, 2012). Gjennom observasjon kan man komme nærmere lærernes undervisningssituasjon og det kan gi innsikt i hvordan lærerne, rent praktisk, holder en læringsfremmende samtale i et flerspråklig klasserom. Som forsker forsøker man å fange opp de situasjonene som er aktuelle for studien (Postholm, 2012 & Thagaard, 2013). Hvordan man registrerer de observerte situasjonene avhenger av om man velger å observere ut fra en bestemt struktur som er planlagt på forhånd, eller om man tilstreber mer fleksibilitet underveis i observasjonene (Kleven, 2011, s.41). Dette er hovedskillet mellom strukturert og ustrukturert observasjon.

Jeg valgte å utføre ustrukturerte observasjoner, som en ikke-deltakende observatør ved hjelp av feltnotater og to videokameraer. I en ustrukturert observasjon har man en eller annen form for plan for hva som skal være i fokus under observasjonene. Planen i mitt tilfelle var å fokusere på lærerstyrte samtaler. Ustrukturert observasjon skiller seg fra strukturert observasjon ved at man ikke har forhåndsbestemte kategorier eller spesifisert hva som skal registreres i detalj (Kleven, 2011). Mitt valg om ustrukturert observasjon ble tatt på bakgrunn av den nevnte piloteringen der jeg testet observasjonsskjemaet mitt. Ettersom jeg fant ut at det ikke var hensiktsmessig med forhåndsbestemte kategorier, endte jeg dermed med

ustrukturert observasjon. Uavhengig av om man velger å observere strukturert eller ustrukturert, så er observasjon en selektiv prosess (Kleven, 2011 & Thagaard, 2013). Dette innebærer at man bør ha et analytisk siktemål som legger grunnlaget for hva man skal velge å fokusere på i observasjonen. I mitt tilfelle er dette hvordan lærerne legger til rette for kognitivt utfordrende samtaler og hvordan de bruker spørsmålene og tilbakemelding i samtalen.

Empirien fra observasjonene er samlet inn ved hjelp av to videokameraer og feltnotater gjort av meg. Filmopptak av observasjoner gav meg mulighet til å sikre nøyaktige nedskrivelser av samtalen i situasjonen. Det var i hovedsak et hjelpemiddel for å sikre at jeg fikk med meg all lyd, samtidig som det ville gi meg informasjon om håndsopprekking og elevenes deltakelse i undervisningen. Dette ble ansett som nødvendig basert på to hovedgrunner. Den ene er at det er vanskelig å få dekkende og fullverdige feltnotater dersom man kun skriver. Den andre er at jeg har såpass begrenset data (8 observasjonsøkter) at de få jeg har må være rike i detalj. Videre gav det meg i etterkant av observasjonene mulighet til å kontrollere inntrykkene og samtidig oppdage nye hendelser som jeg ikke la merke til under observasjonen. En som støtter bruk av video er dosent Cato R. P. Bjørndal (2013). Han påpeker at bruk av digitale videoopptak gir overlegent rikholdige observasjonsmuligheter av sosial interaksjon. Videre legger han til at lydopptak heller bør betraktes som et alternativ når videoobservasjon anses som spesielt vanskelig å gjennomføre (Bjørndal, 2013, s.158).

Det var ønskelig å ha en perifer rolle som observatør, i håp om at undervisningssituasjonen ville bli så autentisk som mulig. Årsaken til at jeg valgte en ikke-deltakende observasjonsrolle er som nevnt innledningsvis at målet med denne oppgaven blant annet er å få kunnskap om hvordan læring gjennom samtalen i flerspråklige klasserom kan foregå. Likevel, er både observatøreffekten og det faktum at det ble filmet med videokamera, faktorer som kan ha påvirket situasjonen. Det er viktig å ta observatøreffekten med i betraktning både i analysen og ved drøfting av empirien (Thagaard, 2013).

3.3.2 Min rolle i intervjuene

”Bak en og samme observerbare atferd kan det skjule seg ulike intensjoner. Derfor er det generelt behov for å vurdere alternative tolkninger av den atferd som observeres”

(Kleven, 2011, s.40). Dette sitatet kan begrunne hvorfor jeg valgte å intervju lærerne, i tillegg til å observere dem. Ettersom størrelsen på empirien i denne undersøkelsen er begrenset, ble det ansett som viktig å se på problemstillinger fra flere vinklinger. Observasjoner informerer noe om *hva* som skjer, men ikke nødvendigvis *hvorfor*. På bakgrunn av dette var det hensiktsmessig å intervju lærerne i etterkant av observasjonene, slik at jeg kunne få et bilde av hva lærerne tenkte og samtidig kunne avklare funn i observasjonene som var uklare.

Antall informanter som intervjues avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). I denne undersøkelsen var formålet å få et dypere innblikk i lærernes holdninger og eventuelle forklaringer til funn som ble observert i observasjonene. I studier med et lite utvalg bør man ikke generalisere funnene (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er heller ikke hensikten med min oppgave. Som nevnt ønsker jeg å se på hvordan et utvalg lærere bruker samtalen i flerspråklige klasserom, og knytte eventuelle funn som ser ut til å legge til rette for læring opp mot teori. Dette kan gi et innblikk og viktige opplysninger til hvordan ulike læringssamtaler kan brukes. Eksempler fra observasjonene presenteres og diskuteres i kapittel 4.

Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at man har en tematisk ramme med relevante spørsmål klare på forhånd (Postholm, 2014, s.75). Spørsmålene kan brukes som en veiviser og gi tilleggsinformasjon som ligger skjult i observasjonene. En fordel, som jeg erfarte ved å ta i bruk metoden, er at jeg som intervjuer fikk mulighet til å få oppklaring i utydelige hendelser som ble observert. Videre gav det mulighet til å få svar på forskningsspørsmålene om hvordan lærerne arbeider med den lærerstyrte samtalen i særskilt norskopplæring i gruppe og i samtaler i den ordinære klasseromsundervisningen.

Det ble gjennomført fire intervjuer; et med hver lærer som ble observert. Hvert intervju ble gjennomført i umiddelbar tid etter den siste av de to observasjonene gjort av læreren. Dette ble ansett som hensiktsmessig da undervisningen fortsatt var ferskt i minnet hos både informantene og meg som intervjuer. Spørsmålene som ble stilt er i all hovedsak de samme for hver lærer, med noen variasjoner for å få oppklart spesifikke hendelser hos den enkelte lærer. Ifølge Thagaard (2013) er dette fordelaktig ettersom svarene på spørsmålene da kan sammenliknes. I forkant av intervjuene var det sentralt å være bevisst på hvilke forkunnskaper, erfaringer og antagelser jeg har, da de kan fungere som briller jeg ser

forskningsfeltet gjennom (Postholm, 2012). Min rolle som intervjuer bærer preg av interessen og min teoretiske kunnskap jeg har opparbeidet meg gjennom masterstudiet. Samtidig vil min manglende erfaring om undervisning i flerspråklige klasserom prege min rolle i undersøkelsen.

3.3.3 Datamateriale

Det kvalitative datamaterialet som er samlet inn består av:

- Feltnotater, lyd og filmopptak fra de 8 klasseroms observasjonene.
- To intervjuer med de to klasseforstanderne.
- To intervjuer med to lærere som underviser i særskiltnorsk.

Fremgangsmåten til hvordan dette datamaterialet ble samlet inn og analysert blir presentert i de to neste del kapitlene 3.4 og 3.5.

3.4 Datainnsamlingen

I dette kapitlet redegjør jeg for de valgene som ble tatt underveis i observasjonene og intervjuene.

3.4.1 Gjennomføring av observasjoner

Observasjonene ble gjennomført i tidsrommet mars og april. Den siste observasjonen ble utsatt i 3 uker på grunn av praktiske årsaker. Observasjonene fant sted i de klasserommene undervisningen vanligvis foregikk, som var ordinære klasserom og ressursrom. Alle lærerne var informert om at det var lærerstyrte samtaler som var i fokus. Dette valgte jeg å informere om ettersom det ville være lite hensiktsmessig eventuelt å observere en økt hvor elevene kun skulle arbeide individuelt eller i gruppe uten noen spesiell form for fokus på samtale.

Negative konsekvenser av å informere om dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet om reliabilitet. Filmkameraene ble plassert midt i rommet, med mål om å få god lyd på både elevene og lærer. Som observatør var jeg plassert enten helt foran eller helt bak i klasserommet, alt etter som hvor læreren hadde tilgjengelig plass. I to av observasjonene måtte jeg i forkant av observasjonene flytte på plassene til noen av elevene som har vedtak om særskilt norsk, slik at jeg fikk best mulig lyd på dem.

I observasjonene inntok jeg en perifer observasjonsrolle, hvor jeg hadde mulighet til å noterte ned det jeg anså som relevant, parallelt med at filmkameraet filmet hele økten. På tross av at

hele økten ble tatt opp på film, var det formålstjenlig å notere ned merkbare hendelser. Dette er for å huske på hvilke tidspunkt i observasjonene hendelsene fant sted til materialet skulle transkriberes. Jeg tok i bruk et semistrukturert observasjonsskjema med én kolonne for tid, én for aktivitet og én for kommentarer (Thagaard, 2013; Postholm, 2012). Skjemaet vurderes som semistrukturert da jeg i forkant av observasjonene var bevisst på å kun notere ned samtaler mellom lærer og elever.

Jeg forsøkte å notere ordrett hva elevene sa under observasjonene. Spesielt de som snakket lavt. Denne handlingen var jeg bevisst på i forkant av observasjonene, da jeg erfarte i min egen pilotfilming at lyden på elevenes stemmer ikke var like tydelige på opptaket i forhold til lærerens. Videre ble irettesettelser og digresjoner, av og fra elevene, ikke registrert i feltnotatene. I etterkant av hver observasjon lagret jeg videoopptakene på eksterne harddisker og tok kopi av feltnotatene. Disse oppbevarte jeg i et låst skap på kontoret mitt. Informantene i undersøkelsen er informert om at dataene vil bli slettet når prosjektet leveres inn i juni. Beskrivelse av funnene i observasjonene blir presentert i kapittel 4.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuer

Gjennomføringen av intervjuene skjedde på skolen til informantene. Lærerne ble intervjuet rett etter jeg hadde observert dem eller dagen etter. Intervjuene hadde en varighet på rundt 15-30 min. Intervjuguiden, som tidligere nevnt, la føringene for hvordan selve intervjuet skulle gjennomføres (se vedlegg 5). Thagaard (2013) påpeker viktigheten av å skape et tillitsfullt og fortrolig rom mellom intervjuer og informant. Dette kan bidra til at den som intervjues åpner seg overfor intervjueren (Thagaard, 2013, s.109). I forkant av opptaket ble det servert en kopp kaffe og vi hadde en uformell samtale. Videre var det lagt opp til en innledningsfase, hvor informanten fikk kjennskap til ønsket om å benytte båndopptaker, samt hensikten med intervjuet. Det ble presisert at det kun var intervjuer som skulle håndtere materialet og at det hele ville bli slettet når oppgaven er ferdigstilt. Etter denne innledningsfasen, også kalt brifing, startet intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen var avslappet og jeg stilte spørsmål som omhandlet lærerens tanker om egen undervisning, potensialet til elevene, og sin egen kunnskapstilegnelse. Som intervjuer er det viktig å ha en kontrollert regi over intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Dette ble gjort ved å lytte, svare bekreftende på svarene informanten gav og gi utdypende kommentarer der det passet seg.

Alle fikk avsluttende spørsmål der de fikk mulighet til å komme med tilleggsinformasjon, også kalt debrifing ifølge Kvale & Brinkmann (2015).

3.4.3 Transkribering av datamaterialet

Transkriberingen i denne studien innebærer å gjøre om lydopptak, fra intervjuene og videoopptakene fra observasjon, om til tekst. Transkribering handler med andre ord om å klargjøre intervju og observasjonsmaterialet jeg har samlet for å analysere det (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine hadde jeg i forkant av observasjonene tydelig for meg hva jeg ønsket å fokusere på og transkriberte kun det som kunne knyttes til det jeg ønsket å undersøke. Dette vil si at av de 8 klokke-timene jeg hadde filmopptak av, så var det mange minutter per opptak som ble ansett som irrelevante. Dette var ofte opptak av handlinger elever gjorde som å hente bøker, skrive individuelt i skriveboken eller lese tekster individuelt, samt irettesettelser og støy. Jeg endte derfor som oftest opp med å ha 25-40 minutter som var aktuelle å transkribere, resten av opptakene ble ansett som irrelevante data i henhold til forskningsspørsmålene. Totalt etter observasjonene og intervjuene var transkribert utgjør det til sammen rundt 80 sider med tekst. Her er det tekst som inneholder konkrete eksempler på samtaler, deltakelse og andre relevante handlinger som knyttes til læringssamtalen.

I transkriberingene har jeg tydeliggjort hvem som sier hva, ved å skrive om det er lærer eller elev, og hvorvidt det var en flerspråklige elev eller ikke. En mer detaljert forklaring på hvilke navn lærerne beskrives med redegjør jeg for i kapittel 4 før dataene presenteres. I transkriberingene har jeg ikke brukt spesielle koder, annet enn å tydeliggjøre når det er små pauser i samtalen. Dette viser jeg ved å skrive (...). I uttalelser der lærer eller elev legger spesielt trykk på et ord, viser jeg det ved å skrive understrek. Håndteringen av det transkriberte datamaterialet beskrives i kapitlet under.

3.5 Prinsipper for analyse og tolkning

I denne kvalitative undersøkelsen har analysekategoriene blitt bestemt underveis i innsamling og transkribering av data. Som det ble nevnt i metodekapittelet så har jeg i første omgang valgt å unnlate transkribering av alt materialet, da det var ulike deler i hver filming som ikke var relevant for problemstillingen min. Eksempler på dette var for eksempel når elever begynte å snakke privat seg i mellom, støy eller irettesettelser og andre forstyrrelser som ikke

har tilknytning til samtale i klasserommet. Etter transkriberingene var ferdig identifiserte jeg sekvensene fra hver lærer som var relevante for min analyse, basert på forskningsspørsmålene mine.

Samtaleutdragene fra observasjon og intervju ble delt opp ut i to kategorier: kognitivt utfordrende samtaler og bruk av spørsmål. Kategorien kognitivt utfordrende samtaler er i hovedsak basert på Snow, Tabors, og Dickinson (2001, s. 2) definisjon *Extended discourses* og innebærer samtaler der læreren legger til rette dekontekstualiserte samtaler. Slike samtaler legger til rette for at elevene skal være aktive deltakere, og får mulighet til å dele sine refleksjoner, forklaringer, historier og spørsmål. I kategorien med spørsmål analyserte jeg ut fra tre analysedimensjoner:

1. Åpne spørsmål
2. Lukkede spørsmål
3. Åpne spørsmål, med lukket funksjon

Den første dimensjonen innebærer spørsmål som ikke har et spesifikt svar. Den andre dimensjonen er spørsmål med et bestemt svar. Den tredje dimensjonen er spørsmål der læreren per definisjon stiller et åpent spørsmål, men har en fasit som fører til at funksjonen spørsmålet har, likevel er lukket.

I prosessen med å analysere datamaterialet hadde jeg utskrifter av datamaterialet sammen med definisjonene for de ulike kategoriene tydelig foran meg. Når jeg så skulle analysere funnene mine, brukte jeg fargekoder for å systematisere de ulike samtaleutdragene og ytringene fra intervjuene. Etter transkriberingene var systematisert etter kognitivt utfordrende samtaler og spørsmål lærerne hadde brukt, plasserte jeg materialet i dokumenter ut i fra hvilken kategori de hørte til. Videre delte jeg samtaleutdragene i kategorien ”spørsmål” inn i de tre ulike dimensjonene. Her brukte jeg igjen fargekoder. Underveis i kategoriseringen så jeg at noen av samtaleutdragene var overlappende og kunne plasseres under begge kategoriene. I tilfellene der jeg har tydeliggjort eksempler fra begge kategoriene, er dette vist ved å henvise til et av de tidligere nevnte samtaleutdragene.

3.6 Kvalitet i en kvalitativ studie - validitet og reliabilitet.

I et forskningsprosjekt som dette, hvor metodene er observasjon og intervju, er en av utfordringene å sikre reliabilitet og validitet (Germeten & Bakke, 2013, s.122). I Kleven

(2011) brukes en oversikt over hvordan man kan presentere undersøkelsens gyldighet ved å se på begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Denne måten å dele validitet inn på synes jeg er oversiktlig og har derfor selv valgt å bruke denne strukturen. Begrepsvaliditet ser på om det man ønsker å måle faktisk måles, indre validitet ser på hvilke alternative forklaringer som kan være mulige, mens ytre validitet ser på hvorvidt resultatene er gyldige utenfor konteksten i undersøkelsen. Validitet og reliabilitet handler kort sagt om kvaliteten på undersøkelsen og om den kan betraktes som verdifull eller ikke. For å sikre at studien bærer preg av kvalitet er det viktig å ha en detaljert og nøyaktighet beskrivelse av innsamlingen og databehandlingen. Ettersom dette er en kvalitativ studie, vil den bære preg av fortolkninger jeg har gjort, basert på min kunnskap, mitt mål og mine referanserammer. Dette vil farge mine funn og undersøkelsen kan derfor kritiseres. Likevel er det umulig å unngå at man påvirker undersøkelsen som gjøres. Det som skiller en troverdig undersøkelse fra en mindre troverdig vil være min evne til å tydeliggjøre og reflektere rundt grunnlaget for å vurdere forskningens pålitelighet og for eventuelle tolkninger (Thagaard, 2013). I det følgende vil jeg presentere mine refleksjoner og valg som er gjort for å gjøre studien så pålitelig som mulig.

3.6.1 Begrepsvaliditet – måles det som er ønskelig?

Hvorvidt det lar seg gjøre å få svar på forskningsspørsmålene handler blant annet om graden av begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet ser på om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). I kapitlet med presentasjon og diskusjon av empirien, presenteres tydelige funn på at observasjonene og intervjuene reflekterer det jeg ønsker å vite noe om. Kleven (2011) anbefaler at man tar i bruk ulike datainnsamlingsmetoder slik at funnene fra hver metode kan bli bekreftet av hverandre og videre støttes av teori og forskning. Dersom resultatene er likeartet forsterker det validiteten (Kleven, 2011). Det kan argumenteres for at resultatene i oppgaven min er likeartet, ved at jeg først observerer og deretter intervjuer lærerne om deres refleksjoner rundt samtalene. I refleksjonene til lærerne ber jeg dem om å tydeliggjøre spesifikke hendelser fra observasjonene, for å forsikre meg om at det jeg så var riktig.

For at det skal være høy grad av begrepsvaliditet i intervjuene, må spørsmålene som stilles være tydelige. Dette er viktig for å sikre at informantene forstår det jeg som intervjuer spør om. Dersom de ikke forstår hva jeg ønsker å vite kan jeg risikere at de svarer ut fra egen tolkning av spørsmålet. Dette vil da svekke begrepsvaliditeten (Kvale & Brinkmann, 2015). I

observasjonene er begrepsvaliditeten sentral ved at jeg må være bevisst på hva jeg ønsker å hente ut av informasjon og at dataene kan reflektere det jeg ønsker å finne ut av.

Begrepet som i hovedsak skal undersøkes er *lærerstyrte samtaler*. Dette er et kjent begrep i teorien og jeg har fokusert på bestemte teorier som peker på hvordan samtalene kan og bør brukes i flerspråklige klasserom. Trusselen her kan være for eksempel å ende opp med å fokusere på hvorvidt elevene faktisk har lært noe i samtalene eller ikke. Dette er for det første vanskelig og måle, samtidig som det går utenfor det jeg spør om i problemstillingen. Slike fallgruver kan svekke begrepsvaliditeten og desto viktigere er det å hele veien ha fokus på forskningsspørsmålene og de begrepene som har sammenheng med den aktuelle problemstillingen jeg ønsker å få svar på.

3.6.2 Indre validitet – hvilke alternative forklaringer er mulige?

Indre validitet dreier seg om hvorvidt det kan være andre forklaringer til funnene, enn de som det er som er gjort rede for. Resultatene i undersøkelsen kan være basert på årsaker man ikke har tatt hensyn til og det er viktig å se på andre forklaringer til funnene (Kleven, 2011). Når jeg i denne studien har hentet funn på det som kan kalles eksempler på læringsfremmende samtaler har det vært viktig å reflektere rundt om det finnes alternative forklaringer til dette. Påvirkningsfaktorer som kan tenkes å være alternative forklaringer er for eksempel at læreren i forkant var informert om at det var samtalen jeg ønsket å observere. Det er mulig jeg påvirket lærerne til å planlegge en økt som ikke er presentabel for de øktene som vanligvis undervises. Jeg kan for eksempel ikke kontrollere om lærerne brukte et undervisningsopplegg som elevene kjente godt fra før og som gjorde at samtalene var mer overbevisende enn de ville vært med et annet undervisningsopplegg. I tillegg til dette kan videokameraet mitt ha ført til positiv eller negativ effekt på deltakerne.

Det at kvaliteten og fokuset i undervisningen ble påvirket av det lærerne fikk vite på forhånd og av min tilstedeværelse generelt, er ikke til å unngå. Noe den påvirkningen jeg ved å være tilstede ble forsøkt dempet ved å være i klasserommene før observasjonene fant sted. Likevel vil observatøreffekten alltid være noe man må ta høyde for. Det skal også nevnes at et flertall av lærerne informerte om at både de og elevene var vandt til å bli observert, og mitt inntrykk var at de fleste glemte at både jeg og filmkameraet var til stede. I analysen tydeliggjør jeg for

hva som er tolkninger gjort av meg og utsagn fra informantene, ved at informantenes sitater er markert i kursiv og tabeller.

3.6.3 Ytre validitet – hvem er resultatene gyldige for?

Ytre validitet dreier seg om prosjektets overførbarhet (Thagaard, 2013). I denne oppgaven er ikke hensikten å måle noe som kan generaliseres. Målet mitt er å hente ut eksempler på hvordan lærerstyrte samtaler kan brukes i flerspråklige klasserom. Ut fra samtaleene som er observert, har jeg valgt ut eksempler som viser hvordan lærerne har utfordret elevene og hvordan de har brukt spørsmål i samtaleene. Eksemplene blir diskutert opp mot teorien fra kapittel 2. På bakgrunn av dette kan innholdet og eksemplene på hvordan man kan utfordre og stille spørsmål gjennom samtaler være aktuelt for lærere, og andre som underviser og deltar i flerspråklige klasserom. Oppgaven kan også være aktuell for de som underviser generelt, ettersom det er viktig å utfordre elever i samtaler og stille spørsmål som åpner opp for dialog og refleksjon. Som Thagaard påpeker, kan overførbarhet i prosjekter knyttes til gjenkjennelse av det den presenterer (2013, s.213).

3.6.4 Reliabilitet

I en kvalitativt studie går reliabiliteten ut på hvorvidt man kan ha tillit til resultatene og det arbeidet som er gjort i forbindelse med undersøkelsen (Thagaard, 2013). For at denne studien skal være troverdig har det vært viktig å redegjøre for valgene som er foretatt underveis i bruken av de ulike forskningsmetodene og gi en ærlig beskrivelse av forskningsprosessen. Reliabilitet kan oppsummeres til en setning; dersom en annen forsker hadde utført nøyaktig den samme undersøkelsen som deg, så ville forskeren komme frem til samme resultat. Likevel er det en del kritikk som rettes mot å se på reliabiliteten i kvalitative undersøkelser på denne måten. Kritikken innebærer at i kvalitative studier så er nærhet og relasjon til deltakerne et viktig moment for å få det nødvendige innblikket, og unngå at dyrebar informasjon går tapt. Når man undersøker noe, påvirker man som nevnt situasjonen, og det vil derfor være vanskelig at noen andre på den ene siden kan måle det samme som meg, og på den andre siden få de samme resultatene. Ifølge Seale (1999) kan forskeren oppnå reliabilitet ved å gi detaljerte beskrivelser av alle prosessene som er gjort. Slike beskrivelser har jeg forsøkt å skrive gjennomgående i dette metodekapittelet.

Når det gjelder påliteligheten i min rolle som observatør opplever jeg at arbeidet som ble gjort i forkant, med besøk i klassene, pilotering av feltnotater og videoopptak, samt planlagt plassering av videokamera, gjorde at jeg følte meg trygg i min rolle under observasjonene. Jeg oppfattet at ved å være synlig overfor lærer og elever i forkant, ble spenningen og forstyrrelsene ved å ha en fremmed i rommet med et videokamera redusert. Videre kan min korte erfaring som lærer vinkles som noe positivt i rollen som observatør, da jeg ikke ser med erfarne øyne som kan føre til at man som observatør er forutinntatt og tolker situasjoner ut fra det som er forventet å se. Samtidig vil min teoretiske bakgrunn og antagelser til en viss grad prege det jeg velger å observere. Ved å bruke videoopptak i observasjonene styrkes reliabiliteten ettersom dette transkriberes direkte uten at mine tolkninger preger teksten, da det i utgangspunktet er en rekonstruering av de utsagn og hendelser som vises i opptakene.

I min rolle som intervjuer hadde jeg i utgangspunktet noe erfaring da jeg selv har intervjuet for et flertall av mennesker som har ønsket jobb på min arbeidsplass. Et resultat av denne erfaringen kan være at jeg allerede ved første intervju fremstod som trygg i min rolle og intervjuene hadde en gjennomgående god tone og flyt. Dette nevnes da evnen intervjueren har til å danne en trygg relasjon kan påvirke hvorvidt informanten føler at den trygt kan svare på spørsmålene som blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.35). I undersøkelser som dette må man parallelt med å redegjøre og beskrive prosessene, ta høyde for at reliabiliteten kan trues fra flere hold. I observasjonssituasjonene kan man risikere at observatørreliabiliteten er svak, ettersom observasjonene som ble gjennomført til dels var ustrukturerte. Det er alltid en usikkerhet ved observasjoner, i forhold til om det er noe relevant som ble ignorert eller sett bort fra. Intervjusituasjonene kan trues ved at man av ulike årsaker ikke får oppriktige svar på spørsmålene som stilles. Samtidig kan spørsmålene være ledende og på den måten sette informanten i en presset situasjon. Spørsmålene i intervjuene ble grundig gjennomgått og vurdert opp mot metode litteratur, og drøftet med veileder. På bakgrunn av dette har jeg gjort det jeg selv kan kontrollere for å unngå å svekke reliabiliteten.

3.7 Etiske hensyn

I forskning som involverer personopplysninger skal det i følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) bli gitt skriftlig samtykke fra informantene. Her skal de selv, eller gjennom sine foresatte, på grunnlag av informasjonen som er gitt om forskningen som skal gjennomføres, gi sitt samtykke til å delta (NESH, 2017). Dette samtykke skal være forstått av

deltakerne, frivillig og dokumenterbart. Videre skal alle undersøkelser som behandler personopplysninger meldes fra til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NDS) og bli godkjent før datainnsamlingen finner sted.

I denne studien ble både rektor, lærere og foresatte i klassene jeg observerte gitt et samtykkeskjema. Her fikk de forklart hva som var formålet med studien, gjennomføringsplanen, informasjon om meldeplikten til NSD, at prosjektet er anonymt og en samtykkeerklæring der alle som gav sitt samtykke måtte signere. I forkant av observasjonene ble informasjonsskrivet gjennomgått muntlig for elevene før de tok det med seg hjem for at foreldrene skulle vurdere om de ville gi samtykke eller ei. Uten forbehold skrev alle under på samtykkeerklæringen. Lærerne ble gjentatte ganger informert om at de hadde sin fulle rett til å rekke seg. Dette skjedde, som tidligere nevnt, med to av lærerinformantene.

Informasjon som kan ledes tilbake til deltakerne holdes anonymt. Både skolen og alle informantene er anonyme ved at de er gitt fiktive navn. Dette valget er tatt på bakgrunn av at dersom man gjøres til gjenstand for forskning har man krav på at all informasjonen som blir gitt blir behandlet konfidensielt (NESH, 2017).

3.8 Oppsummering av metodologiske aspekter

I dette kapitlet har jeg redegjort for metodene som er brukt ved datainnsamlingen og hvordan analysen er gjort for å belyse problemstillingen min. Jeg har begrunnet hvorfor det er aktuelt for meg å ta i bruk kvalitativt metode sammen med redegjørelser av hvordan jeg har observert og intervjuet. Med kapitlet har jeg synliggjort valgene som er tatt, for å gjøre undersøkelsen transparent for leseren.

4 Resultater og drøftinger

Datamaterialet, og drøfting av det, presenteres samlet i dette kapitlet. Ved presentasjon av den innhentede empirien har jeg valgt å systematisere overskriftene i kapitlet ut fra tema i forskningsspørsmålene. Temaene blir drøftet opp mot relevant teori og forskning, som det er gjort rede for i kapittel 2. Ved å samle analyse og drøfting i samme kapittel blir fremstillingen mer oversiktlig og diskusjonen av lærernes valg og handlinger blir tydeligere, da den knyttes opp mot relevant teori i den løpende teksten.

Formålet med analysen av materialet er å undersøke forskningsspørsmålene for å svare på problemstillingen; : ***Hvordan brukes den lærerstyrte samtalen i flerspråklige klasserom for å fremme læring?***

Forskningsspørsmålene er følgende: *I hvilke grad legger lærerne opp til kognitivt utfordrende samtaler med elevene, i helklasse- og gruppeundervisning? Og hva slags spørsmål brukte lærerne i læringssamtalene?* Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner grunnlaget for analysen og drøftes under følgende temaer i dette kapitlet:

- Kognitivt utfordrende samtaler
- Spørsmål i samtalene

Forskningsspørsmålene undersøkes i hovedsak basert på funn i observasjonene. Samtidig vil intervjuene med lærerne spille en viktig rolle for å underbygge funn og påstander jeg legger frem. Alle direkte sitater i dette kapitlet er hentet fra det nevnte datamaterialet. I dette kapitlet velger jeg å ikke gi en detaljert presentasjon av all empirien, men jeg har valgt ut deler av datamaterialet som er aktuelle for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Presentasjonen av materialet bygger hovedsakelig på observasjonene, utdrag av intervjuene der det er hensiktsmessig og et fåtall av ganger mine egne drøftinger. Dette blir i så fall eksplisitt forklart, slik at tvil om hva som er informantenes uttalelser og hva som er mine meninger kan unngås.

4.1 Presentasjon av lærerne

Informantene i denne studien er fire kvinnelige grunnskolelærere i Osloskolen, som arbeider på 1.-4.trinn ved den samme skolen. Utvalget har en spredning i både alder og arbeidserfaring. Spredningen i erfaring som lærer er mellom syv og tretti år. Det som er av

interesse sett i lys av problemstillingen er hvordan lærerne bruker de lærerstyrte samtaler i undervisningen. Jeg refererer til informantene med beskrivelsene: L1, L2, SL1 og SL2. Betegnelsen L står for lærer og gis til de to lærerne som er kontaktlærere og har ansvaret for undervisningen i blandet elevgruppe, altså elever som møter norsk som sitt morsmål og flerspråklige elever som møter språket som sitt andrespråk. Betegnelsen SL står for *særskilt norsk lærer* og er betegnelsen på de to lærerne som har ansvaret for gruppeundervisning med kun flerspråklige elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Elevene som deltar i de presenterte samtaleutdragene, blir introdusert med fiktive navn. For å tydeliggjøre om eleven som deltar i samtaleutdraget er flerspråklig står det FS bak navnet til eleven.

Underveis drøfter jeg hvert tema for seg. I kapittel 4.3 ser jeg på kognitivt utfordrende samtaler, hvor jeg trekker frem funn fra ordinærundervisning og gruppeundervisning, før jeg skriver en sammenfatning der jeg diskuterer funnene opp mot teorien. I kapittel 4.4 presenterer jeg funn fra lærernes bruk av spørsmål i samtalene, som organiseres på samme måte som i det foregående kapitlet. Jeg presenterer det på denne måten for å gi et sammenhengende bilde på hvordan lærerne har lagt til rette for læring i de ulike samtalene. Samtidig er dette viktig for å støtte opp under studiens reliabilitet og validitet.

4.2 Utgangspunkt for resultatene og drøfting

For at samtalene i flerspråklige klasserom skal være læringsfremmende, bør læreren ta noen bevisste valg i forhold til hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres. Slik jeg har presentert i teoridelen av oppgaven, er blant annet samtaler der lærerne legger til rette for at elevene deltar, reflekterer, bruker språket og blir utfordret, et uttrykk for en samtale som legger til rette for læring. Dette støttes blant annet av forskningen til Aarsæther (2013), Gibbons (2006), Nystrand (1997) og Palm og Stokke (2015). Den dialogiske samtaleformen, brukt bevisst og riktig, kan ansees som en av de mest læringsfremmende samtaletypene (Alexander, 2008; Cazden, 2001; Gibbons, 2006; Lindberg, 2004; Mercer, 2000 og Snow et.al, 2001). Når elever blir utfordret, støttet, stilt spørsmål og motivert til å delta i samtalen, er det læringsfremmende for både fagkunnskap og språkutvikling. Med dette som utgangspunkt vil jeg i de følgende delkapitlene presentere konkrete eksempler på hvordan lærerne har brukt den lærerstyrte samtalen. I helklasseundervisningen hadde lærerne to forskjellige undervisningssituasjoner, med forskjellig tema; L1 hadde naturfag og norsk, mens L2 hadde norsk og KRLE. I gruppeundervisningen arbeidet begge lærerne med hvert

sitt tema; SL1 arbeider med temaet familie, mens SL2 arbeider i hovedsak arbeider med temaet bolig og bygninger. I undervisningssituasjonene til begge lærerne i særskilt norsk, var det på bakgrunn av at de arbeidet med det samme temaet i begge øktene, ingen stor overgang mellom den første økten jeg observerte og den andre økten.

Det vil i noen tilfeller bli gitt eksempler på samtaleutdrag mellom lærer og elever som jeg anser som gode muligheter til å utfordre elevene kognitivt gjennom bruk av språket eller faget. På bakgrunn av analysen via observasjonene og intervjuene, er informantenes dialoger gruppert inn i to kategorier; kognitivt utfordrende samtaler og spørsmål i samtaler.

4.3 Kognitivt utfordrende samtaler

I dette delkapitlet vil jeg beskrive utdrag der lærerne har lagt til rette for at elevene, i hovedsak de flerspråklige, blir utfordret kognitivt. Med andre ord vil jeg se etter eksempler på kognitivt utfordrende samtaler læreren har med elevene, som viser seg gjennom fokus på faglig læring og/eller språklig læring.

Kognitivt utfordrende samtaler forstås som nevnt på bakgrunn av den presenterte teorien om samtale og definisjonen til Snow et.al (2001, s.2). Det forklares her som dialoger der læreren utfordrer elevene til å være aktive deltakere, og legger til rette for at elevene reflekterer og forklarer om noe som er utenfor konteksten de befinner seg i. Samtalene handler altså om noe som ikke er forankret i den fysiske konteksten samtalen foregår i. Ved å delta i slike dialoger får elevene mulighet til å bruke språket, samtidig som det kan føre til språket blir lært av å bruke det (Snow, et.al, 2001).

I det følgende vil jeg beskrive de funnene jeg har gjort om lærernes bruk av slike samtaler. Først presenteres funn fra L1 og L2 som underviser i helklasse med ordinær undervisning. Deretter presenteres funn fra SL1 og SL2, som underviser i særskilt norsk for en mindre gruppe flerspråklige elever. For å kunne vise hvordan lærerne legger til rette for kognitivt utfordrende samtaler, har jeg valgt ut aktuelle eksempler per lærer, som jeg forklarer grundig. Andre aktuelle funn blir trukket frem der det er naturlig for å gi et utfyllende bilde og for å støtte opp under påstandene mine.

4.3.1 Kognitivt utfordrende samtaler i ordinær undervisning

”Næringsstoff og avfall”, en dialog i naturfag på 1.trinn med L1.

Her presenteres samtaler fra undervisning på 1.trinn i naturfag hos L1. Samtalen fokuserer på hva kroppen trenger mat og drikke til, og hva kroppen gjør med maten den får. Læreren har i forkant av samtaleutdraget vist elevene et bilde av kroppen. Før læreren forklarer noe mer om bildet, har elevene fått beskjed om å snakke med læringspartneren sin om hva de tror kroppen trenger mat til, og hva kroppen gjør med maten. I det følgende presenteres samtaleutdrag 1, som er et samspill mellom L1 og tre elever, med tilsynelatende oppmerksomhet fra resten av klassen.

Samtaleutdrag 1.

L1: Er det noen som har lyst til å dele med alle det de sa om hva kroppen trenger mat til?
(Elev rekker opp hånden)
L1: Hva vil du si om det?
Jens: Det gir oss næringsstoff og det kommer bæsje og tiss.
L1: Du sa et fint ord der
Jens: Næringsstoff
L1: Næringsstoff sa du ja. Det er et fint ord og et litt rart og vanskelig ord. Det var helt riktig og. Vet du hva næringsstoff er for noe?
(Elevene rekker opp hånden)
L1: Vet du hva næringsstoff er?
Ruben FS: Nei
L1: Men har du hørt ordet?
Ruben FS: nikker med hodet.
L1: Er det noen flere som har hørt ordet? Har du hørt ordet Har du hørt ordet <u>næringsstoff</u> før? Hvem vil si noe om det?
Mohammed FS: Det betyr at man blir sterk
L1: At næringsstoff gjør deg sterk? Ja, det er liksom noe du trenger for å bli sterk. Hva er det som trenger å bli sterkt på deg? Johan? Hva er det på deg som trenger å bli sterkt?
Mohammed FS: Ehm.. beina?
L1: Ja, beina for eksempel! Og hva er beina da? Hva hører dem til?

Hva kaller vi alt som er oss? Hele oss? (Peker på kroppen sin fra topp til tå). Vet du det? Hva kaller vi liksom bein og armer og sånn. Hva heter det?

Mohammed FS: Kropp?

Målet i denne samtalen var at elevene skulle reflektere over og forstå hva kroppen trenger mat til, og hva som skjer med maten når den er spist. Dialogen vinklet seg inn på det overordnede fagbegrepet *næringsstoff*, knyttet til spørsmålet om hva kroppen trenger mat til. L1 la seg tidlig på eleven Jens sitt nivå og støttet elevene videre i utsagn som kan være vanskelige. Her sikter jeg til utdraget overfor hvor hun sier: *Det er et fint ord, og et litt rart og vanskelig ord*. Hun ufarliggjør et avansert og abstrakt ord, som for mange førsteklassinger, og ikke minst flerspråklige elever, kan være ukjent og vanskelig. L1 valgte å bygge videre på det Jens sa, og forsøkte å trekke ordet til elevenes forkunnskap ved å spørre om det var noen som hadde hørt ordet før. Dette så ut til å fungere, da det var flere flerspråklige elever som rakk opp hånden etter hun hadde ufarliggjort ordet og tatt opptak av Jens sin ytring.

Når en av de flerspråklige elevene delte hva han trodde næringsstoff var, tok læreren imot forslaget uten å evaluere ytringen og svarte heller med en korrigert formulering ut fra det eleven sa. Dette anerkjente hun, og brukte videre ved å oppfordre til nye samtaleturner: *Ja, det er liksom noe du trenger for å bli sterk. Hva er det som trenger å bli sterkt på deg?* Eleven måtte da utdype hva han mente burde bli sterkt. Dette svaret hentet læreren frem ved å peke på ord og begreper som *armer* og *bein*, samtidig som hun pekte på sine tilsvarende kroppsdelar. Ved å gjøre dette ble begrepet *næringsstoff* kontekstualisert og knyttet til begreper det er rimelig å anta at elevene kjenner. I videoopptaket viste dette seg blant annet ved at to elever, hvor en av dem var flerspråklig, beveget armene som en slags gjentakelse av det læreren selv hadde vist.

Likevel så ordet næringsstoff ut til å være avansert og ukjent for førsteklassingene, at læreren valgte å gi en ytterligere beskrivelse av hvorfor kroppen trenger næringsstoffer og at man får næringsstoffer gjennom maten.

Fortsettelse av samtaleutdrag 1.

L1: Ikke sant! Du sa at vi trenger det for å bli sterke. Kroppen skal bli sterk. Næringsstoffer gjør at vi blir sterke. Og de næringsstoffene er inne i maten. Det er det samme som mat egentlig. Men for at maten skal bli til næringsstoffer som musklene skal bruke så må det skje noe med maten først. Det skal vi se på etterpå.

Etter at læreren påpekte at næringsstoff kommer fra maten, trakk hun dialogen over til spørsmålet om hva som skjer når maten går gjennom kroppen. Dette hadde elevene allerede snakket om med læringspartner. Likevel viste videoopptaket at det kun var et fåtall som rakk opp hånden, på tross av at det så ut som at alle fulgte med. En av de få elevene som rakk opp hånden, forklarte at maten blir til avfall. Eleven utdypet dette videre med å si: *et matavfall*. Ordet *matavfall* velger læreren å rydde opp i, og forklarer hva som skjer med mat som kastes og spør så hva avfallet til kroppen er. Her er det derimot kun tre elever som ikke rekker opp hånden. En flerspråklig elev får ordet: *Bæsj.. og drikkeavfallet den blir til tiss!* Elevene ler og læreren oppsummerer det hele ved å bekrefte det eleven sier, men rydder opp begrepene ved å skille mellom avfall og avføring. Dette vil tas opp igjen senere i samtaleutdrag 5 i kapittel 4.4.1.

Sammenfatning av funn fra de lærerstyrte samtalene til L1

Den presenterte dialogen er en av flere dialoger der elevene, sammen med L1, snakker om avanserte begreper i faget. Denne typen samtale er i følge L1 typisk for hvordan samtalene ofte utarter seg når elevene skal lære nye begreper. I intervjuet forklarer hun tanken bak samtaler om slike begreper:

Ja, det er jo noe av målet med økta òg å lære noen nye ord i en sammenheng, som har sammenheng med det temaet vi har da. Prøve å utvide de begrepene litt og utdype litt. Det er noe jeg er bevisst på (L1).

Begrepet om næringsstoff, som de nærmet seg i samtalen er ikke lett å gripe, og det var tydelig at det var kognitivt utfordrende for elevgruppen å forstå dette avanserte og abstrakte ordet. Det var interessant å se på videoopptakene i ettertid for å registrere deltakelsen til elevene i kognitivt utfordrende samtaler som dette. Der fikk jeg se hvor mange av elevene som deltok når læreren brukte kjente ord, og på hvor få elever, spesielt av de flerspråklige,

som deltok når det var snakk om begreper som tilsynelatende er for avanserte. Den didaktiske kontrakten det ser ut til at læreren har etablert med elevene kan være en av årsakene til at læreren, på tross av avansert språk, likevel klarte å ha en dialog med elevene, inkludert de flerspråklige. L1 forklarte selv i intervjuet at dialoger var noe de jobbet jevnlig med i undervisning. I spørsmålet om hvordan hun tilrettelegger undervisningen når språket er avansert, sa hun my som støtter opp om funnene jeg har gjort i observasjonene. Følgende sitat er fra intervjuet med L1:

Ja, jeg prøver jo å bruke ord som de forstår. Og hvis det er noen vanskelige ord, så forklarer jeg dem og støtter ofte med bilder eller konkrete. Det er ikke alltid det blir gjort da, men jeg prøver i hvert fall å forklare så godt jeg kan på et språk som barna forstår.

En annen måte L1 så ut til å bruke for å inkludere de flerspråklige elevene i avanserte samtaler var at hun hvisket til en av dem, som ifølge henne selv var en av de språklig svakeste i klassen. Når jeg i intervjuet spurte henne om hva hun hvisket til ham, forklarte hun at hun tidvis pleier å hviske forklaringer til eleven på det språket han forstår best. Hennes egne ord er: *Siden han har engelsk som morsmål, så forklarte jeg litt på engelsk for ham.* I observasjonene mine, og dette eksempelet, er det tydelig at det å støtte elevene når de deltar, eller for at de skal få mulighet til å delta, er noe L1 prioriterer. L1 viser med dette at hun har kunnskap om elevenes faglige nivå, og forsøker å tilpasse undervisningen deretter. En mer utdypende diskusjon om handlingene som her er presentert vil drøftes i kapittel 4.3.3. Det følgende er et samtaleutdrag og noen kjennetegn fra den ordinære undervisningen til L2.

”Hva skjer om våren”, en dialog i norsk på 4.trinn med L2.

Her presenterer jeg utdrag fra samtaler i helklasseundervisning på 4. trinn i norsk med L2. Samtalen dreier seg om kjennetegn som viser seg i naturen når det er vår. Elevene skal skrive et Akrostikon dikt. Det er et type dikt der for eksempel ordet ”vår” står på en loddrett linje og bokstavene i ordet vil være første bokstav for den vannrette linjen. Før samtaleutdraget har elevene blitt ferdige med å skrive et tankekart med fakta om hva som skjer når det er vår og som de skal bruke i diktet. Dialogen er et samspill mellom L2 og én flerspråklig elev, med tilsynelatende oppmerksomhet fra resten av klassen. Samtaleutdraget handler om et ord eleven skrev i sammenheng med diktet klassen skal lage.

Samtaleutdrag 2.

L2: Ja, plantene spirer. Der bruker du ordet plante, det er veldig fint. Det kan være mye forskjellig. Har vi noe mer?
Afaz FS: Snøen forsvinner?
L2: Ja, og hva kaller vi det når snøen forsvinner?
Afaz FS: Smelter?
L2: Smelter.. har vi noe synonym for ordet smelte? Noen ord som betyr det samme som smelting? (alle elevene ser på læreren.)
Afaz FS: Fryser?
L2: Fryser blir det motsatte. Men vår er antonymet til å fryse, altså det motsatte av å fryse?
Afaz FS: Åja, jeg trodde du sa det motsatte av smelting.
L2: Nei, <u>synonymet</u> til smelting. Det samme som smelting.
Afaz FS: (Et flertall av elevene ser ut til å være forvirret og ser på hverandre og læreren)
L2: Hvis du har en middag hjemme, så sier foreldrene dine at jeg tar den fram nå, sånn at den kan(...)
Afaz FS: Tine!!
L2: Tine ja! Snøen tiner.

Målet i denne samtalen var at elevene skulle dele eksempler på hva som skjer i naturen når det er vår. I samtaleutdraget ser det på den ene siden ut til at eleven ikke forstår og er forvirret. På den andre siden kan det diskuteres for at L2 sin måte å spørre på kan være noe utydelig. Elevens forvirring kommer frem ved at læreren stiller en del ledende spørsmål som eleven ikke forstår, før læreren setter det inn i en kontekst eleven er godt kjent med. Lærerens utydelighet kan vise seg ved at hun stiller spørsmål med lukket funksjon, uten at eleven ser ut til å oppfatte riktig hva læreren mener. Dette gjelder for eksempel spørsmålet: *Ja, og hva kaller vi det når snøen forsvinner?*

Samtaleutdrag 2 kan oppfattes som utfordrende for den flerspråklige eleven. Dette viser ved at hun ikke ser ut til å forstå hva synonym betyr og det går ti samtaler før hun forstår hvilke ord læreren var ute etter. Det å finne et synonym til ordet *smelte* så ut til å være utfordrende for henne, hvilket er forståelig dersom hun i hovedsak ikke er helt trygg på hva et *synonym* er. Dette ser ut til å være en språklig utfordring. Når det i dialogen viser seg at den flerspråklige eleven ikke forstår, eller misforstår, hva læreren mener med ”synonym for

smelting”, bruker læreren en viktig teknikk for å støtte eleven mot en forståelse. Hun beskriver en dagligdags situasjon som elevene kan være kjent med for å lede eleven til det ordet hun vil at han skal si. Etter få samtaler forstår eleven, med stor entusiasme, hva læreren ville frem til. Når L2 ber eleven om å gi et synonym for ordet smelte, gir hun elevene mulighet til å få et rikere bilde og en tydeligere forståelse for hva begrepet faktisk betyr. Begrunnelsen for å trekke frem dette samtaleutdraget er at det viser hvordan læreren fokuserte på forskjellige sider ved språket og videre forsøkte å gjøre det både tydelig og tilgjengelig for elevene (Swain, 2005). De språklige utfordringene ser ut til å være gjennomgående prioriteringer i L2 sin undervisning og det kan derfor virke som at dette er hovedutfordringene hun gir, fremfor samtaler som er kognitivt utfordrende. Et annet eksempel på dette er når hun korrigerer en av elevene i det eleven peker på typiske hendelser om våren som skal begynne på bokstaven *O*.

Samtaleutdrag 3.

Luuam FS: Onsdager er varme?
L2: Ja, det begynner på O, men det er typisk for våren at onsdager er varme?
Luuam FS: Ja, hvis det er varmt på en onsdag? Da er jo onsdag varm?
L2: Ok. Jeg skjønner hva du mener, men når noe er typisk, så mener vi på en måte at det er noe som skjer <u>hver</u> vår. Det er liksom et kjennetegn på at det er vår. Så er varme onsdager noe som alltid skjer når det er vår?
Luuam FS: Nei, egentlig ikke. Men det passet litt til O da(...)

Swain (2005, s. 471) vektlegger viktigheten av at flerspråklige elever får slike muligheter til å uttrykke en tanke om noe, på tross av at det ikke alltid er riktig. I eksempelet uttrykker eleven seg, med delvis usikkerhet og læreren velger å fungere som et stillas for eleven ved å hjelpe henne til å uttrykke noe som blir mer korrekt enn det hun i utgangspunktet ytret. Læreren legger her til rette for at eleven får mulighet til å forstå hva hun tilsynelatende manglet vokabular for, ved hjelp av lærens støtte. En slik erfaring kan i dette tilfellet gi eleven en dypere forståelse for ordet *typisk* som videre kan ha positiv innvirkning på elevens ytringer i fremtiden (Swain, 2005, s. 471).

Sammenfatning av funn fra de lærerstyrte samtalene til L2

I undervisningsøkten der samtaleutdrag 2 ble observert, var det elevene selv som bidro med hovedinnholdet. Det var ikke noen tydelig faglige utfordringer gitt av læreren, men likevel fokuserte hun fortløpende i dialogen på ord det så ut til at hun mente var viktige å forklare. Eksempler på hvordan læreren utfordrer elevenes språklige bevissthet begrunner L2 selv i følgende sitat:

Jeg er bevisst på å bruke faguttrykk som ikke er så kjente, sånn at elevene får høre dem i en kontekst, da. Jeg er opptatt av at de kontinuerlig skal høre og lære nye ord. Selv om de kanskje ikke alltid forstår alt, så forstår de det kanskje i sammenheng.

Videre i intervjuet peker L2 på hva hun tenker om potensialet til samtalene i hennes flerspråklige klasserom:

De er viktige for å få input av ord og begreper i en sammenheng. Det er samtidig viktig å kombinere dette i samtale med læringspartner eller i gruppe, slik at de også får brukt språket selv.

L2 sin uttalelse støtter opp under tolkningene mine om at fokuset til læreren retter seg mer mot språklige utfordringer enn kognitive. Dette viser seg i observasjonene jeg har gjort ved at det ikke er blitt gitt utfordringer som fremmer aktiv deltakelse gjennom refleksjoner, forklaringer, historier eller spørsmål. Som pekt på i metodekapitlet om observatøreffekten, kan det også tenkes at årsaken til dette fokuset preges av min tilstedeværelse. Læreren er informert om at jeg ønsker å undersøke hvordan læreren bruker samtalen i flerspråklige klasserom. På bakgrunn av dette kan det tenkes at læreren da tenkte at mitt fokus var å se på hvordan hun la til rette for språklig tilpasning, ettersom dette kanskje er hva mange antar at er noe av det viktigste flerspråklige elever skal få ut av undervisningen. Likevel er det, på samme måte som jeg påpekte ved undervisningen til SL1, ikke nødvendigvis slik at refleksjoner i samtalene behøver å komme i veien for det språklige fokuset læreren ønsker å ha.

Et trekk jeg likevel ønsker å hente frem, for å underbygge tolkningen ovenfor, er paralleller mellom inntrykket jeg fikk av fokuset i samtalene og klassekulturen. Det var høy grad av deltakelse blant elevene og lite uttrykk for at de blir ydmyket, usikre eller satt ut når L2 stiller spørsmål med språklig utfordring. Dette viser seg i opptakene gjennom håndsopprekning,

smil, og tydelig tale fra elevene. Jeg knytter dette opp til påstanden min om at læreren er bevisst på sitt valg av språklig fokus. Argumentasjonen bak påstanden er at kulturen i klasserommet tyder på at elevene er vandt til direkte utfordringer, og man skal derfor ikke se bort fra at de også er vandt til kognitive utfordringer der de skal reflektere og forklare i større grad enn hva jeg observerte. L2 viser med dette at hun har en intern kunnskap om elevene sine, og hva de er i stand til å takle eller ikke. Hun sier i intervjuet at hun kjenner elevene godt etter å ha hatt dem i flere år. En mer utdypende diskusjon om handlingene, vil knyttes opp mot teori kapitlet i teori i kapittel 4.3.3.

4.3.2 Kognitivt utfordrende samtaler i gruppeundervisning med særskilt norsk.

”Søsken”, en dialog i særskilt norsk for en gruppe flerspråklige elever på 1.trinn.

Her vil jeg framheve samtaler på 1. trinn med en liten gruppe elever som har særskilt norsk med SL1. I denne samtalen fokuserer de på familierelasjoner i en dialog om søsken. I forkant av samtaleutdraget viste læreren noen bildekort som viser ulike familierelasjoner. Målet i denne samtalen var at elevene skulle arbeide med ord om familie, slik at de kunne bruke dem til å beskrive de ulike relasjonene man gjerne har, eller ikke har, i familier. I samtalen satt alle elevene rettet mot læreren, og filmopptaket viste at elevene så ut til fulgte nøye med på det som ble sagt, gjennom blikkene og stillheten som var til stede.

Samtaleutdrag 4.

SL1: Der sa du noe..storesøster! Er det noen som vet hva det er for noe? Storesøster?
Grace FL: Det er en <u>stoor</u> jente (gestikulerer)
SL1: Det er en stor jente som er(...)
Grace FL: (ser på læreren)
SL1: Hvor gammel er Aisha?
Grace FL: 9 år
SL1: Hun er 9 år ja (peker på eleven som fortalte om søstrene sine) Og du er?
Grace FL: 6 år
SL1: Så storesøster Aisha er eldre, er flere år og er født før. Også hadde du en <u>lillesøster</u> ? Hva med lillesøster da? Hva er en lillesøster. Storesøster var flere år. Hva er lillesøster da?
Grace FL: 5 år!
SL1: Hun er bare 5 år. Storesøster var flere år. Hva er lillesøster da?

Grace FL: Hun er en liten jente?
SL1: Som er?
Grace FL: 5 år
SL1: Hun er født etter deg.

I samtaleutdraget fokuserer SL1 på begrepet *storesøster*, på bakgrunn av at en av elevene tok i bruk ordet i samtalen. Læreren er effektiv i gjennomføringen av spørsmålene og dette kan være en av årsakene til at hun selv ender med å gi elevene informasjonen om hva en storesøster og lillesøster er. SL1 venter omtrent ett til to sekunder før hun gir et hint eller nytt spørsmål. Dette ser vi for eksempel når Grace svarer *hun er en liten jente?* og etter hun foreller at lillesøsteren er 5 år.

Det er tydelig at læreren har en forståelse for at høyfrekvente ord, kan være utfordrende for elever som fortsatt er i en prosess av å tilegne seg norsk som sitt andrespråk. Samtaleutdraget ovenfor er et eksempel på dette ved at læreren er fokusert på at elevene skal klare å uttrykke hvor begrepet storesøster kan plasseres i søskenflokket til Grace.

Det ser ut til at begrepet *storesøster* er utfordrende å forklare for elevene. Dette viser seg også i filmopptaket ved at elevene viser et kroppsspråk med gestikuleringer og blikk som bærer preg av oppgitthet. Eleven som deltar i dialogen sier at storesøster er *en stor jente*. Dette kommer nok av at hun ser et bilde av en jente, samtidig som SL1 spør om ordet storesøster. I et forsøk på å hjelpe eleven til å forstå begrepet, trekker læreren linjer til elevens egen referanseramme. Dette gjør hun først ved å stille et spørsmål om hvor gammel elevens storesøster er. Eleven ser ut til å forstå hvor læreren vil, og med dette oppsummerer læreren selv begrepet storesøster med beskrivelsen ”eldre, flere år og er født før”. I samtaleutdrag 4 som presenteres under ser vi et utdrag fra en repetisjon senere i undervisningen, der elevene ser ut til å ha fått en forståelse for hvordan man kan sortere familieordet *storesøster*:

Samtaleutdrag 5.

SL1: Hva kaller vi jenta som nesten er like gammel som deg.? Hun som er i familie med deg?
Grace FL: Søster!
SL1: Søster ja. Og hun som var flere år enn deg? Hva kalte vi henne, Angelica?

Angelica FL: Hun var storesøster!
--

SL1: Storesøster ja, fint!

På bakgrunn av dette samtaleutdraget, argumenteres det for at samtaleutdrag 3 kun er en delvis kognitivt utfordrende samtale for elevene fordi de i liten grad blir oppfordret til å reflektere. SL1 peker på at hun selv ikke fokuserer på at elevene skal diskutere noe særlig i hennes undervisning. I intervjuet sier hun: *Nei, vi diskuterer lite i denne gruppen her. De er så språklig, har så lite språk, ja, har så dårlig språk, så de har ikke så lett for å uttrykke meninger.*

Det som likevel kan være tegn på at samtalen er kognitivt utfordrende er at elevene må reflektere over ordet storesøster (jf. ytringen: *det er en stoor jente*). Her må de forklare hvilken plasseringen begrepet har i søskenflokket. Begreper om familie kan brukes ulikt ved forskjellige språk, og være vanskelig å sortere. Denne påstanden viser seg i en ytring innen samme tema, der en av elevene blir spurt om han har søsken:

Samtaleutdrag 6.

SL1: Har du søster eller bror?

Ruben FS: Ja. Jeg har en bror!

SL1: Okei. Er det storebroren eller lillebroren din?

Ruben FS: Han er ikke det.

SL1: Er han ikke storebror eller lillebror? Hva er han da?

Ruben FS: Ja, men broren min er en venn. Jeg har bare et venn.

Sett i lys av at begreper om familie er viktig å kunne, er det bra at SL1 ikke forenkler språket, men heller utfordrer elevene utenfor deres språklige nivå, samtidig som hun gir de det Gibbons (2009) kaller forståelig input. I det følgende vil jeg gå litt dypere inn på hva som ser ut til å være mønsteret i observasjonen av SL1 sine dialoger.

Sammenfatning av funn fra de lærerstyrte samtaler til SL1

De presenterte dialogene viser eksempler på hvordan en del av samtaler SL1 hadde med den lille gruppen elever jeg observerte. Bortsett fra eksempelet ovenfor om ordet *storesøster*, styres samtaler i hovedsak av språklæring, mer enn kognitiv utfordrende samtaler der

elevene reflekterer eller diskuterer. Likevel er det i hovedsak språklæring fokuset læreren skal og bør ha i særskilt norsk undervisning. Det er som nevnt høyt tempo på gjennomgangen av ord i øktene jeg har observert. Dette viser seg også i undervisningen ved at læreren gjennomgående lar elevene tenke i rundt ett-to sekunder før hun stiller et nytt spørsmål eller gir svaret selv. På tross av at det kan se ut til at læreren ikke tok seg god nok tid, så var det tydelig at elevene fikk med seg en del da de i repeteringen mot slutten av økten ofte svarte korrekt. I tilfellene der læreren hadde tatt seg litt ekstra tid, så det ut til at elevene husket enda mer. Som for eksempel samtaleutdragene om *storesøster*. I intervjuet vinkler SL1 seg inn på dette med tiden i undervisningen: og sier blant annet:

Det er jo intenst for lærer og elev i en sånn økt. Elevene er jo veldig svake og skal lære mye viktig på kort tid. Så derfor har vi jobbet med (...)altså for å få inn en del ord og sånn, så jobber jeg med ting som jeg tenker er viktig for dem.

Dette kan si noe om hvorfor læreren har høyt fokus på å terpe ord opp mot begreper, i stedet for å la elevene i større grad delta med sine refleksjoner og tanker. Likevel er ikke tiden nødvendigvis en faktor som bør være avgjørende for å la elevene ta en større og mer aktiv del i sin egen læring. Dersom man klarer å legge til rette for ordlæring, parallelt med åpne spørsmål, vil det i følge et flertall av teoretiskere og forskere fremme læring for de flerspråklige elevene (Barnes 1977; Gibbons, 2006; Lindberg, 2004; Swain, 2005).

Samtalene jeg har observert har i hovedsak vært basert på bilder og ord, knyttet til det bildene viser. Læreren forklarer i intervjuet at hun bruker mye tid på å konkretisere ord for elevene ved å bruke bilder, læringsbrett og gjennom bruk av kroppen. Ettersom elevgruppen har et annet morsmål enn norsk, forsøker læreren kontinuerlig å knytte nye ord opp til begreper elevene antageligvis kjenner fra morsmålet sitt. Samtidig peker hun på at hun ofte lar elevene hjelpe hverandre i forsøk på å finne en forklaring på ordene. Hun sier: *Elevene forklarer det mye bedre enn jeg kan, for jeg har et helt annet ordforråd enn det elevene har. Så hvis de får til å komme frem til svaret sammen, så er det den beste måten, tenker jeg.*

Selv med det høye tempoet i undervisningen, er det høy grad av muntlig deltakelse fra elevene. Læreren forklarer at hun har laget en rutine på turtaking med elevene, slik at alle må delta. Dette viser seg for eksempel i en dialog der elevene blir spurt om hva deres mor heter. Da skal den ene eleven svare *min mor heter*, for så å spørre naboen *hva heter moren din?*

Rutinen på turtaking i dialogene, og fokus på å knytte nye ord til elevenes forkunnskaper, kan tolkes som et tegn på at elevene føler seg trygge. Om ikke, kan det være de er blitt så vandt til at dette er rutinen at de har blitt trygge på den måten. Slik jeg forstår det er rutinen basert på at den særskilte norskundervisningen har mange temaer som skal læres, på kort tid. På den andre siden kan rutinen si noe om hvordan SL1 kjenner elevene sine. Hun har antagelig en intern kunnskap om hvordan elevene best mulig deltar i undervisningen, og handler på bakgrunn av dette. En mer utdypende diskusjon om handlingene som her er presentert vil drøftes i kapittel 4.3.3.

Det fjerde samtaleutdraget som blir presentert er en samtale på 4. trinn med en liten gruppe på 6 elever, som har norsk med SL2 (særskilt norsklærer 2). Jeg vil også gå litt dypere inn på hva som ser ut til å være mønsteret i observasjonen av SL2 sine dialoger.

”Bolig”, en dialog i særskilt norsk for en gruppe flerspråklige elever på 4.trinn.

Her vil jeg framheve samtaler på 4. trinn med en liten gruppe elever som har særskilt norsk med SL2. I forkant av samtaleutdraget har elevene, sammen med læreren arbeidet med å plassere forskjellige gjenstander i en bolig. I samtaleutdraget repeterer læreren de ulike ordene, hvor hun viser bilder av gjenstander og elevene skal si riktig navn på gjenstanden. Dette samtaleutdraget skiller seg fra de tidligere, ved at dette utdraget er et eksempel på hva jeg anser som en god mulighet til å utfordre elevene kognitivt gjennom bruk av språket.

Samtaleutdrag 7.

SL2: (lærer viser bilde av kommode)
Bobby FS: Skuffer(...)
SL2: Den har tre skuffer ja.
Bobby FS: Møbel.
SL2: Ja, det er et møbel, men.. hva heter møbelet? Denne er vanskelig hver gang.. EN kommode!

Målet i dette korte samtaleutdraget var at SL2 ville sjekke om elevene husket at det bildet hun viste var en kommode. Dette bildet har elevene hatt i en tidligere undervisning. Elevene viser tidlig at de kan forklare egenskaper ved kommode, ved at de sier kommoden har skuffer og at det er et møbel. Likevel ser det ut til at læreren ikke utnytter elevenes forsøk på å

komme frem til selve ordet *kommode*, ved å gi dem svaret forløpende. Hun venter omtrent et sekund, før hennes svar kommer. Her kunne SL2 kanskje fått elevene til å spørre- eller reflektert seg frem til ordet. Dersom hun hadde tatt seg bedre tid og stilt andre typer spørsmål, ville det ut ifra definisjonen til Snow, et.al (2001) vært en samtale som utfordret elevene kognitivt.

Kommentaren fra SL2 som at denne *er vanskelig hver gang*, tyder på at elevene har møtt på dette ordet tidligere, kanskje flere ganger enn bare én. Det er mulig at en årsak til at ordet *kommode* og andre ord som *vaskemaskin* og *lenestol* ikke har blitt lært, selv etter andre observasjon med samme tema, kan være en konsekvens av at læreren er litt for effektiv i gjennomgangen av ordene. Hadde læreren derimot ventet i kanskje tre-fire sekunder, i stedet for ett sekund, kunne det vært interessant å se hva elevene hadde kommet frem til. Da kunne kanskje SL2 hatt tid til å utfordre elevene litt mer i form av refleksjoner, enn hva hun viste når jeg observerte. På tross av at jeg ikke har observert tilfeller på kognitiv utfordring i samtalene, er det sentralt å peke på at elevene blir utfordret språklig. Dette viser seg blant annet i det følgende samtaleutdraget. Her har læreren nylig hatt en monolog om hva en bolig er, før elevene har sagt ulike steder de mener man kan bo. Lærer skrev disse ned, og de skal i det følgende fjerne ord som er plassert feil. En av elevene har sagt *båthus*:

Samtaleutdrag 8.

SL2: Hva med båthus da? Hva skjer her? <u>Båthus</u> , <u>husbåt</u> (...)Hva er forskjellen?
Luuam FS: Hmm.. (lager lyd, men sier ingenting).
SL2: Hør på ordet. <u>Husbåt</u> , <u>båthus</u> (...) Hører dere hva som er forskjellen?
Luuam FS: (Ser på læreren, sier ingenting) (...)Men jeg tenkte! Hm(...)Nei(...) Jeg vet ikke(...)
SL2: Se her, jeg skal google ordet husbåt. (Viser bilder av luksuriøse husbåter).
Luuam FS: Ja, ja! Det var akkurat sånn jeg mente!
SL2: Ja, men hvis jeg googler det du sa først, båthus se her da.
Luuam FS: Åja(...)da skjønner jeg.
SL2: Så hvem er dette et hus for?
Luuam FS: Båtene!
SL2: Ja riktig. Det er det siste ordet som sier noe om hva det er vi snakker om. Husbåt er en båt med hus på, mens båthus er et hus for båten.

Slik dette samtaleutdraget viser blir eleven utfordret språklig, og hun går fra å ikke forstå, til en dypere forståelse i samspill med læreren. Språklig støtte som dette er anerkjent innen det sosiokulturelle synet på læring (Gibbons, 2009; Mercer, 2000; Alexander, 2008). I lys av hva Gibbons (2009, s.16) sier kan SL2 sitt fokus på språklige utfordringer virke positivt på elevenes motivasjon, ettersom hun gir utfordringene parallelt med høy støtte.

Sammenfatning av funn fra de lærerstyrte samtalene til SL2

Den presenterte dialogen er en av flere der elevene snakker om temabaserte ord. Det er gjennomgående i samtalene jeg har observert at læreren legger opp muntlig deltagelse fra elevene. Den muntlige deltakelsen utfordrer i utgangspunktet deres språklige ferdigheter på andrespråket via terping av ord, men i liten grad gjennom refleksjon og forklaringer. Sagt med andre ord er det liten bruk av kognitivt utfordrende samtaler. Dette kan forklares med at det på bakgrunn av antall temaer og ord elevene skal lære, nedprioriteres i disse øktene. I intervjuet forklarer SL2 en av årsakene til hvorfor hun mener den språklige utfordringen for flerspråklige elever er så viktig:

Det kan ofte høres ut som at elevene har et veldig godt ordforråd. De klarer på en måte skjule at de egentlig ikke har det. Også når man begynner å snakke om ting utenfor skoleområdet eller utenfor skolen, så har de ikke ord for det. På mange måter får de med seg ord og begreper, men ikke alle. Du så jo, det er litt overraskende av og til, hvilke ord de ikke kan. Det er derfor det er så viktig at elevene får trening i å bruke språket mye, for da vil ordene etter hvert sitte i ordforrådet deres.

Det læreren forklarer her, viste seg blant annet i samtaleutdrag 4; på tross av at elevene egentlig vet hva ordet betyr, og har erfaring med det, så husker de ikke det norske ordet umiddelbart. I en del tilfeller ser det ut til at dette skyldes lærerens effektivitet, som fører til at elevene kanskje ikke rekker å tenke seg om. I SL2 sine samtaler er det, som i den andre særskilte norsk undervisningen til SL1, tilrettelagt for høy grad av elevdeltakelse. Læreren legger hele veien til rette for at elevene kan trene på å bruke språket, om det så er gjennom noen få ytringer fra elevenes side. En måte SL2 ser ut til å legge til rette for denne høye fagorienterte deltakelsen viser seg blant annet i hennes bruk av lukkede spørsmål. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.4. I noen tilfeller ser det ut til at elevene ikke husker ordet

læreren ber om, men det i andre tilfeller kan være lærerens effektivitet som fører til at elevene kanskje ikke rekker å tenke seg om.

4.3.3 Sammenfatning og diskusjon av kognitivt utfordrende samtaler i ordinær klasse og i gruppeundervisning

Vi har nå sett på hvordan lærerne blant annet var klar over når de flerspråklige elevene ikke forstod, og på bakgrunn av dette forsøkte å støtte opp, endre og utfordre elevene i deres manglende kunnskap. Utfordringene jeg har pekt på viser seg både i form av kognitivt utfordrende samtaler, språklige utfordringer på andrespråket og noen ganger eksempler på hva jeg anser som en god mulighet læreren ikke utnyttet til å utfordre elevene kognitivt gjennom bruk av språket.

Det ene eksempelet på kognitive utfordringer er det overordnede fagbegrepet, *næringsstoff*, som L1 fremmer en dialog rundt. Dette begrepet er et meget abstrakt ord for 1.klassinger og spesielt for elever som møter dette ordet på sitt andrespråk. Det kan forklares med at det er et lavfrekvent ord for såpass unge mennesker generelt, samtidig som det er abstrakt i form av at næringsstoff ikke er noe man konkret kan se eller ta på. Likevel klarer elevene, med støtte fra læreren, å dele sine refleksjoner, spørsmål og forklaringer. L1 førte samtalen videre til begrepene avfall og avføring, som tilsynelatende også kan være lavfrekvente ord for elevene, igjen spesielt for de flerspråklige. Når *avfall* og *avføring* ble overført til mer hverdagslige ord som *søppel* og *bæsj*, var det tydelig at de flerspråklige elevene forstod i større grad enn tidligere hva det var snakk om. Det at elevene så ut til å forstå viste ved at de rakk opp hånden og reagerte med latter og gjentakelse av ordet *bæsj* (jf. samtaleutdrag 1).

I L2 sine samtaler var det mer språklige utfordringer som kom til uttrykk, spesielt da elevene skulle komme med synonymer til ordet *smelte*. Dette kan komme av samme årsak som det overnevnte; elevene kjenner ordet, men har ikke sett på det i sammenheng med en utdypende betydning, slik L2 forsøkte å gjøre. I gruppeundervisningen til SL1 og SL2 var også utfordringene i hovedsak språklige, bortsett fra det ene tilfellet der SL1 fokuserte på å lære elevene begrepet *storesøster*. I de påpekte samtalene, er det tydelig at lærerne forsøker å støtte opp og utfordre elevene i deres kunnskapstegnelse uavhengig av om de utfordret elevene kognitivt eller språklig. Indikasjoner på denne støtten viser seg først og fremst ved at lærerne utfordrer elevene til å delta på tross av at temaet i samtalen til tider er over elevenes

kognitive nivå. utfordringer som ligger litt over elevenes kognitive nivå, vil som Gibbons påpeker, gi gode vilkår for faglig og språklig læring i en flerspråklig elevgruppe (Gibbons, 2009, s.133). Det er tydelig at når lærerne ser at elevene enten ikke forstår, eller mestrer å uttrykke seg så utfordrer de elevene ved å fortsette dialogen. Dette er av stor betydning for elevenes språklige læringsmuligheter, ettersom innholdet i samtaler ikke kan skille seg fra språket det uttrykkes igjennom (Vygotsky, 2008). Når lærerne gjør dette legger de til rette for at elevene etter hvert kan bli en aktiv del av samtaler, hvilket er sentralt for flerspråklige elever (Barnes, 1977; Snow et.al, 2001).

Gibbons (2009) syn på viktigheten av at elevene blir utfordret og støttet, kan knyttes til det å gjøre språket og innholdet tilgjengelig for elevene (Swain, 2005). Indikasjoner på at lærerne gjør språket tilgjengelig for elevene, kommer til uttrykk i deres input og oppfølging underveis i samtaler. Det kan argumenteres for at lærerne i noen tilfeller presenterer elevene for lærings situasjoner som fører til at de befinner seg i den proksimale utviklingssonen. Når lærerne tilsynelatende forstår at elevene møter noe de ikke mestrer på egenhånd, gjør de skolespråket forståelig på varierte måter. L1 velger for eksempel tidlig å ufarliggjøre vanskelighetsgraden til begrepet *næringsinnhold* ved å si til elevene at det er et vanskelig ord. L2 har ikke mange samtaler hvor hun gjør dette, men hun gjør det i samtaleutdrag 2 gjennom hverdags situasjonen hun trekker frem i forhold til ordet *tine*. Vi kan også se at SL1 forsøker å gjøre dette i samtalen om storesøster, ved å trekke språket til elevens nivå og forkunnskaper. Dette gjør hun når hun bruker navnet på søsteren til Grace og ved å si *hun er flere år*, i stedet å for å for eksempel si *eldre enn deg*. SL2 gjør det blant annet i samtaleutdrag 7 om *båthuset*.

Ved å gjøre språket tilgjengelig på denne måten, brukes det som et medierende verktøy (Vygotsky, 1978). Dette gjør lærerne i hovedsak gjennom spørsmål eller input som gjør at det ukjente og utfordrende relateres til elevenes erfaringsgrunnlag og forkunnskaper. Et eksempel er fra samtaleutdrag 1 hvor L1 spør eleven om *hva er det på deg som trenger å bli sterkt?*. Her knytter hun som nevnt det abstrakte ordet *næringsstoff* direkte til elevens kropp sitt behov for næring. L2 bruker også språket medierende når hun i samtaleutdrag 2 bruker den lille fortellingen om foreldrene som skal ta ut middagen for å forklare ordet *tine*. SL1 og SL2 ser derimot ikke ut til å bruke slike medierende verktøy. Dette har antagelig noe med at de heller ikke fokuserer i like stor grad på refleksjon eller forklaringer som L1 og L2 gjør. Det kan blant annet trekkes paralleller til Vygotskys kjente teori om at elever kan gå fra et utviklingsnivå til et annet med riktig støtte fra lærer (Vygostky, 1978, s.86). Det å legge til

rette for at elevene kan gå fra et nivå til et annet er spesielt viktig i de situasjonene der språket skal utvikles, ettersom den utviklingen er grunnleggende for å forstå samtaler med mer avansert språk.

For at samtaler i flerspråklige klasserom skal være læringsfremmende, bør læreren være spesielt bevisst på hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres. I slike avgjørelser er svært viktig å kjenne elevgruppen godt, slik at undervisningen kan tilpasses deres behov. Samtidig er det viktig å peke på at det å kjenne elevene sine, i forhold til deres språklige ferdigheter og forkunnskaper, kan være utfordrende slik en av lærerne uttrykker det i et intervju: *Du så jo, det er litt overraskende av og til, hvilke ord de ikke kan. På skolen kan de på en måte skjule det, det kan høres ut som at de har et godt ordforråd.* Elevenes manglende ordforråd kan med andre ord være vanskelig å avdekke, ettersom mange kanskje kan skjule det ved å bruke hverdagspråk. Likevel er det ofte stor forskjell fra hverdagspråk til fagspråk. Derfor er det antagelig en del elever som deltar i samtaler uten at de egentlig forstår innholdet eller meningen i samtalen. Dersom læreren ikke er tilstrekkelig bevisst på at elevene har manglende språkferdigheter, kan elevene gå glipp av den dypere forståelsen som er nødvendig i de fleste fag.

Utviklingspotensialet til elevene er ifølge Gibbons (2006) betinget av den støtten læreren gir. Den språklige støtten lærerne ser ut til å gi, er viktig for at de skal kunne utfordre elevene slik de gjør i samtaler. Den kunnskapen lærerne ser ut til å ha om hva elevenes forkunnskaper, styrker den intermentale utviklingssonen (Mercer, 2000). I de kognitivt utfordrende samtaler, som er presentert i utdragene til L1 og SL1 over, kommer det frem at lærerne er bevisst på hvilke behov for støtte de ulike elevene har. Denne bevisstheten er nok basert på intern kunnskap lærerne har om elevene. Dette viser seg i observasjonene ved at elevene, på tross av at de ikke blir kognitivt utfordret i samtaler, har høy muntlig deltakelse. I samtaler generelt fremstår elevene videre som trygge i den muntlige situasjonen. De rekker til stadighet opp hendene for å dele en ytring, de snakker med medelever og de tør å svare, selv når de er usikre på om de har riktig svar. På bakgrunn av dette ser det ut til at lærerne har vært opptatt på å bygge opp en kultur for at all fagorientert deltakelse er god deltakelse. Denne didaktiske kontrakten og tilgangen til utfordrende samtaler som elevene ser ut til å få, er av stor betydning for dem som tilegner seg norsk som sitt andrespråk. En slik klassekultur illustrerer at lærerne i samspill med elevene, har dannet en felles forståelse for hvordan samtaler skal utarte seg.

Den gjennomgående støtten lærerne ser ut til å utøve i undervisningen og samtalene jeg har observert, viser at de kjenner elevgruppen sin. Dette kan være en styrke som gir muligheter for både faglige og språklige utfordringer i samtalene.

4.4 Spørsmål i samtalene og lærerens oppfølging

I dette delkapitlet vil jeg undersøke lærerens bruk av spørsmål og hvilken respons de gir til elevenes svar. Med andre ord vil jeg se på mulighetene læreren gir elevene til å delta i samtalen og hvilken form for respons de gir på elevenes bidrag. Dette undersøkes blant annet ved å se på om elevene blir møtt med anerkjennelse, nytt spørsmål som ber dem om å utdype svaret, eller om blir de hjulpet til å justere det de sier. Det som har kommet frem i undersøkelsen er at det er stor spredning i hvordan lærerne stiller spørsmålene og hvorvidt de ser ut til å prioritere elevenes muntlige deltakelse i form av refleksjoner og forklaringer. Det største skillet viser seg mellom lærerne som ser ut til å ha størst fokus på språklæring og de som ser ut til å fokusere på muntlig deltakelse. Dette er likevel ikke motpoler, ettersom vi som nevnt tilegner oss faglig kunnskap ved å bruke språket, og utvikler språket gjennom fagene (Gibbons, 2006, s. 3). Spørsmålene presenteres i et diagram, med en oversikt over hvilke spørsmål som ble stilt og hvor mange ganger slike spørsmål ble stilt. Lærerne presenteres hver for seg, slik som de ble i kapittel 4.3.

Først presenteres funn fra samtaler i ordinærundervisning med L1 og L2. Deretter presenteres funn fra samtaler i undervisningen til SL1 og SL2 i særskilt norsk. For å gi et tydelig bilde på hvordan lærerne brukte spørsmålene i samtalene, gir jeg en oversikt over dette i diagrammer som viser antallet spørsmål læreren har tatt i bruk i de ulike spørsmålskategoriene.

Spørsmålene lærerne stiller, og deres oppfølging av elevenes svar, er analysert opp mot teorien som er presentert i teorikapitlet. Jeg ser på hvorvidt lærerne tar i bruk åpne spørsmål som legger til rette for refleksjon og elevdeltakelse blant elevene (Andersson Bakken et.al, 2017; Barnes, 1977; Cazden, 2001; Dysthe, 2001; Gibbons, 2006; Klette et.al, 2015; Nystrand, 1997; Mercer, 2000). Jeg ser i tillegg på hvorvidt spørsmålene lærerne stiller er lukket eller ikke, og om lærerne ser ut til å ha en bakenforliggende hensikt med bruken av slike spørsmål (Andersson-Bakken, 2017; Alexander, 2008; Cazden, 2001; Lindberg, 2004; Littleton, 2010; Wedin, 2008).

I det følgende redegjør jeg for en generell beskrivelse av lærernes bruk av spørsmål, hvor jeg har valgt ut et til to eksempler som jeg presenterer grundigere. Andre aktuelle funn trekkes fram der det er naturlig, for å gi et utfyllende bilde på hvordan lærerne legger til rette for deltakelse.

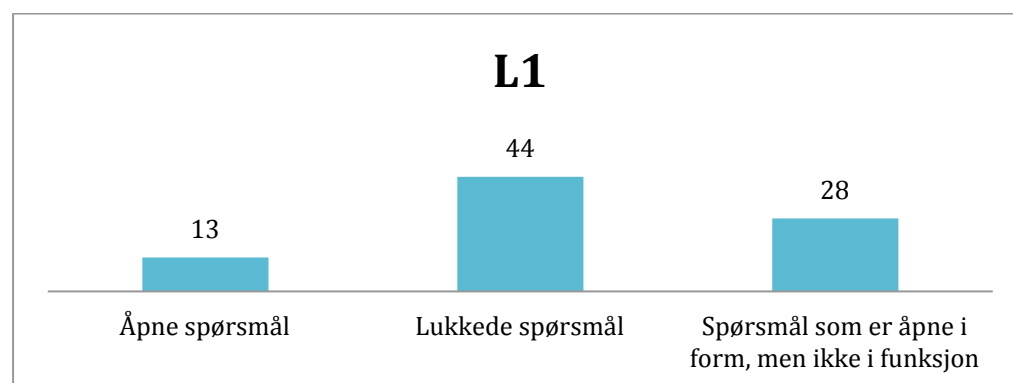
4.4.1 Lærernes bruk av spørsmål i læringssamtalene, og responsen som gis på disse, i ordinær undervisning.

Undervisningsøktene som blir presentert, er de samme som det ble tatt utgangspunkt i, i kapittel 4.3. Før jeg presenterer funnene fra observasjonene er det sider ved analysen som er sentrale å nevne. Noen av lærerne hadde stort sett muntlig aktivitet i hele undervisningsøkten, mens andre hadde en variasjon av felles og individuelt arbeid. Dette kan være en forklaring på at det kan være forskjeller mellom lærerne på antall spørsmål som er stilt i løpet av undervisningen. Det er den generelle bruken av spørsmål jeg har hatt interesse av å se på. Alle observasjonene presenteres med utgangspunkt i lærerne. Deretter blir satt opp mot hverandre og drøftet i kapittel 4.4.2.

L1 spørsmål på 1.trinn, i naturfag og norsk.

I diagrammet under vises en samling av antall spørsmål L1 har anvendt i de observerte undervisningsøktene, samt en kategorisering av hva slags type spørsmål som ble stilt. Kategoriene er, som nevnt i metodekapitlet (3.6), *åpne spørsmål*, *lukkede spørsmål* og *åpne spørsmål med lukket funksjon*. Resultatene er hentet fra naturfag og norsk. I naturfagsøkten er temaet hva kroppen trenger mat og drikke til, og hva kroppen gjør med maten den får. I norskfaget arbeider de med rim og intervju.

Diagram 1.



I løpet av de observerte samtalesekvensene, stilte L1 totalt 85 læringsrelaterte spørsmål.

Som figuren viser stilte hun 13 åpne spørsmål, 44 lukkede spørsmål og 28 spørsmål som var åpne i formen, men ikke i funksjon. I det følgende presenteres typiske eksempler innen hver spørsmålskategori hentet fra funnene jeg har gjort. Samtaleutdrag 5 er et eksempel på bruk av åpne spørsmål fra en samtale i naturfag der læreren har dialog med elevene om hva som skjer med maten når den går gjennom kroppen.

Samtaleutdrag 9.

L1: Nå går vi litt fort frem her. Vi sa jo at i munnen så kommer maten inn og så må vi først tygge maten i munnen. Også går maten gjennom spiserøret og inn i magesekken. Hvorfor tror dere det heter magesekken?
--

Ruben FS: På grunn av at det er på en måte en sekk i magen.
--

L1: En sekk ja. På en måte som en pose (læreren henter en stoffpose som hun holder opp for elevene), en sånn som dette? Hvorfor skal vi ha en sånn sekk i magen da?
--

Ruben SF: Så maten(...)Fordi(...)Sånn at den ikke blir så hardt. At det liksom går sånn lett gjennom. Så spruter den noe ut sånn at maten ikke blir hardt.

Her stopper læreren opp ved det høyfrekvente, men likevel avanserte ordet ”magesekk”. Spørsmålet om hvorfor elevene tror det heter magesekk er et *åpent og autentisk spørsmål*, ved at hun fremmer et spørsmål som krever en respons utover ”ja” eller ”nei”, samtidig som det åpner opp for elevenes tanker. Den flerspråklige eleven som svarer på spørsmålet, blir på denne måten implisitt bedt om å reflektere rundt begrepet og bruke språket til å forklare svaret sitt. Læreren gir respons i form av *opptak*, ved å bygge videre på elevens utsagn og gi input med en type visuell konkretisering av magesekken. Slik respons fører samtalen videre og læreren utfordrer den flerspråklige eleven til refleksjon ved spørsmålet hun stiller om magesekken. Ved å gjøre dette gir læreren rom for dialog og språklig utvikling. Dialogen viser seg i samtaleturene mellom læreren og den flerspråklige eleven, mens den språklige utviklingen blir utfordret ved at eleven må utdype og dele refleksjonene sine rundt det han sa. I det følgende presenteres et utdrag der læreren bruker spørsmål som er åpent i form, men ikke funksjon. Temaet for timen er rim og dyr. L1 og elevene har snakket om noen dyr læreren har vist på et bilde. Deretter lagde elevene rim om dyrene sammen med læreren. I dette utdraget beveger læreren seg fra rim til hva slags dyr rimene handler om.

Samtaleutdrag 10.

L1: Disse dyrene her, de har noe felles. Hva er det som er likt med disse dyrene på bildet ? Susanne?
Susanne: At de rimer.
L1: Ja, <u>ordene</u> rimer. Men hva slags dyr er det? Er det noe som er likt med dyrene?
Elevene: (Svarer ikke, men ser på læreren).
L1: Hva slags dyr er det vi ser her? En katt, en gris, en sau, en mus.
Alexander: Husdyr!
L1: Ja, en katt er et husdyr. Hvorfor kaller vi det for et husdyr?
Grace FS: Fordi de bor i husa.
L1: Ja, de bor i hus sammen med oss mennesker. De kjenner mennesker og er trygge på mennesker. Det er kjæledyr og de som ikke er husdyr er de som bor i skogen og i fjellet og ute i naturen. Og hva kaller vi sånne dyr da? Bobby?
Henrik: Kanskje sånne rovdyr?
L1: Rovdyr ja. Det kan være sånne som ikke er rovdyr også. Hva er det da? Det er jo andre dyr som bor i skogen som ikke er rovdyr. Hva er egentlig et rovdyr? Hva tenkte du på da? For eksempel en?
Henrik: Ulv!
L1: En ulv ja. Hvorfor heter den rovdyr mon tro?
Bobby FS: Fordi den ikke liker mennesker. Og den er farlig.
L1: Er det en annen grunn til at den heter <u>rovdyr</u> ? <u>Rovdyr</u> ... Det finnes et annet ord på det og. Lotte?
Lotte: Det er på grunn av ulven spiser elgen.
L1: Ikke sant. Det er et eksempel. Hva kaller vi det som er andre dyr?

Spørsmålet hun stiller er tilsynelatende åpent, ettersom det gir rom for ulike svaralternativer. Likevel viser lærerens neste ytring at hun har en funksjon og et svar hun vil komme frem til. Det første spørsmålet er åpent, men med en lukket funksjon ettersom læreren egentlig vil frem til ordet "ville dyr". Selv om elevene deltar, og i hovedsak svarer riktig på det læreren spør om, så får ikke læreren det svaret hun ønsker. Responsen L1 gir, bærer hele veien preg av hvor hun vil, uten at hun egentlig klarer å tydeliggjøre det for elevene på en forståelig måte. Den lukkede funksjonen spørsmålet har, ser ut til å forvirre elevene. Her viser det seg altså at selv om hun bruker et åpent spørsmål, ser hun ikke ut til å være bevisst på hvordan

hun bruker det. Dette er en mulig årsak til at det går totalt 31 ytringer mellom L1 og elevene før hun selv må si svaret hun ønsket å komme frem til, som var tamme og ville dyr. Slik det kommer frem førte ikke spørsmålet til refleksjon fordi hun på den ene siden ikke stiller autentiske spørsmål. På den andre siden følger hun opp elevenes svar ved å trekke de mot det svaret hun selv vil at de skal gi. Likevel så det ut til at når læreren stilte spørsmålet om hva dyrene har til felles, vekket det engasjement hos et flertall av elevene ved at det var mange som ønsket å delta. Det var tydelig at elevene hadde en del selverfarte opplevelser knyttet til dyr. Dette kan ha noe med at et spørsmål som oppleves som åpent, uten fasit, føles tryggere å svare på enn et lukket.

I dette følgende utdraget har elevene nylig lyttet til en monolog, knyttet til samme naturfaglige tema som i samtaleutdrag 5. I monologen forklarer læreren hvordan det ser ut inne i kroppen. I forklaringen viser hun blant annet et bilde av spiserøret, magesekken, og de tre tarmene: tynntarmen, tykktarmen og endetarmen.

Samtaleutdrag 11.

L1: Men her kaller de den siste delen av tarmen for <u>endetarm</u> . Det er også et sånn ord som er to ord sammen. Hvilke to ord er det i endetarm? Kan du dele opp de to ordene?
Mohammed FS: Ende og tarm.
L1: Det siste ordet forklarer hva ordet er for noe, og det siste ordet er jo tarm. Så da er det en del av tarmen. Men hva slags del av tarmen er det? Hva betyr ende?
Johanne: Det betyr liksom at veien slutter.
L1: Ja, det var en bra forklaring. At noe slutter her, da er det enden av veien. Da slutter den her. Her er for eks enden av blyanten. Men har <u>vi</u> en ende da? Hva kaller vi enden vår?
Angelica FS: Bena?
L1: Ja, men vi har et annet sted på kroppen som vi kaller for enden. Hva tror du det er?
Rafael FS: Tissen og rumpa
L1: Ja, rumpa kan man kalle for enden.

Utdraget viser hvordan læreren antagelig bruker lukkede spørsmål, for å sjekke elevenes språkforståelse og samtidig kontrollere at elevene forstår begrepet ”endetarm”. Det er tydelig at læreren er opptatt av å komme frem til svaret om hvor endetarmen er. Ettersom eleven ikke svarer korrekt umiddelbart, bruker læreren ulike lukkede spørsmål, og en konkretisering på

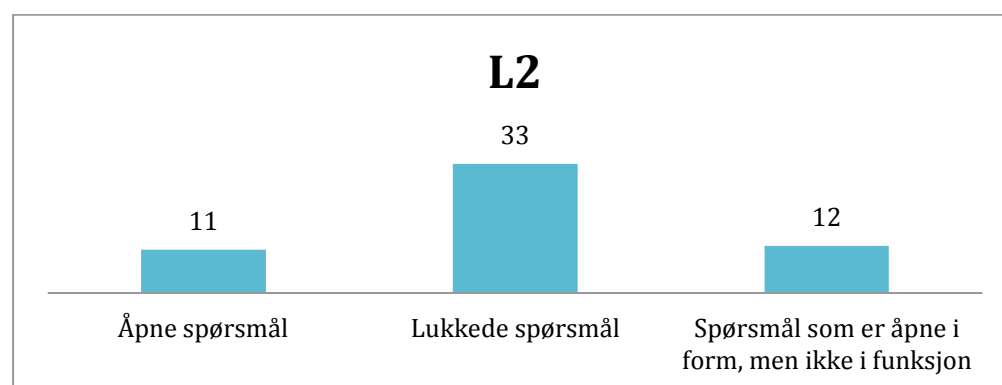
hva en ende kan være, for å lede eleven mot svaret. I denne dialogen brukte læreren totalt syv lukkede spørsmål, som for eksempel *hvilke to ord er det i endetarm* og *hva kaller vi enden vår?* Få av disse spørsmålene gir rom for språklig utfordring og *learners output*. Likevel henter den frem elevens kunnskap om endetarmens plassering, som nok er målet.

Det ser ut til at L1 varierer bruken av spørsmål basert på hensikten med samtalen. De åpne spørsmålene brukes der hun ønsker å la elevene reflektere, bruke språket og dele forkunnskapene sine. De lukkede spørsmålene kunne hente frem informasjon om hvorvidt elevene hadde tilegnet seg noen kunnskap om det som ble sagt. De åpne spørsmålene med lukket hensikt så ut til å brukes som en måte til å holde elevene fokusert, og samtidig motivere dem til å delta muntlig. Dette så ut til å fungere godt på såpass unge elever, som antageligvis trenger slik veiledning for å tilegne seg ny kunnskap og muligheter til å bruke språket.

L2: spørsmål på 4.trinn, i norsk og KRLE.

I diagrammet under vises en samling av antall spørsmål L2 har anvendt i de observerte undervisningsøktene, samt en kategorisering av hva slags type spørsmål som er stilt. Resultatene er hentet fra en norsktime, der temaet er å lage akrostikon dikt om våren og klassen. Det er også resultater fra en KRLEtime der de har om Islam, og profeten Mohammed.

Diagram 2.



I løpet av de observerte samtalesekvensene, stilte L2 totalt 56 læringsrelaterte spørsmål; 11 som var åpne, 33 lukkede og 12 spørsmål som var åpne i formen, men ikke i funksjon. I det følgende presenteres eksempler som viser hvordan L2 har stilt spørsmål innen de tre

kategoriene. Samtaleutdrag 8 er et eksempel på bruk av åpne spørsmål fra en samtale i norsk, der elevene og læreren sammen lager et tankekart om hva de skal skrive dikt om knyttet til årstiden og temaet vår.

Samtaleutdrag 12.

L2: Kan jeg få noen ideer på hva vi kan skrive?
Afaz FS: Jeg har et forslag til R. Regnet kommer.
L2: Regnet kommer ja. Hva med A da?
Sirianna FS: All snøen tiner?
L2: Ja! G?
Afaz FS: Grønt gress spirer.
L2: Dette ser ut som at går veldig bra dere!

I denne samtalen har elevene blitt bedt om å komme med forslag til hva en av elevene kan skrive i sitt dikt. L2 åpner opp til dialog der elevene kan komme med sine synspunkter og tanker om hva som burde være med. Spørsmålet: *kan jeg få noen ideer på hva vi kan skrive?* er autentisk, og derfor åpent uten et bestemt svar. Det kommer tydelig frem i videoopptakene at elevene er engasjerte. Dette viser seg ved at store deler av klassen ønsker å dele sine forslag. Et flertall viser dette gjennom håndsopprekning og noen som ser ut til å glemme håndsopprekning roper ut det de vil si. Elevene blir gjennom et åpent spørsmål gitt mulighet til å bruke språket. Det er likevel viktig å peke på at dersom læreren hadde stilt noen oppfølgingsspørsmål, kunne sekvensen lagt til rette for at elevene kunne fått et enda større læringsutbytte. Det ser derimot ut som at lærerens hensikt er å få så mange forslag som mulig, og resultatet blir derfor en tradisjonell IRE-samtale, med initiativ, respons og evaluering. I det følgende presenteres et eksempel på en dialog med spørsmål som er åpne i form, men ikke i funksjon. Her arbeider elevene med akrostikon dikt, og utdraget er fra begynnelsen av timen.

Samtaleutdrag 13.

L2: Hva tror dere temaet er for diktet?
Luuam FS: Mars?
L2: Nja(...) Se på modellteksten
Luuam FS: Vinter

L2: Nja(...) Husker dere hva som er typisk for mars?

Bobby FS: Vår!

Her har læreren og elevene hatt en samtale rundt en modelltekst som var brukt av læreren for å vise elevene hvordan de kunne skrive diktene. Spørsmålet åpner for elevenes tanker, men læreren er klar i sin sak på hva hun vil at de skal svare. Responsen hennes på elevens svar er hinting og indikasjon på hva hun ønsket at elevene skulle svare. Spørsmålet og responsen legger ikke opp til at elevene skal reflektere, utdype eller uttrykke seg noe særlig gjennom språket. Likevel kommer de frem til temaet til diktet, som var hensikten til læreren. Følgende samtaleutdrag er et eksempel på hvordan L2 brukte lukkede spørsmål i undervisningen.

Samtaleutdrag 14.

L2: Okei. Ali dør, også skjer det noe? Hva skjer nå?

Christoffer: Hassan og Hussein tar over som ledere?
--

L2: Hassan og Hussein tar over som ledere. Også er noen uenige, og derfor blir det et?

Bobby FS: Slag?

L2: Slag! Det blir et slag(...). Hvem var det et slag mellom da?

Bobby FS: Hassan og Hussein(...). Eller ikke mellom Hassan og Hussein, men..

L2: Nei, ikke bare de. Det blir et slag mellom Hassan og Hussein, og de som ikke ville at de skulle bli ledere. Forstår vi da?

Dette samtaleutdraget er hentet fra KRLE timen. L2 går gjennom det elevene nettopp har lest og stiller dem spørsmål. Alle de fire spørsmålene læreren stiller er lukket, bortsett fra det siste spørsmålet "forstår vi da", som kan ansees som et åpent spørsmål. Dette samtaleutdraget er representativt for store deler av de lukkede spørsmålene læreren stiller. Hun bruker ofte lukkede spørsmål i sammenhenger der hun skal hente frem forkunnskapene til elevene, og spør om de husker spesifikke hendelser eller rene faktaspørsmål. Dette ser vi i norskøkten, hvor hun stiller spørsmålet: *hva heter sånne fugler som kommer tilbake?* Her ønsker læreren svaret *trekkfugler*. Videre bruker hun lukkede spørsmål når hun skal oppsummere eller kontrollere at elevene har fått med seg hva de har lest. Dette gjør hun for eksempel i slutten av KRLE timen ved å stille spørsmålet *Okei! Så hvem var Muhammed?, hvorfor var det et slag? og Hva er Ashura?* Funksjonen og målet til slike spørsmål er nok å kontrollere hva elevene viser at de har kunnskap om og for å få en oversikt over hvem som ser ut til å huske

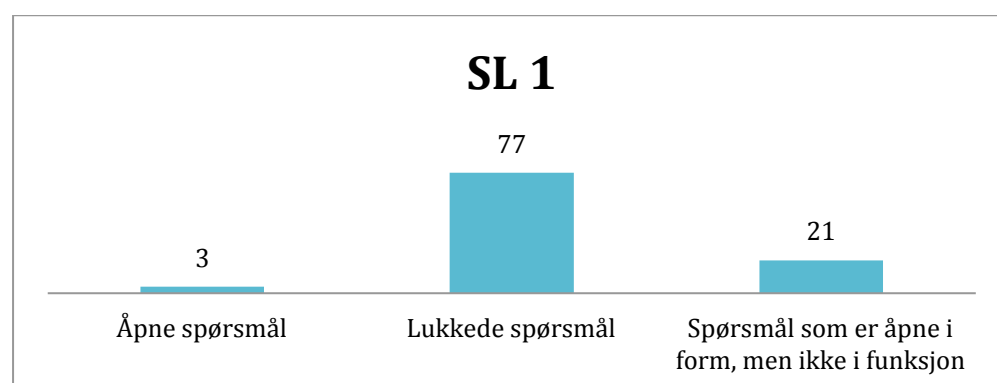
hva de har jobbet med (Cazden, 2001, s. 47). Denne samtalestrukturen faller derfor inn i kategorien IRE (initiativ-respons-evaluering) og gir lite rom for refleksjon, meningsdeling eller språklig utvikling. Likevel betyr ikke dette at samtalen ikke legger til rette for læring, ettersom det kan hende at læreren har en hensikt med å bruke IRE-strukturen.

4.4.2 Lærernes bruk av spørsmål i læringsamtalene, og responsen som gis på disse, i særskilt norsk undervisning.

SL1: spørsmål på 1.trinn, i særskilt norskundervisning.

I diagrammet under vises en samling av antall spørsmål SL1 har anvendt i de observerte undervisningsøktene, samt en kategorisering av hva slags type spørsmål som er stilt. I begge observasjonene jeg deltok i underviste SL1 om temaet familie.

Diagram 3.



I løpet av de observerte samtalesekvensene, stilte SL1 totalt 101 læringsrelaterte spørsmål; som det framgår av figuren 3 åpne, 77 lukkede og 21 spørsmål som var åpne i formen, men ikke i funksjon. Vi ser raskt at SL1 bruker overveldende mange lukkede spørsmål, i forhold til åpne. Basert på den presenterte teorien om hva en dialogbasert samtale er, bærer samtalene til SL1 preg av å være asymmetrisk og i høy grad styrt av det læreren ønsker å gjennomgå (Mercer & Dawes, 2008, s.56). Likevel betyr ikke nødvendigvis dette at samtalene ikke legger til rette for læring eller muntlig deltakelse. I det følgende presenteres typiske eksempler innen hver spørsmålskategori, hentet fra funnene jeg har gjort. Samtaleutdrag 8 er et eksempel på hvordan SL1 bruker åpne spørsmål.

Samtaleutdrag 15.

SL1: Hva tenker dere om det Shira sier?

Ruben FS: Nei.

Grace FS: Nei!

SL1: Dere var ikke enige(...) ok. Hva skal det slutte på da?

Dette samtaleutdraget er hentet fra en samtale der SL1 og elevene spiller et spill med ulike ord. Læreren går nå igjennom hvilke ord som rimer på hverandre og hvorfor de rimer. Eleven Shira har nettopp fortalt svaret sitt og lærer spør derfor de andre elevene et åpent spørsmål om hva de tenker om det Shira sa. Slik spørsmålet blir stilt i samtalen er ikke funksjonen at elevene skal reflektere eller dele tankene sine om det som ble sagt, men heller påpeke for Shira at det hun sa ikke var korrekt. Dette utdraget kan brukes til å vise en tendens jeg har sett i de andre åpne spørsmålene læreren har brukt i de to øktene jeg har observert. De få gangene åpne spørsmål har blitt brukt, har hensikten vært å tydeliggjøre noe overfor elevene og ikke nødvendigvis på bakgrunn av at læreren ser ut til å stille et autentisk spørsmål. I tillegg til spørsmålet i samtaleutdraget over, stiller hun også nye spørsmål; *Hvorfor tenker du at de rimer?* og *Har dere hørt disse ordene før?* På bakgrunn av dette kan det diskuteres om ikke de tre spørsmålene som er kategorisert som åpne, heller kunne vært plassert under åpne spørsmål, med en lukket funksjon. Som i følgende utdrag:

Samtaleutdrag 16.

SL1: Kan du fortelle om du har en farmor eller farfar eller mormor eller morfar?

Fillip FS: Jeg har en som ikke er død. Bestemora min.
--

SL1: Bestemor. Hvem er det sin mamma da? Mamma sin mamma eller pappa sin mamma?
--

Fillip FS: Pappa sin mamma blir død.

SL1: Da er det mamma sin mamma.
--

Dette samtaleutdraget er hentet fra en samtale der læreren spør elevene om familierelasjonene deres. Spørsmålet: *kan du fortelle om du har en farmor eller farfar eller mormor eller morfar?* er tilsynelatende åpent, ettersom læreren ikke vet svaret. Likevel er funksjonen bak det at eleven senere skal si høyt til de andre elevene for eksempel: *jeg har ikke farfar, jeg har ikke farmor, jeg har ikke morfar, men jeg har en mormor*. Her ser det ut til at hensikten med samtalen er at elevene skal trene på å uttrykke ordene, og det er derfor ikke hovedfokus på verken meninger eller refleksjoner. Likevel er det fokus på språklæring og språkbruk. Dette kommer tydelig frem ved at læreren repeterer og korrigerer det elevene sier gjennom å omformulere det elevene har sagt i en mer korrekt og fullstendig form. I det følgende

samtaleutdraget presenteres eksempler på lukkede spørsmål, som er den spørsmålstypen som i hovedsak styrer undervisningen til SL1.

Samtaleutdrag 17.

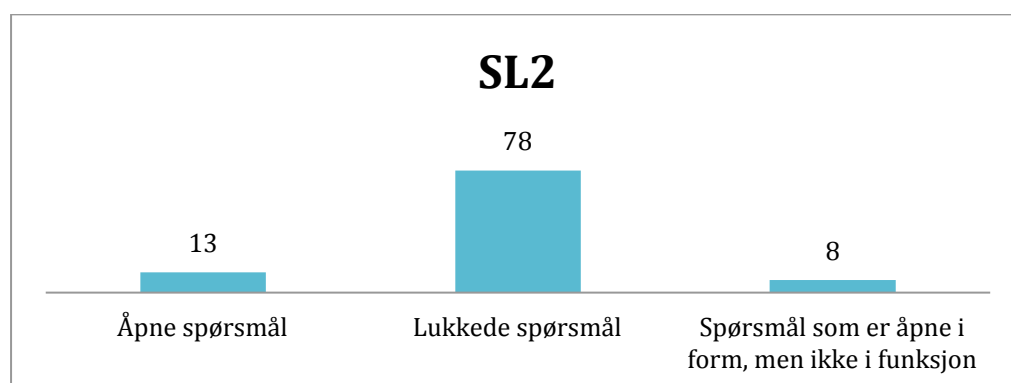
SL1: Har du en søster?
Claire FS: Jeg har ikke noen.
SL1: Jeg har ingen(...)søs(...)
Claire FS: Søster!
SL1: Har du bror?
Claire FS: Ja, men broren min er venn. Jeg har bare et venn.
SL1: Så du har ikke bror?
Claire FS: Ingen

Dette samtaleutdraget er fra når læreren har en gjennomgang av elevenes relasjoner i tilknytning til bilder hun viser elevene. Alle elevene blir spurt om det samme. Læreren vet allerede hvilken relasjon søsknene har, da dette også var temaet i den første observasjonen jeg filmet. På bakgrunn av dette kategoriserer jeg det første spørsmålet som lukket, selv om det også kan argumenteres for at det er et åpent spørsmål med lukket funksjon. Læreren følger opp elevens svar ved å omformulere det han sa, og videre gi førende hint om hva han skal si. Dette gjør at eleven raskt svarer *søster*. Til det andre spørsmålet kommer det frem at eleven antagelig har en kulturell forståelse av begrepet *bror* i stedet for den leksikalske betydningen som læreren søker svar på. I samtaleutdraget er det på den ene siden lite refleksjon og deling av tanker, likevel kan det spekuleres i om eleven fikk en bredere forståelse av begrepet enn han hadde tidligere. Samtaleutdraget er uavhengig av dette et eksempel på hvordan undervisningen til SL1 har endret seg i øktene jeg har observert. Det har vært høy bruk av lukkede spørsmål. Det ser ut til at hensikten med dette har vært at elevene skal få muligheter til å bruke og uttale de forskjellige ordene og for at læreren skal kunne avdekke om elevene har utvidet forståelsen av begrepet. Det er rimelig å anta at SL1 er bevisst på dette, blant annet på bakgrunn av intervjuutdraget i kapittel 4.3.2, hvor hun sier at de fokuserer lite på diskusjon ettersom elevene er så svake språklig sett.

SL2: spørsmål på 4.trinn, i særskilt norskundervisning.

Diagrammet under viser antall spørsmål SL2 har anvendt i de observerte undervisningsøktene, samt en kategorisering av hva slags type spørsmål som er stilt. Tema i øktene jeg observerte var ord som kunne starte setninger, og bolig.

Diagram 4.



I løpet av de observerte samtalesekvensene, stilte SL2 totalt 99 læringsrelaterte spørsmål. Som det framgår av figuren var det 13 åpne, 78 lukkede og 8 spørsmål som var åpne i formen, men ikke i funksjon. I det følgende presenteres typiske eksempler innen hver spørsmålskategori. Samtaleutdrag 14 er et eksempel på bruk av åpent spørsmål i de observerte øktene til SL2. Læreren har bedt elevene om å legge på kort med bilder og ord på ulike ting de mener hører til under ordet bygning.

Samtaleutdrag 18.

SL2: Hvorfor tenkte du at den passet på bygning?
Sirianna FS: Fordi det er en bygning som på en måte en skole. Den blir jo bygd og sånn da.
SL2: Ja, flott. Det er en type hus og det er en type bygning.

Spørsmålet SL2 stiller kan kategoriseres som et åpent spørsmål, ettersom det ber eleven si hva hun har tenkt. Eleven må da bruke språket og utdype hvorfor hun har lagt ordet ”bolig” i bunken foran læreren. Eleven blir på denne måten bedt om å dele kunnskapen sin og bruke de språklige ferdighetene for å dele den. Videre kunne spørsmålet gitt mulighet til refleksjon, dersom elevens valg ikke hadde passet inn i temaet de arbeider med, og hun da hadde måttet forstå at det var feil. Spørsmålet SL2 stiller i dette utdraget gir et bilde på hvordan hun ofte brukte åpne spørsmål i den observerte undervisningen. For hver gang de hadde gått gjennom ord til de ulike bygningene eller rommene, samlet hun det elevene hadde sagt. Elevene skulle

da gjerne forklare hvorfor de hadde valgt å plassere det aktuelle ordet til begrepet. Dette kan knyttes til spørsmålene Nystrand (1997) kaller autentiske, som fører til at elevene får mulighet til å uttrykke et svar som handler om hvorfor de har valgt som de gjorde. Her viser læreren at hun er bevisst på hvordan hun bruker samtalene, hvilket ifølge Gibbons (2009) er viktig for elevenes utbytte av den muntlige undervisningen. Fra den samme økten stiller læreren et lignende spørsmål, men her har læreren et bestemt svar hun vil ha. I det følgende presenteres et samtaleutdrag med åpent spørsmål, som har lukket funksjon.

Samtaleutdrag 19.

SL2: Tenker du at gardin er en <u>del</u> av bygningen?
Bekir FS: Det er(...) nei(...)
SL2: Vil du ta det bort da?
Bekir FS: Ja.

Dette er et eksempel på hvordan læreren bruker to spørsmål som tilsynelatende er åpne, men egentlig har funksjon som lukket. Ved å stille disse spørsmålene, får eleven på den ene siden et hint fra lærer, siden hun stiller et ledende spørsmål. På den andre siden blir eleven gitt mulighet til å reflektere over svaret selv ved at læreren deretter stiller et åpent spørsmål. I dette tilfellet førte det ikke til at eleven brukte språket i noen særlig grad, likevel kan man anta at et ledende spørsmålet korrigerer det eleven hadde en misoppfatning om. Dette samtaleutdraget er representativt for hvordan SL2 bruker spørsmål i øktene som er observert. I begge øktene som er observert har læreren hatt tilsvarende gjennomganger av elevenes valg. Dette kan være en måte å bevisstgjøre elevene på og samtidig unngå at de tilegner seg misoppfatninger i ordlæringen. Dette kan sees i lys av Barnes (1997) tanker om at det blir lagt til rette for læring dersom elevene selv får ta en aktiv del, ved å reflektere over valgene de har tatt. I det følgende presenteres et samtaleutdrag som viser lærerens bruk av lukkede spørsmål.

Samtaleutdrag 20.

SL2: Hva har de byttet det ut med, Bobby?
Bobby FS: Med ett?
SL2: Nei(...)
Bobby FS: Hæ, hva mener du?

SL2: Så gikk de forbi digersteinen (peker på setningen). Hva står det nå? Hva har de byttet så med?
Bobby FS: Etter en stund.
SL2: Etter en stund ja. Så trodde de at de så et troll. Hva har de byttet det med, Aisha?
Aisha FS: (...)Med ett?
SL2: Ja, hva betyr <i>med ett</i> da?

Dette samtaleutdraget representerer et bilde på hvordan et flertall av samtaler arter seg gjennom bruk av lukkede spørsmål i de observerte samtaler til SL2. Etter spørsmålene er stilt gjør læreren stort sett en evaluering, enten gjennom å ta opptak av det eleven sa eller ved å svare eleven med en omformulering. Denne måten å spørre på ser ikke ut til å fremme noen særlig språklige utfordringer, blant annet fordi oppfølgingen som gis ikke leder eleven til noen form for refleksjon. Spørsmål som dette brukes mulig av læreren for å avdekke den språklige kunnskapen hun har forsøkt å lære dem, som videre kan føre til en refleksjon og endring av misoppfatning dersom eleven svarer feil.

4.4.3 Sammenfatning og diskusjon av spørsmål og responsen i samtaler i ordinær klasse- og gruppeundervisning

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet om hvilke spørsmål lærerne bruker i samtaler, vil jeg i det følgende presentere en sammenfatning og diskusjon om hvordan lærerne har brukt åpne- og lukkede spørsmål og åpne spørsmål med lukket funksjon. I samtaleutdragene som er presentert, har jeg trukket frem eksempler på hvordan lærerne bruker spørsmål i undervisningen i de flerspråklige klassene. Omfanget av hvilke spørsmål som stilles er forskjellig fra lærer til lærer, både i ordinærundervisning og gruppe. Dette kan blant annet forklares ut ifra funksjonen lærerne iletter de ulike spørsmålene og hva de ser ut til å fremme.

De fire lærernes bruk av åpne spørsmål i samtaler

I L1 sin undervisning med 1.klassingene ser det ut til at læreren bevisst tar i bruk åpne spørsmål. Elevene, både de flerspråklige og de med norsk som morsmål, får uttrykt sin mening. L1 fører en kollektiv undervisning, ettersom hun legger til rette for læring i et fellesskap mellom henne og den flerspråklige klassen (Alexander, 2008). Hun er støttende og fører dialogen videre ved å følge opp elevenes ytringer, gjerne med en tydeligere forklaring

enn den eleven først gav. Dette kan man for eksempel se i samtaleutdrag 1 og 7. Her er de åpne spørsmålene autentiske og læreren ønsker i et flertall av gangene å høre hva elevene tenker.

Ved å gi oppfølgingsspørsmål som *du sa et fint ord der, næringsstoff sa du ja, en sekk ja, på en måte som en pose som dette? Og hvorfor skal vi ha en sånn sekk i magen da?* opprettholdt L1 dialogen med elevene over flere samtaleturner. På denne måten la læreren til rette for refleksjon, og ved å gi støtte innen elevenes proksimale utviklingszone fikk elevene mulighet til å ytre seg. Lærerens oppfølging kan sees i lys av Swains (2005) teori om at elevene må få mulighet til å strekke ytringene sine. Dette ansees som positivt, ved at L1 på denne måten legger opp til dialogisk undervisning som fremmer muntlig deltakelse (Klette, 2010). De flerspråklige elevene får da plass til sin stemme i samtalen, som ifølge Gibbons (2006, s.117) legger til rette for stimulering av fag og språklæring. Bruk av spørsmål og plassen til de flerspråklige elevenes stemmer og refleksjoner, viser seg å være noe annerledes i de tre andre lærernes undervisning.

Som vi ser i samtaleutdragene stiller L2 færrest åpne spørsmål i forhold til de andre spørsmålskategoriene hennes, og i forhold til L1. Dette betyr likevel ikke at samtalene ikke har noen hensikt eller muligheter for å fremme læring blant de flerspråklige elevene. Som det ble pekt på i forkant av presentasjonene, hadde hver lærer ulike hensikter med undervisningen og de hadde ulik fordeling av tid på individuelt arbeid og lærerstyrte samtaler. I L2 sine undervisninger var målet i norskundervisningen at elevene skulle produsere dikt. I den andre økten hadde de gjennomgang av et kapittel i KRLE og nedskrivning av hovedelementene fra teksten. Når elevene delte sine tanker i norskundervisningen varte ikke samtaleturene lenge, ettersom læreren ville la så mange elever som mulig dele sine forslag. Det samme mønsteret viser seg i KRLE økten, hvor det så ut til at det var et mål at mange elever skulle få delta. Slik jeg oppfatter undervisningen er dette intensjonen til L2. Selv om hun stiller et mindre antall åpne spørsmål og i liten grad ser ut til å utfordre elevene med opptak og nytt spørsmål, får et flertall av elevene ytret seg. Vi kan derfor si at elevenes deltakelse i L2 sine samtaler på den ene siden verdsettes, mens det på den andre siden ikke så ut til at L2 søkte noen særlig grad av refleksjon eller dialog mellom seg og elevene.

Oppsummert er det tydelig at de to lærerne har ulike tilnærminger til hvordan de bruker spørsmål i undervisningen. Der L1 har åpne spørsmål som fremmer refleksjon og forklaringer, har L2 i større grad lukkede spørsmål. L1 har en dialogisk undervisningsform der samtaler mellom lærer og elev vedvarte, som på bakgrunn av undervisningen jeg har observert ser ut til å være et bevisst valg. L2 har i mindre grad en dialogisk undervisning, og peker mer i retning av den tradisjonelle IRE (initiativ, respons og evaluering) samtalen. Dette kommer tydelig frem blant annet ved at elevene gis få muligheter til å reflektere eller diskutere, samt at elevens ytring ikke føres videre av responsen til L2. På denne måten varer samtaler mellom L2 og elevene i den flerspråklige klassen kortere. Begge lærere riktignok de flerspråklige elevene ytre seg i høy grad, hvilket viser at begge legger til rette for at de får deltatt i dialogen, dog med ulikt utfall. Med andre ord får innlærerne rikelige muligheter til å ytre seg hos begge, mens det i hovedsak er L1 som legger til rette for at de flerspråklige elevene kan strekke ytringene og reflektere i samtaler. Dette støttes opp av blant annet forskningen til Klette et.al (2015) og Nystrand (1997) som peker på at samtaler i flerspråklige klasserom bør ha et elevsentrert fokus, med mål om høy muntlig deltakelse. Ifølge Gibbons (2009, s.16) fører dette til inkludering av og utfordring for elevene, samtidig som at alle elevene mulighet til å delta på bakgrunn av deres språklige ferdigheter (Gibbons, 2009, s.16).

I SL2 sine samtaler bruker hun i blant åpne spørsmål for å tilsynelatende få elevene til å reflektere over svarene sine og for å dele dem med de andre elevene. Dette gjør hun for eksempel ved å spørre *Ja, hvorfor sier du det?* eller *Hva tenker du nå?* I samtaler som er observert i gruppeundervisning, ser det likevel ut til at hovedtendensen til både SL1 og SL2 er å bruke de åpne spørsmålene for å tydeliggjøre et svar for elevene. På den ene siden kan det argumenteres for at dette til en viss grad får elevene til å reflektere. Likevel er det ikke elevene selv som kommer med refleksjonen verbalt, og det er derfor vanskelig å vite hva elevene tenkte om lærerens svar. Både SL1 og SL2 kommer selv med den korrekte refleksjonen for å hente elevene inn, enten fordi elevene har misforstått eller at de har svart feil. De åpne spørsmålene er ofte ledene, som for eksempel *hva er det som gjør at de rimer mener du?* (SL1), og *passer den best på soverommet tenkte du?* (SL2). Denne måten å bruke de åpne spørsmålene på, viser at et flertall av samtaler til SL1 og SL2 også bærer preg av lærer initierte samtalesekvenser i form av IRE. Dette ser vi i et flertall av tilfellene hvor det er lagt opp til korte samtalesekvenser der lærerne stiller et spørsmål, eleven svarer og læreren evaluerer. Dersom dette er noe lærerne er bevisste på kan IRE følge Cazden (2001) ha sine

potensielle fordeler, som å opprettholde kontrollen over informasjonen, både i det faglige innholdet og det språklige fokuset.

De fire lærernes kjennskap til elevenes kunnskaper og behov preger spørsmålene som blir stilt. I alle intervjuene viser lærerne gjennom ulike ytringer at de er klar over elevenes språklige ferdigheter og hva de mestrer eller ikke (jf. intervjuutdrag på s. 43, 46, 49 og 53). I situasjoner der lærerne stiller åpne spørsmål, er det rimelig å anta at læreren vet elevene er i stand til å svare på spørsmålene. Om de ikke er i stand til det, ser det likevel ut til at læreren har en forventning om at elevene til en viss grad kan klare å tenke seg til svaret. Her er vi igjen inne på den intermentale utviklingssonen til Mercer (2000) som peker på lærernes forventninger og handlingsmønstre som viser seg gjennom kunnskapen de har etablert i fellesskap med elevene sine. Den kunnskapen lærerne tilsynelatende har om elevene, kan være grunn til deres bruk av lukkede spørsmål.

De fire lærernes bruk av lukkede spørsmål i samtalene

Når lærerne stiller et lukket spørsmål, ser tendensen ut til å være en forventning om at de flerspråklige elevene kan gi det ønskede svaret. En mulig årsak til at de tillater seg å stille så mange spørsmål som kun har et svar, kan være den nevnte kunnskap lærerne har om elevene sine. De ville antageligvis ikke stilt spørsmål med én fasit dersom de trodde det var uoverkommelig for elevene å komme frem til et svar. Eksempler på hvordan L2 antagelig bruker lukkede spørsmål bevisst ser man for eksempel i spørsmål L2 stiller: *Hvem var Mohammed? Hvem var det et slag mellom da?* og SL2 som spør *hva betyr med ett?* og *kan du peke på bilde av en morfar?*. Det er også et eksempel på at L1 går utover den kunnskapen elevene har, og stiller tilsynelatende kompliserte eller utydelige spørsmål. Dette skjer i samtaleutdrag 6, hvor læreren stiller spørsmål som kan ansees som noe avansert for førsteklasinger å svare på, samtidig som hun formulerer spørsmålene slik at det ønskelige svaret ser ut til å være for langt ut av kontekst for elevene. Her har som nevnt L1 31 samtaleutdrag med elevene, før hun selv må gi svaret. På bakgrunn av den flerspråklige elevgruppen og at informasjonen L1 ville frem til, kan det tenkes at en dialogiske samtale som dette eksempelet, ikke var så hensiktsmessig. Her ville det kanskje i høyere grad vært læringsfremmende å ha en monolog som elevene kunne lyttet til, før elevene skulle deltatt i muntlige handlinger. Ifølge Littleton et.al (2010) og Wedin (2008) er det hensiktsmessig å ta i bruk monolog når man ønsker å gi en lengre instruksjon eller forklaring, for så å invitere til elevdeltakelse.

I gruppeundervisning kan det argumenteres for bruken av lukkede spørsmål har en positiv effekt. Der kan de brukes for å avdekke om elevene tilsynelatende har memorert og fått kunnskap om de nye ordene som skal læres. Dette kommer til uttrykk i intervju med SL2 som sier følgende:

De får jo flere muligheter til å prate og bruke språket, og stille spørsmål uten at det er flaut eller noen andre synes du er rar som ikke vet det. Men jeg synes det er liten tid, det er jo det. De fleste er jo hos meg bare to timer i uken og på den tiden skal vi ha samtaler om andre fag enn bare tema som vi snakker om.

SL2 peker altså på at tidsbegrensingen de har i undervisningen er en hindring for å bruke tid på ha diskusjoner. SL1 sier også på at det er liten tid, samtidig som hun uttrykker at det er vanskelig for så små barn som elever i 1.klasse å konsentrere seg i en intens økt med språkopplæring: *Det går jo på konsentrasjonen i klasserommet. Er det noe de ikke forstår, så faller de ut.*

De fire lærernes bruk av åpne spørsmål med lukket funksjon

Hvis vi ser på hvordan lærerne bruker åpne spørsmål, men med lukket funksjon, er de ofte ute etter å avdekke det samme som i bruk av lukkede spørsmål, altså et fasitsvar. Forskjellen mellom disse spørsmålene ser ut til å være at de åpne spørsmålene med lukket funksjon har en tendens til å drive samtale med større engasjement og deltakelse blant elevene enn hva de lukkede spørsmålene ser ut til å gjøre. Bruken av slike spørsmål kan derfor forklares med at et spørsmål som er åpent, kan oppleves som tryggere å svare på, enn spørsmål som tydelig krever et bestemt svar (Mercer, 2000; Andersson-Bakken, 2017). Dette kan sees i lys av lærernes fokus fra intervjuene og observasjonene hvor de gir uttrykk for at de flerspråklige elevene blir gitt muligheter til å bruke språket i undervisningen.

5 Avslutning

I denne kvalitative undersøkelsen har søkelyset vært rettet mot lærere som underviser elever i flerspråklige klasserom. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hvordan fire lærere bruker den lærerstyrte samtalen i flerspråklige klasserom for å fremme læring.

Utgangspunktet for undersøkelsen har vært to forskningsspørsmål. Det første rettet seg mot hvordan lærerne så ut til å fremme kognitivt utfordrende samtaler, i helklasse- og gruppeundervisning. Det andre forskningsspørsmålet baserte seg på lærernes bruk av spørsmål og deres oppfølging av svarene til elevene. I det følgende gis en kort oppsummering av hovedfunnene under hvert forskningsspørsmål og hva masteroppgaven i sin helhet har belyst. Avslutningsvis redegjøres det for noen pedagogiske implikasjoner.

5.1 Hovedfunn og konklusjon

I undersøkelsen ble samtaler analysert opp mot teorien som er presentert i kapittel 2. Ut fra dette ser vi indikasjoner på hva som synes å være læringsfremmende bruk av samtaler, og hva man som lærer bør være bevisst på for å stimulere til at dypere læring kan oppstå. Flere av funnene ansees som relevante ettersom de gir et bilde på hva man som lærer bør være bevisst på når man skal legge til rette for læring gjennom samtaler i klasserom med flerspråklig elevgruppe. Resultatene indikerer at lærerne er opptatte av å gi alle elevene mulighet til å delta aktivt muntlig i stor grad, med språklige utfordringer. Videre viser resultatene at de øktene der det ser ut til å bli lagt til rette for en dypere og mer reflekterende læring, er der lærerne er tydelige og bevisste i forhold til hvordan de utfordrer elevene, og gir dem plass til å delta.

I analysen av hvordan lærerne la til rette for kognitivt utfordrende samtaler, og brukte spørsmål i undervisningen, ser lærerne ut til å ha ulike prioriteter. L1 er den av lærerne som i størst grad underviser etter hva Snow et.al (2001) og Gibbons (2006) peker på som kognitivt utfordrende samtaler. Hun fokuserer på abstrakte begreper og trekker samtaler i den retningen elevene ser ut til å diskutere seg mot. Hun ser ut til å være bevisst i sin bruk av åpne spørsmål, og bruker en del åpne spørsmål med lukket funksjon. Dette ser ut til å motivere alle elevene klassen til å delta, uten at det oppleves som pinlig. Når hun bruker lukkede spørsmål ser det ut til å være for å avdekke elevenes kunnskap eller lede de i en bestemt retning i samtalen. Vi ser et tydelig fokus på elevenes deltakelse og deres muligheter

til å heve seg både faglig, og språklig gjennom forklaringer og spørsmål som leder til refleksjon og undring. I samtale til L2 er hovedprioriteringene høy muntlig deltakelse, og språklige utfordringer. Hun bruker åpne spørsmål for å fremme deltakelsen, mens spørsmålene med lukkede funksjoner brukes på samme måte som L1, for å korrigere eller undersøke om elevene forstår hva de har lest. De språklige utfordringene som gis ser vi ved at elevene for eksempel må utdype ytringene sine gjennom synonymer, og omformulere seg når ytringen er ukorrekt. I intervjuet peker L2 selv på at faguttrykk og fokus på språket er noe hun anser som viktige formål med samtale. Hennes direkte fokus på dette ser ut til å fungere godt, på bakgrunn av at de har et tilsynelatende trygt klassemiljø, med høy støtte fra læreren.

Tendensen i SL1 sine samtaler er et høyt tempo i gjennomgangen av ord elevene skal lære seg. Hun utfordrer elevene i en samtale om familierelasjoner, hvor de må ta i bruk språket og forkunnskapene sine. Elevene blir, sett bort ifra dette samtaleutdraget, i liten grad bedt om å reflektere i samtale. Dette viser seg blant annet i kartleggingen av antall lukkede spørsmål brukt i undervisningen. Parallelt med dette venter læreren i omtrent ett til to sekunder før hun ønsker at elevene gir et svar. Samtale til SL2 skiller seg av naturlige årsaker ikke stort fra SL1 sin undervisning, bortsett fra at hennes elevgruppe har tilegnet seg noe bedre språkferdigheter. Dette gjenspeiler seg i at utfordringene SL2 gir er mer kompliserte, men i liten grad preget av utfordringer som gir elevene plass til å utdype eller forklare. SL2 bruker også i hovedsak lukkede spørsmål i samtale sine. En forklaring på dette gir både SL1 og SL2 i intervjuene. Der peker de begge på at omfanget av det elevene skal lære seg er stort og videre at tidspresset preger innholdet i gruppeundervisningen.

Den store fellesnevneren ser ut til å være at språklæring er et viktig fokus for alle lærerne, hvilket ansees som sentralt og positivt, med tanke på at de alle underviser for flerspråklige elever, hvorav en bemerkelsesverdig andel av elevene fortsatt er under opplæring for å tilegne seg tilstrekkelig evner til å bruke språket selvstendig. Det største skillet ser vi i hvordan lærerne ser ut til å legge til rette for at elevene skal oppnå disse språklige ferdighetene. Som nevnt i teorikapitlet er ikke dialogisk undervisning og den tradisjonelle samtalestrukturen motsetninger, men heller måter å ta i bruk samtaler på. Med dette vil jeg peke på at språklæring ikke nødvendigvis er synonymt med at læreren skal kontrollere samtale. Språklæring kan også implementeres i samtaler ved at lærerne legger rette for at elevene skulle delta i diskusjoner, dele refleksjoner og ta en delaktig rolle.

På bakgrunn av oppgavens formål ansees det som relevant å peke på at den store spredningen i lærernes praksis, kan gi viktig informasjon til lærerne selv, og utenforstående som også underviser eller er en del av undervisning i flerspråklige klasserom. Dette peker jeg på, på tross av at utvalget er lite, og ikke kan generaliseres. Det er riktignok ikke utenkelig at lærernes praksis er lik en praksis mange lærere kan kjenne seg igjen i. På bakgrunn av dette vil jeg i det følgende foreslå implikasjoner for videre refleksjon.

5.2 Pedagogiske implikasjoner

Elevene i samtale som er undersøkt fikk i stor grad mulighet til å være aktive, og bruke målspråket parallelt med å bli utfordret til å reflektere. Slike samtaler er i tråd med forventningene Kunnskapsløftet vektlegger i opplæringen av muntlige ferdigheter. Her stilles det forventninger om at de flerspråklige elevene, og elever med norsk som morsmål, skal ha en deltakende, reflektert og utforskende rolle i de lærerstyrte samtale. Kunnskapsløftets fokus er i stor grad avhengig av at lærerne skal ha et bevisst forhold til hvordan elevene kan lære gjennom muntlige ferdigheter. I lys av dette vil jeg peke på pedagogiske implikasjoner som forhåpentligvis kan være med på å øke bruken av samtaler som fremmer språk- og faglæring i samtaler gjennom refleksjoner, forklaringer, tankedelinger og spørsmål.

Ut fra resultatene som sees opp mot teorigrunnlaget i oppgaven har jeg pekt på noen tilfeller i samtale der jeg mener lærerne kunne handlet på en annen måte, og som kunne bidratt til større utfordringer og høyere grad av elevdeltakelse. Lærernes egne ytringer om presset rundt hva elevene skal lære, omfanget av det, og hvor avansert det ser ut til å være for noen av elevene, uttrykker hvilke formål lærerne selv har med samtale. Den enkelte lærers språkhandling og fokus i undervisningen ser ut til å ha stor innvirkning på hvorvidt samtale fremmer læring gjennom dialog eller ikke. En handling som kan bidra til at lærerne får en felles forståelse for hva som er læringsfremmende praksis, kan være å bevisstgjøre lærerne om hvordan de i fellesskap kan oppnå dette formålet. Dette kan for eksempel gjøres ved å holde kurs, med oppfølgingsmøter hvor lærerne får direkte instruksjoner og trening i hvordan de kan arbeide med språk- og faglæring gjennom dialog og høy elevdeltakelse. Det er mitt håp at skoler etablerer en felles forståelse og plan for hvordan lærerstyrte samtaler kan brukes i flerspråklige klasserom. Det vil også være hensiktsmessig å la seg bli observert av kollegaer. Da kan man for eksempel avtale på forhånd at kollegaen skal fokusere på helt konkrete

handlinger, som for eksempel hvilke spørsmål som stilles og hvor lang tid man venter før elevene må gi et svar. På denne måten blir man selv noe mer bevisst på sin egen praksis i klasserommet, samtidig som man kan få tilbakemeldinger fra en som ser det på en mer subjektiv måte enn man selv gjerne er i stand til. Ifølge forskningen og teorien som er presentert, kan bruk av spørsmål, og bevisst oppfølging være et gode redskaper å ha med i den pedagogiske vektøyskassen. Da er det sentralt at man som lærer er bevisst på formålet for undervisningen og på hvilken måte bruken av disse legger til rette for læring.

Lærere bærer et stort ansvar for å lære de flerspråklige elevene å forstå språket og fagene gjennom bruk av muntlige ferdigheter. Dette er viktig motivasjonen og forståelsen underveis i skolegangen, og ikke minst for elevenes fremtid. Jeg håper at ved å rette oppmerksomhet mot læreres bruk av samtalen i flerspråklige grupper, vil elevenes evner og ikke minst intensjonen i læreplanverket bli realisert.

Litteraturliste

Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: notes on an emerging pedagogy. I

Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.), *Exploring talk in school* (s. 91- 114). London: Sage Publications.

Andersson-Bakken, E. I (2017). *Dette vet vi om spørsmål og interaksjon i klasserommet*.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. London and

New York: Routledge

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om tale genrane*. Oversatt, og med etterord av Rasmus T.

Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.),

Exploring talk in school (s. 1-15). London: Sage Publications.

Barnes, D. (1977). *Fra samvær til læseplan*. København: Forum.

Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2011) *Andrespråklæring*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Bjørndal, C. R. P. (2013) Videoobservasjon som forsknings og utviklingsredskap i skolen. I

Brekke, M. og Tiller, T (Red.), *Læreren som forsker, innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 157-172). Oslo: Universitetsforlaget.

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

fra: <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/> (Mars, 2017).

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

fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60124_fek_retningslinjer_nent_digital.pdf (Mars, 2017).

- Duke, N.K. & Mallette, M.H. (Eds.), (2011). *Literacy research methodologies*. New York: The Guilford Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspel og læring*. (s.33-69). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 1997 (81), 286-300.
- Gamez, P. B., & Lesaux, N. K. (2015). *Early-Adolescents' Reading Comprehension and the Stability of the Middle School Classroom-Language Environment*. *Developmental Psychology*, 51, 447-458.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013) Observasjon, så innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M. og Tiller, T (Red.), *Læreren som forsker, innføring i forskningsarbeid i skolen* (109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London/New York: Continuum.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Portsmouth: Heinemann
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. (2.edt.) Portsmouth: Heineman
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk som andrespråksforskning utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2(1), 5-41.

- Grimstad, B.F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*. (28), 23-48.
- Hardman, F. (2008). Teachers use of feedback in whole-class and group based talk. I Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.), *Exploring talk in school* (131-150). London: Sage Publications.
- Johannesen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Klette, K. (2010). Blindness to change within processes of spectacular change? What do educational researchers learn from classroom studies? I A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *Second International Handbook of Educational Change, part 2* (s. 1001-1015). Dordrecht: Springer.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). Rapport om forskningsprosjektet PISA+. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling og Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo. Hentet 27.04.2017 fra :
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DPISA%2BLieSveinweb.pdf&blobkey=id&blobtable=MunBlobs&blobwhere=1274460384914&ssbinary=true>
- Kleven, T.A.(red.), (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk talking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Kunnskapsdepartementet (2013) *Læreplan i engelsk* (ENG1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03>
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Læreplan i matematikk fellesfag* (MAT1-04). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, (Red.) *Svenska som andraspråk - i undervisning, språk och samhälle*. (461-499). Polen: Studentlitteratur
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I Nauchler, N. (Red.), *Symposium 2000. Et andraspråksperspektiv på lärande* (s. 63–85). Stockholm: Sigma.
- McKay, P. (2006). *Assessing young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. I G. Wells and G. Claxton. (Red), *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell (141-153).
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds, how We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.), *Exploring talk in school* (55-71). London: Sage Publications.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Philadelphia: Open University Press.

- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research papers in Education*, 21(5), 19-41. Doi: 10.1080/02 671 520 500 445 425.
- NAFO. (2017). 10 prinsipper for god andrespråksinnlæring. Hentet fra: <http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/10-prinsipper-for-god-andrespraksinnlaering/>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Karchir, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ortega, L. (2011). SLA after the social turn. I D. Atkinson (Red.). *Alternative approaches to second language acquisition*. London and New York: Routledge,
- Palm, K. (2015). "Flerspråklige elever og tilpasset opplæring", *Bedre Skole*, 2015(1) , 33-38.
- Palm, K. & Stokke, R.S. (2015) Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I: H. Christensen og Stokke, R.S. (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83-103). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Pastoor, L. W (2008) *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse. A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. Dr.avh, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Pressley, Michael. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed. utg.). New York : Guilford Press.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA: norsk som andrespråk*, 2010 (2) 67–97.
- Scott, P. (1998) Teacher talk and meaning making in science classrooms : A Vygotskian analysis and review. *Studies in science Teaching Education*. 31(1), 45-80. Doi :

10.1080/03 057 269 808 560 127

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London : Sage.

Statistisk Sentralbyrå. (2017). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 10.03.2017 : <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2017-03-02>

Stanford University. (2013). The Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO). Hentet fra: [http, s://platorubric.stanford.edu/Elements.html](http,s://platorubric.stanford.edu/Elements.html) [http, s://platorubric.stanford.edu/](http,s://platorubric.stanford.edu/)

SL (2015) Dialog. I *Store norske leksikon*. Hentet 18. april 2017 fra: [https, s://SL.no/dialog](https,s://SL.no/dialog).

Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Swain, M. & Deters, P. (2007). 'New' Mainstream SLA Theory, Expanded and Enriched, *Modern Language Journal*, 2007 (91), 820-836. Doi: 10.1111/j.1540 4781.2007.00671.x

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning– en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA. Norsk som andrespråk*. Vol. 30. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49822/Tonne%20bog%2bPalm%2b215.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. (NOR7-01). Hentet fra: [https, s://www.udir.no/kl06/NOR7-01](https,s://www.udir.no/kl06/NOR7-01)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år. Barn og unge I grunnskolealder*. Hentet fra: [http, s.//www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/).

Utdanningsforbundet. (2017). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2016/17*. (faktaark 2017, s.1). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2017Faktark_2017.01.pdf

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society : The development of higher psychological Processes*. London : Harvard University Press.

Vygotskij, L.S (2008) *Tenkning og tale*. Oslo : Gyldendal Akademisk.

Wedin, Å. (2008). Monologens resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 241-257. Nedlastet 04.april 2017 fra : <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7667/6722>

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Samtykkeskjema rektor.

Til Rektor.

I forbindelse med min Masteroppgave som jeg tar på Universitetet i Oslo, ønsker jeg med dette skrivet å få tillatelse til å observere i undervisning og intervju to lærere ved deres skole.

Tema for min oppgave er: ”Samtalen i det flerspråklige klasserom”.

Som ledd i undersøkelsen ønsker jeg gjennom observasjon og intervju, å se på hvordan lærerne tar i bruk samtalen for å fremme læring hos elevene. Elevgruppen jeg ønsker å fokusere på er minoritetsspråklige elever som har fått vedtak om særskilt norskopplæring.

NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) må godkjenne prosjektet mitt og skjemaene informantene må signere, dersom de er villige til å delta i undersøkelsen. Det vil være et skjema for tillatelse som går ut til elevenes foresatte og ett til lærerne. De eventuelle informantene vil bli informert om at det ikke vil ha noen konsekvenser å delta, alt er anonymt, samt at de kan trekke seg om ønskelig.

Jeg gir deg gjerne tilgang til skjemaene når de er godkjent hos NSD, dersom du ønsker en gjennomgang.

Er dette noe du gir meg tillatelse til å gjennomføre?

Hvis ja:

Signatur: _____

Mvh Julie Wiberg-Bugge

Vedlegg 2: Samtykkeskjema lærer.

Til lærer ved xx skole.

Jeg skriver en masteroppgave i lesing og skriving på Universitetet i Oslo.

Oppgaven ser på hvordan lærere tar i bruk samtalen i et flerspråklig klasserom. Det vil i hovedsak være læreren og dens undervisningspraksis som er i fokus for undersøkelsen. Likevel vil dette innebære at elevene i undervisningen blir en naturlig del av observasjonen.

Jeg ønsker å observere ved å ta i bruk feltnotater (notere på blokk), og ved hjelp av et videokamera plassert bakerst i klasserommet. Årsaken til at jeg tar i bruk et videokamera, er i all hovedsak for at jeg skal kunne fokusere på nettopp samtalen, og ikke å sitte nedgravd i notatblokk. Med andre ord for å fokusere på det jeg ønsker og for å være tidsbesparende. I all hovedsak vil jeg kun filme elevene med ryggen til og ha kamera rettet mot læreren. Observasjonene vil være passive, og jeg kommer til å plassere meg bakerst (eller et annet egnet sted i klasserommet). Både filmopptaket og notatene skal utelukkende brukes av meg for interne analyser og vil ikke være tilgjengelig for andre. Det er med andre ord helt konfidensielt materiale og vil bli slettet etter bruk.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger om informantene og skolen vil anonymiseres. Navn og andre opplysninger vil ikke kunne spores tilbake til de som har deltatt. Etter at analysen er fullført og oppgaven er levert, vil som sagt alle opplysninger slettes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni, 2017.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke til å delta, uten å oppgi grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg på

Mail: xxxxxx@xxxxxxx.com eller mobil: xxxxxxxx

Jeg ber om at du som lærer undertegner og leverer det vedlagte svarskjemaet til meg.

Samtykke til at du vil delta i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir herved bekreftelse på at jeg vil delta i prosjektet:

Signatur: _____

Vedlegg 3: Samtykkeskjema foresatte.

Til foresatte til elever i klasse xx ved xx skole.

Jeg er student ved Universitetet i Oslo og skriver masteroppgave i studieprogrammet Lesing og skriving i skolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere tar i bruk samtalen i et flerspråklig klasserom. Som et ledd i denne undersøkelsen ønsker jeg å observere elevene i klassen der ditt barn går. I denne forbindelse behøver jeg foresattes tillatelse til å observere elevene i et par undervisnings økter.

Jeg ønsker å observere ved hjelp av et videokamera plassert bakerst i klasserommet. I all hovedsak vil jeg kun filme elevene med ryggen til og ha kamera rettet mot læreren. Parallelt med videoopptak kommer jeg til å ta feltnotater på papir. Både filmopptaket og notatene skal utelukkende brukes av meg for interne analyser og vil ikke være tilgjengelig for andre.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger om informantene og skolen vil anonymiseres. Navn og andre opplysninger vil ikke kunne spores tilbake til de som har deltatt. Etter at analysen er fullført og oppgaven er levert, vil alle opplysninger slettes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni, 2017.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke til at ditt barn skal delta, uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha konsekvenser i forhold til skole eller undervisning om den enkelte elev deltar eller ikke. Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med klasseforstander, undertegnede eller undertegnedes veileder ved prosjektet, s.

Julie Wiberg-Bugge, Mail: xxxxxx@xxxxxxxx.com eller mobil: xxxxxxxx

Samtykke til at mitt barn deltar i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir herved bekreftelse på at mitt barn kan delta i prosjektet:

Navn på elev: _____

Signatur foresatte: _____

Vedlegg 4: Kvittering på godkjent prosjekt fra NSD



Liv Heidi Mjelve
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 13.02.2017

Vår ref: 52358 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52358</i>	<i>Samtalen i det flerspråklige klasserom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Heidi Mjelve</i>
<i>Student</i>	<i>Julie Wiberg-Bugge</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Intervjuguide

Intervju objekt: Lærer #	Intervjuer: Julie Wiberg-Bugge
Problemstilling: ”Hvordan brukes den lærerstyrte samtalen i flerspråklige klasserom for å fremme læring?”	
Informasjon til læreren som intervjues om formålet med intervjuet: Hvorfor ønsker jeg å ha dette kvalitative intervjuet i etterkant av observasjonene? 1. For å få dybdekunnskap om hendelser, vurderinger, meninger, argumenter, beslutninger, tiltak eller utviklingstrekk. 2. Brukes som supplement til observasjonen, for å klargjøre eventuelle misforståelser og vite noe nytt eller bekrefte/avkrefte noe jeg er usikker på. Intervjupersonen har sin fulle rett til å be om pause, eller å spørre om jeg kan stille spørsmålet på nytt, omformulere eller få tid til å tenke. Sist men ikke minst betrygge læreren på at dette er helt anonymt.	
Spørsmålene	
Litt om deg	
1. Hva er din alder?	
2. Omtrent hvor lenge har du jobbet som lærer?	
3. Er det å bli observert noe du er kjent med, eller er dette første gang?	

Nærmere inn på observasjonene og undervisningen

4. Har dere i tidligere undervisning arbeidet mye med dialog og diskusjon sammen som klasse?

5. Hvordan forsøker du å gjøre undervisningen forståelig slik at den når ut til alle elevene dine?

6. Hvordan arbeider du for at elevene skal delta muntlig i undervisningen?

7. Bruker du læringspartnere i undervisningen?

8. Ofte brukt spørsmål, basert på observasjonene:
Du fokuserte et flertall av ganger på abstrakte og kontekstuavhengige ord i løpet av undervisningen. Er dette noe du er bevisst på i undervisningen?

9. Tenker du at du har kompetanse om hvordan du skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev i et flerspråklig klasserom?

10. Var øktene jeg observerte et realistisk bilde på deres daglige undervisningssituasjon?

11. Hva tenker du når du ser at elever har en misoppfatning av ord.

12. Jobber du temabasert parallelt med det de arbeider med i klasseundervisning eller styrer du valg av temaer?

13. Hvilke muligheter for språklæring mener du at elevene som har vedtak om SNO får gjennom læringssamtalen du har med elevene i gruppe hos deg?

14. Hvilken av disse språklæringsmulighetene mener du gir mest utbytte og hvorfor?
A) hekkasse
b) mindre gruppe med SNO-Lærer
C) Begge

15. Hvordan vurderer du samtalsens potensiale for 2-8 elevene i gruppe?