

Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom

Av Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke

Gambia har også president, sa en flerspråklig andreklassing da han satt i samling sammen med klassekameratene, og elever og lærere snakket om ulike styreformer som en forberedelse til 17. mai-feiringen og grunnlovsjubileet. Gjennom lærerens positive svar på utsagnet fikk han både respons på at han hadde kunnskap om presidenter og konger, som var temaet for klasesamtalen, og en bekreftelse på at hans familiebakgrunn kunne ha relevans i en fagsamtale på skolen. Vi skal senere i artikkelen komme tilbake til hvordan slike replikkutvekslinger kan utnyttes i en (andrespråks)læringssituasjon.

Hvilke muligheter for både læring og språkutvikling samtalene i klasserommet kan gi flerspråklige elever, er nettopp temaet for denne artikkelen. Vi ønsker å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvordan legge til rette for inkluderende, støttende samtaler som er kognitivt utfordrende og samtidig slik at flerspråklige elever aktivt deltar i samtalene?*

Sammenhengen mellom språk og læring er berørt mange steder i denne boka (se for eksempel kapittel 1 av Børresen), og for elever som holder på å lære andrespråket, vil deres muligheter for muntlig bruk av språket være én av flere viktige faktorer for språklæring. Mange andrespråkelever trenger at skolen bidrar til ekstra språkstimulering knyttet til den ordinære fagopplæringen. Vi vil derfor

først presentere noen sentrale teorier knyttet til språklæring og samtaledidaktikk, før vi kommer inn på hvorvidt vanlige arbeidsmåter i norske klasserom er tilstrekkelig språk- og fagstimulerende. Gjennom eksempler fra autentiske klasseromssamtaler fra andre til fjerde trinn i barneskolen vil vi deretter belyse hvordan samtaler og muntlig språkbruk kan representere et potensial for språklæring som kan utnyttes mer enn kanskje tilfellet er i dag.

Med flerspråklige elever mener vi elever som har et annet språk enn norsk som morsmål og som hjemmespråk. Termen flerspråklig vektlegger den kompetansen elever har til å praktisere flere språk i dagliglivet (NOU 2010: 7, s. 27), og det impliserer at man er klar over at elevene mestrer flere språk og anerkjenner dette. Samtidig sier begrepet ikke noe om elevenes faktiske språkkompetanse på ulike språk, eller hvorvidt elevene for eksempel kan lese og skrive på morsmålet sitt. I skolen vil flerspråklige elever utgjøre en svært heterogen gruppe. Mange er født i Norge og har et fullstendig aldersadekvat norsk språk ved siden av morsmålet sitt, andre er fortsatt på ulike stadier i en innlæringsfase av norsk. Den sistnevnte gruppa omtaler vi også som andrespråkelever, og for dem vil språklig tilpasning og stimulering av norskspråklig utvikling være av stor betydning. Samtidig vil opplæringen kunne tilpasses alle de flerspråklige elevene på en bedre måte om skolen i større grad tar utgangspunkt i deres flerspråklige og flerkulturelle erfaringer (Ryen, 2010; Grimstad, 2012).

Andrespråklæring

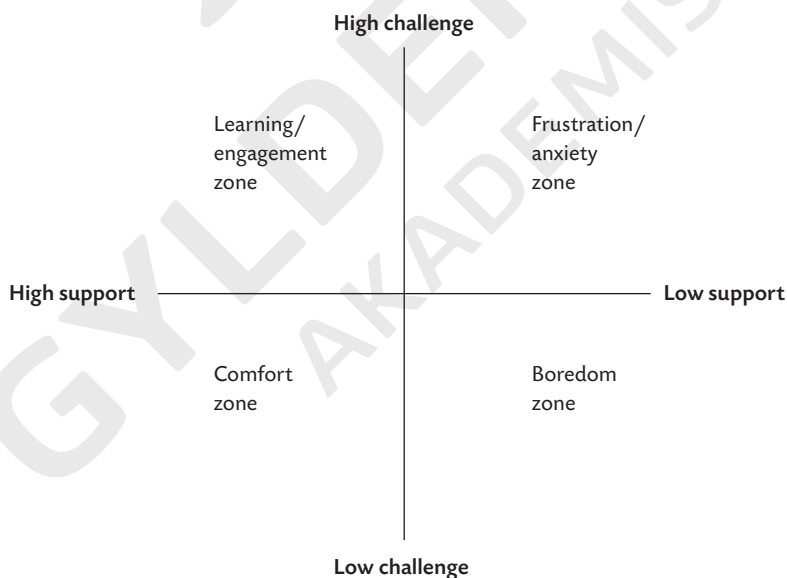
Innenfor sosiokulturell teori framheves interaksjon og samhandling som sentralt, og betydningen av dialogbasert undervisning trekkes fram (Dysthe, 2012). Også innenfor nyere andrespråksforskning er det vanlig å se på læring og språkutvikling ut fra et sosiokulturelt perspektiv (se for eksempel Ellis, 2008). Gibbons (2006, 2009) presenterer klasseromsstudier der andrespråklæringen drøftes i et slikt perspektiv, og der dialogen mellom elever og lærer undersøkes.

McKay (2006, s. 29) sier at det i et sosiokulturelt perspektiv er noen sentrale momenter som har betydning når barn skal lære skolespråket. For det første må elevene lære hvordan man skal kommunisere på en meningsfull måte og lære de gjeldende diskursene i klasserommet. Dessuten er barn som lærer et nytt språk, i en prosess der de også skal utvikle nye identiteter. Da er det viktig at læreren

anerkjenner og bygger på de språklige erfaringene og kunnskapene barna har på førstespråket.

Videre trekker McKay fram at for å skape optimale vilkår for språklæring bør undervisningssituasjonene fokusere på mening, de må ha interessant og engasjerende input og interaksjon, det må være anledning til å vektlegge språklig form i enkelte situasjoner, og elevene må ha et trygt og støttende læringsmiljø (McKay, 2006, s. 41).

Samtidig er det også viktig at man øker forventningene til hva minoritetslever kan mestre. I Norge har det vært påpekt at elever fra språklige minoriteter i en del sammenhenger har blitt møtt med for lave forventninger og for enkelt fagstoff fordi man tror at de ikke kan klare mer (Engen, 2010). Elevene risikerer da at fagstoffet forenkles både språklig og tematisk. Lave forventninger kan fort bli en selvpoppfyllende profeti, sier Wedin (2009) om tilsvarende tendenser i svensk skole. For å unngå en undervisning preget av for lave forventninger mener Gibbons (2009) det er viktig at klasseromsarbeidet er kognitivt krevende, og at fagstoffet er intellektuelt utfordrende og engasjerende. Dette krever samtidig høy grad av støtte innenfor den proksimale utviklingssonen. Gibbons (2009, s. 16) illustrerer forholdet mellom utfordringer i læringssituasjonen og graden av lærerstøtte i figur 5.1.



Figur 5.1

Det er følgende viktig for elevene at de stadig møter læringssituasjoner som er i elevenes «learning/engagement zone».

Flere andre faktorer har også betydning når man skal legge til rette for og stimulere til andrespråklæring. For det første må det språket eleven møter, være forståelig, samtidig som det kan være litt mer avansert enn det andrespråkeleven selv kan produsere (Gibbons, 2009, s. 133). Å gjøre skolespråket forståelig handler om å uttrykke ting på ulike måter eller bruke konkretiseringer, bilder, elevens morsmål osv. På den måten kan læreren unngå at eleven alltid møter et veldig forenklet språk. For det andre må andrespråkeleven gis anledning til å selv bruke språket aktivt gjennom språklig interaksjon med andre og ikke bare bli bedt om å svare kort på enkle spørsmål.

Elever som har et annet morsmål enn norsk, kan også være mer ukjente med skolens språk og skolens lese- og skrivepraksiser. De kan ha et ekstra behov for at slike praksiser gjøres eksplisitte og tydelige. Vi vet at det tar flere år å lære seg det faglige akademiske språket som er nødvendig for å lykkes i skolen, selv om en elev begynner å få et velutviklet hverdagspråk (Cummins, 2000; Gibbons, 2009). Noe av det som karakteriserer skolespråket når elevene kommer høyere opp i klasstrinn, er at det ofte er dekontekstualisert og mer kognitivt krevende (Cummins, 2000). Dette kan elevene rustes til nettopp gjennom å møte fagstoff som er utfordrende i et miljø med høy lærerstøtte.

En viktig dimensjon i det å lære et andrespråk er å utvikle gode muntlige språkferdigheter. Det er påvist at det er en sterk sammenheng mellom leseforståelse og muntlige ferdigheter, og at vokabularet på opplæringspråket har stor betydning (August & Shanahan, 2006; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). I skolen blir det derfor viktig at læreren legger til rette for at flerspråklige elever får gode muligheter for å praktisere andrespråket sitt muntlig i samhandling med andre, og at denne samhandlingen også skjer i det vi ovenfor betegnet som kognitivt utfordrende samtaler.

Siden andrespråkelever etter forholdsvis kort tid i Norge følger mesteparten av opplæringen i ordinær klasse på sitt alderstrinn, blir det som skjer i den ordinære undervisningen, og arbeidsformene her, av stor betydning for andrespråklæringen. Det er utfordrende å kombinere fagundervisning med språklig stimulerende arbeidsmåter. Flere undersøkelser viser at dette ikke gjøres i tilstrekkelig grad, blant annet fordi det er mye individuelt arbeid, og fordi andrespråkelevne ikke

får deltatt tilstrekkelig i muntlig samhandling og aktivitet i opplæringsssituasjonene (Ryen, 2010; Grimstad, 2012; Palm & Stokke, 2013; Bergem, 2012; Haug, 2012). Det språklige og kulturelle mangfoldet i elevgruppa synliggjøres heller ikke i særlig grad (Aukrust, 2006; Grimstad, 2012).

I en evaluering av Kunnskapsløftet finner Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) at helklasseundervisning er en dominerende praksis, og at det er stor grad av muntlig samhandling mellom lærer og elev. Men et viktig funn er at det er mangel på dybde i den muntlige samhandlingen mellom lærer og elev, i betydningen utforskning av og støtte til elevenes forståelse av lærestoffet (op.cit., s. 11). Dette kan være et svakt punkt for andrespråkelever, som nettopp kan trenge både støtte fra læreren og utforskende samtaler.

Klasseromssamtaler

Sentralt i arbeidet med muntlige ferdigheter er samtalen mellom lærer og elever i klasserommet. Den tradisjonelle klasseromssamtalen har ofte blitt beskrevet med en IRE-struktur (se Børresen i kapittel 1, og innledningen). Slike samtaler er karakterisert ved at læreren tar et initiativ ved å stille et spørsmål (I), en elev svarer (R), og læreren evaluerer svaret (E) ved å si om det er riktig eller galt. Selv om slike samtaler ikke er like utbredt som tidligere, er en av lærerens utfordringer å endre samtalene slik at de blir mer dialogiske, og slik at de også kan bidra til språklæring for andrespråkelever. Et råd Gibbons (2009, s. 144) gir for å utvide IRE-samtalene slik at de blir mer språkstimulerende for andrespråkelever, er at læreren stiller utdypings spørsmål og oppfølgingsspørsmål til det første svaret eleven kommer med. Da kan elevene bli oppmuntret til å reflektere over og forklare mer utførlig hva de tenker.

Robin Alexander (2008) bruker begrepet dialogisk undervisning og mener med det en undervisning som utnytter den muntlige undervisningsformen til å engasjere, stimulere og utvikle barns tenkning og læring. Slik det er nevnt i innledningen i boka, setter han opp noen sentrale kjennetegn ved det han mener er dialogisk undervisning (Alexander, 2008, s. 105). Dialogisk undervisning er for det første *kollektiv, gjensidig og støttende* ved at elever og lærere lytter til hverandre, deler ideer og hjelper hverandre til felles innsikt og forståelse. Dessuten er slik undervisning *kumulativ* fordi den bygger videre på innsikt elevene allerede

har, og til sist nevner Alexander at læreren har en *hensikt* med samtalen for å nå spesifikke læringsmål.

Alexander skriver om dialogisk undervisning som en generell pedagogisk tilnæringsmåte som fremmer barns læring. I tråd med McKay (2006) og Gibbons (2009) mener vi at lærere gjennom en slik tilnærming nettopp kan støtte andrespråkelever i deres læringsprosesser. Men det er ikke gitt uten videre å få til dette i klasserommet. Lærere må ha et veldig bevisst forhold til hvordan de leder samtaler, og de må kjenne til hva som er svakhetene ved de tradisjonelle IRE-samtalene. Som en utdyping av Alexanders kjennetegn på dialogiske samtaler er begrepene *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting* nyttige (Nystrand, 1997; her etter Dysthe, 2012). Dersom samtalene preges av autentiske spørsmål, og læreren tar opp elevsvarene i videreføringen av samtalene, fremmer dette læring, ifølge Nystrand. I tillegg er det særlig viktig at elevene opplever at deres bidrag blir respektert og verdsatt (Dysthe, 2012).

Hvordan klasseromssamtalene kan bli bedre, blir også tatt opp av Mercer og Dawes (2008, s. 64). De framhever betydningen av det de kaller *utforskende samtaler*. De mener at det er noen konkrete strategier som kan være til hjelp for lærere når de skal planlegge hvordan de bruker samtaler med elevene. I helklasse-samtaler bør læreren la flere ulike elevsynspunkter komme fram uten å evaluere dem umiddelbart, slik det vanligvis gjøres i de tradisjonelle klasseromssamtalene. Når elevene kommer med sine synspunkter eller antakelser, bør læreren, oftere enn det som trolig er vanlig, be dem om å begrunne og utdype svarene sine (jf. Gibbons, 2009). Ofte vil læreren ha «den riktige forklaringen» eller det svaret hun ønsker å få fram, men da er det ifølge Mercer og Dawes (2008) viktig at lærerens forklaring nettopp knyttes til det elevene har sagt. Dette synspunktet kan også sees i lys av Alexanders (2008) begrep *kumulative samtaler*.

Utforskende samtaler i barneskolen.

Metode og datagrunnlag

I denne artikkelen presenteres eksempler på konkrete klasseromssamtaler, enten helklassesamtaler eller samtaler i mindre elevgrupper ledet av læreren. Samtalene er hentet fra observasjoner gjennomført i 2013 og 2014 i to klasser – en andre/

tredje-klasse og en tredje/fjerde-klasse, i tillegg fra én gruppetime med undervisning i særskilt norsk for språklige minoriteter. Observasjonene er en del av et prosjekt der formålet har vært å studere ulike arbeidsmåter i flerspråklige klasserom, og lærerstyrte samtaler inngår som en del av prosjektet. Lærerne visste at observasjonene dreide seg om samtalens didaktiske muligheter, men gjennomførte undervisningen og arbeidsmåtene slik de ellers ville ha gjort.

I begge klassene, som på skolen for øvrig, er mellom 40 og 50 prosent av elevene flerspråklige. Denne barneskolen har som felles overordnet mål på småtrinnet å bruke arbeidsmåter og oppgavetyper som kan bidra til å utvide elevenes ordforråd og begrepsforståelse. Dette gjelder både for norsktimer og undervisning i andre fag, og ledelse og lærere har sammen utarbeidet egne planer for hvordan man skal arbeide for å nå dette målet. I tillegg har man et særlig ønske om å støtte andrespråkselevens språkutvikling, og i så måte er vårt prosjekt en form for utviklingsprosjekt der skolen ønsker å trekke inn resultatene i sitt videre arbeid.

Vi har i alt gjennomført ikke-deltakende observasjoner i ti økter (å to timer) i tredje/fjerde-klasse, sju økter i andre/tredje-klasse og en økt med særskilt norskundervisning. Datagrunnlaget baserer seg på feltnotater og videoopptak, og i denne artikkelen presenterer vi utdrag fra noen av de transkriberte videoopptakene. De samtaleutdragene vi har valgt ut, er fra situasjoner som synes å representere store utfordringer for elevene i kombinasjon med mye lærerstøtte (jf. Gibbons, 2009).

I den videre presentasjonen og diskusjonen av våre funn er det særlig tre områder vi ønsker å belyse. For det første vil vi trekke fram hvordan kognitivt utfordrende samtaler kan skape engasjement i samtalen og bidra til at flerspråklige elever møter et aldersadekvat fagstoff (jf. Gibbons, 2009). For det andre vil vi vise eksempler på hvordan samtaler som oppfyller ett eller flere av kriteriene for dialogisk samtale (Alexander, 2008; Dysthe, 2012), kan gjøre at flere elever, også andrespråkselever, kan få bidratt i samtalen og brukt sitt muntlige språk i tråd med det Gibbons (2009) og McKay (2006) trekker fram om andrespråklæring. For det tredje vil vi vise eksempler på samtaler der de flerspråklige elevenes erfaringsbakgrunn kommer til uttrykk, og hvordan det her kan ligge et uutnyttet potensial for læring.

Resultater og drøfting

Kognitivt utfordrende samtaler i flerspråklige klasserom

Samtaleutdrag 1. Hva er en konge?

Det første samtaleutdraget vi vil presentere, er en samtale i andreklasserom som dreier seg om hva en konge er. Alle elevene sitter i sirkel. Tema for samtalen er nøkkelord som skal læres i tilknytning til grunnlovsjubileet og 17. mai. Nøkkelordene er blant annet monarki, republikk, nasjon, konge og president. Barna har tidligere i samtalen snakket om ordet nasjon og at landet vårt er et monarki med en konge.

Tabell 5.1³

Lærer	Elever ⁴
Hva er en konge, da?	Daoud: Det er en konge som har styr på alt.
Så det tenker du.	Aisata: En konge er en som ... han ... som bestemmer. Fredrik: En sånn som ... jeg synes det er litt vanskelig å forklare.
Husker dere at vi lagde tankekart på (ordet) konge for en stund siden, og det var litt vanskelig å finne ut hva vi skulle skrive?	Lise: En som noen som ... liksom ... bare ...
Det er så vanskelig å forklare at vi må hjelpe hverandre. Celina, hva tenker du?	Celina: Noen som bor i et slott?
Noen som bor i et slott. Det var lett. Kongen bor i et slott. (... <i>Læreren tar fram bilde av Slottet og av kongen. Samtale om hvor Slottet ligger, hva kongen heter, osv.</i>)	
Hva er jobben til kongen? Lærer?	Flere elever: Nei.
Baker?	Elev: Nei.

- 3 I transkripsjonen har vi kun gjengitt ordene læreren og elevene sa. Innimellom har vi satt inn noen parenteser med forklaringer. Det betyr at mange andre elementer i en kommunikasjonssituasjon ikke framkommer, for eksempel gester og mimikk. Vi har likevel markert pauser på en enkel måte, slik: ... Dette for å markere en pause der elevene nøler. Av plasshensyn har vi noen steder hoppet over samtaleutdrag. Dette har vi markert med (...) og eventuelt også med et kort referat fra det som er utelatt.
- 4 I artikkelen er det brukt fiktive navn. Vi har likevel prøvd å ta hensyn til navnetradisjoner som de ulike navnene representerer.

Lærere	Elever
Vi må leke mer med ordet.	Maryam: Glad.
Du synes han er glad, ja. Men vi skal tenke litt på ... (Så skjønner læreren plutselig at eleven kommenterer bildet istedenfor å snakke om hva jobben til kongen er.) Han må smile, vet du, når han blir tatt bilde av ... Hvem vil ha bilde av en sur konge? Hva er en konge? Daaud sa at det var en som visste veldig mye?	Daaud: Nei ... hadde styr på veldig mye.
Noen sa at han bestemte, det var Aisata. Bestemmer kongen i Norge veldig mye?	Nei, sier elevene i kor.
Nei, han gjør ikke det. (... Samtale om statsministerens rolle, om at folket har valgt Erna, og at hun er den som bestemmer, sammen med andre.)	
Men dere (peker på kongebildet). Hva gjør kongen da, hvis han ikke bestemmer?	Celina: Passer på at folket har det bra.
Du synes ikke at han eller hun som bestemmer, burde gjøre det?	Celina: Jo.
Det er ikke så lett, dette her, altså. Hva er kongen sin jobb da? Hvis statsministeren bestemmer, hva er kongen sin jobb da?	Daaud: At folk har det bra.
Det er sagt. (...) Hva gjør kongen?	Celina: Sitter og skriver?
Det gjør han helt sikkert, han skriver ganske mye. Hva skriver han om da? (Celina ler litt her.) Fortellinger om Kaja og Stine, eller?	Celina: Han skriver om hva han skal gjøre utover dagen.
Og hva er det kongen skal gjøre? (Helt stille og smålatter.) Dette er ikke lett. Det er ikke lett for meg heller. Men det er nesten sånn i Norge at kongen er en ... ja, hva skal vi si? Han er litt til pynt.	Flere elever gjentar: Til pynt?
Hvis kongen reiser rundt i Norge, hvordan blir han behandlet?	Yoro: Kjempebra. Maryam: Meget bra.
De har på en måte en jobb med å reise rundt og fortelle om Norge på en veldig fin måte. Han er på en måte vår lille pyntefigur. Vi har pyntet klasserommet i dag med blomster. Og kongen er på en måte Norges blomster. Han pynter landet vårt. (...) Men han får lov til å være med på alle viktige møter. Og han vet om det som skjer i landet. (...) Erna ringer til kongen og hører hva han mener.	Noen elever gjentar: Pyntefigur.

Vi forstår at målet med denne samtalen er at elevene skal reflektere over hva en konge er, og hva som er den norske kongens oppgaver. Kongens rolle i et moderne monarki er ikke lett å gripe, og temaet er dermed kognitivt utfordrende for aldersgruppa. Filmopptaket viser at de fleste elevene konsentrerer seg om det som blir sagt, og ut fra smil og latter ser vi at også mange av de elevene som ikke sier noe, er engasjerte i samtalen. I samtalen ser vi hvordan læreren tar imot elevenes forslag til hva en konge *er* og *gjør*, uten at hun evaluerer elevenes ytringer. Hun oppfordrer flere elever til å komme med forslag, og det går mange samtaler før læreren kommer med sin versjon av hva kongen i Norge gjør, noe som ifølge Mercer og Dawes (2008) er grunnleggende i en utforskende samtale. Samtidig er det bare ett tilfelle av at en elev blir bedt om å utdype svaret sitt (*Hva skriver han om da?*), og rent kvantitativt viser utdraget at læreren har ordet mye mer enn elevene.

Med et såpass kognitivt krevende tema ser vi at elevene strever med å formulere seg. For å hjelpe elevene bruker læreren det Nystrand kaller *opptak* av tidligere elevsvar for å bringe samtalen videre (*Daaud sa at det var en som visste mye. Noen sa at han bestemte, det var Aisata*), og det gjør at elevenes svar blir verdsatt, selv om de kanskje ikke er riktige (jf. Dysthe, 2012). Læreren prøver også å hente fram elevenes forkunnskaper ved at hun viser til et tankekart de hadde laget ved en tidligere anledning. På denne måten blir samtalen til en viss grad også kumulativ, slik at samtalen bygger videre på den innsikten både elevene selv og de andre allerede har (jf. Alexander, 2008).

Samtaleutdrag 2. Hvor finner vi sjiraffer?

De neste samtaleutdragene (2 a + b) er fra lærerstyrte samtaler i fjerde klasse. Elevene er delt i grupper med stasjonsundervisning, og på en av stasjonene skal de lese en tresiders tekst fra Wikipedia om sjiraffer. Læreren sitter på denne stasjonen og leder lesingen og samtalen rundt teksten. Det er ca. seks–sju elever i hver gruppe, og elevene er delt inn slik at det er elever med ulikt faglig nivå. Det er en til tre flerspråklige elever i hver gruppe.

Tabell 5.2

Grppesamtale 2 Utdrag a

Lærer	Elever
	Marius: Habitat.
Habitat, det leser du et sted. Hva er habitat?	Marius: Steder de finnes ... liksom.
Hvilke er det, da?	Marius: Savanne, krattskog, akasieskog, subtropisk og tropisk sletteland og skog (<i>leser fra teksten</i>).
Ja. Ganske mange forskjellige steder. Men det står ikke dyrehage her? Jeg har sett det i dyrehagen.	Marius: Nei men ... liksom. Der de hører til da, der de kommer fra, der hvor de ... vokser.
	Amina: Der de blir født.
	Amir: Der de begynte.
Der de begynte.	
	Feysal: Der de hører til.

Grppesamtale 2 Utdrag b

Lærer	Elever
Hva betyr utbredelse, Amina?	Amina: At ... hvor man kan se på kartet for eksempel hvor det er ... hvor de lever?
Hva er det kartet har bilde av?	Marius: Å! Det vet jeg! Liksom der hvor det er farget på kartet i Afrika og det er der de lever ... og det er i ... nei.
Men hvordan vet du at dette er Afrika, for det står jo ikke?	Marius: Jeg ser formen.
	Kristian: Det står her (<i>peker på arket</i>).

Med utgangspunkt i felles lesing av en tekst om sjiraffer får vi også her et eksempel på noen utforskende og kognitivt krevende samtaler. Teksten har et avansert språk, og det første elevutsagnet knytter seg nettopp til akademisk språk, *habitat*, som et overordnet fagbegrep. Sammen prøver gruppa å komme fram til betydningen av ordet. I utdrag 2 b er det ordet *utbredelse* læreren vil ta opp med gruppa, og den første eleven, Amina, som er flerspråklig, får et direkte spørsmål om dette. Eleven Marius får etter sin første forklaring tydelige oppfølgingsspørsmål (jf. Dysthe, 2012) slik at han kan forklare hvordan han visste det var i Afrika.

Som nevnt innledningsvis er det sentralt at elevene møter utfordrende undervisning som ikke er under deres kognitive nivå, fordi da er de mer engasjerte enn hvis innholdet er mindre krevende. I en andreklasse med mange andrespråkselever kunne læreren fort tenke at temaer som monarki og kongens rolle er for krevende. Det samme kan sies om den krevende wikipediateksten fjerdeklassingene samtalte om. Vi ser at i de utforskende samtalerne ovenfor om kongens rolle eller sjiraffer bruker lærerne et enkelt språk i noen av forklaringene sine, uten å oppgi det kognitivt krevende fagstoffet. Dermed blir undervisningen utfordrende og aldersadekvat også for andrespråkselevne (jf. Engen, 2010).

Andrespråklæring gjennom muntlig aktivitet og høy grad av lærerstøtte

Samtaleutdrag 3. Hva tenker du når du hører ordet smittsom?

Samtalen under er en lærerstyrt samtale med seks andrespråkselever på tredje trinn som hadde undervisning i særskilt norsk. Samtalen er et førlesingsarbeid til en lengre tekst om svartedauden som elevene skal lese i full klasse senere. Læreren velger å fokusere på ordet «smittsom», og de snakker i ca. 20 minutter om dette ordet. Læreren skriver ordet på tavla og lager et tankekart ut fra de ulike bidragene elevene kommer med.

Tabell 5.3

Lærer	Elever
Hva tenker du når du hører ordet smittsom? (Alle elevene får komme med et svar, og alle svar skrives opp.)	
Kan du si hva det har noe med å gjøre?	Lencho: Man smitter noen andre.
Så når man blir syk, smitter man noen andre.	Lencho: Mens man er syk, kan man smitte andre. Diana: Man smitter noen andre. Maria: Det er sammensatt ord. Bilal: Er å ha noe og gi det for eksempel til andre.

Etter dette går elever og læreren over til å snakke om konkrete sykdommer som kan smitte, og både øyekatarr og brennkopper blir nevnt. En elev sier etter hvert at maling kan smitte over fra hånda til genseren. Læreren viser deretter bilde av dråper fra munnen til en som hoster, og en video av hvordan latter kan smitte i en forsamling. Læreren sa etterpå om undervisningsopplegget at hun bevisst prøver å trekke inn ulike aspekter ved ordet, slik at elevene vil forstå både konkret og overført betydning av ordet når de møter det senere i ulike sammenhenger.

I denne samtalen knyttes ordet smittsom til sykdom som barna kanskje kjenner fra sin egen eller venners erfaring. Dermed blir selve ordet og både den konkrete og den abstrakte betydningen av «smitte» belyst i en kontekstnær sammenheng før elevene skal møte det mer dekontekstualisert i en tekst om svartedauden (jf. Cummins, 2000). Innspillene læreren har forberedt med bilder og film, engasjerer til videre samtale i denne økta. Dermed ivaretas det vi sa innledningsvis om viktige faktorer for å skape gode vilkår for språklæring; vekt på mening og interessant input (McKay, 2006). Elevene gir svar som ikke bare inkluderer innholdet i ordet, men også ordets form gjennom antall bokstaver og sammensetning. Å ha et bevisst forhold til formen til et ord er også en viktig del av det å tilegne seg et ord, sier Golden og Kulbrandstad (2007) og McKay (2006).

I samtalen er de åpne spørsmålene til læreren også viktige å legge merke til. I en utforskende samtale der hensikten er at alle skal delta, er læreren her svært bevisst på måten hun formulerer seg på. Utsagnet *Hva tenker du når du hører ...* gir alle anledning til å svare, uten at noen svar er gale, slik Alexander (2008) understreker som viktig for å få en dialogisk undervisning. I tillegg har læreren en tydelig hensikt med samtalen for å nå spesifikke læringsmål. Denne samtalen blir dermed et eksempel på en samtale som både er støttende og har en tydelig hensikt, nemlig at elevene skal forstå ulike sider ved ordet «smittsom».

Samtaleutdrag 4. Samtale om bokstaver og alfabetet i 3. klasse

Elevene sitter i sirkel rundt en liten tavle. Temaet for samtalen er alfabetet. Læreren har tegnet bokstaven «a» med en ring rundt på tavla og ber dem si hva de tenker på når de ser «a». Eleven Ibrahim, som er flerspråklig, og en svak leser sammenliknet med andre elever i klassen, rekker ivrig opp hånda og får ordet.

Tabell 5.4

Lærer	Elev
Hva tenker dere på når dere ser denne a-en?	Ibrahim: Bøker!
«Bøker» tenkte du da du tenkte på a-en. Hvilken bok tenkte du på da?	Ibrahim: Mmm ... kanskje ... jeg husker ikke helt hva den het igjen.
<i>(Veldig tydelig diksjon):</i> Er det en bok som begynner på a? Eller handler den om a?	Ibrahim: Jeg er forvirra.
Det er lov å være forvirra. Men vi skriver «bøker», og så ser vi hva som skjer. <i>(Læreren skriver «bøker» som stikkord i tankekartet om «a».)</i>	<i>(En elev begynner å fortelle om en bok som Ibrahim kanskje tenker på.):</i> Kongebokstav eller hva det var, fordi han har funnet på alle bokstavene.
	Maren: Bokstavkongen! Den <i>(boka)</i> har vi hatt på iPaden vår.
<i>(Læreren henvender seg til Ibrahim):</i> Hun fikk en idé da hun hørte på deg. Hørte du hva hun sa? Skjønte du hva hun sa?	Ibrahim: Ja, bok... bokstavkongen.
<i>(Læreren skriver opp «Bokstavkongen» på tavla.)</i> Var det han som fant opp bokstavene?	
	<i>(Flere av elevene ønsker å korrigere læreren og sier i munnen på hverandre):</i> Det var lydene. Det var lydene han fant opp.
<i>(Ibrahim rekker opp hånda, og læreren gir ham ordet igjen.)</i>	<i>(Ibrahim peker mot bokhyllen bak i rommet.)</i> Ibrahim: De der nye bøkene i tredjeklasse.
Men? <i>(Læreren viser med kroppsspråk og ansikt at hun ikke forstår hva han mener.)</i>	Ibrahim: De skuffene ... <i>(Han peker fortsatt mot hyllene.)</i>
De som ligger på pulten?	Ibrahim: Nei.
På bordet?	Ibrahim: Den blåe.
<i>(Læreren ser bak på bøkene som ligger i hyllene):</i> Er det Multi? <i>(Matematikkboka heter «Multi 3a».)</i>	Ibrahim: Ja! <i>(Han smiler.)</i>
– at det var 3a-boken du jobbet med? Veldig bra! Du tenkte på at det var 3a. <i>(Hun skriver «Multi» i tankekartet.)</i> 3a. <i>(Læreren snur seg til Ibrahim):</i> Der tenker hun på det du sier, ikke sant? Veldig bra. Da hjelper vi hverandre med å tenke. <i>(Hun henvender seg til Maren)</i> Da tenker du på at vi er 3a.	Maren: 3a. Maren: Ja!
Det er vi. Vi er 3 a. <i>(Hun skriver «3a» i tankekartet.)</i> Ingen andre på denne skolen er 3a.	

Dette er en klasseromssamtale der flere momenter kan trekkes fram. For det første anerkjennes utsagnet til Ibrahim ved at læreren velger å skrive ordet «bøker» i tankekartet på tavla, selv om hun ikke helt skjønner hvor han vil med innspillet med en gang. I tillegg gir hun ham anerkjennelse ved å la ham få komme til orde en gang til for å prøve å forklare hva det er han tenker på. Deretter går samtalen videre om boka om bokstavkongen, inntil Ibrahim igjen får ordet, peker mot en bokhylle bak i rommet og sier: *De der nye bøkene i tredjeklasse*. Filmopptak viser at han flere ganger har sett bakover mot bokhyllene, og det ser ut til at det er noen bøker bak i rommet han mener har noe med bokstaven «a» å gjøre. Det at andrespråkseleven i denne situasjonen ikke kommer på eller eventuelt ikke kan ordet «hylle», er en liten utfordring for kommunikasjonen. Men læreren gir seg ikke før hun har forstått hva eleven viser til, og han blir oppmuntret til å prøve å forklare hva han tenker på. Dette kan illustrere poenget som Gibbons (2009) trekker fram, nemlig at læreren bør be elevene utdype og forklare det første svaret sitt.

Læreren bygger her et støttende miljø for samtale, ikke minst for flerspråklige elever som kanskje leter etter ord, for eksempel ved utsagnet: *Det er lov å være forvirra*. Vi ser også hvordan læreren bruker elevenes kommentarer for å tydeliggjøre for dem hvordan den enes idéer føder nye tanker hos andre: *Hun fikk en idé da hun hørte på deg*. Og senere: *Der tenker hun på det du sier, ikke sant? Veldig bra. Da hjelper vi hverandre med å tenke*. Dette bidrar til å synliggjøre samtalens utforskende funksjon for elevene, samtidig som det verdsettes at utsagnene til Ibrahim har hatt betydning for framdriften i samtalen. Det er trolig noe liknende som er hensikten når læreren i samtalen om hva kongen jobber med, kommer med dette utsagnet: *Vi må leke mer med ordet*.

I samtalen om kongen ovenfor ser vi også eksempler på lærerstøtten. Både gjennom opptakene av elevsvar og direkte utsagn som: *det er så vanskelig at vi må hjelpe hverandre; det er ikke så lett, det her altså; dette er ikke lett for meg heller*, bygger læreren et støttende og trygt klima for samtalen som kan åpne for at elevene tør komme med ulike forslag og hypoteser. I første omgang ser det ut til at læreren tenker at svaret til den eleven som sier at kongen er glad, er noe malplassert, men så forstår hun plutselig at dette er en kommentar til bildet av kong Harald som nettopp er blitt hengt opp på tavla. Da hun forstår dette, får eleven verdsetting av svaret sitt likevel, og læreren knytter en liten kommentar til dette.

Lærerne i vårt materiale er også i noen grad bevisste på å klargjøre hensikten med samtalene. For eksempel spør den ene læreren: *Hvorfor deler jeg ut en tekst fra Wikipedia? Hva er vitsen?* Både ettspråklige og flerspråklige elever svarer på spørsmålet med utsagn som: *Vi skal lære å lese overskrifter, lære å lese tekster ... og søkelesing, lese fakta, og bli bedre på å lese.* Læreren i andre- og tredjeklassen bruker blant annet bilder og symboler for å klargjøre samtalens hensikt. For å snakke om synonymer og antonymer bruker hun bilder av store fargelagte piler som peker i samme eller motsatt retning. Selv om elevene har møtt symbolene før, klargjør hun hensikten: *Hva vil jeg når jeg henger opp to grønne piler (i samme retning)?* Slike konkretiseringer og samtidig tydeliggjøring av hva som er samtalens hensikt, kan være særlig viktig for flerspråklige barn når de skal lære klasserommets diskurser (McKay, 2006).

Bruk av de flerspråklige elevenes erfaringer og kunnskaper

Som nevnt tidligere vektlegger mange andrespråksforskere betydningen av at opplæringen bygger på elevenes erfaringer og kunnskaper på førstespråket, og at deres morsmål kan trekkes inn i læringsprosessene der det kan bidra til videre utvikling (jf. McKay, 2006; Gibbons, 2009). I de to klasserommene i dette prosjektet observerte vi at elevene sa «god morgen» på klassens ulike språk. Utover dette observerte vi ingen bruk av eller henvisning til elevenes morsmål i undervisningen. Om dette skjer i undervisningsøkter vi ikke har observert, kan vi selvsagt ikke si noe om. I en av sjiraff- samtalene ser vi imidlertid hvordan en elevs erfaringsbakgrunn og kunnskap kommer til uttrykk:

Tabell 5.5

Gruppesamtale 2, utdrag d

Lærer	Elever
Hvor er det sjiraffen lever da? Hvis jeg skal på tur og så har jeg lyst til å se en sjiraff, hvor drar jeg da?	Khalid: Afrika?
Afrika.	Linda: I ... å ... nei.
	Khalid: ... eller Kenya. (Alle elevene bøyer seg over arket.)

Lærer	Elever
Det bildet her er jo Afrika.	Nazeem (<i>presiserer</i>): ... sør for Sahara.
(<i>Bekreftende.</i>) Sør for Sahara.	(<i>En jente spør hva ordene på siden av Afrika-kartet betyr. Det ser ut til å være vitenskapelige navn på ulike sjiraffarter.</i>)
Nei, de der på siden aner jeg egentlig ikke hva er (<i>læreren peker på ordene</i>). Men jeg ser jo på det bildet her (<i>peker på Afrika-bildet</i>) at det viser hvor jeg kan finne sjiraff. Hva betyr de mørke flekkene?	Khalid: Der du kan finne de mest.
Der du kan finne de mest, ja. (<i>Hun bøyer hodet dypt ned mot arket og peker.</i>) Her ser jeg at jeg nesten kan finne de i Somalia?	Khalid: Det ... tja ... finnes bare få i Somalia, ... og så finnes de i Kenya.
(<i>Bekreftende, til eleven</i>): Det er mer på Kenya-siden. (<i>Hun peker på arket.</i>)	Khalid: I fjor, når jeg var i Somalia ... da mata jeg en sjiraff fordi vi dro til en dyrehage.
Ja, sant. Det fins jo sjiraffer i dyrehager her òg (<i>henvender seg til de andre med blikket</i>). Men er det ... kommer de fra den dyrehagen, liksom, eller kommer de fra Afrika?	Khalid: Kommer fra Afrika.
(<i>Bekreftende</i>): Kommer fra Afrika.	Khalid: ... og så er det løver der.
Ja, det er veldig masse dyr i dyrehagen.	(<i>Elevene går over til å snakke om dyrehagen i Kristiansand og at det er sjiraffer der.</i>)

Khalid, som har familie fra Somalia, får her tydelig fram at han har noen kunnskaper om sjiraffer som blir bekreftet av læreren og gjennom faktaopplysningene i teksten.

I innledningen til denne artikkelen siterte vi en elev i andreklassen som i en av samtalene om styreformer, monarki og republikk kommenterte at det også var president i Gambia (der hans familie kom fra), og en annen elev sa senere i den samme samtalen: *Også Somalia har sånn president*. Begge elevene fikk positiv respons fra læreren på disse utsagnene, men ingen av dem fikk noen oppfølgings-spørsmål der de eventuelt kunne ha utdypet og videreført sine kunnskaper om styreformer i andre land. Hvis de hadde fått det, eller hvis de hadde fått i oppgave å finne ut mer om disse to landene ved for eksempel å snakke med foreldrene sine, kunne de kanskje ha fått en anledning til en større faglig og språklig utvikling. Det kunne ha åpnet for situasjoner der deres kunnskaper kunne ha utvidet dette kognitivt krevende temaet for alle elevene.

En annen «tapt mulighet» ser vi i timen der elevene skulle snakke om alfabetet, og der vi har vist et lite utdrag av den første samtalesekvensen om bokstaven «a». Senere i timen repeterer elevene rekkefølgen på bokstavene i alfabetet, og de utforsker selve meningsinnholdet i ordet alfabet. Heller ikke her trekkes det inn andre alfabet eller andre skrifttyper som elevene i klassen kunne kjenne til. Å se på likheter og forskjeller mellom ulike alfabet og språk kunne nettopp ha skapt interesse og utvidet forståelsen av skriften som fenomen, og noen av de flerspråklige elevene kunne ha fått vist kunnskap som ikke alle klassekameratene har.

Oppsummering og momenter til ettertanke

Gjennom eksempler fra lærerstyrte samtaler fra småtrinnet på barneskolen har vi forsøkt å vise hvordan utforskende samtaler på barnetrinnet kan arte seg. Det ser i vårt materiale ikke ut til å være mangel på vilje til å gripe fatt i faglig utfordrende temaer. Når målet for samtale i en andreklasser er at elevene skal forstå begreper som *nasjon*, *monarki* og *republikk*, må vi si at læreren optimistisk legger opp til samtaler med kognitivt utfordrende innhold. Det samme må kunne sies om fjerdeklassingenes samtale om teksten om sjiraffer, der ord som *individ*, *habitat* og *drøvtygger* opptrer. Det er interessant å se hvordan de to lærerne forsøker å nærme seg store faglige utfordringer for småskoleelever ved bruk av lærerledede samtaler som i noen grad bryter med klassisk IRE-struktur. Det ser også ut til at disse lærerne ved hjelp av opptak, verdsetting og videreføring greier å skape lærings situasjoner som i tillegg til å ha en faglig hensikt i stor grad er kollektive, gjensidige og støttende (jf. Mercer & Dawes, 2008; Dysthe, 2012). I noen av eksemplene våre har vi også ønsket å vise situasjoner der vi mener lærerne i stor grad lykkes med å inkludere de flerspråklige elevene i samtaler.

For andrespråkelever, som i særlig stor grad trenger å bruke språket muntlig, gir det å formulere ord og setninger en læringsverdi i seg selv (Gibbons, 2009). I samtalen om ordet «smittsom» var lærerens åpne spørsmål med på å legge til rette for dette. Fjerdeklasselæreren initierte også tekstlesingen av sjirafftekster på en måte som ga alle anledning til å komme med innspill, noe Mercer og Dawes (2008) understreker som vesentlig. Hun sa til alle gruppene hun samtalte med: *Ser du noe du synes er rart?* Dermed kunne elevene fritt spørre og kommentere

innhold og vanskelige ord i teksten. Dette åpne spørsmålet viste seg samtidig å ikke være til hinder for at samtalen ble faglig fokusert. Flere av elevene trakk fram nettopp vanskelige ord og fagbegreper i samtalen.

Det er samtidig en del utfordringer knyttet til å utnytte de mulighetene lærerstyrte samtaler kan gi flerspråklige elever. Når man har et høyt faglig fokus i klasserommet, kan det være en fare for at læreren oftest henvender seg til elever som hun vet har et svar som vil drive samtalen i «riktig» retning, særlig hvis man har noen kortsiktige mål om «ukas ord» eller bestemte momenter man skal rekke på en time. Dermed kan det bli de sterkeste elevene som oftest får ordet for å sikre at samtalelæringsmål blir nådd. Det er derfor viktig at læreren har et gjennomtenkt forhold til samtaledidaktikk og ser forskjell på det å ha kortsiktige versus langsiktige mål med utforskende samtaler. Som et ledd i å nå mer langsiktige mål om faglig og språklig utvikling kan læreren for eksempel tenke over hvilke elever som hun særlig vil aktivisere i hver økt. Det kan ellers fort bli slik at selv om andrespråkelever deltar i samtaler i starten, særlig som svar på direkte spørsmål, kan de falle ut av samtale etter hvert. Det er derfor viktig at alle elever, og kanskje særlig andrespråkelevener, blir utfordret på å komme med utfyllende svar i større grad enn det som ofte skjer. Det kan man blant annet gjøre ved å utvide den tradisjonelle IRE-strukturen gjennom å gi oppfølgingsspørsmål til elevene, for eksempel be dem utdype eller begrunne svaret sitt. Det er også viktig å gi elevene tid til å tenke, både før de svarer, og mens de formulerer svaret sitt, sier Gibbons (2009). Dette har vi vist noen eksempler på.

I forskningen framheves betydningen av å bygge andrespråklæringen på den kunnskapen elevene har med seg, både språklig og kulturelt. På dette punktet tror vi det fortsatt ligger et utviklingsområde i norske klasserom. På mange skoler er det trolig elever som ut fra sin flerkulturelle bakgrunn har kunnskaper og ressurser som kunne ha vært utnyttet bedre, ikke bare som motivasjon og læringsfaktor for dem selv, men også som en utvidelse av medelevenes kunnskaper og referanser. Dette er et område som kanskje krever et mer systematisk utviklingsarbeid, og der det er et behov for videre forskning.

Litteratur

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodginson (red.), *Exploring Talk in School* (s. 91–114). London: SAGE Publications Ltd.
- August, D. & Shanahan, T. (2006). Introduction and methodology. I D. August & T. Shanahan (red.), *Developing Literacy in second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Aukrust, V.G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nr. 1. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bergem, O.K. (2012). Arbeidsplaner, lærerstøtte og elevinnsats. I F. Rønning, F.R. Diesen, H. Hoveid mfl. (red.), *FoU i praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Trondheim, 26.–27. april 2011* (s. 35–47). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Engen, T.O. (2010). Viss den brede vei blir den smale sti. Om lovgrunnlaget for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. I H. Johansen mfl. (red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig. Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (s. 24–37). Oslo: Novus.
- 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.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L.I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. *NOA – norsk som andrespråk*, 2(23), 33–66. Oslo: Novus.
- Grimstad, B.F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA – norsk som andrespråk*, 2(28), 23–48. Oslo: Novus.
- Haug, P. (red.) (2012). *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Samlaget.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 264–279.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of Exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgson (red.), *Exploring Talk in School* (s. 91–114). London: SAGE Publications Ltd.
- NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Palm, K. & Stokke, R.S. (2013). Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, 4.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn. En forskningsoversikt. *NOA – norsk som andrespråk*, 2(26) (67–97). Oslo: Novus.
- Wedin, Å. (2009). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 3(24) 171–183.
DOI: 10.1080/09 500 780 903 026 352