

Mediering på norskkurs

En case-studie av hvordan mediering fremmer muntlig kommunikasjon hos deltakerne.

GERD EVELYN MYDLAND

VEILEDER

Boriana Metodieva Vukovska

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk.

Institutt for nordisk og mediefag.

Master

Sammendrag

Mediering er et av fem kjerneelement som ble innført i norskopplæring for voksne innvandrere i 2021. Ifølge læreplanen skal mediering legge til rette for forståelse og vellykket kommunikasjon mellom mennesker med ulik bakgrunn. Språket de lærer i norskopplæringen, skal gjøre dem i stand til å ta aktivt del i det norske samfunnet, skape gode liv og kunne bidra med sine ressurser. En del av dette er å lære de voksne innvandrerne en muntlig kommunikasjon som gjør dem rustet til å kunne bruke språket i andre sammenhenger enn *kun* i klasserommet.

Problemstillingen min er: *Hvordan brukes mediering på norskkurs for å fremme muntlig kommunikasjon?* For å svare på dette spørsmålet, har jeg gjort en case-studie av hvordan mediering på norskkurs bidrar til deltakernes utvikling av muntlig kommunikasjon. Medieringen studeres ut fra *Det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR)*, som læreplanen bygger på. I følge CEFR skjer språkutvikling i kommunikasjon og samhandling i varierte og meningsfulle sammenhenger. Dette har bakgrunn fra Vygotskijs teori, som står sentralt i CEFRs språksyn og beskrivelse av mediering.

Studien ser på hva slags medierende oppgaver som brukes i to klasser på A2- og B1-nivå på voksenopplæring. Deretter undersøkes det hvordan disse oppgavene bidrar til felles forståelse hos deltakerne. Videre ser studien på hvordan lærerne i disse to klassene påvirker medieringen i de muntlige oppgavene, via gjennomføring av oppgavene og egen deltakelse i medieringsaktiviteten.

Denne studien finner at mediering brukes for å lære deltakerne opp i å kommunisere muntlig på en vellykket måte. Dette gjøres ved bruk av relevante og varierende medierende oppgaver.

Deltakerne lærer seg å utvikle felles forståelse via disse oppgavene, fordi de krever høy grad av medierende aktivitet. Læreren bidrar også som en støtte for å lære deltakerne å utføre mediering. Via mediering utvikler deltakerne en kompetanse i å bruke muntlig kommunikasjon ikke bare i klasserommet, men også i alle områder av livet.

Summary

In 2021 mediation was adopted as one of five core elements in teaching Norwegian as a second language to adult immigrants. The curriculum states that mediation should facilitate understanding and successful communication between people of different backgrounds. The teaching of Norwegian in these courses should ideally enable the participants to take part in the Norwegian society by making a good life for themselves and contribute with all their resources. A vital part of making this happen is to teach the adult immigrants oral communication skills that enable them to use Norwegian in all areas of life and not just in class.

The study is based on the main issue: *How is mediation used at Norwegian course to improve the participants' oral communication?* I have done a case-study to answer the question of how mediation in Norwegian courses for adult immigrants enhances the participants' development of oral communication skills. The mediation is studied through *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* that the curriculum is based on. According to CEFR, the development of language occurs through communication and interaction in various and meaningful contexts. This is based on Vygotsky's theory and is central in CEFR's view of language and the description of mediation.

The study examines what sort of mediating tasks are used in two different classes in the adult education system at a Norwegian A2- and B1-level. It also investigates how the tasks promote a common understanding among the participants. The study further examines how the teachers might influence the participants' mediation in oral tasks, through how they perform the tasks and finally by how they participate in mediation activities.

This study finds that mediation is used to teach the participants to manage successful oral communication. This is done by using relevant and various mediating tasks. The participants learn to develop common understanding through these tasks because they require high mediation activity. The teacher contributes as support for the participants to perform mediation. Through mediation they develop a competence in using oral communication, both in the classroom as well as in other areas of life.

Forord

Etter å ha jobbet på norskkurs for voksne innvandrere i over fem år, kom lysten til å fordype seg mer innen fagfeltet. Dermed startet jeg masterløpet som disiplinstudie på høsten 2020. Jeg har alltid likt godt å jobbe med den muntlige delen av språkopplæringen, og dermed var det noe jeg ønsket å studere mer i masterløpet. Det ble ekstra motiverende å fordype seg i mediering da dette fikk en mer sentral plass i den nye læreplanen.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en større forståelse av hva mediering er, og hvordan det påvirker den muntlige kommunikasjonen hos deltakere på norskkurs. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deltakerne og lærerne i A2- og B1-klassen som stilte som informanter til observasjon og intervju. Takk for at dere var glade for å være med og på tilbudssiden for å få til alt praktisk på en lett måte.

Jeg vil rette en takk til lederne mine på jobb som har vært disponible for å hjelpe å finne veien videre i prosjektet når jeg har stått fast. Dere har gitt råd, korrekturlest og lagt til rette praktisk for å gi meg rom for studiene. Jeg vil takke kollegaene mine for deres entusiasme over det jeg har holdt på med. Takk til kollegaen min som hjalp å lese korrektur. Du så oppgaven med nye øyne, og det gjorde at den kom bedre ut på den andre siden.

Jeg vil også takke veilederen min, Boriána Metodjeva Vukovska, for stort engasjement og gode råd gjennom hele skriveprosessen. Du har gitt meg effektiv og konstruktiv veiledning som jeg har hatt stor nytte av og lært mye fra. Takk for tilgjengeligheten din og raske tilbakemeldinger hele veien.

Takk til mine foreldre for et åpent hjem, og spesielt mamma for fortreffelig service når jeg har vært hjemme i ferier og helger for å skrive. Din praktiske kjærlighet har gjort det lett for meg å fullføre og nå målet.

Gerd Evelyn Mydland

Kristiansand, 2022

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | 1 |
| SUMMARY | 2 |
| FORORD | 3 |
| 1. INNLEDNING | 6 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA | 6 |
| 1.2 AKTUALISERING AV TEMAET | 7 |
| 1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL..... | 7 |
| 1.4 BEGREPSAVKLARING..... | 8 |
| 1.5 DISPOSISJON..... | 10 |
| 2. TEORI | 10 |
| 2.1 VYGOTSKIJS TEORI..... | 11 |
| 2.2 KRASHENS HYPOTESER | 12 |
| 2.3 LONGS INTERAKSJONSHYPOTESE | 14 |
| 2.4 SWAINS OUTPUTHYPOTESE | 14 |
| 2.5 KRITIKK AV SWAIN | 16 |
| 2.6 MOT EN SOSIOLINGVISTISK TILNÆRMING | 16 |
| 2.7 SOSIOKULTURELL ANDRESPRÅKSLINGVISTIKK..... | 17 |
| 2.8 DEN NEO-VYGOTSKIANSKE SOSIOKULTURELLE ANDRESPRÅKSLINGVISTIKKEN | 17 |
| 2.9 MEDIERING | 19 |
| 2.9.1 Skape forståelse..... | 20 |
| 2.9.2 Kognitiv og relasjonell mediering | 20 |
| 2.9.3 Mediering i CEFR..... | 21 |
| 2.9.4 Norths overordnede kategorier av mediering | 21 |
| 2.9.5 Norths former for mediering..... | 22 |
| 2.9.6 Norths medierende strategier | 22 |
| 2.9.7 Flerspråklighet som en ressurs | 23 |
| 2.10 SÅ HVA ER EGENTLIG MEDIERING?..... | 24 |
| 3. METODE | 25 |
| <i>Kvalitativ metode</i> | 25 |
| <i>Case-studie</i> | 25 |
| 3.1 KVALITATIVE INTERVJU | 26 |
| 3.1.1 Utvalg av informanter | 26 |
| 3.1.2 Fremgangsmåten..... | 27 |
| 3.2 OBSERVASJON..... | 28 |
| 3.2.1 Utvalg av informanter | 29 |
| 3.2.2 Observatørrollen..... | 30 |
| 3.2.3 Fremgangsmåte..... | 30 |
| 3.2.4 Oppbevaring av data | 31 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2.5 Notater | 32 |
| 3.3 ANALYSE | 33 |
| 3.3.1 Metodisk forankring og tilnærming..... | 33 |
| 3.3.2 Data og analyse..... | 33 |
| 3.4 FORSKNINGENS TROVERDIGHET | 35 |
| 3.4.1 Reliabilitet..... | 36 |
| 3.4.2 utfordringer ved observatørrollen..... | 37 |
| 3.4.3 Lydopptak | 38 |
| 3.4.4 Validitet | 38 |
| 3.4.5 Overførbarhet | 39 |
| 4. ANALYSE OG DRØFTING | 40 |
| 4.1 TYPER AV MEDIERENDE OPPGAVER OG AKTIVITETER..... | 40 |
| 4.1.1 MEDIERENDE OPPGAVER I A2-KLASSEN..... | 41 |
| 4.1.2 MEDIERENDE OPPGAVER I B1-KLASSEN | 47 |
| 4.1.3 OPPSUMMERING | 55 |
| 4.2 FELLES FORSTÅELSE SOM EN DEL AV MEDIERINGEN | 58 |
| 4.2.1 LÆRERNES BETRAKTNINGER PÅ FELLES FORSTÅELSE | 59 |
| 4.2.2 FELLES FORSTÅELSE I OPPGAVENE | 62 |
| 4.2.3 OPPSUMMERING | 75 |
| 4.3 LÆRERENS PÅVIRKNING PÅ MEDIERINGEN | 77 |
| 4.3.1 FORKLARE ET INNHOLD | 78 |
| 4.3.2 BEARBEIDE OG VIDEREFORMIDLE VISUELT INNHOLD | 80 |
| 4.3.3 BEARBEIDE ELLER VIDEREFORMIDLE MUNTlig ELLER SKRIFTLIG INNHOLD | 84 |
| 4.3.4 OVERSETTE ET INNHOLD..... | 85 |
| 4.3.4.1 Karens perspektiver på bruk av morsmål | 88 |
| 4.3.4.2 Kåres perspektiver på bruk av morsmål | 88 |
| 4.3.4.3 Refleksjoner rundt bruk av morsmål..... | 89 |
| 4.4 OPPSUMMERING | 90 |
| 5. AVSLUTNING | 92 |
| 5.1 HOVEDFUNN FRA ANALYSEN | 92 |
| 5.1.1 Hva slags medierende oppgaver og aktiviteter blir brukt?..... | 92 |
| 5.1.2 Hvordan bidrar de medierende oppgavene til felles forståelse hos deltakerne?..... | 93 |
| 5.1.3 Hvordan påvirker læreren medieringen i de muntlige oppgavene i klasserommet? | 94 |
| 5.2 HVORDAN BRUKES MEDIERING PÅ NORSKKURS FOR Å FREMME MUNTlig KOMMUNIKASJON?..... | 95 |
| 5.3 VIDERE FORSKNING | 97 |
| LITTERATURLISTE | 98 |
| VEDLEGG 1 BESKRIVELSER AV MEDIERINGSAKTIVITETER FRA CEFR..... | 102 |
| VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE..... | 114 |
| VEDLEGG 3 OBSERVASJONSSKJEMA..... | 116 |

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Opplæringen i norsk for voksne innvandrere følger en egen læreplan. I forbindelse med innføring av den nye integreringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2021b) i 2021, kom det en ny læreplan som skulle erstatte den gamle. Fra 1. august 2021 ble den nye *Læreplanen i norsk for voksne innvandrere* etter integreringsloven gjeldende (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 25). Den bygger på *Det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR)*. CEFR mener språkutvikling skjer i kommunikasjon og samhandling i varierte og meningsfulle sammenhenger (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 3). Dette språksynet bygger blant annet på psykologen Lev Semjonovitsj Vygotskijs arbeid, der sosial interaksjon er grunnleggende for kognitiv og språklig utvikling (North & Piccardo, 2016, s. 16). Dermed er den nye læreplanen opptatt av at deltakerne på norskkurs skal snakke sammen og samarbeide for å lære språket.

Kontakt og kommunikasjon med andre mennesker er viktig når deltakerne gjennomfører norskopplæringen. I Vygotskijs teorier har mediering en sentral plass, der psykologi og læring kobles sammen (North & Piccardo, 2016, s. 16). Mediering skjer når individet samhandler med andre, og det individuelle kobles med det sosiale (North & Piccardo, 2016, s. 16). Dette skjer når en deltaker setter ord på tankene sine til medstudentene og mottar respons på målspråket. Da kobles deltakerens individuelle kognitive prosesser til medstudentenes. På denne måten lærer de språket i samhandling med hverandre, og medieringen øver deltakerne i muntlig kommunikasjon.

Mediering var en del av CEFR fra 2001, men har i etterkant blitt videreutviklet. I 2018 utga CEFR et oppdatert tillegg, som den nye læreplanen har hentet begreper fra, og vedtatt de fem nye kjerneelementene: språklæringsstrategier, resepsjon, produksjon, samhandling og mediering (Kompetanse Norge, 2021, s. 3). Mediering kan være lett å blande med samhandling.

Samhandling vil si at to eller flere samarbeider språklig, for å forstå hverandre og skape felles mening (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 6). Mediering likner på samhandling, men har flere dimensjoner. Lærere vil nok raskt kunne kjenne igjen samhandling, og heller oppleve det utfordrende å plassere når *mediering* skjer i språklæringen. Den nye læreplanen beskriver mediering som å kunne bearbeide og videreformidle muntlig, skriftlig eller

visuelt innhold. Det kan også være å oversette eller forklare et innhold til andre. Mediering skal også aktivt legge til rette for kommunikasjon der målet er å komme frem til eller formidle innhold og innsikt (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 5) På den måten inneholder mediering et element som handler om et allerede eksisterende innhold som skal formidles. Mediering kan foregå både skriftlig og muntlig, men denne studien vil handle om den muntlige siden av mediering.

1.2 Aktualisering av temaet

Mediering er et av kjerneelementene som skal bidra til lærerplanens mål om å gjøre deltakerne rustet for hverdagsliv, utdanning og arbeidsliv i Norge. De skal også få et grunnlag for bruk av det norske språket til livslang læring og deltakelse i et arbeidsliv som stadig stiller høye krav til språklig kompetanse (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 3).

Muntlig kommunikasjon står sentralt for deltakerne som lærer norsk, og er noe de skal måles i når de har fullført norskopplæringen. Hvis mediering skal legge til rette for kommunikasjon, er det interessant å undersøke plassen til den muntlige medieringen i språkundervisningen. Om deltakerne skal lykkes med å oppnå et høyt språknivå i muntlig kommunikasjon, krever det øvelse. Siden læreplanen har gitt mediering en betydelig større plass enn tidligere, og det er både et nytt og delvis ukjent begrep for mange lærere, vil dette være sentralt i min studie. Denne oppgaven vil se på hvordan lærerne bruker mediering i språkopplæringen, og hvordan mediering bidrar til muntlig kommunikasjon.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Læreplanen sier at mediering skal tilrettelegge for forståelse og vellykket kommunikasjon mellom mennesker med ulike bakgrunner. (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022a) At kommunikasjonen blir *vellykket*, vil si at den oppfyller forventningene til språk som man trenger å imøtekomme på flere områder av livet, ikke bare i klasserommet. Det vil også si å oppnå felles forståelse i samspill med andre på tross av ulike meninger eller uenigheter.

Denne studien vil undersøke om mediering hjelper deltakerne til å kommunisere på en vellykket måte i klasserommet. Det er også av interesse å se på hvordan lærere jobber for å fremme kommunikasjon i klasserommet, og se om medierende oppgaver har en sentral plass i undervisningen. Mediering, felles forståelse og muntlig kommunikasjon blir viktige temaer for studien, og problemstillingen blir formulert med følgende spørsmål:

Hvordan brukes mediering på norskkurs for å fremme muntlig kommunikasjon?

Problemstillingen er mer overordnet og suppleres av tre forskningsspørsmål som er tettere på praksis.

1. Hva slags medierende oppgaver og aktiviteter blir brukt?
2. Hvordan bidrar de medierende oppgavene til felles forståelse hos deltakerne?
3. Hvordan påvirker læreren medieringen i de muntlige oppgavene i klasserommet?

Forskningsspørsmålene har jeg valgt å begrense til en case-studie. Jeg benytter en kvalitativ metode der jeg intervjuer to lærere som underviser på norskkurs for voksne innvandrere. I tillegg observerer jeg klassene deres, og bruker lydopptak for å fange opp kommunikasjonen som skjer i klasserommet. Jeg tar opptak av selve undervisningen, men også samtalene i deltakernes gruppearbeid.

1.4 Begrepsavklaring

Her vil jeg redegjøre for noen sentrale begreper jeg bruker gjennom oppgaven. Det mest sentrale begrepet i denne studien er *mediering* som blir drøftet i eget kapittel¹.

Deltakere

Voksne innvandrere som deltar på norskopplæring kalles ikke for elever, men for deltakere. Deltakere har både rett og plikt, eller bare plikt, til norskopplæring etter integreringsloven². Det er vanlig at deltakerne kombinerer norskopplæringen med praksis i arbeidslivet eller formell

¹ Se 2.9.

² Kunnskapsdepartementet. (2021). *Integreringsloven*.

opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021a). I oppgaven kaller jeg deltakerne for medstudenter når jeg omtaler at de samarbeider.

Innlærer

Alle som holder på å lære seg et nytt språk, kalles innlærere. Betegnelsen gjelder både de som lærer språk i uformelle situasjoner, men også de som får undervisning i språket (Golden, 2014, s. 12). I denne oppgaven er innlærerne deltakere på norskkurs.

Andrespråk

Innlærer som omtales i denne studien er voksne mennesker som allerede har et morsmål, og lærer seg et nytt språk. De lærer seg norsk som andrespråk. Et andrespråk vil si å lære språket som i et samfunn er majoritetsbefolkningens førstespråk (Golden, 2014, s. 11).

Norskkurs

I denne oppgaven blir norskopplæringen de voksne innvandrerne deltar på, kalt norskkurs. Det er kommunene som er ansvarlige for å gi opplæring i norsk.

Språknivåer

I oppgaven refereres det til språknivåene A1, A2 og B1. Dette er referansenivåer for språkferdighet som CEFR opererer med. A står for «basisnivå», og B står for «selvstendig nivå». Språkbrukerne som har nivået A betegnes som «basisbruker», og de som har nivå B kalles for «selvstendig bruker» (Golden & Kulbrandstad, 2018, s. 239). Disse nivåene er igjen delt i undernivåer med tallene A1, A2, B1 og B2. Høyere tall betyr høyere nivå. Det finnes også et nivå C for den «avanserte språkbrukeren», men dette nivået er ikke med i denne oppgaven.

Muntlig kommunikasjon

Med muntlig kommunikasjon menes det at deltakeren deltar i kommunikasjon på målspråket i klasserommet. Dette skal gjøre innlæreren i stand til å kunne bruke språket også i andre sammenhenger enn i klasserommet. Læreplanen legger opp til at deltakerne skal lære et språk de kan bruke i sitt hverdagsliv, under utdanningen og i arbeidslivet i Norge. Den muntlige

kommunikasjonen de lærer seg må dermed være relevant også utenfor en skolesetting. Det handler ikke bare om å lære å produsere tale, men også lære seg evnen til å lytte til og forstå andre mennesker. Med den muntlige kommunikasjonen skal man lære seg evnen til å utvikle felles forståelse i samspill med andre på tross av ulike meninger eller uenigheter. Dermed er muntlig kommunikasjon mye mer enn å *kun* snakke målspråket, men også å snakke sammen med *andre* og kunne ta del i samfunnet.

1.5 Disposisjon

Oppgaven består av fem kapitler. Først har jeg forklart bakgrunnen for valg av tema og lagt frem problemstilling, forskningsspørsmål og sentrale begreper som brukes i studien. Videre presenterer jeg teorier om språklæring, sosiokulturell andrespråkslingvistikk og til slutt teorier som definerer hva mediering er. Så følger kapitlet der jeg viser hvilke metoder jeg har valgt å bruke, og redegjør for analysens fremgangsmåte. Deretter drøfter jeg forskningens troverdighet. Videre følger analysedelen der jeg drøfter de ulike forskningsspørsmålene med en oppsummering i slutten av hver del. Til slutt følger en avslutning med en oppsummering av resultater og funn, en konklusjon på problemstillingen og tanker om videre forskning av temaet.

2. TEORI

Dette kapitlet vil gjøre rede for sentrale teorier om hvordan et (andre)språk tilegnes. Med tanke på oppgavens problemstilling som handler om mediering, vil Vygotskij ha en sentral plass i teorikapitlet. Innledningsvis gjør jeg rede for Vygotskij teori om språklæring. Deretter drøfter jeg Stephen D. Krashens hypoteser om språkteorier. En av disse er «The input hypothesis» som prøver å besvare hvordan språktilegnelse skjer. Deretter følger Michael Longs og Merrill Swains teorier om språklæring som begge er utviklet på bakgrunn av Krashens innputthypotese. Så tar jeg for meg en kritikk av Swains teori. Deretter gjør jeg rede for sosiolingvistisk tilnærming, sosiokulturell andrespråkslingvistikk og den neo-vygotskianske sosiokulturelle andrespråkslingvistikken. Til slutt drøfter jeg hva mediering er, og gjør rede for CEFRs teoretiske grunnlag for synet på mediering.

2.1 Vygotskijs teori

Det som står sentralt i Vygotskijs teori er det sosiale samspillet. Ved å knytte de individuelle og sosiale prosessene sammen, skiller Vygotskij seg fra de andre læringsteoretikerne (Imsen, 2011, s. 51). I Vygotskijs samtid tenkte man at læring fant sted på individnivå, noe Vygotskij også var opptatt av samtidig som han mente det sosiale livet var en del av selve læringen (Witteck, 2021, s. 159). Teorien hans handler om at kultur og samfunn “tar bolig” i individet gjennom sosialt samspill. Vygotskij mente at en viktig del av menneskelig aktivitet er de redskapene, eller medierende midlene, som inngår i det vi foretar oss (Witteck, 2021, s. 159). Språket er det viktigste medierende midlet vi har. Ved bruk av språk kan man uttrykke sine ideer med eksisterende ideer. Når man omformer ideene sine til ord, blir de et objekt som man kan forstå, fordi språket objektiviserer ideene våre (Witteck, 2021, s. 160). Slik blir språket et verktøy for læring og utvikling.

Vygotskij var opptatt av barns utvikling. Han skilte mellom det barnet kunne få til med selvstendig problemløsning, og det barnet kunne få til ved hjelp av støtte og veiledning fra voksne eller jevnaldrende. Dette kalte Vygotskij «sonen for nærmeste utvikling» (Svendsen, 2018, s. 91; Wittek, 2021, s. 163). Dette kan relateres til hvordan elever lærer på skolen. Elevene bruker altså interaksjon for å mestre nye ting og lærer noe nytt med andres hjelp. Da vil de senere kunne klare det samme på egenhånd, uten hjelp fra andre. Hvis elevene for eksempel skal utføre et prosjektarbeid i et klasserom er det viktig at denne arbeidsformen gjentas frem til elevene har lært seg den. Det er også nødvendig at læreren er aktiv i interaksjonen og utfordrer eleven innenfor sin sone for nærmeste utvikling. Da vil elevene få de beste mulighetene for læring. Denne utviklingen vil variere fra person til person (Witteck, 2021, s. 164). Derfor må læreren se an den enkelte elevs behov, og støtte vedkommende etter elevens nivå. Den nære utviklingssonen hos barn kan også relateres til voksne som skal lære seg et nytt språk. Andrespråkstilegnelse finner sted i den nærmeste utviklingssonen der det foregår mediering mellom læreren og innlæreren eller via samarbeid med jevnaldrende. Tilegnelsen av andrespråket skjer når innlæreren klarer å gjøre noe på og med andrespråket som han ikke før har klart uten assistanse.

Vygotskijs teori viser hvordan læring skjer i samhandling med andre og understreker viktigheten av kommunikasjon når et språk skal læres. Dette står i motsetning til Krashens innputthypotese, der tilegnelsen antas å skje gjennom forståelig innputt (Svendsen, 2018, s. 18). Jeg vil nå se nærmere på Krashens hypoteser som presenterer en annen teoretisk innfallsvinkel til språklæring enn Vygotskijs.

2.2 Krashens hypoteser

Stephen D. Krashen var en amerikansk lingvist som utviklet fem forskjellige hypoteser om språkteorier. Den ene, «The input hypothesis», er en teori om hvordan man tilegner seg språk. Han mener at evnen til å snakke er et resultat av språktilegnelse, og at snakking ikke gir direkte språktilegnelse. Snakking kan derimot indirekte hjelpe for tilegnelse av språk via samtaler. Dette står i motsetning til Vygotskij som mener språktilegnelse skjer via interaksjon og ved å bygge på det samtalepartneren sier. Krashen mener samtaler er en utmerket kilde til forståelig input. Det som teller i en samtale er ikke hva du sier, men hva som blir sagt til deg.

Snakking kan også hjelpe med å få en til å føle seg som en bruker av andrespråket. For mange vil dette minske det affektive filteret (Krashen, 1992, s. 7) “The Affective Filter Hypothesis” er en av Krashens andre hypoteser. Den handler om at affektive variabler ikke påvirker språktilegnelsen direkte, men hindrer innputt fra å nå det Noam Chomsky kaller for “language acquisition device” som er den delen av hjernen som er ansvarlig for språktilegnelsen. For eksempel kan engstelse, lav selvtillit og følelsen av å ikke være medlem i gruppen som snakker språket, være med på å blokkere for språktilegnelsen. Slik kan to elever motta samme input, hvor en av dem kan gjøre progresjon, mens den andre ikke gjør det (Krashen, 1992, s. 6-7). Poenget med å delta i samtaler vil da være å minske hindringene som kan stå i veien for å motta innputt som bidrar til å lære språket.

Innputthypotesen handler om at vi tilegner oss språk når vi forstår beskjeder eller får “forståelig input”, altså når vi forstår hva vi hører eller leser. Hvis “i” representerer den siste regelen vi har lært og “i+1” er den neste regelen vi er klar til å tilegne oss, så hevder inpuhypotesen at vi beveger oss fra den ene til den andre regelen ved å forstå input som inneholder “i+1” (Krashen, 1992, s. 24). Da kan vi bruke den allerede tilegnede lingvistiske kompetansen, men også ekstra

lingvistisk kunnskap som for eksempel kunnskap om verden og kunnskap om en situasjon. På den måten tar man i bruk kontekst for å forstå (Krashen, 1992, s. 5). Krashen løfter frem at det er dokumenterte tilfeller av voksne innvandrere som utvikler imponerende nivåer i andrespråkskompetanse uten undervisning (Krashen, 1992, s. 5). På den måten kan man tenke seg at språk kan læres via kontekst og språk man hører eller leser. Dette kan skje uten å være involvert i direkte interaksjon med andre språkbrukere, så lenge man blir eksponert for innputt.

Natural approach klasser er en metode som bygger på en av Krashens hypoteser og handler om å organisere klassen tematisk rundt emner eller aktiviteter som studentene opplever nyttig og forståelig. I slike klasser bruker man ikke grammatisk pensum. Det er blitt argumentert at forståelig input automatisk inneholder den grammatikken studentene er klar til å tilegne seg. Med den tematiske tilnærmingen i klassen, kan lærere håndtere individuelle nivåer innad i klassen. (Krashen, 1992, s. 26). Natural Approach aktiviteter skal være av genuin interesse for studentene. Det inkluderer diskusjon om interessante emner, spill og problemløsningsaktiviteter. Alt som kreves av aktivitetene er at de skal være interessante og forståelige uten noe krav til å inneholde grammatisk struktur, fordi det vil automatisk komme gjennom forståelig input.

I en natural approach klasse, er det også lite krav til at studentene skal snakke. Og om de snakker, trenger ikke setningene å være feilfrie. Hvis de snakker feil, blir de ikke rettet på (Krashen, 1992, s. 27). I en slik klasse er ikke grammatikk viktig og det vil ikke ligge noe forventning om at studentene tar i bruk de grammatiske reglene de lærer i spontane samtaler (Krashen, 1992, s. 28). Denne metoden er ikke nok i seg selv til å lære et språk, men den sørger for å gi læreren et «samtalende språk» (Krashen, 1992, s. 29). En natural approach klasse virker som legger opp til å få deltakerne til å snakke, uten å tenke så mye over hvordan de snakker. Jeg vil oppsummere Krashens syn på snakking som at det ikke er viktig hva du sier, men hva du hører og forstår av det. Krashens hypoteser ble utgangspunktet for andre forskeres videreutvikling av å forstå hvordan språk tilegnes. Disse er blant annet Long og Swain teorier som gjøres rede for i kommende avsnitt.

2.3 Longs interaksjonshypotese

Michael Long var en psykolingvist som utviklet sine teorier på bakgrunn av Krashens innputthypotese rundt 1980. En retning innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk³ er den interaksjonelle som ser på språklæring som et resultat av samhandling (Svendsen, 2018, s. 77). I denne retningen finner vi Longs studier om interaksjonshypotese (Svendsen, 2018, s. 77) som er en motsats til Krashens innputthypotese (Svendsen, 2018, s. 85). For Long er et viktig spørsmål hvordan innputt blir forståelig (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31) Det må hele tiden gjøres språklige tilpasninger slik at innputten blir forståelig for mottakeren. Tilpasningene kan være å gjøre språklige forenklinger, modifiseringer, snakke langsommere, bruke gester eller å sette ord og ytringer inn i nye kontekster (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31-32).

I Longs interaksjonshypotese spiller interaksjonen en vesentlig rolle, både innputt og utputt. Innputt som krever at innlæreren forhandler mening, gir en større effekt fordi man må bruke kommunikasjonsstrategier for å oppnå gjensidig forståelse. Dette kan være oppklaringsspørsmål, reparasjonsmekanismer eller omskrivninger (Svendsen, 2018, s. 85). Det kan også være at samtalepartneren korrigerer eller omformulerer ukorrekte ytringer hos den andre. Da fører dette til at språkbrukeren gjør seg opp hypoteser om hva som kan ha vært feil i egen produksjon. Da kan innlæreren teste disse hypotesene via ny utputt. (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 32). Man ser at Longs hypotese legger vekt på at innlærerne kan hjelpe hverandre til å gjenkjenne feil i målspråket samt korrigere hverandre og seg selv via interaksjon. For at læring skal skje, er det dermed viktig med kommunikasjon og kommunikasjonsstrategier så innlærerne kan forhandle mening.

2.4 Swains outputhypotese

Canadiske Merrill Swain har i sine arbeid jobbet med andrespråklæring innenfor anvendt lingvistikk. Som Long tok hun også utgangspunkt i Krashens innputthypotese, men rettet oppmerksomheten mot innlærernes egen bruk av det nye språket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s.

³ Se 2.7.

31). Swain utviklet outputhypotesen som, sammen med Longs hypotese, hører til under den interaksjonelle forskningen innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk⁴.

Outputhypotesen var opptatt av hvordan utputt presser innlæreren til å prosessere språket på et dypere nivå, et mer mentalt nivå, enn kun innputt forårsaker. Når innlæreren bruker utputt har han kontroll og kan samtidig “strekke seg” i internspråket og mestre kommunikative mål. Utputt som er studentenes meningsfulle produksjon, vil ha en avgjørende rolle i språkutviklingen (Swain, 2000, s. 99). En annen måte som språkproduksjon tjener språktilegnelsen, er gjennom hypotesetesting. Når studentene bruker målspråket, kommer hypotesene deres om hvordan de tror målspråket skal være. Den eneste måten å teste dette på er å produsere språk, enten muntlig eller skriftlig og gjenkjenne hva man ikke kan i målspråket (Swain, 2000, s. 100, 102). På den måten blir hypotesene de lager seg om egen språkbruk testet, og de bruker utputt til å finne en løsning på eventuelle feil.

Når innlærere snakker sammen, er tilbakemeldinger fra de man snakker med forutsetningen for produksjonen i samtalen. Når innlæreren får tilbakemeldinger, kan han rette på sine egne feil. For eksempel er det funnet at når innlærere jobber sammen om en oppgave har de lagt merke til “hull” i den lingvistiske kunnskapen sin. Da prøver de å fylle inn disse hullene ved å spør en lærer eller medstudent, bruke ordbøker eller grammatikkbøker og i tillegg være oppmerksom på å legge merke til relevant innputt som vil forklare dette i framtida. Dette genererer lingvistisk kunnskap som er ny for innlæreren, eller styrker deres allerede eksisterende kunnskap. Det viktige poenget er at handlingen å *produsere språk*, er det som fokuserer innlærerens oppmerksomhet mot det hun eller han allerede ikke vet (Swain, 2000, s. 100). Slik ser vi at samspill mellom samtalepartnere har betydning for innlærernes språkutvikling. Det sentrale i hypotesen er at språktilegnelse er noe som skjer ved utputt, og at med utputt skjer læring via selvreparasjon ved å ta i bruk hjelpemidler man har tilgjengelig.

⁴ Se 2.7.

2.5 Kritikk av Swain

Swains outputhypotese omfavnes av mange, men det finnes fortsatt avstand mellom det teoretiske konseptet og den pedagogiske bruken (Pannell et al., 2017, s. 126). Panell, Partsch og Fuller setter i sin artikkel lys på pedagogikken rundt teorien. Forståelig innputt er en nødvendig betingelse for språklæring, og bør være noe lærere legger opp til at elevene skal bli eksponert for (Pannell et al., 2017, s. 139). Dette kan for eksempel gjøres ved at lærerne har en introduksjon som forklarer hva deltakerne skal gjøre, eller gir tydelige instruksjoner på et nivå som elevene forstår. Da vil introduksjonen til oppgaven gi innputt som innlærerne forstår, og gjør at de kan produsere utputt.

Forståelig innputt alene er utilstrekkelig for å nå et lærende utfall der studentene klarer å uttrykke en mening eller utsagt helt flytende og nøyaktig. Det pedagogiske læreren kan gjøre da, er å oppføre seg som en veileder og skape muligheter for interaksjon. Da kan man oppnå både at studentene blir utsatt for forståelig innputt, men også at de får mange sjanser til å produsere utputt (Pannell et al., 2017, s. 139). Når studenter presses til å sørge for utputt så tenderer de til å fokusere på form, fordi de må konsentrere seg om både ytringens mening og den grammatiske strukturen (Pannell et al., 2017, s. 139). Å skape oppgaver som presser fram utputt, kan legge til rette for akkurat den utputten som er mest effektiv i å utvikle mellomspråk hos innlærerne. Å produsere utputt i kommunikative kontekster tillater elevene å dra nytte av både inputt, utputt og forhandling av mening. Dette kan gjøres ved å skape interaktive, målbaserte aktiviteter som oppmuntrer til forhandling av mening hvor de skal samhandle for å nå et felles mål (Pannell et al., 2017, s. 139). Panell, Partsch og Fuller peker her mot en pedagogikk der man legger til rette for mer mediering i oppgaver der man må tenke over hva man hører, tenker over hva man selv sier og i tillegg jobbe sammen for å nå et felles mål.

2.6 Mot en sosiolingvistisk tilnærming

Long og Swain retter mer oppmerksomhet mot de sosiale sidene ved andrespråklæring enn Krashen. Begge hypotesene mente samspill mellom samtalepartnere hadde betydning for språkutviklingen. I 1997 rettet professorene Alan Firth og Johannes Wagner kritikk mot den interaksjonelle forskningen for å ha et individualistisk og mekanisk syn på interaksjon. De mente at andrespråkforskningen måtte endres så den baserte seg mer på sosiolingvistiske forhold. De

hevdet at andrespråklæringen trengte en bevissthet om kontekstuelle og interaksjonelle dimensjoner av språkbruk (Firth & Wagner, 1997). David Block kaller denne kritikken for «the social turn» i andrespråksforskningen (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 33). Blocks bok «The social turn in second language acquisition» (Block, 2003) ønsker å fremme en mer tverrfaglig og sosialt informert tilnærming til andrespråksforskningen. Block setter også spørsmål ved hvordan man kan utelate språkbruk fra andrespråkstilegnelse, om forståelsen av begrepet språk inkluderer kommunikativ kompetanse (Hilles, 2004). Med det beveger andrespråksforskningen seg i en retning der språket ikke ses på som isolert, men som en del av en fysisk og sosial virkelighet.

2.7 Sosiokulturell andrespråkslingvistikk

Oppfatningen om at både førstespråks- og andrespråklæring er et kulturelt produkt konstruert i fellesskap i sosial samhandling, er sentral i sosiokulturell andrespråkslingvistikk (Svendsen, 2018, s. 77). Innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk kan vi finne tre hovedretninger. Disse er den variasjonistiske, den interaksjonelle og den neo-vygotskianske (Svendsen, 2018, s. 77). Det som står sentralt i den variasjonistiske retningen er at variasjoner i andrespråksferdigheter er et resultat av forskjeller i sosial kontakt. I tillegg har sosiale bakgrunnsfaktorer som botid, kjønn og utdanning også en påvirkning (Svendsen, 2018, s. 77). Den interaksjonelle retningen ser på språklæring som et resultat av samhandling som Longs interaksjonshypotese⁵ er et eksempel på. Den tredje hovedretningen neo-vygotskiansk springer ut fra den interaksjonelle retningen. I denne retningen er språk et redskap for tanken, og språklæringen er underlagt de samme generelle læringsmekanismene som all annen læring. Læring er primært en sosial prosess, fremfor en individuell, og skjer gjennom samhandling (Svendsen, 2018, s. 78). Denne retningen bygger på Vygotskijs læringsteori som jeg gjorde rede for 2.1. Jeg vil nå ta for meg den neo-vygotskianske sosiokulturelle andrespråkslingvistikken og se nærmere på hva den innebærer.

2.8 Den neo-vygotskianske sosiokulturelle andrespråkslingvistikken

Den neo-vygotskianske sosiokulturelle andrespråkslingvistikken er opptatt av prosess og det interaksjonelle, ofte med samtaledata til grunn, og ikke så opptatt av endringer over tid i innlærernes andrespråkskompetanse. Andrespråklæring innenfor den neo-vygotskianske

⁵ Se 2.3.

retningen anses som en sosial, kulturell, interaksjonell og kognitiv prosess (Svendsen, 2018, s. 90). Retningen bygger på Vygotskijs teorier, og er innenfor andrespråkslingvistikken utviklet av James P. Lantolf og Steven L. Thorne. Deres teori har mange fellestrekk med bredere sosiokulturell teori, men de legger mer vekt på det mentale og kognitive ved språk og språktilegnelse formulert i teoretiske bestanddeler. Disse kan man dele inn i *den nærmeste utviklingssonen*, *privat tale*, *regulering* av seg selv, av andre og av objekter og *aktiviteter* (Lantolf & Thorne, 2006). Disse teoretiske bestanddelene har sitt utspring i Vygotskijs og hans kollegaers arbeid (Svendsen, 2018, s. 90). Man kan tenke seg at i den neo-vygotskianske retningen er språklæring først og fremst en sosialt mediert prosess.

En av de fremste redskapene er språk som brukes sammen med aktiviteten som skal gjøres, den mentale aktiviteten og bruken av fysiske eller symbolske redskaper. Bruken av alt dette endrer selve aktiviteten og tenkningen (Svendsen, 2018, s. 91). Vygotskijs teori om *den nærmeste utviklingssonen*⁶ med tanke på barns utviklingsnivå relateres til det å lære språk. Internalisering er den prosessen som skjer når man går fra å klare noe ved andres støtte, til å klare det samme på egenhånd. For at dette skal skje må man imitere. Vygotskij så ikke på imitering slik behavioristene gjorde, der man passivt kopierte atferd, men han så det som en kognitiv aktiv prosess (Svendsen, 2018, s. 92). I andrespråkstilegnelsen vil internaliseringen skje med hvordan en innlærer klarer å bruke språket på en måte som han ikke hadde klart uten assistanse (Svendsen, 2018, s. 92). Denne kognitive prosessen via dialog og sosial interaksjon vil innlærerne møte på ikke bare i andrespråksopplæringen, men også resten av livet. Man vil alltid ha ansikt-til-ansikt interaksjon gjennom livet. I tillegg vil man stå overfor selvhjelpsprosesser der man bruker bøker, elektroniske ressurser eller ulike medier for å lære seg språket. Dette kan man betegne som selvstillasbygging.

Den teoretiske bestanddelen *privat tale* handler om hva innlæreren sier for seg selv under språktilegnelsen. I andrespråkssammenheng vil den private talen være et redskap for å internalisere trekk ved andrespråket på vei mot *selvregulering* (Svendsen, 2018, s. 18). Bruken av privat tale kan for eksempel være om deltakeren hvisker noe for seg selv under undervisningen, eller når deltakeren gjentar for seg selv noe en medstudent eller lærer sier. Ved å gjøre dette vil

⁶ Se 2.1.

han kunne rette på seg selv, repetere den han hører, respondere for seg selv på det han blir undervist eller korrigere på medstudenter uten at de hører det. Dette er ulike former for selvregulering via privat tale, og bidrar til at innlæreren tilegner seg andrespråket.

Aktiviteter står som sagt sentralt i neo-vygotskianske retningen. Ifølge Vygotskij er det det som danner utgangspunktet for å observere og studere menneskelig tenkning (Vygotsky, 1978). Mediering er et av de mest sentrale konseptene i den neo-vygotskianske sosiokulturelle andrespråkslingvistikken og prosessen der menneskelig aktivitet, inkludert mental aktivitet, i møte med fysiske og symbolske redskap og språk endrer aktivitet og tenkning (Svendsen, 2018, s. 91). Vygotskij er opptatt av hvordan individene medierer sine mål gjennom fysiske og kulturelle redskaper. I de sosiale kommunikasjonsaktivitetene får man se sammenhengen mellom språk og tanke (Svendsen, 2018, s. 93). Aktiviteter der innlæreren omgås andre i situasjoner der språket faktisk er i bruk, er det innlæreren lærer best av. Da vil nemlig språkets sosiale og kulturelle kontekst komme frem av seg selv. I et klasserom vil aktiviteter som rollespill, tenkehøyt-oppgaver, samproduksjon av fortellinger eller «språktreff» med personer i autentiske situasjoner utenfor klasserommet være veldig lærerike (Svendsen, 2018, s. 95). Når man skal gi deltakerne oppgaver som likner situasjoner der språket er i faktisk bruk, er medierende oppgaver et veldig godt valg.

2.9 Mediering

I mediering blir innlærerne betegnet som «sosiale aktører» som skal skape broer og hjelpe til med å konstruere eller formidle mening. Dette kan skje innenfor samme språk, på tvers av språk eller på tvers av modaliteter som for eksempel fra muntlig til skriftlig eller omvendt (Council of Europe, 2020, s. 90). Mediering kan også være å bearbeide og videreformidle visuelt innhold (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 5). Mediering er altså en formidlingsaktivitet, men handler enn så mye om samspeillet i samhandling og utvikling av felles forståelse (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022a).

I medierende aktiviteter er ikke språkbrukeren opptatt av å uttrykke egne meninger, men opptatt av å være en link mellom personer som ikke forstår hverandre direkte og prøve å skape enighet mellom dem. Det er viktig å spille denne rollen i kommunikasjonen mellom mennesker da det i

dagliglivet ikke er uvanlig at folk av ulike grunner ikke forstår hverandre. Faktorer som påvirker forståelsen kan for eksempel være at folk har forskjellige språk. De kan også tilhøre eller ha bakgrunn fra en annen kultur som bygger på svært forskjellige prinsipper fra dem de samtaler med. Det kan også være ulike erfaringer og syn som ligger til grunn og skaper misforståelser eller uenigheter.

2.9.1 Skape forståelse

Man kan definere mediering veldig generelt som at avstanden mellom to poler i en spenningstilstand skal reduseres, og at skolegangen er et medierings-makrosystem som skal bidra til dette (Coste & Cavalli, 2015, s. 62). Mediering skal ikke nødvendigvis resultere i å redusere avstanden mellom polene i spenning, men ha en effekt der forskjeller tydeliggjøres, forklares bedre og skaper bedre forståelse for hverandre (Coste & Cavalli, 2015, s. 62). Denne definisjonen er ganske generell, men forklarer essensen i mediering som enkelt handler om å få mennesker med helt forskjellige standpunkter til å snakke godt sammen. Skolen skal være et sted som legger opp til at dette forekommer. Mediering skaper vellykket kommunikasjon som ikke fører til at folk ender opp med å mene det samme, men bidrar til å akseptere ulikheter, forstå hverandre bedre og få forklart seg godt til hverandre.

2.9.2 Kognitiv og relasjonell mediering

I mediering skjer det noe kognitivt når man konstruerer eller formidler mening, men også noe relasjonelt. Eksempelvis kan relasjonell mediering konkret handle om at du som lærer organiserer klasserommet ved å la deltakerne sitte i grupper på to og to eller flere (BildungsTV, 2018, 27:59). Kognitiv og relasjonell mediering utfyller hverandre og er ikke bare avhengig av enkeltindividers initiativ, men også at skolen tar ansvar for sosial inkludering og samhold. (Coste & Cavalli, 2015, s. 62). I den norske skolen er man generelt opptatt av et inkluderende læringsmiljø der man utrunder elevene til å møte og delta i mangfoldet i samfunnet. På norskkurs skal deltakerne lære språket så de kan bli selvstendige borgere i det norske samfunnet. Hvis læreren legger til rette for kommunikasjon i klasserommet, vil det skape relasjonell mediering i tillegg til kognitiv mediering. Er man som lærer god til å legge opp til samarbeid, samhandling og interaksjon blant deltakerne, vil mediering forekomme automatisk. Dette kan være å dele deltakerne inn to og to,

eller i grupper, og gi dem oppgaver der de må finne svar ved å hjelpe hverandre, jobbe sammen eller diskutere med hverandre. Dermed blir skolens verdier til praksis, og deltakerne utvikler seg og blir rustet til integrering i samfunnet.

2.9.3 Mediering i CEFR

Det er forsket mye på språklæring i forbindelse med utarbeidelsen av CEFR. En av dem som har jobbet mye med mediering og utviklet begrepet, er Brian North. Han er forsker innen språkopplæring og var medforfatter i CEFR. Da Europarådet ville sikre sammenheng og kontinuitet av CEFR-skalaene som ble publisert i 2001, var North den som koordinerte arbeidet av de videre CEFR-deskriptorene (Council of Europe, 2020, s. 14). Blant annet skrev han sammen med Enrica Piccardo «Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR», som er en beskrivelse av mediering som språkaktivitet. Hovedmålet med dette dokumentet var å utvikle en grundigere framstilling av mediering, enn det CEFR presenterte i 2001 (North & Piccardo, 2016, s. 7).

2.9.4 Norths overordnede kategorier av mediering

I en av Norths presentasjoner deler han mediering i fire overordnede kategorier (BildungsTV, 2018, 26:06).

- 1) Lingvistisk mediering, eller tekstmediering, handler om at man er en «sosial aktør» som konstruerer og formidler mening eller represserer en allerede eksisterende tekst.
- 2) Kulturell mediering handler om å skape forståelse og bevissthet om kulturer innenfor et språk, eller på tvers av språk og kulturer.
- 3) Sosial mediering går ut på forebygging og konflikthåndtering, og å være oppmerksom på kulturelle forskjeller og evnen til å mediere mellom egen og andres kultur, også ved bruk av media.
- 4) Pedagogisk mediering har som mål å hjelpe mennesker til å forstå ting ved å mediere kunnskap og konsepter.

Denne inndelingen viser at mediering er mer komplekst enn kun at folk snakker sammen, men er satt sammen av språklige, kulturelle og sosiale dimensjoner. Mediering fører til kommunikasjon som utvikler evner til mer enn å kunne snakke et språk. Man lærer seg å skape forståelse på tvers

av kulturer og språk, og å leve sammen i et samfunn på tross av forskjeller og uenigheter. Mediering er altså ikke et rent lingvistisk fenomen, men kan brukes i mange ulike sammenhenger.

2.9.5 Norths former for mediering

North forklarer også mediering ut fra tre hovedoverskrifter (BildungsTV, 2018, 29:11).

Medierende kommunikasjon går ut på å lage rom i samtalen, håndtere spenninger, gi råd, løse konflikter og veilede. *Medierende konsepter* handler om å konstruere eller rekonstruere mening og kunnskap fra det sosiale til det individuelle, og motsatt. Dette vil si at de meningene og kunnskapene man har individuelt, tas opp til diskusjon og samtales om i fellesskap. På den måten får man utviklet egen forståelse i møte med andres meninger. Ved å delta på denne måten i en samtale er man åpen for å korrigeres, modereres eller forsterkes i meningene sine, fordi man samarbeider med andre om å konstruere mening. *Medierende tekst* er hvis man reformulerer tekster, utfører transkoding (transformerer media eller tekster fra et format til et annet), alternerer språk, bytter fra muntlig til skriftlig, bytter sjanger eller kombinerer tekst med andre modaliteter. Eksempler på oppgaver hvor man medierer tekst er når man henter ut informasjon fra en tekst og videreformidler dette, forklarer data (f.eks grafer eller tabeller), forklarer innholdet i en tekst, oversetter en tekst (ikke nødvendigvis ordrett, men så man «får tak i» innholdet), lytter og tar notater, uttrykker personlig respons til en kreativ tekst eller analyserer og kritiserer en kreativ tekst (BildungsTV, 2018, 32:00). Denne inndelingen av mediering gir et oversiktlig bilde av hvordan man utfører mediering i oppgaver og aktiviteter. De tre eksemplene på typer mediering- medierende kommunikasjon, konsepter og tekst- danner et godt grunnlag for analysen av mine innsamlede data.

2.9.6 Norths medierende strategier

I samme presentasjon som nevnt ovenfor snakker North om strategier for å mediere. Det kan være å relatere det man lærer til kunnskap man allerede innehar for å forstå bedre. Det kan også være å «bryte ned» og forenkle komplisert informasjon og sette det sammen igjen. En annen medierende strategi er å tilpasse språket ved å forenkle teknisk eller komplekst språk, eller å forklare «tungt» språk med å gi eksempler eller forenkle kompliserte tekster med å «hente ut» det

som er mest relevant (BildungsTV, 2018, 33:28). North løfter også frem medierende konsepter som kan relateres til interaksjonsstrategier. Eksempler på dette kan være å fasilitere samarbeidende interaksjon mellom samtaledeltakere der man hjelper hverandre til å konstruere mening, inviterer andre inn i samtalen, finner ut av hvem som skal snakke og oppmuntrer folk til å uttrykke meningene sine. Når man klarer å skape samtaler som bygger på disse strategiene vil det være lett for samtaledeltakerne å rettferdiggjøre meningene sine eller å bygge videre på noe noen andre sa. Hvis man blir god på dette vil det, i tillegg til utdanningen, ha betydning for både arbeidsliv og samfunnsliv (BildungsTV, 2018, 34:25). Både medierende strategier og medierende konsepter ser ut til å kreve et høyere språknivå ved at man for eksempel jobber med «tunge» tekster, eller skal mestre å lede en samtale og skape god samhandling. Dette kan være interessante perspektiver for mine innsamlede data på B1-nivå.

2.9.7 Flerspråklighet som en ressurs

Europarådet har et eget «Language Policy Unit»-dokument (LPU) ved navnet «Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools». Dette er et støttende materiale til CEFR, som presenterer et pedagogisk prosjekt som viser at mediering i sine ulike former spiller en sentral rolle i spørsmål knyttet til annerledeshet og sosiale grupper i de første tiårene av det 21. århundre (Coste & Cavalli, 2015, s. 5). LPU handler blant annet om språkopplæringspolitikk og retningslinjer, flerspråklig- og interkulturell utdanning og mangfoldet av språk som vi finner i og utenfor utdanningen. Resultatet av dette arbeidet har gitt et skarpere fokus på skolespråket der man i større grad anerkjenner migrasjonsspråk og generelt det språklige repertoaret som sosiale aktører besitter (Coste & Cavalli, 2015, s. 5) Dokumentet løfter frem viktigheten av at skolespråket må utvikles i takt med migrantene som kommer for å få til en effektiv og varig integrering i det aktuelle samfunnet. (Coste & Cavalli, 2015, s. 62). Det kan være en utfordring at elevers flerspråklige ressurser ses på som «et handikap» fremfor en ressurs for læring (Coste & Cavalli, 2015, s. 35). Elevenes språklige repertoar kan nemlig være til hjelp for å lære om forskjellige emner på skolen.

Elevene møter skolespråk, også kalt akademisk språk, i alle fag på skolen. Akademisk språk inneholder ord og uttrykk som er typiske for fagtekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 78) Mange elever opplever skolespråket som utfordrende. Når man da tillater eleven å spille på det

flerspråklige repertoaret sitt og gir rom for å tenke og prosessere på andre språk enn norsk, er det en måte å bruke elevenes språk som en ressurs. Jeg har et eksempel fra min praksis da jeg underviste en norskgruppe i regning som er en av de grunnleggende ferdighetene beskrevet i læreplanen. Jeg lærte dem divisjon, men dette slet mange av deltakerne med å få til. Jeg husker at en av deltakerne viste et eksempel på tavla for hvordan han regnet ut divisjon. Han brukte en annen metode enn vi gjør i Norge. Jeg husker at flere av deltakerne kjente seg igjen i det deltakeren viste, og det gikk opp et lys for flere av dem om hvordan man regnet divisjon. Denne eleven brukte da det han hadde lært på sitt språk, og medierte det til klassen på norsk, på den måten ble dette en ressurs for han og alle i klassen.

Kontekstene man opererer i er alltid flerspråklige av ulik grad, både repertoarene til de sosiale agentene og språkpraksisene de engasjerer seg i eller utsettes for. Dette krever kompetanse som ikke kun er begrenset til mestring av et bestemt språk, men også der språklig mangfold spiller en fremtredende rolle (Coste & Cavalli, 2015, s. 62). Ut fra dette ser jeg at flerspråklighet ses på som en ressurs og er en kompetanse som må verdsettes. Hvordan man gjennomfører eller innehar denne verdien på et norskkurs, er mindre konkret for min del. Derav blir det spennende å se hvordan jeg kan gjøre funn om denne tematikken i mine innsamlede data.

2.10 Så hva er egentlig mediering?

Det er vanskelig å gi en enkel forklaring på mediering med to streker under svaret. Mediering er komplekst og berører forskjellige dimensjoner som avsnittene over viser. Likevel må man ikke tenke at mediering er så innviklet og vanskelig «å få tak på» at man gir opp, men heller se på eksempler som kan vise hvordan mediering konkret ser ut i en klasseromskontekst. Å utøve mediering utvikler språket med mer enn kun muntlig produksjon. Det handler vel så mye om å utvikle forståelse, og samarbeide med å tenke gjennom sine egne og andres meninger om ulike emner. Evnen til å mediere vil også være noe man trenger for å delta i et demokratisk samfunn der man skal bidra med sine meninger, men også samarbeide og forstå seg på andres. Mediering legger opp til at man blir god på samarbeid og til å oppnå «felles forståelse» som jeg nevnte innledningsvis i 2.9.

3. METODE

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valg av metode og forskningsdesign i studien. Med problemstillingen min, ønsket jeg å finne ut hvordan mediering brukes for å fremme muntlig kommunikasjon på norskkurs. Ei problemstilling kan undersøkes med mange forskjellige innfallsvinkler (Neteland & Aa, 2020, s. 16). Jeg tenkte derfor nøye gjennom hva slags datamateriale jeg ville basere undersøkelsen min på, og hvilke innsamlings- og analysemetoder jeg ville benytte meg av. I dette kapittelet vil jeg presentere hvilke metoder jeg valgte for innsamling, bearbeiding og analyse i prosjektet. Målet var å finne en metode som kunne føre til drøfting som besvarte problemstillingen på en tilfredsstillende måte.

Kvalitativ metode

For å finne svar på min problemstilling valgte jeg å forske på læreres bruk av medierende oppgaver i undervisningen på norskkurs, og hvordan deltakerne utførte disse. Det overordnede målet for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Dermed passet *kvalitativ metode* godt til min studie. Når man skal studere undervisningspraksis er det vanlig å kombinere metoder (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Dette kalles metodetriangulering der man bruker flere metoder eller innfallsvinkler for å svare på problemstillingen (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Jeg valgte derfor å benytte intervjuer og observasjon i klasserom. Jeg intervjuet lærere for å finne ut hva de tenkte rundt muntlig kommunikasjon i klasserommet og bruk av mediering. I observasjonen var fokuset å se på hvordan lærerne utførte undervisningen. Jeg ville også studere hvordan deltakerne responderte og utførte mediering i språkundervisningen både i plenum og grupper. Jeg tok lydopptak av både intervjuene og observasjonen.

Case-studie

Jeg valgte å gjøre en case-studie. Kjennetegn for case-studier er at man studerer mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2018, s. 51). En metodisk kvalitet ved case-studier er at data blir vurdert i et helhetlig format. Ved å studere få tilfeller kan man få et godt innblikk i en spesifikk situasjon. Denne innsikten kan tjene til å forstå andre lignende tilfeller (Befring, 2020, s. 50). Dermed ble en case-studie et naturlig design for oppgaven. Ved å velge et slikt design ville jeg

gjøre en grundig og helhetlig studie av et heller smalt utvalg. Dette skulle gi meg god innsikt i bruk av mediering, og forhåpentligvis generaliserende kunnskap til å forstå bruken av det i tilsvarende norskkursklasser.

De kvalitative intervjuene kombinert med observasjon av undervisningen, ble grunnlaget for datainnsamlingen og dataanalysen i undersøkelsen. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre en teoretisk drøfting av kvalitative intervjuer og observasjoner, og gjøre rede for fremgangsmåten min og begrunne valgene jeg tok. Deretter legger jeg frem valg av analysemetode og beskrivelse av hvordan analysen ble gjennomført. Til slutt viser jeg hvordan jeg har jobbet for å opprettholde en troverdighet i gjennomførelsen og resultatene av prosjektet.

3.1 Kvalitative intervju

I intervjuene ønsket jeg å finne ut hvilke erfaringer lærere hadde med å bruke mediering i undervisningen. Intervju egner seg godt til å finne ut om menneskers erfaringer og tanker om et tema (Neteland & Aa, 2020, s. 51). Med et kvalitativt intervju vil man få tak i hvordan informanten opplever sin hverdag, og hvordan han forholder seg til den (Dalen, 2011, s. 15). Dermed bestemte jeg meg for å gjøre observasjonen før jeg gjorde intervjuene, så jeg hadde mulighet til å stille spørsmål som var inspirert av det jeg observerte i klasserommet. I intervjuene ville jeg finne ut mer om lærernes refleksjoner rundt egen undervisningspraksis, og hvilken kunnskap og holdninger de hadde til bruk av mediering i klasserommet.

3.1.1 Utvalg av informanter

Valget falt på å intervju to lærere jeg kjente til fra før av som underviser på norskkurs. Kvale og Brinkmann skriver «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Siden jeg hadde valgt case-studie som ramme for oppgaven, ble to informanter en passende størrelse. Den ene læreren var en kvinne som underviste en A2-klasse, og den andre læreren var en mann som underviste en B1-klasse.

Da jeg valgte informanter benyttet jeg meg av strategisk utvalg (Neteland & Aa, 2020, s. 54; Thagaard, 2018, s. 54). Jeg valgte informanter jeg kjente fra før av. Begrunnelsen for å velge disse var at de underviste på de nivåene jeg tenkte var mest relevante å undersøke. Jeg visste også på bakgrunn av tidligere samtaler med dem, at de var engasjert i det temaet jeg skulle undersøke.

At jeg kjente informantene, var en fordel med tanke på gjennomføring av intervjuene. Jeg slapp å ha en lang innledning for å bli kjent med dem i forkant av arbeidet. Av praktiske grunner valgte jeg å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen deres. Dette var positivt for intervjusituasjonen med tanke på at de slappet av i samtalen fordi stedet var kjent, og intervjuet følted dermed ikke så formelt.

Man kan diskutere om det er uproblematisk at jeg kjente informantene fra før. Når man gjør strategisk utvalg av informanter kan man nemlig ikke hevde at disse representerer alle lærere som underviser norsk som andrespråk. Likevel vil studien gi et grundig bilde av de tilfellene jeg har valgt å undersøke. Et annet argument for utvalget er basert på oppgavens omfang. Ved et større prosjekt og med flere midler til rådighet, hadde det vært mulig å involvere flere og utføre et mer utvidet prosjekt. I dette prosjektet valgte jeg de informantene jeg hadde tilgjengelig og mulighet til å gjennomføre undersøkelse av. De befant seg i nærheten, noe som ga besparelse av både tid og utgifter.

3.1.2 Fremgangsmåten

Det kvalitative intervjuet krever mye planlegging. Samtalen i intervjuet skal føles fri og lite formalisert. Samtidig må det lages en plan for å få til det man kaller en styrt samtale. At samtalen er styrt, vil si at forskeren styrer spørsmålene inn på det man er interessert i å få vite (Neteland & Aa, 2020, s. 58). Samtidig er det viktig å ikke legge føringer for å få frem de svarene man ønsker seg. Man må også gi informanten tid til å gjøre en pålitelig introspeksjon underveis i samtalen.

I forkant av intervjuene tok jeg for meg forskningsspørsmålene og lagde en såkalt intervjuguide⁷. I intervjuguiden formulerte jeg spørsmål med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Disse spørsmålene var presise og kortfattede, og hadde et mer hverdagslig og muntlig språk. Med disse ville jeg legge opp til en samtale som skulle være lett å gjennomføre både for meg og informantene. Jeg lærte spørsmålene utenat slik at samtalen ikke skulle bli avbrutt av min opplesning underveis i intervjuet. På den måten kunne jeg klare beholde en naturlig flyt i intervjuet.

⁷ Se vedlegg 2: Intervjuguide.

Jeg valgte å gjennomføre et strukturert intervju. Et strukturert intervju vil si at det er en bestemt rekkefølge på spørsmålene der man går gjennom tema for tema (Neteland & Aa, 2020, s. 60). Fra starten la jeg opp til at informanten skulle fortelle litt om seg selv for å begynne med noe som var lett å svare på. Dette var også for å hjelpe vedkommende til å slappe av i samtalen. Deretter gikk de neste spørsmålene ut på lærerens oppfatning av klassen, for så å gå over i spørsmål som la opp til refleksjon over egen planlegging og gjennomføring av undervisning. På den måten var det de midterste spørsmålene som krevde mest introspeksjon fra informanten. Jeg la bevisst opp spørsmålene på denne måten slik at intervjuet kunne oppleves mindre intenst for informanten i begynnelsen av samtalen, for så gradvis gå over i mer krevende spørsmål. Jeg bestrebet å bruke spørreord (hvordan, hva slags, hvor mye osv.), så spørsmålene ble åpne fordi slike spørsmål er en stor fordel da de generer lengre svar enn lukka spørsmål.

For å få med meg alt informanten sa og for å gjengi samtalen nøyaktig valgte jeg å registrere intervjuet med lydopptak. Disse transkriberte jeg i ettertid. Lydopptak regnes som en personopplysning (Datatilsynet, 2019) og er meldepliktig i henhold til personvernloven. Derfor meldte jeg inn prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fikk det vurdert godkjent før jeg kunne sette i gang. Når man inntar forskerrollen følger det med et ansvar som skal beskytte de som deltar i prosjektet (NESH, 2021). Man skal alltid innhente samtykke til deltakelse fra informantene. Dette samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. Det vil si at deltakerne skal være innforstått med hva forskningen innebærer, og ha valgfrihet til å takke nei eller trekke sin deltakelse underveis eller i ettertid. Det bør også være dokumenterbart. På grunn av dette samlet jeg inn samtykke fra intervjupersonene før intervjuene og opptakene, slik at de var godt informert om sine rettigheter av behandling av personopplysningene.

3.2 Observasjon

Da denne studien baserer seg blant annet på Vygotskijs teori⁸ om språk der språkutvikling skjer i samspill med andre, er observasjon et naturlig valg av metode. Vygotskij er opptatt av de medierende midlene vi tar i bruk i menneskelig aktivitet, der språket er det viktigste midlet vi har. Om man forstår språk som et sosiokulturelt fenomen, kan det aldri ses på isolert fra hvordan og

⁸ Se 2.1.

hvorfor det blir brukt (Neteland & Aa, 2020, s. 36). Observasjon er en måte man kan studere språket sammen med den sosiale konteksten og relasjonene det brukes i.

Et sentralt begrep knyttet til observasjon, er etnografi. Etnografi betyr «læren om folk», og i metodisk sammenheng brukes det om ei forskningsmessig tilnærming som går ut på å undersøke folks handlinger og hendelser i sammenhenger som fremstår naturlige for dem (Neteland & Aa, 2020, s. 29). Ved å observere de to klassene ønsket jeg å fange opp hva lærerne og deltakerne gjorde i undervisningen. Til forskjell fra intervjuer der man studerer det folk *sier* de gjør, studerer man med observasjon det folk *gjør* (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 127). I observasjonen fikk jeg se hvordan deltakerne samhandlet med hverandre, og hvordan de løste oppgavene de ble gitt. Denne innsikten styrket studien og kunne supplere dataene til de kvalitative intervjuene. Dette førte til mer nøyaktige funn for undersøkelsen og gav meg et tydeligere bilde av medieringens plass i klasserommet.

Ofte kritiseres tilstedeværelsen til forskeren i etnografiske studier. Kritikken går ut på at når forskeren er til stede vil det påvirke hvordan deltakerne oppfører seg både bevisst og ubevisst, og at hendelser, situasjoner og fenomener ikke blir dokumentert på en nøyaktig måte (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 130) Når det er sagt, viser forskning at elever og lærere raskt blir vant til å bli observert og at de dermed ikke oppfører seg annerledes enn de ellers ville gjort (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 130). Likevel er det vanskelig å vite om deltakernes oppførsel alltid er naturlig, da man aldri vil få data fra de gangene man ikke observerer. Dette belyser en utfordring ved metoden. Det vil alltid være vanskelig å vite hvor naturlig en observasjonssituasjon er, nettopp fordi det å bli observert, er en unaturlig situasjon for deltakerne.

3.2.1 Utvalg av informanter

Jeg ønsket å observere A2-klassen og B1-klassen som de lærerne jeg intervjuet underviste i. A2-klassen jobbet mot et A2-nivå i norsk, og den andre klassen jobbet mot et B1-nivå. På denne skolen var det ikke andre klasser på samme nivå eller høyere. Jo høyere nivået er, jo mer mediering finner vi i kompetansemålene i læreplanen. Dermed valgte jeg bort å forske på klassene med nivå under A2, siden mediering var det jeg skulle undersøke.

3.2.2 Observatørrollen

Jeg kjente til noen av informantene i klassene fra før av. Derfor var jeg ekstra påpasselig med at kjennskapen til dem ikke skulle få påvirkning på observasjon min. En av de viktigste feilkildene i observasjonsundersøkelser er oss selv (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 129). Jeg valgte å ha en ikke-deltakende observatørrolle. Jeg ønsket å beskrive situasjonene jeg observerte med et objektivt «utenforblikk». Derfor observerte jeg fra sidelinjen uten å delta i det som skjedde. Da var det lettere å konsentrere oppmerksomheten om å studere interaksjon mellom informantene. Jeg merket spesielt at når jeg lyttet til samtaler mellom deltakerne, gjorde jeg meg fort mange tanker om hvordan de samtalte. Likevel prøvde jeg å lytte og se med et objektivt perspektiv, så ikke tankene mine skulle påvirke observasjonen. Ved at jeg var bevisst på dette, vernet jeg om objektiviteten i observasjonen. Om jeg hadde gjort en deltakende observasjon, tror jeg det hadde vært utfordrende å faktisk få med seg det jeg ønsket å undersøke.

Selv om noen av informantene kjente til meg fra før av, var det viktig at de følte seg trygge i observasjonssituasjonen. Derfor hadde læreren forklart tydelig før jeg kom, hvorfor jeg var til stede, hensikten med observasjonen og hvorfor de var valgt ut som informanter. Det var selvfølgelig en fordel at jeg hadde med voksne informanter å gjøre, fremfor barn som fort nysgjerrigheten kan ta overhånd for, og man blir snakka til uansett. For å unngå at deltakerne henvendte seg til meg under observasjonen, minnet jeg dem om hensikten med min tilstedeværelse i timen i forkant av observasjonen.

3.2.3 Fremgangsmåte

Lærerne hadde forberedt klassene godt på forhånd, og forklart hvorfor jeg skulle være til stede. I A2-klassen ble timen startet med at jeg presenterte meg kort, før jeg satt meg bak i klasserommet. Jeg valgte bevisst å plassere meg bak for å gjøre meg lite bemerket i begynnelsen av observasjonen. I begge klassene gikk jeg mer rundt etter hvert. Jeg ville deltakerne skulle bli vant til at jeg hadde en annen rolle enn lærerrollen de hadde sett meg i tidligere. I B1-klassen var det lettere å si mer i begynnelsen av timen om hvorfor jeg var hos dem. Disse hadde en bedre språkforståelse, og stilte gode spørsmål til meg før jeg startet observasjonen. Dette tror jeg trygget dem mer enn at det forvirret dem. I A2-klassen tror jeg det ville vært mer forvirrende om

jeg i begynnelsen av timen, la ut om hvorfor jeg var der fordi språkforståelsen var svakere hos dem.

Målet for observasjonene var å se hvordan lærerne kommuniserte og satt i gang klassen med muntlige oppgaver og aktiviteter. Jeg ville også se hvordan deltakerne responderte på dette, og hvordan den muntlige kommunikasjonen foregikk. Det var spesielt interessant å få observere noen av gruppesamtalene for å høre hvordan deltakerne snakket sammen under oppgavene.

3.2.4 Oppbevaring av data

I og med at det var muntlig kommunikasjon som var mitt hovedfokus i observasjonen, fant jeg det nødvendig å ta lydopptak i klasserommet i tillegg til notater. Slik kunne jeg få med meg mer av det som skjedde i klasserommet, og lettere gjengi samtaler fra for eksempel gruppeoppgaver. På samme måte som lydopptak av intervjuene ble meldt inn til NSD⁹, meldte jeg også inn dette og fikk det vurdert godkjent.

Jeg hadde to opptakere med på observasjonen. Den ene opptakeren lå fremme ved læreren og fanget opp den generelle lyden under undervisningen. Denne flyttet jeg til ulike grupper når ikke læreren stod fremme og underviste. Den andre opptakeren brukte jeg til opptak av gruppesamtaler. Ved å bruke begge lydopptakerne gjorde det at jeg fikk samlet inn data fra flere samtaler. Lydopptakene bidro til detaljerte gjengivelser av samtaler og situasjoner som fant sted. Lydopptakene hjalp til å fange opp alt som ble sagt, mens notatene kunne dekke det man i tillegg så og opplevde. Da jeg transkriberte lydopptakene, fikk jeg til sammen 186 sider med materiale fra samtaler og undervisning.

For å ivareta deltakernes personvern ble de i forkant av observasjonene, gitt et informasjonsskriv som redegjorde for formålet med undersøkelsen, og hvordan observasjonsnotater og lydopptak skulle lagres og oppbevares. Her kunne de selv velge om de ville delta eller ikke. Elevgruppen jeg hadde med å gjøre, har begrenset kompetanse i norsk. Derfor hjalp lærerne som kjenner dem godt med å gå gjennom informasjonsskrivet i sine klasser. Dette var viktig for å passe på at deltakerne forstod hva de eventuelt samtykket til, og gjøre det lettere for dem å stille spørsmål hvis de ikke forstod. På den måten sørget jeg for at deltakerne ble informert om forskningen på

⁹ Se 3.1.2.

en måte som ivaretok rettighetene deres og ga dem tydelig mulighet til å reservere seg fra å delta. I begge klassen skrev alle deltakerne under og samtykket til å delta.

3.2.5 Notater

Observasjon er krevende fordi du skal følge med på det som skjer, og samtidig skrive gode og utfyllende notater med fruktbare skildringer. Før observasjonen måtte jeg velge hvilken tilnærming jeg skulle ha. Eksplorerende tilnærming vil si at man gjennomfører en ustrukturert observasjon og skriver ned det man synes er interessant der og da (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 125). Jeg valgte denne tilnærmingen og brukte et observasjonsskjema¹⁰ hentet Pedersen Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 133). Jeg valgte dette skjemaet fordi det var oversiktlig og hadde med elementene som var viktig for min type observasjon. Et poeng med gode observasjonsnotater er at andre skal kunne lese gjennom notatene i etterkant. Notatene skal inneholde informasjon om menneskene, stedet og miljøet, og skille observasjoner og tolkninger av hendelser tydelig fra hverandre (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 133). Dette observasjonsskjemaet hadde god struktur for dette. Ved at høyre kolonne var til «tolkning», hjalp dette å synliggjøre mine tolkninger. Kjennetegnet på et godt observasjonsnotat er nemlig et tydelig skille mellom observasjon og tolkning (Pedersen Dalland et al., 2021, s. 132) Skjemaet hjalp meg å være bevisst på alle gangene jeg var tolkende i det jeg observerte. Notatene bar preg av stikkord og enkle setninger som jeg renskrev i etterkant så de ble mer utfyllende.

Det var viktig å passe på at deltakerne, lærerne og stedet jeg var på forble anonyme i observasjonsnotatene. Med tanke på å ha oversikt over dataene var det nyttig at jeg husket hvem som var hvem av deltakerne. Jeg laget derfor et «klassekart» med anonymiserte navn, så det ble lettere å huske hva de ulike deltakerne gjorde og sa. Dette var til stor hjelp da jeg skulle transkribere lydopptakene fra klasserommet.

¹⁰ Se vedlegg 3: Observasjonsskjema.

3.3 Analyse

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å analysere dataene som lå til grunn for drøftingen av problemstillingen. Først drøfter jeg den metodiske forankringen og tilnærmingen som ligger til grunn for forskningen. Videre tar jeg for meg hvordan jeg bearbeidet og analyserte dataene i fire trinn. Så drøfter jeg forskningens troverdighet ved å se på studiens reliabilitet og validitet. Til slutt legger jeg frem hvordan problemstillingen er undersøkt fra ulike vinkler.

3.3.1 Metodisk forankring og tilnærming

I dette prosjektet har jeg benyttet det som kalles abduktiv tilnærming. Den kobler sammen teoretiske antakelser og ideer og empiriske inntrykk (Neteland & Aa, 2020, s. 32). Abduktiv forskning veksler mellom induktiv og deduktiv forskning, og kjennetegnes av en vekselvirkning mellom empiri og teori (Neteland & Aa, 2020, s. 32). På den måten har etablert teori om mediering og språktilegnelse blitt utgangspunktet for undersøkelsen min. Jeg har blant annet brukt Vygotskijs teori¹¹ som også er en sentral del av Brian Norths m.fl forståelse av mediering som vi finner i CEFR¹². De innsamlede dataene fra empirien analyseres i lys av denne teorien.

Empirien vil være styrende og bli utgangspunktet for analysen, men teorien påvirker hva jeg er opptatt av, hvordan jeg fortolker, utforsker videre og analyserer empirien. Jeg har derfor undersøkt de innsamlede dataene på grunnlag av det jeg finner i teorien som er nyttig for min problemstilling. Teoretisering som ikke har basis i data kan lett bli feil og inneholde svakheter, derfor er empirisk forankring avgjørende (Thagaard, 2013, s. 198). Siden jeg ikke kan «bestemme» empirien, vil den ikke nødvendigvis dekke alt jeg finner interessant i teorien. Men jeg vil kunne utforske og drøfte den empirien jeg har, og gjøre funn som gir svar på problemstillingen jeg vil undersøke.

3.3.2 Data og analyse

Jeg brukte Befrings (2020) fire trinn i analyse og bearbeiding som er: 1. Transkribering, 2. Tematisk strukturering og forenkling, 3. Tematisk analyse og 4. Strukturert datanalyse. Jeg valgte å bruke disse fordi det hjalp meg å strukturere de innsamlede dataene. På den måten fikk jeg et

¹¹ Se 2.1.

¹² Se 2.9.3.

oversiktlig bilde av informasjonen som ga et godt grunnlag for en ryddig analyseprosess. Jeg jobbet gjennom de fire trinnene på følgende måte.

Transkribering: I mitt tilfelle var intervjudataene lydopptak og enkle notater mens observasjonsdata var i form av skriftlige registreringer og lydopptak. Jeg transkriberte lydopptakene og valgte en ordrett transkripsjon som var tett opp mot talespråket. Jeg var nøye med å få transkripsjonen så korrekt jeg kunne, og spilte av lydopptaket flere ganger om jeg var usikker på hva som ble sagt.

Tematisk strukturering og forenkling: På grunn av den store mengden med sider valgte jeg å dele inn transkripsjonen fra observasjonen i syv word-filer. Disse filene var delt inn etter hvilken lydopptaker jeg brukte, hvilken klasse jeg var i og hvilken time jeg observerte. I filene begynte jeg på ny side hver gang deltakerne snakket om en ny oppgave. De transkriberte intervjuene ble delt inn i en word-fil for hver lærer. Observasjonsnotatene var også renskrevet i Word og delt inn i ett dokument for hver klasse. Dette systemet gjorde det enkelt å finne frem i de innsamlede dataene på en enkel måte.

Deretter valgte jeg å sortere innholdet av dataene i relevante kategorier på bakgrunn av prosjektets forskningsspørsmål. På denne måten ville jeg fange opp det sentrale tematiske innholdet. Spørsmålene mine i intervjuguiden¹³ var allerede tematisk strukturert. Derfor var det lett å få en oversikt på intervjuene og finne frem til relevant innhold. Slik ble det lett å ha system og god tilgang til det innsamlede materialet. Jeg fant illustrerende sitater som kunne tydeliggjøre ulike poenger som kom fram i intervjuene og observasjonene. Disse var sitater som kunne bidra til å besvare temaene i forskningsspørsmålene.

Tematisk analyse: Så foretok jeg en tematisk analyse der jeg fokuserte på det typiske og generelle, og samtidig fant fram til det som kunne fremstå spesielt eller sjeldent. Når jeg skulle finne dette, tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg brukte farger og lapper til å markere det som «stakk seg ut» og var relevant i de utskrevne word-filene. Ulike farger skulle

¹³ Se vedlegg 2: Intervjuguide.

dele inn hva som hørte til de ulike temaene i forskningsspørsmålene. Det jeg fant ved bruk av denne metoden, kunne hjelpe meg å trekke konklusjoner på et systematisk grunnlag.

Strukturert datanalyse: Ut fra alt forarbeidet kunne jeg så begynne å kategorisere og jobbe meg gjennom forskningsspørsmål for forskningsspørsmål. Mange velger å bruke et eget dataprogram for å utføre koding og kategorisering av datamateriale. Jeg valgte det bort og gjorde det heller manuelt, i og med at jeg hadde kvalitativ data og syntes jeg mestret å ha god struktur i materialet mitt på egenhånd. Jeg hadde brukt lang tid på å få til gode transkripsjonsnotater. Jeg hadde gjort nærlesing flere ganger og ble dermed godt kjent med stoffet jeg hadde tilgjengelig.

Analysen bestod av tre deler som tok utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene¹⁴. Først skulle jeg prøve å svare på spørsmålet «Hva slags medierende oppgaver og aktiviteter blir brukt?» ved å studere de observerte oppgavene i klasserommet. Dette undersøkte jeg ut fra hvordan medieringsaktiviteter beskrives i CEFR¹⁵. Videre analyserte jeg disse oppgavene på bakgrunn av medieringsskalaene fra CEFR og prøvde på den måten å si noe om hvordan de bidro til felles forståelse hos deltakerne. Til slutt undersøkte jeg hvordan læreren påvirket medieringen i de muntlige oppgavene på grunnlag av dataene fra observasjonen og svarene fra intervjuene. Jeg forsøkte å vise resultatene av mine funn på en oversiktlig måte med å ha en oppsummering i slutten av hver del. I denne delen brukte jeg bokstavinndeling av de ulike medierende oppgavene, en tabell og nummererte lister for å vise hva jeg hadde kommet frem til.

3.4 Forskningens troverdighet

I et prosjekt er det viktig at man som forsker er åpen om fremgangsmåten man har brukt, og hvordan man har kommet frem til de resultatene man har. Kvaliteten i forskninga vurderes ut fra forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). Hvis man skal vurdere troverdighet til forskningsprosjektet er *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* sentrale begreper.

¹⁴ Se 1.3 side.

¹⁵ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

3.4.1 Reliabilitet

For at prosjektet skal ha god reliabilitet må jeg gjøre rede for hvordan jeg har samlet inn data. Reliabilitet handler om at forskningen skal være pålitelig (Thagaard, 2018, s. 181), og den stiller spørsmål om dataene er tilstrekkelige nøyaktige, og hva som eventuelt gjør dem forurenset av feilfaktorer (Befring, 2020, s. 37). Reliabilitet kommer opprinnelig fra kvantitativ forskning, der det handler om at en annen forsker skal kunne gjenskape samme resultat av en forskning. Hvis man tenker slik på reliabilitet, står ikke intervju sterkt. Hvis en annen person hadde stilt mine informanter de samme spørsmålene, ville de ikke gitt akkurat de samme svarene. Derfor må jeg vise at metoden min er gjennomiktig. Det som kan sikre reliabilitet i intervjuene, er at jeg kan synliggjøre hvordan jeg har jobbet fra informantenes svar og frem til dataene jeg sitter igjen med.

Reliabilitet i intervjuene

Med tanke på intervjuene nevnte jeg at jeg kjente til informantene fra før¹⁶. Av den grunn ble det viktig for meg å tenke nøye gjennom relasjonen mellom meg og informantene, og hvordan dette kunne påvirke intervjuet. Jeg ønsket ikke at informantene skulle svare det de trodde jeg var på jakt etter. En utfordring kan nemlig være at intervjupersonen påvirkes til å svare i retning av hvordan de oppfatter forskerens synspunkter (Thagaard, 2013, s. 115). Siden informantene kjente meg, var dette en utfordring jeg måtte være ekstra observant på.

Jeg laget en intervjuguide¹⁷ for å ha god kontroll på det jeg skulle spørre dem om, og få en ryddig prosess når jeg skulle systematisere svarene i etterkant. Jeg var oppmerksom på å ikke stille oppfølgingsspørsmål som prøvde å få frem det *jeg* ønsket informantene skulle si, men holdt meg til intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål som oppstod ut fra det informantene *selv* kom inn på i intervjuet. Da jeg intervjuet lærerne var de frie i måten de uttrykte seg på, og jeg fikk ikke følelsen av at de var usikre på om de kunne si det de tenkte på.

For at informantene skulle være mest mulig avslappet og komfortable under intervjuet, valgte jeg å gjøre lydopptak av det de sa. Hvis jeg hadde sittet og notert samtalen, ser jeg for meg at det kunne virket forstyrrende for dem. Lydopptakene gjorde også at det ikke trengte å være noen tvil

¹⁶ Se 3.2.2.

¹⁷ Se vedlegg 2: Intervjuguide.

om jeg husket riktig eller var usikker på hva de sa. Hvis jeg ville sjekke dette, kunne jeg spille av samtalen om igjen.

Reliabilitet i observasjonen

Da jeg valgte å anvende observasjon i min studie i tillegg til å intervju lærerne, var dette fordi jeg ønsket å undersøke muntlig kommunikasjon i kontekst. Når man er en del av felten i klasserommet vil man som forsker være situert. *Situert* vil si at man er plassert i en bestemt kontekst og påvirket av ulike faktorer (Neteland & Aa, 2020, s. 32). Donna Haraway (1988) løfter fram et objektivitetsideal der man ikke later som man er nøytral, men tilkjenner hvordan forskningen er situert (Neteland & Aa, 2020, s. 33). For å passe på denne situeringen var det viktig at jeg som forsker så meg selv utenfra, og tenkte over hvordan jeg gjennomførte observasjonen.

Det at jeg kjente til deltakerne gjorde at jeg var litt annerledes innstilt relasjonelt enn en forsker som eventuelt aldri hadde møtt dem før. Et konkret eksempel er at jeg måtte passe på at jeg beveget meg rundt til alle i klasserommet. Det kunne være fristende å sette seg ned å høre på de deltakerne som jeg visste var utadvendte, snakket mest og var lettest å forstå. Der ville jeg også sannsynligvis finne mest mediering siden de snakket mye. Likevel var jeg også bevisst på å høre på de som snakket mindre, var sjenerte og brukte lang tid på å uttrykke seg. Dette gjorde at jeg fikk fanget opp et mer helhetlig bilde av klassen, enn om jeg *kun* hadde hørt på de jeg visste snakket mye.

3.4.2 utfordringer ved observatørrollen

Som i all annen kvalitativ forskning vil heller ikke observasjon være «objektiv» fordi måleinstrumentet er forskeren selv. Forskeren går inn med sin menneskelighet som består av intellekt, emosjoner og kropp. Dette gjør at funn og analyser er situert og subjektive (Neteland & Aa, 2020, s. 46). Siden jeg til vanlig er lærer på norskkurs var det vanskelig å unngå å ha mange meninger underveis i observasjonen. Jeg valgte bevisst en ikke-deltakende observatørrolle, fordi om jeg hadde vært deltakende observatør i form av *lærer* ville det ha farga observasjonen. Jeg hadde ikke klart å gjennomføre undervisningen som om «det var en vanlig dag», når jeg visste at jeg undersøkte mediering. For å skille min vanlige rolle og forskerrollen hjalp det å ha et

oversiktlig observasjonsskjema. Det hjalp meg å strukturere mine egne tanker og tolkninger for seg selv, så ikke det farget selve observasjonen.

Siden jeg var kjent for deltakerne fra før av, passet jeg på å forklare dem tydelig om hvorfor jeg var i klasserommet i forkant av observasjonen. Dette gjorde jeg så deltakerne ikke skulle tenke på at jeg var i rommet, og «glemme» at de kjente meg som lærer. Når det kommer til selve observasjonen av informantene, er det også vanskelig å vite om deltakernes oppførsel under observasjonen var naturlig. Man vil nemlig aldri få noe data på de gangene man *ikke* observerer dem. Her må man ta etnografien for det den er- *situert*.

3.4.3 Lydopptak

At jeg gjorde lydopptak var til stor hjelp for å fange opp hva deltakerne faktisk snakket om i de ulike gruppene. Det var som regel tre til fire grupper som snakket samtidig, men jeg hadde kun mulighet til å høre på én om gangen. På grunn av lydopptakene fikk jeg materiale til å sammenlikne de ulike gruppene og hvordan de løste oppgavene, selv om jeg ikke hørte på alle under selve observasjonen. Hvis jeg ikke hadde gjort lydopptak, ville det innsamlede materialet vært betydelig fattigere. Lydopptakene gjorde også det innsamlede materiale etterprøvbart. Noe som styrker reliabiliteten.

3.4.4 Validitet

Mine refleksjoner i de forrige avsnittene om reliabilitet i forskningen forklarer hvordan jeg forholder meg til informantene og utfører undersøkelsen. En forutsetning for validitet av konklusjonene i undersøkelsen er nemlig høy reliabilitet. At oppgaven har reliabilitet vil si at forskninga er transparent (Neteland & Aa, 2020, s. 15), altså at jeg viser tydelig hva jeg har gjort og hvordan jeg har gjort det. At jeg viser selvrefleksivitet og får frem hvordan jeg er bevisst at subjektiviteten kan få innvirkning på forskninga, bidrar til gjennomsiktighet for prosjektet. Dette styrker validiteten.

Validitet handler også om at man viser hvordan man har kommet frem til resultatene i studien og hvordan disse er tolket. Da jeg formulerte problemstillingen «Hvordan brukes mediering på

norsk kurs til å fremme muntlig kommunikasjon?» valgte jeg å gjøre prosjektet til en case-studie. Jeg kunne ha undersøkt problemstillingen på mange forskjellige måter, for eksempel med å intervju enda flere lærere eller observert flere klasser. Jeg kunne også ha intervjuet deltakerne selv og stilt dem spørsmål om temaet. En mulighet hadde også vært å se på ulike skoler og sammenliknet disse. Det hadde også gått an å supplere studien med å samle inn data ved bruk av kvantitativ metode. Men på grunn av prosjektets omfang i tid og ressurser, ble en case-studie der jeg undersøkte få enheter det som jeg så lot seg gjennomføre.

Oppgavens problemstilling ble til på bakgrunn av den nye læreplanen som innførte mediering som et kjerneelement for undervisningen. En læreplan er et verktøy for læreren, så han kan undervise det som er tiltenkt at deltakerne skal lære. Om jeg hadde begrenset prosjektet til å kun intervju lærere, ville jeg fått kjennskap til hvordan læreren opplever og forstår seg selv i undervisningssituasjonen. For meg ble det naturlig å legge til observasjon til studien, i og med at det var deltakernes gruppesamtaler jeg ønsket å undersøke. Ved å først observere undervisningen og hvordan den muntlige kommunikasjonen fremstod i gruppene, ga det et godt grunnlag for intervjuene jeg skulle gjøre med lærerne i etterkant. I observasjonen studerer man det som faktisk skjer, ikke bare det som man i et intervju kan si at man gjør. Å bruke både observasjon og intervju styrket dermed metoden for å besvare problemstillingen. Med de tre forskningsspørsmålene ønsket jeg å undersøke problemstillingen fra ulike vinkler. Slik ble de utgangspunktet for oppsettet av analysen. Ved å analysere på bakgrunn av observasjon og intervjuer kunne oppgaven gi svar på problemstillingen fra flere hold.

3.4.5 Overførbarhet

Validitet handler også om graden av overførbarhet. Med overførbarhet menes det at den forståelsen forskeren får innenfor rammen av et enkelt prosjekt, skal kunne være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 194). Selv om case-studier undersøker et begrenset utvalg kan det likevel gi innsikt som kan hjelpe til å forstå lignende tilfeller og innebærer at forskningen gir en generaliserende kunnskapsoverføring (Befring, 2020, s. 43). Prosjektet mitt var avgrenset til to lærere og to norskkursklasser hvor jeg mener funn fra studien vil ha overføringsverdi til andre norskkursklasser.

Prosjektet mitt har deler som lærere på andre norskkurs kan kjenne seg igjen i og lære noe av. Når prosjektets tema er kjent for de som leser det, kan de få noe ut av det som er blitt undersøkt. Da vil også tolkningene gi en dypere mening for fordi prosjektet viser til konkrete eksempler fra undervisningspraksis. Dette kan andre lærere på norskkurs relatere til sin undervisningshverdag, og sammenlikne med hvordan de jobber med mediering og muntlig kommunikasjon. Videre utover dette vil det ikke være særlig stor grad av overførbarhet, noe som heller ikke er målet med denne studien. Denne undersøkelsen ønsker primært å vise eksempler på problemstillingens tema fra undervisningshverdagen på norskkurs.

4. ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg ta for meg tre forskningsspørsmål hver for seg, og finne svar ved å analysere min innsamlede data og drøfte dette i henhold til teorien. Forskningsspørsmålene deler oppgaven inn i tre ulike temaer. Det første temaet går ut på hva slags medierende oppgaver som blir brukt i de to klassene jeg observerte. Det andre handler om hvordan de medierende oppgavene bidrar til felles forståelse hos deltakerne. Det siste temaet handler om hvordan læreren påvirker medieringen i de muntlige oppgavene.

4.1 Typer av medierende oppgaver og aktiviteter

Det første forskningsspørsmålet er «Hva slags medierende oppgaver og aktiviteter blir brukt?» Jeg bruker medieringsskalaene man finner i CEFR Companion Volume fra 2020. CEFR beskriver hvordan medieringsaktiviteter kan deles inn i de tre gruppene *å mediere en tekst*, *å mediere konsepter* og *å mediere kommunikasjon* (Council of Europe, 2020, s. 91). I tillegg gir den eksempler på såkalte *medieringsstrategier* som brukes til å tydeliggjøre mening og lette forståelsen under medieringsprosessen (Council of Europe, 2020, s. 117). Jeg oversatte de ulike medierende aktivitetene som tilhørte de tre gruppene og medieringsstrategiene fra CEFR, og satte dem opp i et oversiktlig dokument¹⁸. Dette dokumentet brukte jeg som utgangspunkt da jeg analyserte oppgavene fra klassene. Jeg vil nå beskrive innholdet og utførelsen av de ulike

¹⁸ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

oppgavene i A2- og B1-klassen, og vise i hvilken grad de er medierende ut fra CEFRs beskrivelser av medierende aktiviteter.

4.1.1 Medierende oppgaver i A2-klassen

A) En hilsen fra Hurtigruten

Under observasjonen i A2-klassen gikk den ene oppgaven ut på å snakke om en tekst i læreboka «God i norsk»¹⁹ (bilde 1 og 2) via «BON»-strategien. BON står for bilde, overskrift og nøkkelord. Deltakerne ble delt inn i grupper på to og tre, og skulle snakke om teksten ved hjelp av denne strategien. De skulle se på bildene, overskriftene og finne de viktigste ordene i teksten. «BON» var en kjent strategi for deltakerne som de hadde brukt flere ganger tidligere.

11.4 En hilsen fra Hurtigruten

Bjørnar er hjemme, og telefonen ringer.

Mamma: Hei, Bjørnar, det er mamma!

Bjørnar: Hei, mamma! Hvordan har du det på tur?

Mamma: Bare bra. Jeg koser meg, men jeg savner Ramme.

Hvordan går det med dere? Skal dere å gå tur med Ramme hver dag?

Bjørnar: Vi har det fint alle sammen, og Ramme elsker å gå tur med ham. Ramme er den snilleste hunden i verden. Hvor er du nå?

Mamma: Vi har akkurat passert Nordkapp, og i morgen er vi framme i Kirkenes. Det er så herlig å reise med Hurtigruten. Å reise rundt i Norge er det beste jeg vet. Jeg har møtt mange interessante personer og sett noen av de flotteste stedene i Norge.

Bjørnar: Det kan jeg tenke meg. Har du tatt mange bilder?

Mamma: Se på Facebook! Jeg har lagt ut et helt album med de fineste bildene fra turen.

Fakta Adferst - utsendings
Ordforklaringer
 å passere = å dra forbi
 herlig = veldig fint, deilig, fantastisk
 å legge ut = å dele på internett
 en del = ganske mye
 kjæle og sykk på grunnet av høyde
 følger
Nyttige uttrykk
 Hvordan har du det?
 Bare bra.
 Hvordan går det?
 Vi har det fint.

Kapittel 11 - Det er typisk norsk.

Bilde 1: Hentet fra «God i norsk 1» s. 162

Bjørnar: Så fint! Vi skal se på bildene i kveld. Hvordan har været vært?

Mamma: Været var best den første dagen. Da var det varmt og sol. På Nord-Vestlandet var det nye regn og en del vind, spesielt i Molde. Det var litt store belger, men jeg ble ikke sjøsyk. De siste dagene har det vært litt kaldere, men sola skinner både om natta og om dagen, og belgene er mindre nå.

Bjørnar: Jeg skal bilde deg fra verdens gladeste barnebarne. De er så glad i Ramme. God tur videre!

Sammendrag
 Bjørnar reiser på tur med Hurtigruten fra Bergen til Kirkenes. Han ringer og snakker med Bjørnar, for hun savner Ramme. Hun har sett mange flotte steder i Norge og møtt mange interessante mennesker. Hun har tatt mange fine bilder, og de fineste bildene har hun lagt ut på Facebook.

Adjektiv
 Bestemt form superlativ den snilleste hunden
 det beste været
 de flotteste stedene
 de fineste bildene
 verdens gladeste barnebarne

Fakta
Kjæledyr
 Det er ca. fire av ti nordmenn som har kjæledyr. 30 % av alle nordmenn har hund eller katt, og 10 % har andre kjæledyr. Det er ca. 300 000 husdyr som har katt, og ca. 240 000 husdyr som har hund.
 Kilde: SSB

Hunden er menneskets beste venn - Jeg vakkelt opp på en gård med mange dyr. Vi hadde hund, sauer, griser, høner og en hest. Vi hadde også mange katter som spalte mus, og en hund som passet på huset. Nå bor jeg alene, for mannen min er død. Jeg har kjøpt verdens snilleste hund, som jeg kan kose med og gå på tur sammen med.

Kapittel 11 - Det er typisk norsk.

Bilde 2: Hentet fra «God i norsk 1» s. 163

Før de satte i gang med oppgaven, oppfordret læreren dem til å hjelpe hverandre å snakke i hele setninger med subjekt og verbal. Hun refererte til at hun tidligere hadde lært dem å finne synonymer for ordene de snakket om, og at de skulle prøve å gjøre det nå også. Sidene i tekstboka kombinerte tekst med flere modaliteter, blant annet et bilde av Hurtigruten og et kart som viste stedene den stoppet på (bilde 1). Da gruppene begynte på oppgaven, brukte de forskjellige fremgangsmetoder.

¹⁹ Lærebok på norsk kurset: Berg L. & Hofset J. (2017) *God i norsk 1. Tekstbok A1/A2*.

En gruppe startet med å lese hovedteksten og snakket om hva ordene betyr. Dette er å *mediere en tekst* innenfor kategorien «behandle tekst»²⁰. Når de jobber med teksten på denne måten, vil aktiviteten være medierende fordi de oppsummerer hovedpoengene i informasjonen fra en enkel og kort tekst med et kjent emne. På den måten unngår de å *kun* lese teksten høyt uten å tenke på betydningen av hva de leser. De leser, snakker sammen om hva det betyr og hjelper hverandre til å oppsummere hovedpoengene. På den måten blir det en blanding av resepsjon, produksjon og samhandling der de samarbeider med å forklare innholdet til hverandre. «God i norsk 1»²¹ er full av dialoger i hvert kapittel, så dette er å regne for en kjent tekstform for deltakerne. Temaet kan man også si er kjent for dem fordi det handler om noen som reiser med Hurtigruten. Selv om deltakerne sannsynligvis aldri har tatt Hurtigruten, kan de fleste relatere til det å være på reise eller å ta båt. Dialogen foregår også mellom mor og sønn, som også er en relasjon deltakerne lett kan kjenne seg igjen i.

En annen gruppe snakket mest om bildet da de gjorde oppgaven. En medierende aktivitet innenfor å *mediere tekst* er «å forklare data»²². Data kan forstås som bilder. I denne sammenhengen tolker og beskriver deltakerne enkle bilder om kjente emner. De snakker om hva de ser på bildet. På A2-nivået av denne typen mediering kan pauser, startfeil og omformuleringer være tydelig. Når de snakker sammen går det litt treigt, og ordforrådet er ganske begrenset. Likevel diskuterer de om det er sommer eller vinter på bilde, og de finner ulike synonymer for «båt». Å beskrive et bilde er oppgave to av delprøven i muntlig kommunikasjon på A1/A2-nivå (Kompetanse Norge, 2015). Når deltakerne viderefremidler visuelt innhold på denne måten, øver de helt konkret til delprøven i muntlig kommunikasjon.

I den tredje gruppen handlet store deler av samtalen om kartet med alle stoppestedene og hvordan geografien som ble visualisert, hang sammen. Dette går også under den samme medierende aktiviteten som å tolke og beskrive et bilde. Deltakerne måtte mestre å forklare kartet som viste Hurtigrutens stoppesteder. Her måtte deltakerne forklare kartet, hente ut informasjon fra teksten og bildene, og viderefremidle innholdet til hverandre. Det felles europeiske rammeverket for språk er opptatt av hvordan deltakerne skal kommunisere og utføre oppgaver i virkelighetsnære

²⁰ Se vedlegg 1: «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

²¹ Lærebok på norskkurset: Berg L. & Hofset J. (2017) *God i norsk 1. Tekstbok A1/A2*.

²² Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

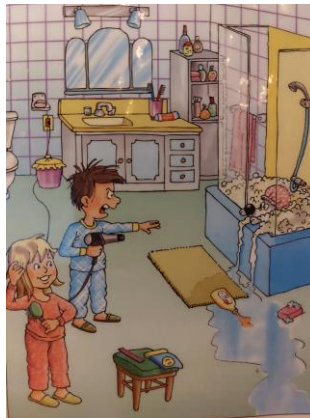
situasjoner (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022b). Kartet (bilde 1) i oppgaven kan relateres til andre lignende situasjoner deltakerne kan møte på, der de må lese kart eller oversiktsbilder, eller trenger å forstå stoppesteder som er markert på denne måten.

B) Snakke om bilder

I en annen oppgave fikk de utdelt to forskjellige bilder (bilde 3 og 4), og skulle snakke sammen i grupper om hva de så på bildene. Som i den forrige oppgaven, bestod også denne av den medierende aktiviteten «å forklare data»²³ innenfor kategorien *å mediere tekst*. Også her skulle de viderefremde visuelt innhold. Da læreren introduserte denne oppgaven, fortalte hun at dette er en slikt type oppgave man får på norskprøven. Hun refererte til at de tidligere hadde lært å bruke setningsstarteren «Jeg ser», for eksempel «Jeg ser en mann», når de skulle snakke om et bilde.



Bilde 3: Familie på kjøkken



Bilde 4: Barn på badet

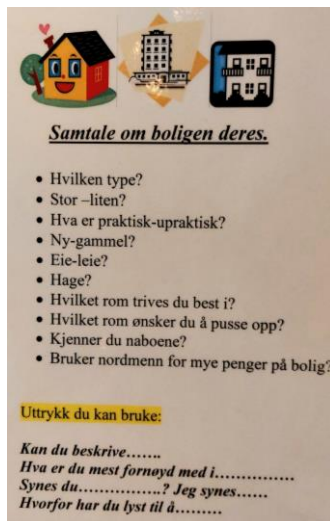
I intervjuet²⁴ fortalte læreren at de hadde lært mye om å snakke i hele setninger, så ikke de bare satt og så på et bilde og ramset opp alle ordene de kunne. For å unngå dette hadde hun fokusert mye på at hvis de snakket i hele setninger, ville de få et bedre resultat på norskprøven. Ved å hjelpe deltakerne til å formulere setninger fremfor å bare ramse opp ord, vil det gjøre deltakerne i stand til å konstruere mening. De vil lære å formidle visuelt innhold som ikke bare er knyttet til konkrete ting eller personer, men også handlinger og situasjoner. Når de da ser på et bilde, tolker det og formidler denne tolkningen, vil deltakerne utføre mediering.

²³ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

²⁴ Lyddoptak Intervju med lærer for A2 (sitat fra side 12).

C) Samtalekort om «Boligen min»

Den neste oppgaven bestod av samtalekort med temaet «Boligen min» (bilde 5). Disse kortene inneholdt ti spørsmål som omhandlet temaet, og fem setningsstartere som skulle hjelpe dem til å svare på spørsmålene. Når læreren introduserte denne oppgaven, forklarte hun viktigheten av at alle måtte bidra i samtalen. Hvis en «snakket i vei» om boligen sin, måtte de andre bryte inn i samtalen. Her refererte hun til at de kunne benytte seg av de ti spørsmålene som hjelp.



Bilde 5: Spørsmål og setningsstartere

I intervjuet satte læreren lys på at en utfordring med medierende oppgaver var å få alle til å delta og si noe i samtalen. «Når du springer rundt og hører på alle gruppene, så er det vanskelig å høre om at de snakker i det du kommer og så tier den andre still. Derfor prøver jeg å bevege meg litt rundt, men jeg kan jo ikke være hos alle på likt. Men jeg er jo redd for om noen snakker altfor mye i forhold til de andre.»²⁵ Her berører læreren noe av det sentrale med mediering. En medieringsaktivitet innenfor å *mediere konsepter* er å «samarbeide i grupper»²⁶. I gruppene skal man etablere forhold som tilrettelegger for samtale og sammen utvikle ideer. Det er akkurat dette læreren er bekymret for om deltakerne klarer på egenhånd, når hun ikke deltar i gruppesamtalene deres. Dette er også grunnen til at hun i introduksjonen minner deltakerne på at alle må bidra i samtalen. Å *mediere konsepter* kan også være «å lede et gruppearbeid»²⁷ ved å administrere

²⁵ Lydopptak Intervju med lærer for A2 (Sitat fra side 11).

²⁶ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

²⁷ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

interaksjon og oppmuntre til meningsfull samtale. I denne oppgaven tar læreren denne rollen. Mens det er deltakerne som samarbeider i gruppen. På den måten utfører både læreren og deltakerne hver sine medierende aktiviteter i denne oppgaven.

Mediering handler om å konstruere mening fra den individuelle til det sosiale. Det vil si at deltakerne i gruppen har sine egne individuelle meninger som de snakker om sammen. Ved å stille hverandre spørsmålene fra samtalekortet (bilde 5), inviterer deltakerne hverandre til å uttrykke synspunkter om temaet. En kategori innenfor å *mediere konsepter* er «å fasilitere samarbeidende interaksjon blant likestilte»²⁸. På A2-nivå av denne medierende aktiviteten beskrives akkurat det deltakerne gjør her. De samarbeider om oppgaven ved å spørre hverandre hva de synes om boligen sin. Hvis de kommer med forslag eller uttrykker forståelsesfull respons, er det også en måloppnåelse på A2-nivå av denne kategorien.

D) Tegneserien

Deltakerne fikk til slutt utdelt en tegneserie av B-gjengen (bilde 6) som de skulle lese alene først, for så å fortelle hverandre om den i grupper. Bestillingen fra læreren var at de skulle fortelle hvorfor tegneserien var morsom. Hun oppfordret deltakerne til å bruke hjelpemidler for å forstå teksten, for eksempel Google Translate eller andre oversettelsesprogram de måtte ha på mobilen.



Bilde 6: Spørsmål og setningsstartere

²⁸ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

«Å oversette en skrevet tekst»²⁹ er en kategori innenfor *å mediere tekst*. Når de blir oppfordret til å oversette tegneserien, ikke nødvendigvis ordrett, men for å få tak i innholdet, er det et eksempel på mediering. På nivå A2 i denne kategorien er medierende aktivitet å gi en grov muntlig oversettelse av korte og enkle tekster som fanger opp det mest vesentlige poenget. Deltakerne kom aldri så langt på denne oppgaven at de oversatte hele teksten for hverandre. Jeg hørte likevel at de hjalp hverandre med å oversette enkelte ord her og der. Når de hadde lest gjennom hele teksten hørte jeg flere samtaler som oppklarte misforståelser. Slik brukte de Google Translate, snakket sammen for å avklare innholdet i teksten, og fant frem til tegneseriens vesentlige poeng. En annen medierende aktivitet på A2-nivå i samme kategori, er å rapportere informasjonen i korte, enkle tekster som har illustrasjoner. Denne teksten er enkel og har illustrasjoner. Ved å rapportere til hverandre hva den handler om, utfører de en medierende aktivitet.

Lærerens bestilling om å finne ut hvorfor tegneserien er morsom, virker utfordrende for deltakerne å svare på. Forståelse av humor er ikke så enkelt i og med at det ofte er kulturelt bestemt. Tegneseriesjangeren er mye utbredt i Vesten, men kanskje ikke noe de fleste minoritetsspråklige har et særlig forhold til. Humor kan handle om å koble et konsept til erfaringer og kunnskap man har fra før. Hvis man klarer å knytte et konsept til tidligere kunnskap, er man på et B1-nivå av medierende aktivitet innenfor kategorien *medieringsstrategier*³⁰. Mens under B1-nivå av samme kategori, finnes det ingen eksempler på medierende aktiviteter. Å kunne koble noe til tidligere kunnskap, er altså forbeholdt B1-nivå i språket. Lærerens bestilling av å forklare humor går ut på å kunne på en forståelig måte begrunne hvorfor tegneserien er morsom. Men bare det å forstå *innholdet* i teksten er utfordrende for deltakerne. Dermed blir det å forklare humoren i tegneserien et mål som deltakerne strever med å kunne klare. På den måten blir oppgaven som kanskje skulle produsere det høyeste nivået i den muntlige kommunikasjonen, heller den oppgaven hvor det medierende målet «oversettelse» blir flittigst gjennomført. Slik jeg tolker det vil denne bestillingen fra læreren være på et for høyt nivå for deltakerne. Da jeg observerte, merket jeg at humor først ble et tema da de snakket sammen i plenum og læreren tok det opp på nytt.

²⁹ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

³⁰ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

I lydopptakene fra samtalene ser jeg at det de konsentrerer seg om er først og fremst å forstå teksten. De snakker om hva de ser og prøver å forstå ord. Ingen snakker om hvorfor tegneserien er morsom. Jeg tenker at læreren «bommer» litt på nivået her, og at hun legger opp til en mediering som krever et høyere språknivå av deltakerne enn de mestrer. En kategori innenfor *å mediere tekst* er «å gi respons på kreative tekster»³¹. Kravene til de medierende aktivitet på A2- og B1-nivå innenfor denne kategorien er at man på A2-nivå skal på et enkelt språk kunne uttrykke sine reaksjoner på et verk, mens på B1-nivå nevnes åtte forskjellige måloppnåelser som krever høyere grad av refleksjon og evnen til å tenke abstrakt. Bestillingen fra læreren legger altså opp til mediering, men utløser ikke medierende aktivitet hos deltakerne fordi det blir for vanskelig for dem.

4.1.2 Medierende oppgaver i B1-klassen

E) Grammatikkoppgaven

Den dagen jeg observerte i B1-klassen fokuserte de på muntlige øvelser. Den første oppgaven var en grammatikkoppgave som bestod av setninger med «hull» i teksten, der de skulle fylle inn riktig konjunksjon. Når deltakerne utførte denne oppgaven, snakket de sammen to og to. Jeg observerte at noen av dem kom med argumenter for hvorfor de mente at en bestemt konjunksjon skulle brukes i setningene. Andre var mer stille og tenkte mer før de utvekslet svarene de mente var riktige, og noen av dem var uenige når de skulle finne riktig svar. Etterpå hadde læreren en felles gjennomgang hvor de så på hva som var det riktige svaret.

I denne oppgaven må deltakerne forstå innholdet i setningene for å finne ut hvilken konjunksjon som passer å bruke. Jeg vil kalle denne type oppgave for en samhandlingsoppgave fremfor en medierende. Læreplanen beskriver samhandling som kommunikasjonssituasjoner der to eller flere samarbeider språklig for å forstå hverandre og skape felles mening. Ofte kombinerer det resepsjon og produksjon, muntlig eller skriftlig, der alle parter er aktive. Da kan de bidra med ny informasjon, be om oppklaring eller markere forståelse, enighet eller uenighet (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 6). Det de gjør i denne oppgaven er at de

³¹ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

sammenlikner hverandres svar for så å sammenlikne det med lærerens fasit. I medierende oppgaver foregår læringsprosessen ved at man snakker sammen for å komme frem til et innhold og få innsikt i det, for så å kunne videreformidle det. Denne oppgaven vil jeg ikke si er direkte medierende, da fokuset ikke er å videreformidle et innhold i en tekst eller diskutere et emne. Målet med oppgaven er å finne riktig ord å fylle inn i en allerede eksisterende setning. Denne oppgaven vil jeg ikke kalle medierende, men en samhandlingsoppgave.

F) Familiebildet

Neste oppgave omhandlet et bilde av en storfamilie. Deltakerne fikk i oppgave å bruke fantasien og forklare forbindelsene innad i familien. De snakket om bildet i plenum, og fant ut sammen med læreren hvem de ulike personene kunne være. Etterpå fikk de et nytt bilde av storfamilien fra TV-serien «Modern family» (bilde 7). Den eneste informasjonen de fikk som utgangspunkt for samtalen, var at Jan var far til Mats og Klara på bildet. Resten av forbindelsene, måtte de finne ut av selv. På tavla skrev læreren opp ordene: enke, gift, adoptert, homofil, halvsøsken, svigerfar, tante/onkel, skilt og bonuspappa (bilde 8). Disse ordene skulle de bruke i samtalen om familiebildet. De ble delt inn i grupper på tre og tre.



Bilde 7: Bilde av storfamilien fra «Modern Family».



Bilde 8: Ord til bruk i samtale.

Når deltakerne skulle snakke om dette bildet, måtte de sammen finne en løsning for hvem som kunne være hvem. Bildet bestod av tre forskjellige familier som de skulle plassere i forhold til hverandre. Denne oppgaven tar i bruk *medierende konsepter* fordi deltakerne «samarbeider i grupper»³². De fasiliterer samarbeidende interaksjon for eksempel ved at de samarbeider om en

³² Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

delt oppgave der de formulerer svar, spør om folk er enige eller foreslår alternative tilnærminger. Dette er medierende aktiviteter på et B1-nivå. En annen medierende aktivitet innenfor *medierende konsepter* er at de «samarbeider for å konstruere mening»³³. På et B1-nivå kan det være å be et gruppe-medlem om å gi begrunnelse for sine synspunkter. Det kan også være å gjenta deler av det som blir sagt for å bekrefte gjensidig forståelse og fortsette å utvikle ideer.

I motsetning til grammatikkoppgaven er denne oppgaven mer åpen. Her skal de ikke fylle inn «hull» i setninger med et begrenset antall ord, men de kan bruke språket fritt. Deltakerne må gjøre seg opp en mening om relasjonene på familiebilde, diskutere det med de andre og komme frem til en felles forståelse av relasjonene. Når jeg hørte på gruppene var de innom veldig mange forskjellige teorier, og diskuterte hvem som kunne være hvem. Den ene familien bestod av to menn (Mats og Kim) og ei jente (Lilly) (bilde 7). Her mente noen at de to mennene var gode venner, mens andre insisterte på at de var homofile. Det var spennende å observere hvordan samtalen ble navigert her. Man merket at for noen av deltakerne er det vanskelig å tenke at de to mennene kunne være homofile, sannsynligvis fordi homofili er mindre akseptabelt eller fremmed i deres kultur. Samspillet som oppstår når deltakerne samhandler med hverandre og utvikler felles forståelse for dette samfunnsfenomenet vil jeg kalle mediering. De gir uttrykk for om de mener det er normalt, tradisjonelt eller moderne.

I den ene gruppen snakket en av deltakerne, Barbra, om at det er en moderne tid, og at det har skjedd et skifte for familier. Hun mente at når man har demokrati, kan man velge sitt liv og hvordan det skal være. Her indikerte hun at en homofil samlivsform har blitt normalt. Franc, William og Aysha diskuterte relasjonen mellom de to mennene på bildet. William mente han ene var onkelen til han andre, mens Aysha mente de var homofile. Når de så snakket om dette i plenum med læreren var alle aktive. Aysha spurte om han ene kunne kalles «mother in law» hvis de var homofile. Yodit sa «Mats og Kim er ikke tradisjonell, ikke sant?» Dan henvendte seg til Franc og spurte hvordan det var med homofili i hans hjemland. Franc svarte at det var normalt, men ikke så populært. Mange av deltakerne mente Lilly (bilde 7) var adoptert. Aysha uttalte, «Det er dårlig at jente bor med bare mann. Det er dårlig. Han er ikke dama, han er ikke prest.»³⁴

³³ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

³⁴ Fra observasjonsnotatet fra B1-klassen.

Her kom deltakerne opp i en situasjon hvor de hadde ulike meninger og måtte snakke om det. Ifølge læreplanen skal mediering tilrettelegge for forståelse og vellykket kommunikasjon mellom mennesker med ulik bakgrunn akkurat som vi ser et eksempel på her.

Jeg opplever at denne oppgaven tok opp temaet homofili på en måte hvor kommunikasjonen ble god på tross av forskjellige meninger. Her er det viktig å nevne at hensikten med mediering ikke skal føre til at alle mener det samme, men føre til samtaler som kan skape forståelse og aksept for ulike meninger. Jeg tror denne oppgaven kunne bidra til nettopp dette, fordi den skapte kommunikasjon rundt et aktuelt tema det ofte er mange forskjellige meninger om.

G) Forklare ord

Klassen skulle ha kapitteltest dagen etter, og fikk oppgitt åtte ord på tavla som de skulle forklare betydningen av. De fortsatte å jobbe med dette i de samme gruppene. Noen av gruppene ble stille og tok frem bøker eller mobiltelefoner som hjelp for å finne ut av riktig betydning. Andre grupper samarbeidet med å snakke om ordene helt fra start.



Bilde 9: Ord til kapitteltesten.

En kategori innenfor å mediere tekst er «å oversette en skrevet tekst»³⁵. Deltakerne jobber her med enkeltord, ikke en tekst. Likevel vil jeg kalle prosessen som skjer for medierende. På et B1-nivå innenfor denne kategorien er en medierende aktivitet at deltakerne skal gi en omtrentlig muntlig oversettelse av korte, enkle, hverdagslige tekster skrevet på et annet språk.

³⁵ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

Mange av deltakerne sitter og jobber med disse ordene ved at de leser dem på norsk, for så å oversette dem til sitt morsmål. Den medierende aktiviteten kan være når de gir en muntlig oversettelse av det norske ordet på sitt morsmål til noen av deltakerne med samme morsmål. Det kan også være når de oversetter sin forståelse fra morsmålet, tilbake til norsk. Når de finner oversettelsen til sitt språk slik at de kanskje forstår ordets betydning, blir de i stand til å danne seg hypoteser om hvordan ordet kan brukes på norsk. Deretter snakker de sammen om hva ordene betyr på norsk, og hva de kan brukes til. På den måten skjer det først en kognitiv prosess, som går over til en sosial prosess når de begynner å snakke om ordenes betydning.

Deltakerne kan også lære seg ordene for seg selv ved å bruke privat tale (se kapittel 2.9). Da vil det hos den enkelte deltaker skje en medierende prosess når han oversetter det norske ordet til morsmålet sitt, og har en indre tale med seg selv. En såkalt selvregulering som hjelper han til å lære seg ordet. Når han da snakker med sine medstudenter om ordenes betydning, foregår mediering i samhandling med andre via oversettelse og forklaring av innholdet i ordet. Dermed skjer det først en mediering hos den enkelte deltaker, deretter i interaksjonen med medstudentene.

H) Snakke om boforhold

I denne oppgaven skulle de snakke sammen om fordeler og ulemper med å bo alene, og om det er best å bo alene eller sammen med andre. I denne oppgave utvekslet deltakerne sine synspunkter om temaet.

I noen av gruppene handlet samtalen om hvordan det er å leve i et ekteskap, og hvilke meninger de hadde om dette. Under observasjonen av den ene gruppen la jeg merke til at to av deltakerne begynte å snakke sammen på morsmålet sitt. Jeg stilte meg på avstand for å høre etter, selv om jeg ikke forstod hva de sa. Deltakeren, Tim, henvendte seg til meg og forklarte at de snakket om temaet «å bo alene/å bo sammen». Jeg gikk litt unna, og jeg hørte de fortsatte på samme språk. Etterpå hørte jeg at den andre deltakeren i samtalen, Yodit, fortalte til de andre på gruppen hva hun og Tim hadde snakket om. De hadde snakka om grunnen til hvorfor mannen i deres kultur sier at en dame ikke kan ut å reise. Og hvorfor dette ikke nødvendigvis er for å nekte henne å reise, men for å beskytte henne fordi noe farlig kan hende henne, eller hun kan bli skadet. Tim

kom med et eksempel fra sitt hjemland der dette var veldig vanlig på grunn av krigen. Det var farlig å gå ut, derfor passet mannen ekstra på.

Her vil jeg si Tim og Yodit utøver det man kaller kulturell mediering (se kapittel 2.10.4). I Norths inndeling av overordnede kategorier innen mediering er kulturell mediering at man skaper forståelse og bevissthet om kulturer innenfor et språk, eller på tvers av språk og kulturer. Her brukte Tim og Yodit sitt morsmål for å snakke om hva som er vanlig i deres kultur når det gjelder relasjonen i et ekteskap. Deretter forklarte de det på norsk til gruppen sin. Dette vil jeg si er et konkret eksempel på kulturell mediering på tvers av språk. Jeg vil tro det var lettere for Yodit å uttrykke sine meninger på norsk etter å ha snakket om et kjent tema på et språk hun snakker flytende. Her bruker de morsmålet som en ressurs i medieringen.

Flere av gruppene snakket om hva som er positivt og negativt med å bo alene eller sammen med noen. Mange av dem mente at når man har familie er det mye å forholde seg til og mye å gjøre, mens en person som bor alene har veldig mye frihet. I den ene gruppen fortalte Dan ivrig om at han leste på nyhetene at en dame hadde dødd i sin egen leilighet i Oslo. De fant henne ikke før det begynte å lukte. Dans konklusjon var at det ikke er bra å bo alene for da blir man ensom. Han mente ensomhet var et stort problem i Norge, og kunne for eksempel føre til at folk tar sitt eget liv.

I en av gruppene snakket de lenge om fordeler eller ulemper med å være gift. Alle på denne gruppen var gift, og delte villig sine tanker med gruppen. Jeg registrerte at flere av gruppene tok i bruk *medierende konsepter* innenfor kategoriene «samarbeide i gruppe» og «samarbeide med å konstruere mening»³⁶. De spurte hverandre «Hva mener du?» eller «Hva synes du?» i samtalen om boforhold. Å stille og svare på spørsmål ved å jobbe mot et felles mål i en enkel og delt oppgave, er medierende aktivitet på B1-nivå. Her vil jeg si det felles målet er å finne ut hva de mener om temaet. En annen medierende aktivitet på B1-nivå er å bidra til å holde utviklingen av ideer «i rute» slik at samtalen stadig utvikler seg. De var flinke til å spille videre på det de andre sa, og snakket om det samme. På den måten spriket ikke samtalen i alle retninger, men de hadde en rød tråd i det de diskuterte. Den ene gruppen startet med hva som er positivt og negativt med å

³⁶ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

bo alene. Dette førte gruppen inn på å snakke om ensomhet. Ensomhet dukket opp i resten av samtalen. Slik ble gruppens konstruerte mening at ensomhet er et problem.

I den andre gruppen snakket Mary og William sammen. Mary var pådriver i samtalen og fulgte opp det William sa. For eksempel sa William at mange nordmenn bor alene. Da spurte Mary «Ja. Hvorfor det? [...] Du kan forklare til meg hvorfor det har i Norge det det er masse den bor alene?»³⁷ Her spurte Mary om begrunnelse fra William. Her ser vi B1-nivået av medierende aktivitet innenfor kategorien «samarbeide for å konstruere mening»³⁸ som er å be et gruppe medlem om begrunnelse for synspunktene sine.

I) Forklare nyheter

Klassen fikk utdelt hver sin nyhet som de skulle lese for seg selv, for så å gjenfortelle den for gruppen si. Det å gjøre den skriftlige teksten om til muntlig språk er i seg selv en medierende aktivitet. Kategorien «å behandle tekst»³⁹ innenfor *å mediere tekst* har medierende aktivitet på B1-nivå der man skal kunne enkelt oppsummere hovedpoengene i enkle tekster om kjente emner. Nyhetene var hentet fra kommunens nettside, NRK og Klar Tale. Sistnevnte er Norges eneste letteste nyhetsavis. Det er ikke sikkert alle deltakerne opplevde nyhetene som kjente emner. Tekstene var derimot korte og hadde et enkelt språk.

Klassen ble delt inn i grupper på fire og fire, bortsett fra den ene gruppen som bestod av seks deltakere. En utfordring med denne oppgaven var at noen av deltakerne leste opp hele teksten for de andre, i stede for å fortelle om den. Flere av deltakerne var veldig bundet til teksten når de skulle fortelle nyheten sin. De var lite «frie» og hadde dårlig flyt når de fortalte. Det var interessant å se at selv om de leste nesten ordrett av, tror jeg de følte de gjenfortalte. Det kan handle om at de gjennom høytlesningen, forstod teksten selv *mens* de leste for de andre. Hvis denne prosessen hadde skjedd når de satt stille og leste for seg selv, ville nok høytlesningen tatt en annen, og kanskje litt «lettere» form. Det virket faktisk som noen av dem fikk «aha-opplevelser» av tekstens innhold mens de la fram nyheten for de andre. Gruppen på seks personer

³⁷ Fra «Lyddoptak i B1-klassen, 3.time», s. 12.

³⁸ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

³⁹ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

virket altfor stor til å være hensiktsmessig for oppgaven. Siden det bare var fire nyheter disponible, fikk fire av gruppemedlemmene samme nyhet å fortelle. Dermed drøyde oppgaven veldig ut. Det var ikke så interessant for verken gruppen, eller den som fortalte, å høre samme nyhet to ganger.

Det kunne virke som denne oppgaven hadde gjort mer ut av seg, og hatt en sterkere grad av mediering om de hadde fått mer tid. Om deltakerne først hadde brukt lengre tid på å sette seg inn i teksten, ville sannsynligvis gjenfortellingen blitt bedre. Alt i alt var dette en god medierende oppgave, men hadde potensiale til å bli enda bedre i gjennomførelsen med små justeringer som for eksempel tidsbruk og fordeling av grupper.

J) Snakkekort

I neste oppgave fikk deltakerne utdelt ulike snakkekort. Dette kunne være ulike spørsmål som for eksempel «Hva vil du gjøre når du blir pensjonist?» eller «Hva synes du om at folk finner en kjæreste på datingsider på internett?». En oppgave av denne typen krever at deltakerne hjelper hverandre til å formidle mening og skape en god samtale ut fra spørsmålene de får. I denne oppgaven kan mediering måles i om deltakerne tar i bruk *medierende konsepter* av kategorien «lede et gruppearbeid»⁴⁰ i form av de medierende aktivitetene som er å organisere interaksjon og oppmuntre til konseptuell prat. I den ene gruppen viser Barbra og Lana evnen til å anvende dette. Når gruppen skal begynne å snakke om de ulike spørsmålene er det Lana som starter med å si «Hvem først?». Med dette spørsmålet hjelper Lana til med å finne ut hvem som skal begynne å snakke. Det første spørsmålet de snakker om er «Kan du tenke deg å prøve nettdating?». De kommer ikke helt i gang med å svare på dette. Da sier Barbra «Du kan forklare. Det er spørsmål til deg». Dette får Dan i gang med å svare på spørsmålet, og på den måten hjelper Barbra Dan til å uttrykke meningen sin. Når Dan har svart, blir det litt stille. Da er det igjen Barbra som prøver å få samtalen videre med å si «Okei, Gina, hva har du?», med dette mener hun hvilket spørsmål som står på Ginas snakkekort. Barbra får ikke noe svar, og etter en fem sekunders pause der ingen tar ordet sier Barbra «Okei, da skal jeg snakke.» Her viser Barbra evnen til å invitere andre inn i samtalen, men hvis ingen tar ordet, gjør hun det selv. På den måten utfører Barbra den

⁴⁰ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

medierende aktiviteten på B1-nivå som er å fordele turer i samtalen. Litt senere i dialogen sier Lana: «Min tur, eller din tur?» og «Er du ferdig?». Her viser også Lana evnen til å finne ut hvem som skal snakke, og snakker hvis ingen andre gjør det.

Når jeg studerer samtalen videre, synes jeg Barbra skiller seg ut sammenliknet med de andre. En kategori innen *medierende konsepter* er «å oppmuntre til konseptuell prat»⁴¹. På B1-nivå skal man kunne be folk utdype noe de allerede har sagt. Barbra evner å lede samtalen ved å stille gode og passende spørsmål. Lanas spørsmål er mer begrenset til kun hvem som skal ta ordet, mens Barbra også hjelper de andre med å konstruere mening ved å stille gode spørsmål. Uten at jeg kjenner til deltakernes språknivå, vil jeg tro at Barbra skiller seg ut, fordi hun rett og slett har et litt høyere muntlig språknivå enn de andre. I vurderingskriteriene for muntlig norskprøve legger B1-B2-prøve opp til argumentasjon der språkfunksjonen som skiller B2 fra B1, er det å argumentere (Kompetanse Norge, 2015, s. 4). Barbra stiller mange spørsmål for å fremme argumentasjon i samtalen. For eksempel når de snakker om spørsmålet «Synes du at alle bør få lov til å gifte seg med hvem man vil uansett kjønn, rase eller religion?» følger Barbra opp samtalen med å si «Kan du forklare? Hva synes du det er vanskelig dette?» Lana stiller ikke den type spørsmål. Dan og Gina som også er med i samtalen, viser ikke evne til interaksjonsstrategier på nivå med Barbra og Lana.

4.1.3 Oppsummering

Beskrivelsene av innholdet og utførelsen av oppgavene får frem forskjellen på hvordan deltakerne i A2- og B1-klassen gjennomførte oppgavene. I B1-klassen var det absolutt mer støy, mer flyt og mer som ble sagt i samtalen. I A2-klassen observerte jeg mer nøling og leting etter ord. Det som er interessant er å se at læreren kan planlegge og sette klassen i gang med å gjøre medierende oppgaver og aktiviteter, men graden av mediering måles ved å høre på samtalen mellom deltakerne om man skal finne ut i hvor stor grad mediering forekommer.

Eksempelvis hvordan deltakerne samtaler blir mindre innholdsrike når læreren ikke er med og bidrar i interaksjonen. Man ser også tydelig hvordan noen deltakere har gode ferdigheter i

⁴¹ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

interaksjonsstrategier, mens andre ikke har det. I medieringen som forekommer utveksles også meninger som viser forskjellene hos deltakernes kulturer, og hvordan de i samtalen må lære seg å navigere en samtale der uenigheter forekommer. I de medierende oppgavene bidrar morsmålet som en ressurs for læring. For eksempel der deltakere bruker morsmålet til å snakke mer utfyllende om temaet, for så å forklare det på norsk til gruppen. Samtidig har enkelte deltakerne ingen medstudenter med samme morsmål i klassen. For dem vil da bruk av morsmålet være en begrenset ressurs, sammenliknet med deltakere som har samme morsmål.

CEFRs kjennetegn på mediering innenfor de ulike kategoriene har mange flere eksempler på B1-nivå, enn på A2-nivå. Jo høyere språknivå man har, jo mer mediering oppstår. Dermed vil det være mer mediering å spore i B1-klassens oppgaver, der språknivået er høyere enn i A2-klassen. Språknivå kan derfor være en reell begrensning læreren kjenner på i planlegging og gjennomføring av medierende oppgaver og aktiviteter.

Læreplanen beskriver mediering som at deltakerne skal kunne bearbeide og videreformidle muntlig, skriftlig eller visuelt innhold, noe som krever kombinasjon av resepsjon, produksjon og ofte også samhandling (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 6) Den sier også at mediering kan være å oversette eller forklare et innhold til andre (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 6). Med tabellen som følger på neste side, viser jeg de ulike oppgavene ut fra læreplanens beskrivelse. Dette gir en oversikt over hva slags medierende oppgaver som blir brukt i de to klassene jeg har observert.

| | Bearbeide/ videreformidle muntlig/skriftlig innhold | Bearbeide/ videreformidle visuelt innhold | Oversette et innhold | Forklare et innhold |
|---------------------------------|--|---|-------------------------|------------------------|
| A) En hilsen fra Hurtigruten | x | x | | x |
| B) Snakke om bilder | | x | | |
| C) Samtalekort om «Boligen min» | | | | x |
| D) Tegneserien | x | x | x | x |
| E) Grammatikkoppgaven | | | | (x) |
| F) Familiebildet | | x | | x |
| G) Forklare ord | | | x | x |
| H) Snakke om boforhold | | | | x |
| I) Forklare nyheter | x | | | x |
| J) Snakkekort | | | | x |

De gule radene er oppgavene fra A2-klassen, mens de grønne radene presenterer oppgavene i B1-klassen. Ut fra tabellen kan vi se at alle oppgavene inneholder elementet «å forklare et innhold». Grammatikkoppgaven er markert med en parentes fordi den ble vurdert til å være en samhandlingsoppgave fremfor en medieringsoppgave. Oppgaven handlet mer om å forstå hvorfor en fasit var riktig, enn at man skulle forklare et innhold. I fire av ti oppgaver skulle deltakerne «bearbeide eller videreformidle visuelt innhold». Man ser at tre av disse var i A2-klassen. Det kan ha en sammenheng med at det finnes flere kompetansemål innenfor dette elementet på nivåene *under* B1-nivået. Tre av ti oppgaver inneholdt elementet der deltakerne skulle «bearbeide eller videreformidle muntlig eller skriftlig innhold», og elementet å «oversette et innhold» fant man i to av ti oppgaver.

4.2 Felles forståelse som en del av medieringen

I dette delkapitlet skal jeg besvare forskningsspørsmålet «Hvordan bidrar de medierende oppgavene til felles forståelse hos deltakerne?». Felles forståelse ble forklart i teoridelen (se kapittel 2.10 og 2.10.1), men her følger en utfyllende forklaring.

Å utvikle felles forståelse er en del av medieringen og handler om å samarbeide språklig for å skape felles mening gjennom å forstå, gjøre seg forstått og å forstå hverandre. Målet er ikke at de som snakker sammen skal ende opp med å mene det samme, men at de skal forstå hverandres og sine egne meninger. Et norsk-som-andrespråk-klasserom kan fort bære preg av hindringer for å forstå hverandre. Disse hindringene kan være ulike språk og kulturer, og også ulike erfaringer, kunnskap og kompetanse. Derfor er det ekstra interessant å undersøke felles forståelse i medieringen på norskkurs.

For å konkretisere hvilke medierende aktiviteter som kan bidra til felles forståelse bruker jeg beskrivelsene i medieringsskalaene fra CEFR som jeg også anvendte i 4.1. Jeg vil nå trekke frem hvilke medierende aktiviteter som utvikler felles forståelse i samtaler. Eksempelene er fra gruppene «å mediere konsepter»⁴² og «å mediere kommunikasjon»⁴³ fra medieringsskalaene.

«Å mediere konsepter» består av kategoriene «samarbeid i gruppe» eller «lede et gruppearbeid». Hvis man samarbeider i gruppe, kan man på A2-nivået samarbeide om oppgaver med å spør hva andre synes. Man kan også hjelpe personer med å uttrykke sine forslag. Det kan også være å forsikre seg om at personen de henvender seg til, forstår hva de mener med å stille passende spørsmål. På et B1-nivå kan det være å samarbeide og jobbe mot et felles mål i en gruppe der man stiller og svarer på enkle spørsmål. Da kan man be gruppe medlemmer om å gi begrunnelse for synspunktene sine. Man kan gjenta deler av det som blir sagt for å bekrefte gjensidig forståelse. Det kan også være å organisere samarbeidsoppgaven, angi målet og forklare hovedproblemet som må løses. Hvis man leder et gruppearbeid kan man finne medierende aktiviteter på et B1-nivå som bidrar til felles forståelse. Disse er å kunne fordele turer i en

⁴² Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

⁴³ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

diskusjon og invitere deltakere til å uttrykke synspunktene sine. Det kan også være å be folk utdype en forklaring de har gitt, eller å stille passende spørsmål som sjekker forståelsen av begreper som har vært forklart.

«Å mediere kommunikasjon» har flere medierende aktiviteter som bidrar til felles forståelse. På både A2- og B1-nivå kan medierende aktivitet av kategorien «mellommann i uformelle situasjoner» være at man oversetter noe hverdagslig fra et språk til et annet språk. En annen kategori er «å tilrettelegge for kommunikasjon i ømfintlige situasjoner og uenigheter». På A2-nivå gjenkjenner man når folk er uenige og det oppstår vanskeligheter i en samtale. Da bruker man enkle fraser for å søke kompromiss og enighet. Hvis språket har et B1-nivå, vil man kunne demonstrere sin forståelse hvis man er uenig i et emne, og spørre om en enkel bekreftelse eller avklaring. Man kan også be parter i en uenighet om å forklare synspunktet sitt.

I tillegg til medierende aktiviteter har vi teknikker som brukes for å mediere. Disse kalles «medieringsstrategier» og beskrives i medieringsskalaene fra CEFR. Medieringsstrategier er til forskjell fra medieringsaktiviteter de teknikkene man bruker for å tydeliggjøre mening og lette forståelsen. En strategi for å bidra til felles forståelse, er å koble et nytt konsept til tidligere kunnskap. På et B1-nivå vil dette si å vise hvordan ny informasjon er relatert til hva folk allerede vet ved å stille enkle spørsmål. Det er også å kunne forklare hvordan noe fungerer ved å gi eksempler som spiller på folks hverdagslige opplevelser.

Med disse beskrivelsene av medierende aktiviteter og strategier som bakteppe, vil jeg nå ta for meg hver oppgave og studere hvordan de blir løst. Jeg vil se på om de bidrar til felles forståelse for deltakerne. Først legger jeg frem hva lærerne sier om felles forståelse i intervjuene. Deretter følger analysen av de medierende oppgavene og til slutt en oppsummering av funnene.

4.2.1 Lærernes betraktninger på felles forståelse

Det er ikke gitt at lærerne har en bevisst tanke om hva felles forståelse vil si. Derfor er lærernes syn på dette av særlig interesse når jeg studerer hvordan de medierende oppgavene bidrar til

felles forståelse hos deltakerne. Det er jo nettopp lærerne som lager de medierende oppgavene som deltakerne gjennomfører.

På spørsmålet «På hvilke måter observerer du om deltakerne utvikler felles forståelse i din klasse»⁴⁴ svarer Karen som er lærer for A2-klassen: «Nei, noen ganger så tenker jeg at det kan være en felles misforståelse også. De bare snakker videre, og det blir *helt* feil.»⁴⁵ Hun mener likevel at misforståelser ikke trenger å være negative, fordi deltakerne får jo uansett en samtale på norsk. Hun løfter frem «Boligen min»-oppgaven som et eksempel der en deltaker misforstod noen ord, men brukte dem likevel og hadde en lang samtale om temaet med gruppen sin. Karen mener at misforståelsen ofte kommer frem til slutt, og da får man en mulighet til oppklaring og å lære enda mer.

Læreren for B1-klassen, Kåre, beskriver vellykket kommunikasjon i sin klasse som når deltakerne snakker på samme nivå og de kan bygge på hverandres kunnskaper. Når Kåre danner grupper som skal samarbeide, tenker han over sammensetningen. Han ønsker at alle skal klare å henge med i samtale. Dermed er det viktig at gruppene består av deltakere som kan bygge på hverandres kunnskaper slik at ikke noen sitter og kjeder seg, eller noen faller ut av samtalen i gruppen fordi det er for avansert. I intervjuet spør jeg om Kåre observerer at deltakerne utvikler felles forståelse. Han lurer da på hva jeg mener med felles forståelse. Dermed skjønner jeg at dette er et ukjent begrep for Kåre. Han mener han ser felles forståelse når deltakerne spør hverandre om hva noe betyr, eller når de spør hverandre «Hva mener du med det?». Han føler også de får en felles forståelse når de har snakket om et tema.

Med dette ser man at lærerne har ulike tanker om felles forståelse. Karen gir ikke et konkret svar på hva hun mener er felles forståelse, men begynner å fortelle om misforståelser. Det virker som hun tenker at selv om deltakerne blander betydningen av noen ord, trenger ikke dette være noe hinder for en god samtale. I eksemplet hun viser til blander deltakerne betydningen av et ord, og det er dette som er misforståelsen. De får likevel en samtale om «Boligen min», som er målet med oppgaven. De har ikke misforstått hva de skal svare på, men de blander betydningen av et

⁴⁴ Se vedlegg 2: Intervjuguide.

⁴⁵ Lydopptak Intervju med lærer for A2 (sitat fra side 3).

enkeltord som brukes feil i samtalen. Dette kan nok også fortelle noe om nivået deltakerne er på da det er forskjell på mediering på et A2- og B1-nivå.

Karens klasse jobber mot et språknivå på A2. Det er kanskje derfor hun er fornøyd om deltakerne i det hele tatt kan ha en samtale på norsk, tross misforståelser. På et A2-nivå er en medierende aktivitet å samarbeide om oppgaver med å spørre hva andre synes. I oppgaven Karen refererer til, bruker de spørsmålene på samtalekortet, og snakker om bolig. Dermed vil de kunne få en felles forståelse av hverandres syn på boligen sin, selv om detaljer i samtalen bærer preg av misforståelser eller feil.

På et B1-nivå vil samtaledeltakeren ta en tydeligere ledelse i interaksjonen når han medierer. For eksempel med å be noen utdype en forklaring eller sjekke forståelsen av begreper som er blitt forklart. Hvis man ikke er på et slikt nivå språklig, kan man heller ikke forvente at samtaledeltakerne inntar en slik rolle. Om man dermed har deltakere som er på et B1-nivå, vil misforståelser være et utgangspunkt for felles forståelse. Hvis de for eksempel spør hverandre om å utdype noe noen har sagt eller forklare begreper bedre, vil misforståelser bli oppklart. Dermed oppnår man felles forståelse.

Når Kåre spør meg i retur i intervjuet om hva jeg mener med felles forståelse, viser det at han ikke har noe bevisst tanke rundt hva det er. Likevel viser han hvordan han med å tenke på sammensetning av deltakerne i gruppene, bidrar til gode forutsetninger for medierende aktivitet. Ved å tenke på at alle skal bli inkludert i samtalen, gir dette et grunnlag for felles forståelse i gruppen. Han peker på felles forståelse som når deltakerne spør hverandre om betydning eller mening, eller når de får en felles forståelse om et tema. Dette er et ganske generelt svar, men peker på viktigheten av at deltakerne selv er aktive for å finne en felles forståelse. Hvis de har et språknivå på B1, vil spørsmålene kreve mer utfyllende svar. Kåres klasse jobber mot et B1-nivå, og vil sannsynligvis ta i bruk spørsmål på dette nivået. Hvis deltakerne er aktive med spørsmål av medierende aktivitet, vil det føre til felles forståelse i gruppesamtalene. Det er vanskelig å vite hva Kåre mener med at de får en felles forståelse av et tema. Kanskje han mener at om de diskuterer et tema, vil de ende med en konklusjon som viser de ulike meningene de kom frem til.

Det er usikkert hvordan både Karen og Kåre forstår felles forståelse. Det som læreplanen legger i felles forståelse er at det utvikles i samspillet som oppstår når vi samhandler, og at dette er en type mediering. Et eksempel på mediering på muntlig B1-nivå hentet fra kompetansemålene i læreplanen er at man skal kunne samarbeide om oppgaver ved å invitere andre til å delta, bidra med innspill, spørre hvorfor noen mener noe og bekrefte felles forståelse før en fortsetter (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 18). Noe av grunnen til at det ikke er så lett å definere felles forståelse kan være fordi det er noe som skjer i samtalene mellom deltakerne, og noe de utvikler når den muntlige oppgaven utføres. Lærernes jobb er å tilrettelegge for at dette skal skje. Noe av det viktigste lærerne da kan gjøre, blir å fasilitere godt samarbeid i oppgavene.

4.2.2 Felles forståelse i oppgavene

For å finne ut om medieringen bidrar til felles forståelse i oppgavene ser jeg på samtalene fra lydopptakene⁴⁶. Jeg går nå gjennom oppgave for oppgave, og ser på ulike språkhandlinger (f.eks. dialog, samtale, forklaring, spørsmål osv.) og aktivitetene som utgjør oppgavene.

A) En hilsen fra Hurtigruten

I denne oppgaven skal deltakerne bruke «BON»-strategien som skal hjelpe dem å forstå teksten. En gruppe består av Josef, Ken og Alma. I begynnelsen av samtalen snakker alle tre om hva de ser på bildet, uten å ha særlig sammenheng i det de sier. Her vil jeg ikke si at de bygger på hverandres kunnskap. Det virker mer som om de bare «snakker ut» hva de ser selv uten å forvente verken å få eller gi respons. Josef derimot, bygger videre på sine egne utsagn. Han sier for eksempel «Det er mye sol. Sola skinner». Ken sier «Ja.». Så fortsetter Josef med «Kanskje. Ikke sommer. Mye snø. Fint vær».

Etter hvert «smelter» samtalen mer sammen da alle på gruppen begynner å fokusere på stoppestedene markert med røde prikker på kartet. Resten av samtalen består av at de leser av disse stoppestedene. Dermed får samtalen en viss rød tråd, i alle fall mer enn den har hatt før. Nå kommer alle i gruppen med innspill, og de samtaler om samme tema fra teksten. Stoppestedene

⁴⁶ Sitatene i 4.2.2 er hentet fra lydopptakene under observasjonen i A2- og B1-klassen.

de snakker om er ruten Hurtigruta kjører, og dermed et sentralt tema for å forstå at Hurtigruten er en ferje som kjører langs kysten i Norge. Nå svarer de på hverandres utsagn til forskjell fra i begynnelsen av samtalen, der de bare snakket *uten* sammenheng.

Den andre gruppen består av Natasha, Adam og Victoria. Denne gruppen er mer samstemte fra start og begynner å snakke sammen om været på bildet. Adam peker på Hurtigruten og sier «Er det skip eller båt?». Natasha svarer «Kanskje båt?». Når de ikke er sikre, spør Adam læreren om forklaringen. Derfra deltar læreren i samtalen helt til de er ferdige med oppgaven.

B) Snakke om bilder

I denne oppgaven danner Natasha, Adam og Victoria, en gruppe. De utfører medierende aktiviteter på A2-nivå ved å «samarbeide i en gruppe»⁴⁷. De spør hverandre om hva tingene på bildet er og heter. Når de bygger på det de sier til hverandre, samarbeider de om å snakke om hva de ser på bildet. Eksempler på dette er når Victoria sier at hun tror foreldrene til barna på bildet ikke er hjemme. Da spør Adam «På jobb?», og Victoria bekrefter at hun tror de er på jobb. Når Adam skal beskrive fargen på klærne til jenta sier han «Er det rødt eller oransje? Rosa?». Victoria mener det er rosa, og de blir enige om at rosa må være riktig farge. Her ser vi hvordan medieringen fører til felles forståelse av situasjonen personene på bildet befinner seg i, at foreldrene er på jobb. De blir også enige sammen om hvilken farge jenta har på klærne sine. På den måten bidrar samspillet i samtalen til en felles forståelse av hva de ser på bildet.



Bilde 4: Barn på badet

⁴⁷ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

Josef, Ken og Alma snakker om det samme bildet. Josef spør tydelig om de andres mening når han sier «Hva heter den?». Når han ikke får svar, henvender han seg spesifikt til Alma og sier «Hva heter den, Alma?». Og han får svar. Når Ken kaller bildet for «kjøkkenrom», retter både Josef og Alma på han og sier det er «badet». De er også flinke til å hjelpe hverandre med riktig uttale, slik at forståelsen av hva de snakker om blir riktig. Det ser man i dette eksempelet⁴⁸:

Ken: Shampoo og eh en soppe.

Alma: Soppe.

Ken: Ja.

Josef: Hva er soppe?

Alma: Suppe betyr.

Ken: [Eh soppe so-som, så-såpe]

Josef: [Såpe- ikke suppe. Nei nei.] Såp ikke suppe.

Alma: Spise

Josef: Suppe spise. Eh Såp, og mange der eh mange shampon og såpp.

På den måten finner de ut at Ken mener «såpe» selv om uttalen tilsier noe annet. Dette gjør at de gjennom interaksjonen, utvikler en felles forståelse av hva Ken sier. Om de ikke hadde rettet på Ken hadde samtalen fortsatt på en misforståelse, eller de hadde ignorert hva Ken snakket om.

Det er forskjell på hvordan Josef, Alma og Ken kommuniserer. Josef er den som stiller de andre spørsmål, for eksempel for oppklaring av hva ord heter eller betyr. Mens Alma er den som gir mest utfyllende respons til Josef. Ken er en mann av få ord, og det er som regel Alma som svarer først når Josef stiller et spørsmål. Ken gjentar mye av det Alma sier.

Beskrivelsen av de ulike deltakerne tyder på at de har ganske ulike språknivåer. Som nevnt i 4.2.1 er det forskjell på mediering på de ulike nivåene. Josef er mest aktiv i samtalen og stiller flest spørsmål. Det kan virke som om Ken er under A2-nivå muntlig, ut fra at han verken stiller eller svarer på spørsmål. Det ser ut som Josef har et høyere muntlig nivå enn de to andre. Jeg mener man finner mer medierende aktivitet i kommunikasjonen hans enn i de to andres. Noe som kunne løftet samtalen hadde vært om alle hadde vært flinkere til å samarbeide og at en av dem tydelig tok ledelsen i samtalen. Hvis alle hadde vært flinkere til å samarbeide om oppgaven, og være mer

⁴⁸ Fra lydopptak i A2-klassen (sitat fra side 12 og 13).

oppmerksom på å få alle til å delta aktivt, ville interaksjonen blitt jevnere. Man ville også bygget på det alle sa og sammen konstruert mening eller en felles forståelse. En utfordring for innlærere som samtaler med andre som er mindre kompetente i språket, kan være at det er vanskelig å ta ledelsen. Dette kan ha med at man kanskje ikke skjønner at man har et høyere nivå språklig enn dem man samtaler med. Det kan også være at man ikke vil få de andre til å føle seg dårligere eller ydmyket i interaksjonen. Personligheten til deltakerne kan også spille inn med tanke på hvor mye man er komfortabel med å engasjere seg i å lede samtalen.

C) Samtalekort om «Boligen min»

Når Josef, Alma og Ken skal snakke om «boligen min» ved hjelp av kortet med samtalestartere, stiller de hverandre spørsmål. Her observerer jeg at Alma og Ken bruker spørsmålene fra samtalekortet, mens Josef stiller egne spørsmål som han lurer på. Spørsmålene fra samtalekortet fungerer som en støtte for innlærerne. Denne støtten bruker både Alma og Ken. Josef løsriver seg fra å ta i bruk denne støtten, og stiller selvstendige spørsmål. Her er det et samarbeid mellom språkinnlærere som er på cirka samme nivå, der Josef sannsynligvis er på et litt høyere nivå enn de andre. Dermed vil deltakerne «strekke hverandre», og gjøre hverandre bedre når de samhandler. Josefs selvstendige spørsmål vil også løfte samtalen til et høyere nivå, enn om de kun hadde brukt spørsmålene fra samtalekortet. Spørsmålene blir også en hjelp deltakerne kan støtte seg på for å kunne prestere bedre i språket, enn om de ikke hadde hatt disse.

Ben og John er alene på gruppe, og snakker om boligen sin. Disse skiller seg ut fordi når de snakker, er de gode på å stille hverandre spørsmål. Utfordringen er at i svarene oppstår det feil som de ikke legger merke til. For eksempel sier John «Gården er gammel.» Når Ben spør hva gården betyr, svarer John «Den firemannsbolig gammel.» Ben svarer «Å ja.», og samtalen fortsetter uten at det blir oppklart hva ordene betyr. Det er nettopp disse misforståelsene læreren deres, Karen, mener oppstår i samtalen. Hun ser at samtalen likevel går videre, akkurat som i dette tilfellet.

Et annet eksempel er når de stiller et spørsmål, men ikke kommer frem til et svar før de begynner på et nytt spørsmål, som vi kan se i dette eksempelet⁴⁹:

⁴⁹ Fra lydopptak i A2-klassen (sitat fra side 26).

Ben: eh. Ja. Jeg synes. Hva er do meste mesti.. forny..fornøyd med i=
 John: =med med i
 Ben: =med=
 John: =med i
 Ben: med i
 John: for eksempel du øh, med i, i horet, horet [] eller sted
 Ben: [ja] ehe
 John: Mest fornøyd.
 Ben: Kan do beskri-beskri-ve. Kan do beskrive. Bes-krive. Kan do beskrive
 John: Kan. Kan do skrive.
 Ben: Ja.
 John: Ja.
 Ben: Besk-rive. Besk-rive. Hm..
 John: Hvor bor do? (2.0)
 Ben: Jeg bor M**, Bølgeveien 23B.

I dette utdraget ønsker Ben svar på hva John er mest fornøyd med i boligen sin. Ben sliter med å uttrykke dette spørsmålet riktig. Da prøver John å hjelpe Ben med å formulere spørsmålet. Å hjelpe personer med å uttrykke forslagene sine, som vi ser John gjør allerede i andre linje, er en medierende aktivitet på A2-nivå. I linje seks kommer John med det som kan likne et «passende spørsmål» for å forsikre seg om at Ben forstår. Dette er også en medieringsaktivitet på samme nivå. Først tenker man at John forstår spørsmålet når han hjelper Ben med formuleringen. Likevel ser man at John ikke forstår spørsmålet helt, for eksempel fordi han i linje ti kaller «beskrive» for «skrive». Det ender med at John aldri gir noe svar på det opprinnelige spørsmålet som Ben stilte.

Det kan virke som at John enten tror han har svart på det Ben spør om, eller prøver å dekke over at han ikke forstår med å stille et nytt spørsmål. Når John spør «Hvor bor du?», er ikke dette et spørsmål fra samtalekortet, men et spørsmål han stiller på eget initiativ. Det kan være en måte for John å lede samtalen tilbake på et nivå de begge mestrer. Dette er en medieringsstrategi der man relaterer ny kunnskap til hva folk allerede vet ved å stille enkle spørsmål. Det kan hende John vil gjøre Bens spørsmål mindre komplisert. Dette spørsmålet fører samtalen videre, men de oppnår ikke målet med å svare på det opprinnelige spørsmålet til Ben. Dermed vil medieringsstrategien ikke bidra til felles forståelse av spørsmålet som ble stilt, *men* gjøre at samtalen fortsetter.

Jeg vil si at dette er et eksempel på at kommunikasjonen ikke fører til en felles forståelse. En grunn kan være fordi det ikke skjer en medierende prosess. Oppgaven er medierende i seg selv fordi deltakerne skal formidle et innhold, altså fortelle om boligen sin. Samtidig vil ikke mediering forekomme, om ikke innholdet i det de *egentlig* vil si videreformidles. Her får vi for eksempel aldri svar på hva John er mest fornøyd med i boligen sin.

D) Tegneserien

I denne oppgaven skulle deltakerne fortelle hverandre i grupper om tegneserien. I 4.1.1 D) fortalte jeg om lærerens bestilling som var at de skulle fortelle hvorfor tegneserien er morsom. Her forklarte jeg poenget om at deltakerne ikke klarer å svare på dette fordi det er for vanskelig for dem. Et eksempel er Victoria og Natasha som er på gruppe i denne oppgaven. De forteller hverandre om hva som skjer med personene i tegneserien. Når Victoria snakker om noe som er morsomt, snakker hun om at den ene skurken sier «Haha, veldig morsomt». Jeg tror Victoria snakker om dette på grunn av lærerens bestilling, uten at hun egentlig klarer å svare på det læreren ville frem til. Det som gjør tegneserien morsom, er at B-gjengen får mange kaniner i stedet for penger. Vi ser ut fra eksempelet her at lærerens bestilling ikke førte til noe felles forståelse av hva som var morsomt for Victoria og Natasha. Dette kan være et eksempel på det Karen sa i intervjuet om at hun generelt er fornøyd når det oppstår misforståelser i samtalen, så lenge deltakerne har en samtale på norsk. Et annet eksempel på at deltakerne oppnår felles forståelse som gir et feil svar, er når Victoria bruker ordet «kanin». Videre i samtalen blir «kanin» til «kaner» og konklusjonen til Natasha og Victoria blir at «kaner» er det riktige ordet å bruke. Dermed oppnår de en felles forståelse av ordet, men forståelsen er altså feil.

E) Grammatikkoppgaven

Jeg velger å ikke kommentere denne oppgaven, i og med jeg vurderte den til å være ikke-medierende.

F) Familiebildet

Denne oppgaven handler om at deltakerne skal finne en felles forståelse av de tre familiene og hvilke forbindelser de har. Det eneste de vet om familien er at Jan (bilde 7) er far til Klara og Mats. For å løse oppgaven, må de samarbeide og diskutere dette. I disse samtalen skjer det mye

mediering. Jeg vil trekke frem noen eksempler fra samtalene om hvilke mediering jeg mener bidrar til felles forståelse.



Bilde 7: Bilde av storfamilien fra «Modern Family».

En av gruppene består av Aysha, William og Franc. Franc og Aysha begynner samtalen med å snakke om personene på bildet. De tar utgangspunkt i det de vet, at Jan er far til Klara og Mats. De mener Mats er gift med Kim, og Lilly er adoptert. William er uenig i det. Han tenker at Lilly er dattera til Mats, men at Kim er onkelen til Mats. I stede for å spille videre på det William mener, snakker Franc og Aysha videre om det de er enige om. William blir stille i samtalen en lang periode. Senere svinger samtalen igjen inn på Mats, Kim og Lilly. William foreslår da at kanskje Mats er skilt og er sønnen til Kim. Franc blir stille, og Aysha og William snakker videre om denne hypotesen.

Jeg opplever at Aysha stiller William spørsmål for at han skal utdype hypotesen sin, men at han kun gjentar seg selv uten å komme med noen argumenter. Dette tyder på at språknivået hans kanskje ikke er godt nok til å lett kunne svare Aysha «på stående fot.» Hun sier til William «Hva vil du si? Hvorfor bor de sammen? Du må tenke på det.» mens hun slår med hånda på papiret som ligger på pulten. Jeg opplever at hun nesten blir litt irritert, enten på det William mener, eller på at han ikke klarer å begrunne meningen sin. Her synes jeg Aysha ikke viser evne til å hjelpe William til å utdype sine synspunkter. For eksempel kunne hun ha stilt spørsmålene på en lettere måte, eller gitt eksempler han kunne sagt seg enig i eller ikke. I stedet forteller hun han indirekte at han må tenke på en annen måte. Ayshas spørsmål hindrer mer at de får en felles forståelse, enn at det legger til rette for det.

I motsetning til Aysha blir Franc den som bruker Williams bidrag til å fremme felles forståelse i samtalen. En medierende aktivitet på A2-nivå i kategorien «å tilrettelegge for kommunikasjon i

ømfintlige situasjoner og uenigheter» er å gjenkjenne når folk er uenige og når det oppstår vanskeligheter i en samtale. Franc tar William i forsvar og sier «William kan også ha fantasi, og hvis han tenker det er onkel til Mats, så kan det være onkel til Mats.» Franc gjør det dermed lettere for William å faktisk forklare sitt synspunkt. Aysha spør William igjen om Mats og Kim, «Hvorfor står de sammen?». Da svarer Franc, «De to er gode venner» som en forklaring på Ayshas spørsmål. Franc opptrer her som en mellommann mellom Aysha og William. Jeg føler Franc ønsker å bidra til felles forståelse med å hjelpe William å uttrykke forslaget sitt. Francs medierende aktivitet gjør at Williams mening får noen argumenter. På den måten oppnår gruppen en felles forståelse av hva William mener om personene på bildet, ikke bare Ayshas synspunkt.

I gruppen til Yodit, Leo og Carla bidrar medieringen til felles forståelse ved måten de samarbeider på i gruppesamtalen. Her jobber de mot det felles målet som er å finne ut av relasjonene på familiebildet. De stiller og svarer på enkle spørsmål for å finne svar. Leo spør for eksempel Carla «Mener du at Jon er barnet til Gloria og Jan». Carla svarer «Ja». Gloria stiller spørsmålet «Hva er Gloria til Hilde?», og Leo svarer «Vi kan si Gloria er tante til Hilde for eksempel». Dette er medierende aktivitet på B1-nivå da de stiller hverandre spørsmål og jobber felles mot målet for oppgaven.

I begge gruppene er det den medierende aktiviteten innenfor kategorien «samarbeid i gruppe»⁵⁰ som forekommer mest i begge gruppene. Familiebildeoppgaven er lagt opp til at de må samarbeide. Det skjer medierende aktivitet på A2-nivå i begge gruppene der de hjelper hverandre med å uttrykke forslagene sine eller stille passende spørsmål for å forsikre riktig forståelse. Det kan vi se når Franc hjelper William å svare Aysha, eller når Leo spør Carla om hva hun egentlig mente. Dette gjør at deltakerne samarbeider om målet som er å finne hvilke forbindelser familiemedlemmene har. Ved hjelp av de medierende aktivitetene kommer deltakerne frem til en felles forståelse av familierelasjonen via samarbeidet de utfører.

G) Forklare ord

I denne oppgaven var målet å forklare betydningen av de åtte ordene de fikk oppgitt på tavla. Her skal de sammen finne ut hva ordene betyr. Noen bruker Google Translate, og noen forklarer

⁵⁰ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

hverandre hva ordene betyr. I samtalene finner man medieringsstrategier⁵¹ i form av at de forklarer hvordan noe fungerer ved å gi eksempler som spiller på folks hverdagslige opplevelser. Dette er en medieringsteknikk på B1-nivå. Et eksempel⁵² er fra gruppen med Dan, Lana, Barbra og Gina.

Dan: Forelsket. Hva betyr forelsket?

Barbr: Forelsket i en mann, [eller en] kvinne. Hadde god følelse. [Ehm,] når du bare

Lana: [i en mann] [ja]

Barbr: snakke med en mann. Eller en kvinne. Eller for en kvinne.

Dan: Forelsket, er det kjærlighet, ikke sant?

Barbr: Ja.

Her gir Barbra en forklaring som kan relateres til et hverdagslig eksempel som alle i gruppen sannsynligvis har et forhold til. Nemlig at forelskelse er å ha en god følelse når du snakker med noen. På den måten bruker Barbra folks opplevelser til å finne fram til en felles forståelse av ordet «forelskelse».

H) Snakke om boforhold

Når de skulle snakke om boforhold skulle de finne fordeler og ulemper med å bo alene eller sammen med andre. Her kommer deltakernes synspunkter frem, og vi ser flere medierende aktiviteter som fører til felles forståelse for temaet.

Det første eksemplet er fra gruppen med Dan, Lana, Barbra og Gina. Dan sier han synes det er både negativt og positivt å bo med noen. Da spør Barbra «Hva synes du? Hvilken side har mer negativ?». Når Dan da bare svarer «Bor alene mye negativt», spør Barbra «Hvorfor?». Barbra ønsker å vite *hvorfor* han mener det han mener. At hun ber et gruppemedlem om å begrunne synspunktet sitt, er en medierende aktivitet innenfor kategorien «samarbeid i gruppe» på B1-nivå. Når Dan da forklarer de andre hvorfor han mener det han mener, gir det gruppen en forståelse av meningen hans. Likevel kan man ikke kalle dette felles forståelse av fordeler og ulemper, fordi her er det kun Dans mening som forklares. Dette er derimot et godt eksempel på en medierende

⁵¹ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

⁵² Fra lydopptak i B1-klassen (sitat fra side 26).

aktivitet som kan være *et bidrag* for til slutt å komme frem til en felles forståelse. Samtalen i denne gruppen har en rød tråd hvor de hele tiden jobber sammen mot målet om å finne fordeler og ulemper med å bo alene. På høyere nivåer er en del av medieringen å diskutere. Dette er en B1-klasse, og deltakerne har et høyt nok språknivå til å mestre diskusjon. En utfordring med en diskusjon er at alle i gruppen må engasjere seg og kommentere på hverandres innspill for å komme frem til en felles forståelse.

For at forståelsen skal bli *felles*, er det en fordel at alle bidra i samtalen. Medierende aktiviteter innenfor kategorien «å lede en gruppe»⁵³, er å fordele turer i en diskusjon og invitere deltakere til å uttrykke synspunktene. Det er Dan og Barbra som er mest aktive i samtalen, Lana er litt engasjert, mens Gina sier noe innimellom. Dan og Barbra har mye taletid i samtalen, men på et punkt i samtalen sier Barbra «Hva mener du, Lana? Lana og Gina, vi må høre hva du mener.». Her ser man at Barbra tar rollen som gruppeleder. Selv om hun selv, sammen med Dan, er aktiv i samtalen, ønsker hun at alle skal få uttale seg. Det virker som hun har innsett at om de skal få en felles forståelse for temaet må alle bidra. Ved å spør Lana og Gina om hva de mener, leder hun samtalen slik at alle i gruppen inkluderes. Med disse henvendelsene inviterer hun alle i gruppen til å få snakke, slik at det ikke bare er Dan og Barbras meninger som kommer frem. Hvis ikke Barbra hadde tatt ansvar og selvutnevnt seg til gruppeleder, hadde kanskje Lana og Gina vært passive lyttere til Dan og Barbras samtale. Det at Barbra tar denne rollen, viser også at hun har forstått medieringens grunnleggende konsept hvor mediering ikke først og fremst handler om å få frem hva man selv mener, men også å kunne samarbeide og forstå andres meninger.

Samtalen mellom William og Mary går mer trått. Mary er veldig flink til å spørre hva William synes om temaet, men Williams svar er veldig korte. Han evner heller ikke til å spørre tilbake hva Mary mener. Mary prøver å ta lederrollen i gruppen, men fremdriften går sakte. For eksempel spør hun William om hva som er viktig for å ha et godt ekteskap eller samliv. William kommer ikke ordentlig i gang, og det virker som om han ikke forstår spørsmålet. Han begynner å snakke om at det er vanskelig å bo alene, og svarer dermed på noe annet enn det hun spør om. Istedenfor

⁵³ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

å rette på William, lar Mary samtalen styres av det William svarer. Resten av samtalen består for det meste i at de gjentar enkle ord, som i dette utdraget⁵⁴:

Willi: Litt trist.

Mary: Litt trist. Ikke [vanskelig.]

Willi: [ja ikke va]nskelig. Men li[tt tr-litt] trist.

Mary: [litt trist] Ja.

Willi: Og mye tenker=

Mary: =Jå, det er sant. Ja. Mm. Ja. Så: det [er], det er riktig. Ja.

Willi: [mm]

Willi: Og: denne for eh mye: eh

Mary: Mye tenker?

Willi: Mye tenker.

Mary: Ja. Det er mye tenker. Ja.

Willi: Mye tenker og , mye bekymret. Bekymret? Bekymret.

Mary: Ja.

Willi: Bekymret.

Mary: Ja.

Willi: Den mye tenker.

Mary: Ja. (1.0) Og så denna, mye tenker

Hver gang Mary spør «Hvorfor» eller «Kan du forklare», så klarer ikke William helt å uttrykke hva han mener. Man kan ikke nekte for at de til en viss grad oppnår en felles forståelse. Likevel kunne nok forståelsen blitt større om begge samarbeidet bedre, og evnet å både stille og svare på spørsmål i samtalen. I denne gruppen tror jeg Mary hjelper William til å prate mer norsk enn om hun ikke hadde stilt spørsmålene hun stiller. Med tanke på Vygotskijs nære utviklingszone (Svendsen, 2018, s. 19) der man lærer mer ved hjelp og støtte, vil man klare mer med assistanse. Her tror jeg William snakker mer norsk, fordi Mary er flink til å stille spørsmål som får han til å snakke. Dermed blir Mary den som gir assistanse slik at William produserer mer på andrespråket enn han ville gjort på egenhånd.

⁵⁴ Fra lydopptak i B1-klassen (sitat fra side 11).

Med tanke på det Kåre sier om gruppesammensetning, ser man at Mary og William er en gruppe der verken noen kjeder seg eller faller ut av samtalen. Likevel kunne det vært sunt for gruppen og hatt en tredje person. I og med at Mary og William gjentar hverandre, kunne en tredjeperson bidratt til fremdrift i samtalen. Spørsmålene Mary bidrar med, får heller ikke direkte svar. En tredjeperson kunne her bidratt til å svare på spørsmålene hennes som igjen kanskje kunne bidratt til å fremme en felles forståelse. Hvis denne tredjepersonen i tillegg hadde tatt en lederrolle, ville det fort løftet samtalen til et høyere språknivå. Rollen som «mellommann» er en sentral del av mediering og noe samtalen til William og Mary sårt hadde trengt. Det er kanskje det so nettopp mangler for å skape felles forståelse hos dem.

I) Forklare nyheter

I denne oppgaven får deltakerne utdelt hver sin nyhet som de skal gjenfortelle til gruppen. På gruppen med Yodit, Leo, Tim og Franc skjer en medierende aktivitet. Franc nevner «manus», for så å spørre «Vet du hva manus betyr?». Yodit svarer «nei», og Franc gir en forklaring på hva det er. Her stiller Franc et passende spørsmål for å forsikre seg om at personen forstår hva han mener. Dette er en medieringsaktivitet på A2-nivå innen kategorien «å samarbeide i gruppe»⁵⁵, som gjør at gruppen får en felles forståelse av hva et manus er.

Som jeg nevnte i 4.1.2 I), hadde deltakerne kort tid til å sette seg inn i teksten før de skulle forklare nyheten for gruppen. Derfor bærer en del samtaler preg av opplesning av nyheten. Isac er på gruppe med William, Mary, Aysha, Carla og Hana. Når det er Isac sin tur, er han også en av dem som leser nyheten høyt for de andre. På denne måten blir det ikke noe medierende aktivitet ut av det han sier. Dette endres når William tar tak i det Isac snakker om, og kommenterer noe om Oscarprisen som nyheten handler om. Isak responderer «Oscarfilm». William sier «gave til film». Dette gjør at de sammen utveksler flere setninger om Oscarpriser og hva det er. Her kommer det frem at Isac vet hva en Oscarpris er, men har ikke fått dette frem da han kun «leste opp» nyheten for de andre. Når William innleder en samtale om dette, løsriver Isac seg fra nyhetsteksten og snakker fritt om hva en Oscarpris er. Her vil jeg si William hjelper Isac med å

⁵⁵ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

uttrykke sine forslag i oppgaven. Dette er altså en medierende aktivitet på A2-nivå innenfor kategorien «samarbeid i gruppe»⁵⁶ som fremmer felles forståelse av begrepet «Oscar».

J) Snakkekort

Når deltakerne skal utføre denne oppgaven, har de mange kort med et spørsmål på hvert. I gruppen til Mary, Isac og Hana løser de oppgaven på den måten at hele gruppen svarer sammen på samme spørsmål. Da snakker de lenge om ett tema, og det oppstår medierende aktivitet. For eksempel er de gode til å samarbeide om oppgavene ved å spørre hva de andre synes. Dette er medierende aktivitet på A2-nivå innenfor kategorien «å samarbeide i gruppe»⁵⁷. Et eksempel på dette er når Isac har fått spørsmålet «Hva vil du gjøre når du blir pensjonist?», og han forteller at han ville kjøpt leilighet ved stranda i Tyrkia. Når Isac har fortalt om det, spør han Hana «Hva tenker du om dette?», og hun forteller at hun ønsker å kjøpe hus og en fin bil når hun blir pensjonist. Når de har snakket litt om dette, spør Isac Mary om det samme. På den måten får de en felles forståelse av hva man kan gjøre når man blir pensjonist. I tillegg øver deltakerne seg på vellykket kommunikasjon. De stiller spørsmål og lytter til hverandres svar. Temaet pensjonisttilværelse kan ha ulike oppfatninger i de forskjellige kulturene. Kulturforskjeller er en av faktorene som kan hindre folk i å forstå hverandre. I dette tilfellet virker det som at oppfatningene deres ikke er så forskjellige tross at de kommer fra ulike land.

En medierende aktivitet som fremmer felles forståelse, er når de gjentar deler av det som blir sagt for å bekrefte gjensidig forståelse. Denne medieringen er på et B1-nivå innen «samarbeid i gruppe»⁵⁸. Dette ser man når for eksempel Hana snakker om at når man blir gammel og syk og barna bor langt borte, må man kanskje på sykehjem. Isac spør da om hun mener sykehjem eller omsorgssenter. Her er utdraget fra samtalen⁵⁹:

Isac: Eh sykehjem eller omsorg. Omsorgssenter?

Mary: Bare, bare sykehjem.

Isac: Bare sykehjem?

Mary: Ja. Bare negativ og positiv [denna.]

⁵⁶ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

⁵⁷ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

⁵⁸ Se vedlegg 1 «Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR».

⁵⁹ Fra lydopptak i B1-klassen (sitat fra side 24).

Isac: [sykehjem. Bare sykehjem, ikke omsorgssenter.
Hana: Sykehjem der du blir syk mye du du må gå til det.
Isac: Ja. Det det det er eh hvis det hvis det bor i gammel sted i sykehjem
Mary: Mhm.
Isac: eh eh så eh gammel mennesker trenger å eh (bolig) sykehjem, fordi
Mary: ja, ja, ja
Isac: gammel mennesker eh passer på
Mary: ja passer [på den, veldig bra ja]
Isac: [passer, på dem] og gamle menneske eh kjenner eh andre
person sykehjem og være sosial.
Hana: Ja.

Man kan se av eksempelet at kommunikasjonen om temaet sykehjem er enkel. Likevel får deltakerne en felles forståelse av hva de mener om sykehjem. Det er et sted for gamle hvis man blir syk, et hjem der de blir passet på og får være sosiale. Fordi Isac stiller spørsmålet, får Hana utdypet mer om hva hun mener med ordet. Hvis ikke Isac hadde gjentatt ordet «sykehjem» som Hana først sa, er det ikke sikkert gruppen hadde visst så mye om hva som ligger i begrepet. Når Isac stiller spørsmålet gjør det at de utvikler en felles forståelse av hva de mener sykehjem betyr.

Snakkekortoppgaven består av flere ulike kort med spørsmål av medierende karakter.

Spørsmålene er skrevet på en måte som får frem deltakernes meninger da de må viderefremme sine meninger om ulike temaer. Om det er ord de ikke forstår i spørsmålene, må de også forklare disse for hverandre. Om de oppnår felles forståelse ved å svare på spørsmålene, kommer veldig an på hvordan samtalene arter seg. Hvor god gruppen er på å samarbeide og hjelpe hverandre til å komme frem til en felles forståelse, kommer an på gruppedynamikken. Dermed vil Kåres tanker om gruppesammensetning være med på «å redde» oppgaven til å bli medierende hvis han klarer å sette sammen grupper som fungerer.

4.2.3 Oppsummering

Disse medierende oppgavene bidrar til felles forståelse hos deltakerne på følgende måter:

1. Når deltakerne *samarbeider i gruppe*, lærer de ikke bare å uttrykke egne meninger, men også å få frem hverandres meninger. Når oppgavene er medierende, er samtaledeltakerne sosiale aktører

som sammen skal konstruere eller formidle en mening. Dette gjør de ved å stille hverandre spørsmål og besvare dem. Her må deltakerne uttale seg, men også være gode lytter for å lære å forstå hverandre. Mediering kan endre tenkingen hos personer. Om man er vant til å tenke på en måte, kan man via en samtale få en annen forståelse av noe og dermed ny innsikt. Dette kan bidra til en felles forståelse av temaet de snakker sammen om.

2. I de medierende oppgavene får samtalene «en rød tråd» når deltakerne *bygger på hva de andre sier* i samtalen. På den måten vil de sammen konstruere mening om samtaleemnet og få et felles mål for samtalen. Når deltakerne i tillegg mestrer å oppklare misforståelse som oppstår underveis, vil de holde seg til å snakke om det gitte temaet. Til slutt kan de komme frem til en felles forståelse av emnet de snakker om.

3. I gruppesamtalene lærer innlærerne seg å jobbe for at alle i gruppen blir hørt. Dette kan gjøres ved at en eller flere i gruppen tar ansvar for å *lede samtalen og fordele turer*. For eksempel ved at de henvender seg til enkelte i samtalen, og spør etter deres mening for å få frem ytringer som bidrar til en felles forståelse. Slik blir alles meninger inkludert. Hvis innlærerne da er uenige med hverandre, vil de kunne lære seg å diskutere og fortelle hvorfor de har forskjellige meninger enn medstudentene sine.

4. Om samtalen stopper opp på grunn av uenighet, er en del av medieringen at man opptrer som en *mellommann* for å skape forståelse mellom de som er uenige. Målet med mediering er jo nettopp å ikke først og fremst uttrykke egne meninger, men å få frem de forskjellige meningene som finnes i en gruppe. Når en deltaker inntar rollen som mekler vil han kunne hjelpe de som er uenige til å søke kompromiss eller enighet.

I medierende oppgaver er ikke målet å komme frem til et riktig svar med to streker under. Målet er selve prosessen som skjer i samtalene via de medierende aktivitetene som innlærerne utfører. Det «riktige svaret» blir dermed at deltakerne i fellesskap konstruerer veien som leder til en felles forståelse som besvarer det oppgaven vil ha fram. Den felles forståelsen en gruppe kommer frem til, kan være helt ulik en annen gruppes felles forståelse.

Ut fra hvordan deltakerne utfører oppgavene synes jeg de er gode på å gi hverandre stor tillit i samtalene. De hører på hverandres svar om de lurer på noe, og bygger ofte videre på den

kunnskapen som blir gitt. Det skjer uavhengig av om kunnskapen er riktig eller feil. Hvis man har gode gruppesammensetninger der deltakerne spiller hverandre gode, vil de komme frem til en felles forståelse. Om gruppesammensetningen er mindre god, vil det være mer utfordrende å få til medierende aktivitet. I en slik gruppe vil man nok også ha lavere grad av felles forståelse.

Det ser ut til at i de gruppene deltakerne er gode til å utøve medierende aktiviteter, blir det bedre fremdrift i samtalen og mer forståelse. Ut fra samtaleene jeg har sett på er det noen deltakere som utmerker seg til å bidra godt til å utvikle felles forståelse. Jeg legger også merke til at noen deltakeres heller tar kommunikasjonen noen skritt bakover enn fremover. Jeg vil tro dette har en sammenheng med hvilket muntlig språknivå deltakerne er på. Jo høyere språknivået er, dess mer mediering forekommer.

4.3 Lærerens påvirkning på medieringen

Forskningsspørsmålet som skal besvares i dette delkapittelet er «Hvordan påvirker læreren medieringen i de muntlige oppgavene i klasserommet?». For å svare på dette vil jeg se på hvordan de to lærerne jeg har observert gjennomfører de medierende oppgavene fordi det har indirekte påvirkning på kommunikasjonen blant deltakerne. Jeg vil undersøke de ulike språkhandlingene (f.eks. dialog, samtale, forklaring, spørsmål osv.) fra lydopptakene av observasjonen der lærerne bidrar i samtalen. I tillegg vil jeg finne hovedtrekk av lærernes beskrivelser i intervjuene av gjennomføring og ledelse av de muntlige oppgavene, samt trekke frem sentrale perspektiver de har på mediering.

Jeg tar utgangspunkt i tabellen i 4.1.3 og deler inn analysen etter de fire medieringskategoriene: *forklare et innhold, bearbeide og videreformidle visuelt innhold, bearbeide og videreformidle muntlig eller skriftlig innhold* og *oversette et innhold*. Jeg viser til eksempler på hvordan læreren påvirker medieringen i begge klasser. Deretter gjør jeg rede for lærernes perspektiver på bruk av morsmål i oppgavene. Til slutt kommer en oppsummering som viser funnene av lærernes påvirkning på medieringen i oppgavene.

4.3.1 Forklare et innhold

De fleste oppgavene fra begge klassene består av medieringstypen å «forklare et innhold». Oppgavene «Snakke om bilder» og «Boligen min» fra A2-klassen har denne typen mediering. Jeg vil nå vise eksempler fra lærerens introduksjon, gjennomføring og bidrag til selve interaksjonen i de gitte oppgavene.

Introduksjon

Læreren Karen introduserer «Snakke om bilder»-oppgaven, og minner deltakerne på strategien «å snakke med hele setninger». Når de snakker sammen, skal de tenke på å ha med verb i alle setninger og huske på grammatikken. Hun minner dem om at det er et pluss hvis de klarer å bruke som-setninger eller bøye adjektiv. Denne strategien har de brukt tidligere. Når hun forklarer «Boligen min»-oppgaven, bruker hun tid på å vise dem samtalekortet som inneholder spørsmål de kan stille hverandre. Hun leser spørsmålene høyt for deltakerne, og forklarer hva de betyr. Så setter hun dem i gang med samtalegrupper, der «Snakke om bilder»- og «boligen min»-oppgaven rulleres med fem minutters intervall.

Jeg vil si at denne introduksjonen gir deltakerne veldig god støtte til å kunne lykkes med samtalen. Hun gir dem eksempler og strategier for hvordan de kan snakke om bildene og bruke samtalekortet. Dette gjør at deltakerne får verktøy de kan bruke for å forklare innholdet til hverandre. Hvis de bare hadde fått utdelt bildene og spørsmålskortet uten noen forklaring, ville de brukt mer tid på andre ting enn å faktisk mediere allerede fra starten. For eksempel måtte de ha blitt enige om hvordan de skulle gripe an oppgaven, og vært mindre samstemte uten et felles utgangspunkt.

Gjennomføring

Når gruppene setter i gang med «Boligen min»-oppgaven, er Adam fra «gruppe 2» den første som spør læreren om hjelp. Han lurer på hvilken type hus han bor i. Denne gruppen henger seg opp i hva som er riktig å si. De klarer ikke å sortere om de skal bruke *leilighet*, *tomannsbolig*, *blokk* eller *hus*. Da sier Karen at det ikke er så nøye at det er helt riktig informasjon når de snakker, så

lenge de produserer muntlig språk. Når gruppen får høre dette, slutter de å henge seg opp i enkeltord og snakker mer fritt om boligene sine. Hun ønsker at deltakerne ikke skal henge seg opp i detaljer, men ha fokus på selve samtalen.

I intervjuet⁶⁰ forteller Karen at for henne er deltakernes engasjement i oppgaven veldig viktig. Her ser man hvordan Karen får deltakerne til «å rydde i hodet» slik at oppmerksomheten blir ledet bort fra det de *ikke* kan, til det de kan. Dette gjør at deltakerne får mer flyt i samtalen. I en medierende oppgave som dette der man skal fortelle om boligen sin, er ikke korrekt informasjon det som er det viktige. Oppgaven fokuserer på at deltakerne skal kunne forklare et innhold, altså sette ord på hvordan ens egen bolig er. Måten Karen hjelper denne gruppen på er å flytte fokuset bort fra å være korrekt og over på medierende aktivitet der de formidler til hverandre.

Modellere mediering

«Gruppe 3» består av John og Ben. Selv om Karen allerede har introdusert oppgaven felles for klassen, introduserer hun på nytt «boligen min»-oppgaven for disse to. Hun gir dem eksempler på hva de kan spør hverandre om og viser til samtalekortet. Dette gjør hun nok fordi hun ser behovet av at de får det forklart en gang til. De fortsetter litt på egenhånd, men samtalen er veldig enkel. Ben har *noen* fullstendige setninger, mens John stort sett kommuniserer med enkeltord. Karen kommer tilbake til dem og hjelper dem i samtalen. Ben stiller spørsmålet «Bruker nordmenn for mye penger på bolig?». John svarer «Ja.» Karen sier til John «Hvorfor? Nå må du forklare.» Ved å si dette hjelper Karen John til å mediere, fordi han da må sette ord på hvorfor han mener det han mener. Dette gjør at John blir utfordret på muntlig kommunikasjon som har et høyere nivå enn det han har brukt frem til nå i samtalen. Dette modellerer også for Ben hvordan han kan spørre om begrunnelse for synspunkter. Når John skal forklare, blir Ben veldig ivrig og har veldig lyst til å svare på samme spørsmål som John.

Karen blir lenge på denne gruppen og leder dem videre i samtalen. Hun gjentar mye av det John eller Ben sier for å bekrefte gjensidig forståelse. Dette er også en form for mediering. Dette gjør at både Ben og John «skjerper seg», og må tenke mer når de deltar i samtalen. Her ser man helt konkret hvordan Karen ved å mediere leder John og Ben og får dem til å mediere selv. Hvis ikke

⁶⁰ Intervju med lærer for A2-klassen.

hun hadde deltatt i samtalen og støttet dem, ville det blitt en samtale uten særlig fremdrift. Karen forteller i intervjuet at hun prøver å bevege seg mye rundt i gruppene. På den måten passer hun på at alle er deltakende i samtalen. Da er hun ikke redd for å være direkte og stille deltakerne spørsmål for å få dem til å snakke. Med dette viser Karen at hun tenker på gruppene og hvordan samspillet er. For å oppnå god mediering må alle være deltakende og må bidra med sine meninger og tanker.

Ingen felles oppsummering

Når Karen er ferdig med å hjelpe Ben og John, begynner hun med en gang å introdusere en ny oppgave. Hun sier til klassen «...nå ble jeg så ivrig hos Ben og John her, så dere måtte snakke litt ekstra.». Karen velger å ikke gjøre en felles gjennomgang eller oppsummering med klassen etter denne oppgaven. I intervjuet sier hun at hun ofte ser verdien av samtale de har hatt i gruppene. Hvis samtale har vært bra, gjør hun ikke alltid en oppsummering i plenum. Dette viser at hun tenker gjennom tidsbruken på oppgavene, og prøver å være fornuftig i hvordan hun organiserer dem. Hvis det har vært god medierende aktivitet i gruppesamtalene, prioriterer hun da mindre eller ingen tid på en eventuell oppsummering. Og om gruppesamtalene ikke blir særlig vellykket, bruker hun mer tid på å samle trådene i en felles oppsummering.

4.3.2 Bearbeide og videreformidle visuelt innhold

Fire av de ti oppgaver inneholder medieringen «bearbeide eller videreformidle et visuelt innhold». En av disse var «Familiebildet» i B1-klassen. Jeg vil nå se på hvordan læreren, Kåre, gjennomfører denne oppgaven med klassen sin.



Bilde 10: Introduksjonsbilde til oppgaven

Introduksjon

Kåre begynner denne oppgaven med at de i plenum ser på et bilde av en annen familie (bilde 10) enn den de skal jobbe med etterpå. Her gir Kåre gode eksempler på hvordan man kan snakke om bildet. Jeg tror ikke deltakerne tenker over at han modellerer medieringen fordi det skjer naturlig og av seg selv via en samtale. Når deltakerne ser bildet på skjermen, spør Dan helt uoppfordret «Hen er bestemor?». Da spiller Kåre videre på dette og sier «Ja, hva tenker dere? Hvor er bestemor?». Slik engasjerer Kåre klassen til å gjøre seg opp en mening om hvilken person på bildet som er bestemor. Ved å gjenta Dans spørsmål, får han klassen til å prøve å skape en felles forståelse av bildet og finne ut hvem bestemoren er. Carla mener at kanskje bestemoren er personen som tar bildet, mens Franc tror bestemoren er død. Da spør Kåre «Og hva betyr det for han da?», og peker på personen som sannsynligvis er bestefaren. På den måten blir deltakerne ledet til å finne en forklaring på situasjonen. Når jeg observerer introduksjonen er det flere ganger at deltakerne snakker i munnen på hverandre. Slik merker man at oppgaven engasjerer mange av dem. Det kan virke som de synes det er en spennende oppgave å løse og at det er lett å være aktiv i samtalen. Deltakerne slenger ut tanker om bildet, mens læreren stiller dem oppfølgings spørsmål. Også deltakerne seg imellom stiller hverandre spørsmål til utsagn de hører de andre kommer med.

I intervjuet⁶¹ sier Kåre han prøver å ha korte introduksjoner til oppgaven, og kjører fast struktur med intro, gjennomgang og oppsummering. Introduksjonen til *denne* oppgaven vil jeg ikke si er særlig kort. Etter at de har snakket om det første bildet, viser han bildet av «Modern family»⁶² som skal brukes i gruppeoppgaven. Siden Kåre allerede har brukt et annet bilde har deltakerne skjønnet hva de skal gjøre. Likevel har de en del spørsmål før de begynner om for eksempel hva «moderne» betyr. Når Kåre oppgir ordene⁶³ han vil de skal bruke i samtalen, skjønner man at dette er ord de har jobbet med før. Det er ingen spørsmål om hva ordene betyr. Når deltakerne får utdelt bildet på papir er de klar til å sette i gang i gruppene.

⁶¹ Intervju med lærer for B1-klassen.

⁶² Se «bilde 7» i 4.1.2 F.

⁶³ Se «bilde 7» i 4.1.2 F.

Jeg vil si Kåre lykkes godt med denne oppgaven. Han modellerer og introduserer på en måte som gjør at det er ingen tvil om hva deltakerne skal gjøre. Jeg tror dette legger grunnlaget for målrettede samtaler som består av mye medierende aktivitet. Kåre sier han prøver å ha korte introduksjoner. Om han ikke regnet det første bildet med i introduksjonen så var den ganske kort, men jeg vil absolutt si at dette var en del av introduksjonen. Man merker at Kåre har gjort et grundig forarbeid her for å gi deltakerne en best mulig start. Med å ha en gjennomarbeidet introduksjon, fjernes hinder som kan komme opp om ikke oppgaven er godt gjennomtenkt. Kåre får også til å peile oppgaven inn på mediering, som er målet for oppgaven, allerede fra starten.

Gjennomføring

Når deltakerne snakker i grupper, beveger læreren seg rundt og støtter og hjelper der det trengs. I intervjuet sier Kåre at klassen er veldig selvstyrt. Det merker man også på gruppene i denne oppgaven. I den ene gruppen han stopper opp ved, er deltakerne allerede langt inni samtalen om familiebildet. Når jeg studerer samtalen, ser jeg at Kåre inntar en mer passiv rolle, enn i introduksjonen. Han sier mye «mhm» og «ja», for å vise at han hører hva de sier. Hvis han sier noe mer enn dette, gjentar han som regel deler av det deltakerne sier for å følge det opp og bekrefte gjensidig forståelse. Dette er en medierende aktivitet. På den måten bidrar læreren til å mediere sammen med deltakerne. Når samtalen flyter, velger han å være deltakende i samtalen uten å ta en lederrolle. Dette er det ikke behov for fordi deltakerne er selvstendige og får samtalen til å flyte uten lærerens hjelp.

Felles oppsummering- *Fantasi fremfor fasit*

Når læreren avslutter gruppearbeidet, fortsetter han med en felles oppsummering. Kåre henvender seg til Dan og sier «Dan, du har sett denne serien før på TV?». Først da forstår flere av dem at dette er et bilde fra en TV-serie. Det er to av deltakerne som har sett TV-programmet før, resten av deltakerne har ikke. At læreren ikke nevnte dette i introduksjonen, viser deltakerne at det er ikke å komme frem til korrekt informasjon som er målet. Det som er viktig er å komme frem til en felles forståelse ved å bearbeide og viderefremde det de ser på bildet. Hvis læreren i introduksjonen hadde forklart at dette var en serie, kunne det ha forstyrret for fantasien om hva de selv tenkte om relasjonene på bildet. Når Kåre ikke nevner serien for deltakerne før etterpå, vil

jeg si det markerer for deltakerne at det er ikke de riktige svarene som er viktige. Men det er å sette fantasien og samtalen i gang.

Måten Kåre oppsummerer på er at han begynner fra venstre på bildet og spør «Hvem er Lukas?». Så svarer flere av deltakerne på dette. Kåre hører på alles tanker og har ingen hast med å gi dem noe fasit. Når de snakker om Jan på bildet sier læreren «Fordi Jan har også [...] kanskje en bonussønn, eller kanskje de fikk barn sammen?». Franc sier da «Vi kan ikke lese det på teksten». Med det mener Franc at de ikke kan vite hva som er sikkert ut fra bildet og teksten på bildet. Da svarer Kåre «Nei, men det er bare fantasi da.» Her ser vi at Kåre bruker ordet «kanskje» når han uttaler seg om Jan, og viser til bruk av fantasi til Franc. Slik gjør læreren det lett å komme med ulike innspill. På den måten medierer deltakerne også i denne delen av oppgaven når de viderefremidler det de har kommet frem til.

Tema som fører til diskusjon

Et annet element i denne oppgaven er at de to mennene på bildet er homofile.

I 4.2.2 F) skrev jeg om Ayshas uenighet med William om de to mennene på bildet var homofile eller ikke. I oppsummeringen er det ikke så mye diskusjon rundt dette. Når Kåre sier Mats og Kim er homofile, er det ingen «protester». Dette kan ha en sammenheng med at de tenker det stemmer når læreren sier det. Det kan også være at de som tror noe annet ikke tørr å si noe høyt i klassen. Aysha derimot uttaler seg om jenta på bilde, Lilly, som det homofile paret sannsynligvis har adoptert. Hun mener at det er ikke bra at de har adoptert ei jente, men burde valgt en gutt. Hun mener det er dårlig for barnet. Dette setter i gang en diskusjon, og flere engasjerer seg. De snakker i munnen på hverandre. Da bryter Kåre inn og sier «Aysha, nå er du på B2-nivå av en diskusjon. Så vi skal ikke diskutere (det) i dag, men når du adopterer i Norge...». På denne måten klarer Kåre å dempe diskusjonen, og bruker situasjonen til å lære dem om hvordan adopsjon fungerer i Norge.

Når man skal komme frem til en felles forståelse er noe av hindringene man møter språk, kultur, ulike erfaringer, kunnskap og kompetanse. Dette tilfellet viser at mange av deltakerne har forskjellige meninger om adopsjon. Det er nok heller ikke så vanlig for flere av dem å forholde seg til homofilt samliv. Jeg vil tro at Kåre har valgt akkurat dette bildet for at de skal røre ved

disse temaene. Dermed vil samtalen dreie seg inn på den biten av mediering som handler om å forstå ting som er ukjent. Her vil jeg si medieringen er av typen North kaller for pedagogisk mediering⁶⁴. Altså at medieringen skal føre til forståelse på tvers av kulturer og å leve sammen i et samfunn tross forskjeller og uenigheter. Jeg vil si Kåre bruker mye tid på oppsummeringen av denne oppgaven. Jeg tror han gjør dette bevisst på grunn av potensiale for læring, for eksempel om temaet homofili.

4.3.3 Bearbeide eller videreformidle muntlig eller skriftlig innhold

Noen av oppgavene kombinerer flere medieringskategorier. En oppgave som gjør det er «Hurtigruten»-oppgaven fra A2-klassen. En av oppgavens medieringstyper er å «Bearbeide eller videreformidle muntlig eller skriftlig innhold».

I intervjuet⁶⁵ forteller Karen at oppgavetypene hun prioriterer ofte har utgangspunkt i bilder. I klassen hennes er det absolutt slike oppgaver som gir mest flyt i samtalen. Læreboka, «God i norsk 1», er full av bilder som støtter opp under tekstene de leser. En av disse er teksten «En hilsen fra Hurtigruten»⁶⁶ som Karen lager en medierende oppgave av.

Introduksjon

Karen introduserer oppgaven med å minne dem på hva «BON»-strategien er, og at de skal bruke denne når de samtaler om innholdet på de aktuelle sidene i boka. Karen forteller i intervjuet at hun fokuserer alltid på førforståelsen når de skal begynne på en ny tekst i læreboka. Hun bruker aktivt «BON»-strategien for å gi deltakerne rutiner når de skal lese. Karen forteller at deltakerne har blitt flinkere til å hente ut informasjon fra et bilde på grunn av denne metoden. Hun oppfordrer dem til å snakke med hele setninger og hjelpe hverandre til å finne synonymer til ord i teksten eller på bildet. Ved å gjøre dette gir hun deltakerne verktøy som veileder dem i kommunikasjonen i gruppen. Disse strategiene gir deltakerne en måte å løse oppgaven på. Ved å finne nøkkelord og se på bilder kan de lettere videreformidle innholdet i teksten. Denne strategien er noe som ikke bare hjelper deltakerne i klasserommet, men er noe de kan anvende på andre

⁶⁴ Se 2.9.4.

⁶⁵ Intervju med lærer for A2-klassen.

⁶⁶ Se «bilde 1» og «bilde 2» i 4.1.1 A.

arenaer for å hente ut informasjon fra visuelt innhold de blir eksponert for. Visuelt innhold er også ofte kombinert med skriftlig innhold. Ved å bruke denne strategien vil det kunne være til nytte for dem for eksempel om de skal hjelpe barna sine med lekser, forstå statistikk, lese bruksanvisninger, oppskrifter eller menyer. Når Karen lærer dem denne strategien, vil det dermed komme deltakerne til gode på flere områder av livet.

Gjennomføring

Hun deler klassen i tre grupper. I løpet av oppgaven hjelper hun først «gruppe 1», for så å bruke absolutt mest tid på «gruppe 2». På «gruppe 2» er det Adam som henvender seg til læreren og spør henne hva de ulike delene på kartet er. Denne gruppen er aktiv og selvgående. Her trenger Karen bare å svare på Adams spørsmål, og bekrefte det han sier. Dette gjør at gruppen får bekreftet eller avkreftet at det de sier er riktig. Så kan de snakke videre, uten å være opphengt i det de ikke forstår.

Felles forståelse i oppsummeringa

Når Karen avslutter oppgaven, tar hun en felles oppsummering. Ved å gjøre det på denne måten vil deltakerne få mulighet til å dele sine tanker fra gruppene med alle i klasserommet. De får også lære nye ting. Et eksempel på dette er når Adam spør hva «stedet som ferga stopper på» heter. Han refererer til at det heter flyplass for fly, men vet ikke hva det heter for ferger. Karen forklarer at det heter fergekai, og hele klassen får dermed en felles forståelse av dette under oppsummeringa i plenum. De snakker også om overskrift og nøkkelord, og får på den måten repetert hvordan man kan bruke BON-strategien. Man kan regne oppsummeringen for å være medierende, i og med at den skaper felles forståelse for deltakerne. Her konstruerer de mening i fellesskap, og hjelper hverandre til å få innsikt i innholdet og formidle det.

[4.3.4 Oversette et innhold](#)

Det er kun to av oppgavene som inneholder medieringstypen å «oversette et innhold». Den ene oppgaven er «Tegneserien» i A2-klassen, der de skal lese en tegneserie og gjenfortelle den til hverandre. Den andre er «Forklare ord»-oppgaven i B1-klassen der deltakerne jobber med ord fra kapittelet i læreboka. Jeg har valgt å se nærmere på oppgaven fra A2-klassen i og med at denne består av mer tekst. Her vil jeg trekke frem hvordan læreren legger opp til å jobbe med

oversetting av tegneserien. Det blir også naturlig å komme inn på lærerens holdning til deltakernes morsmål, og bruken av dette i klasserommet. I slutten av delkapitlet vil jeg utdype begge lærernes perspektiver på bruken av morsmål i klasserommet.

Introduksjon og gjennomføring

Når Karen introduserer tegneserieoppgaven, er hun ganske kort. Hun sier de først må lese og forstå tegneserien på egenhånd, før de snakker om den i grupper. Hun oppfordrer dem til å bruke Google Translate til å oversette og hjelpe hverandre. Så deler hun ut oppgaven, og sier de kan skrive på kopien de får utdelt hvis de oversetter teksten. Og det ser ut til at deltakerne trenger lang tid på å oversette ord. For eksempel bruker Ben og John mye tid på å forstå ordene og sammenhengen i tegneserien. De sitter og oversetter med oversettelsesprogram på mobilen i oppimot tjue minutter.

Jeg synes Karen går litt «rett på» med denne oppgaven. Kanskje det er bevisst for å få deltakerne til å jobbe selvstendig med teksten. Alternativt kunne hun gått gjennom teksten felles, før de leste på egenhånd. Men det velger hun ikke å gjøre. Jeg observerer i samtalene at det blir mye oppklaring av ord og opplesing av teksten fremfor gjenfortelling. Kanskje man kunne oppnådd større grad av gjenfortelling om man hadde brukt lenger tid på forarbeidet, også i plenum.

Hun legger opp til mediering når hun oppfordrer deltakerne til å bruke Google Translate. Det kan tjene som en del av internaliseringen, altså at man går fra å klare noe med støtte til å få det til på egenhånd (Svendsen, 2018, s. 92). Når deltakerne får hjelp av Google Translate med å oversette enkeltord eller setninger, gir det grunnlag for å forstå teksten så de etterpå kan gjenfortelle den.

Det er likevel ikke gitt at deltakerne evner å bruke Google Translate formålstjenlig. Det er sannsynlig at dette er en app deltakerne er kjent med fra privat bruk, men vi kan ikke vite om Karen har lært dem å anvende den på en best mulig måte. Det å bruke Google Translate krever morfologisk bevissthet slik at man søker på ord i grunnformer, og ikke bøyde former. Om dette brukes feil, kan det gi stor sprik i oversettelsen. Hvis deltakerne skal ha nytte av Google Translate bør dette være en strategi som Karen jobber med å gjøre deltakerne drevne på. Hvis de vet hvordan ord skal søkes opp og hvordan appen brukes for å oversette riktig, er den et veldig godt verktøy for dem. Siden Karen ikke nevner noe til deltakerne om hvordan de kan bruke dette, kan

det virke som om det ikke er noe de har jobbet bevisst med i klassen. Her ser jeg et potensiale for å øve helt konkret på dette som strategi. På den måten kan Google Translate bli en ressurs for deltakerne for å oppnå forståelse av teksten. I en norskkursklasse vil alltid språknivået variere innad i gruppen. Å lære dem opp til å mestre Google Translate kan dermed være utfordrende for læreren. Bare det å skulle forklare hva en grunnform av et ord er, kan være veldig vanskelig. Likevel tror jeg det vil være verdt arbeidet og svært nyttig for både lærerne og deltakerne med en slik opplæring. I alle fall om dette er noe Karen pleier å la dem bruke, slik det virker som i dette tilfellet.

Felles oppsummering

Når Karen avslutter oppgaven, tar hun en felles prat om tegneserien. I oppsummeringen bruker hun BON-strategien og får deltakerne til å tenke på overskrift og bilder. Karen drar god nytte av å bruke BON-strategien i oppsummeringa siden hun allerede har den som en innøvd strategi i klassen. Hun kunne også hatt fordel av å bruke denne i innledning av oppgaven, noe hun ikke gjorde. I oppsummeringa stiller Karen spørsmål som mange av deltakerne svarer på. Det skjer flere ganger at de er veldig ivrige og snakker i munnen på hverandre. Det kan virke som om gruppearbeidet nesten ble «forarbeidet» som ga førforståelsen de trengte for å lettere kunne delta i den felles oppsummeringen. Karen spør «Hjalp det når dere snakka sammen om tegneserien, å forstå mer?». Natasha svarer «Litt vanskelig å snakke etterpå.» Hun sier videre at det ikke var så vanskelig å forstå, men å lage setninger om det. Når jeg studerer transkripsjonene fra lydopptaket i denne oppgaven, ser jeg ingen bruk av muntlig oversettelse deltakerne imellom. Av de ni deltakerne som er til stede i klassen denne dagen, snakker fire av dem arabisk. I tillegg er det tre som forstår arabisk, men ikke snakker det flytende. To av dem snakker flytende engelsk, og i tillegg er det en som forstår engelsk uten å snakke det flytende. Det er kun én av deltakerne som er alene med sitt morsmål uten å ha et felles språk med de andre utenom norsk. I og med at mange av deltakerne har felles språk som de snakker utenom norsk, synes jeg det er litt rart at ingen av dem bruker det til å oversette for hverandre. Spesielt siden de er blitt oppmuntret til det.

4.3.4.1 Karens perspektiver på bruk av morsmål

I intervjuet⁶⁷ forteller Karen om sitt syn på bruk av morsmål. Hennes grunnholdning er at dette kun skal anvendes om man trenger å oversette et ord innimellom. «...hvis noen begynner på arabisk, fordi det er mange andre arabiske der, så pleier noen og så si ifra.» forteller hun. Hun sier de er blitt flinkere til å holde seg til norsk. Det virker som om klassen har en forståelse av at det ikke skal snakkes på morsmål i timen. Karen forteller at hun legger til rette for bruk av morsmål ved å oppfordre dem til å oversette for seg selv. Fra timen jeg observerte, oppfordret hun dem til å bruke Google Translate til å oversette tegneserien de skulle gjenfortelle for hverandre. Karen sier hun likevel har vært nøye på at de skal spørre henne, eller noen av deltakerne, om forklaring på norsk *før* de bruker oversetting. «Så hvis de snakker om ordet og forklarer det seg imellom, så fordi om det er enkel norsk, så kan de forklare et ord og gi et større bilde av ordet enn et scann med Google Translate.» Når Karen nevner dette bemerker hun utfordringen med at Google Translate ikke alltid gir den beste oversettelsen, spesielt ikke hvis deltakerne ikke helt vet hvordan den brukes⁶⁸. Hun mener altså at deltakerne husker bedre og får en bedre forståelse om de snakker på norsk om hva ordet de lurer på betyr. Det er positivt at Karen oppfordrer dem til å hjelpe hverandre. Jeg stiller meg likevel spørsmål om hvorfor det nødvendigvis må foregå på norsk. For enkelte vil kanskje en oversettelse av betydningen til morsmålet sitt, eller et annet språk deltakerne mestrer, være til hjelp for å forstå ordet eller teksten på norsk. Når læreplanen også oppfordrer til at mediering kan foregå på tvers av språk (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 6), så ville jeg ikke vært så skeptisk til å involvere morsmålet mer i denne typen oppgaver. Det er enkelte ganger at det å forklare noe på norsk ikke er tilstrekkelig. Kanskje vil ikke en forklaring på morsmålet heller være det, men et poeng er at det er verdt et forsøk. Ved et slikt syn tar man også hensyn til en av verdiene mediering har med seg, nemlig å se deltakernes erfaringer og språk som en ressurs i læringen.

4.3.4.2 Kåres perspektiver på bruk av morsmål

Når jeg spør Kåre om han legger til rette for bruk av morsmål i de medierende oppgavene svarer han «Ikke i det hele tatt. Tror jeg.». Her er han klar i talen, men det kommer frem at han oppfordrer deltakerne til å bruke oversettelsesprogrammer. Han mener Google Translate og

⁶⁷ Intervju med lærer for A2-klassen.

⁶⁸ Se 4.3.4 Introduksjon og gjennomføring.

likende apper er «kjempeverktøy» for deltakerne, men at han aldri har brukt morsmål som en del av undervisningen. Kåre forteller «...jeg er nok kanskje i overkant opptatt av at [...] de skal snakke norsk da. Selv om, selv om det er riktig tema de snakker om. At de ikke skal bruke morsmålet.» Han oppfordrer deltakerne til å kun snakke norsk i timene. Han begrunner det med at målet nettopp *er* at de skal snakke norsk. Han mener de skal få lov til å hjelpe hverandre med enkeltord, men de får ikke snakke morsmål i timene. Når klassen deles inn i grupper for samarbeid, setter han bevisst deltakerne med samme morsmål på forskjellige grupper. På lik linje med Karen, har også Kåre, en skepsis mot morsmålsbruk. Hvis Kåre ønsker at deltakerne kun skal snakke norsk i klasserommet, tror jeg ikke litt morsmålsbruk vil ødelegge for at norsk vil være det primære og ledende språket. Det er forskjell på å ikke bruke morsmål i det hele tatt og at det fungerer som en ressurs å ha i bakhånd. Hvis deltakerne kan trekke inn kunnskaper fra andre språk der de sammenlikner kategorier og strukturer med norsk, kan dette øke deltakernes forståelse på en annen måte enn om det *kun* var norsk man kunne bruke.

4.3.4.3 Refleksjoner rundt bruk av morsmål

Medieringstypen «å oversette et innhold» skjer for det meste via bruk av digitale ressurser uten samtale mellom deltakerne. Målet med mediering er å komme frem til eller formidle innhold og innsikt. Læreplanen beskriver kjerneelementet mediering som det som skal legge til rette for kommunikasjon som fører til dette målet. Dermed vil jeg si bruken av Google Translate til en viss grad bidrar til en slik type kommunikasjon. Når deltakerne oversetter og forstår teksten for seg selv, bidrar det til mediering i form av å formidle innholdet av tegneserien.

Lærerne legger ikke opp til særlig bruk av språk på tvers i klasserommet. Kanskje deltakerne ville fått enda mer ut av det om de for eksempel kunne snakket sammen på morsmålet om teksten, for så å snakke om den på norsk. Det virker som om det som holder lærerne tilbake er mangel på kompetanse om bruk av andre språk i undervisningen. Her mangler de et kontrastivt perspektiv som går på det å se på språk og grammatikk som et generelt fenomen der deltakerne sammenlikner språk for å øke kunnskapen sin. Lærerne har et mer snevert bilde av bruk av morsmål i klasserommet som koker ned til oversettelse av enkeltord gjerne ved bruk av Google Translate. Her mener jeg lærerne overser potensiale som finnes i deltakernes morsmål. Ved å legge til rette for økt bruk av morsmål blant deltakerne, vil det kunne være en ressurs til mer enn

bare å oppnå felles forståelse. Kanskje kan det øke deltakernes engasjement i læringen når de bruker noe fra sin egen bakgrunn for å lære. Det kan også hende deltakerne kjenner en større selvtillit når de får bruke eget språk, og sammen med det også egne kunnskaper og erfaringer de måtte ha, for å snakke om et tema. Den individuelle kognitive prosessen som skjer vil kanskje utvides og gi mer utbytte for deltakerne fordi de forstår noe på en ny måte som de ikke ville gjort om de kun brukte norsk. Lærernes holdninger til morsmålsbruk kan ha opphav i kulturen som er rundt dette på skolen. Det kan også handle om lite bevissthet om mulighetene som finnes eller dårlige erfaringer fra tidligere undervisningstilfeller der ikke bruk av morsmål virket å være fruktbart.

4.4 Oppsummering

Jeg vil nå oppsummere mine funn fra analysen og svare på hvordan læreren påvirker medieringen i de muntlige oppgavene i klasserommet.

Bruk av introduksjon: Lærerne bruker introduksjonen på å løfte frem *ulike strategier* deltakerne kan bruke for å lettere komme frem til en felles forståelse når de jobber med oppgaven. For eksempel: BON-strategien eller bruken av samtalekort.

Lærerne ønsker også at introduksjonen skal gjøre oppgaven lett forståelig, slik at alle vet hva de skal gjøre. Noen ganger bruker lærerne mye tid på å *modellere* hvordan deltakerne kan mediere i en type oppgave. Dette ser vi tydelig i oppgaven om «familiebildet», der Kåre bruker mye tid på å forklare hva deltakerne skal gjøre, og øver på å mediere sammen med dem før de skal gjøre det alene i gruppene.

Ved å vise til læringsstrategier og modellere mediering i introduksjonen gir lærerne verktøy til deltakerne som gjør det lettere for dem å utøve mediering når de utfører oppgavene.

Ikke fokusere på korrekt informasjon: Lærerne minner deltakerne underveis på at målet ikke først og fremst er at det de snakker om må være helt korrekt, men at det handler om å konstruere eller formidle mening og innhold. Lærerne forklarer også at det ikke er noe i veien for å bruke *fantasien* i de medierende oppgavene. Dette ser vi spesielt på «familiebildet»-oppgaven der man ikke primært er interessert i noe fasit, men at deltakerne sammen skal konstruere en mening om

innholdet. Når læreren legger opp til at deltakerne kan bruke fantasien, vil det ta bort alle forestillinger de eventuelt måtte ha om hvordan det forventes at oppgaven løses. Dermed vil deltakerne føle seg fri når de skal formidle innhold og innsikt som er medieringens mål.

Delta i samtalen: Måten lærerne deltar i gruppesamtalene til deltakerne, modellerer hvordan de ønsker deltakerne skal mediere. Hvis samtalene går litt trått, kommer læreren og stiller deltakerne passende spørsmål for å få dem til å forstå hverandre. I andre tilfeller gjentar de noe av det deltakerne sier for å bekrefte gjensidig forståelse. På den måten viser de hvordan deltakerne kan gjøre det samme med det medstudentene sier.

Felles oppsummering: Lærerne velger noen ganger å ha en felles oppsummering i plenum. I oppsummeringa prøver læreren å få frem en felles forståelse av bidragene deltakerne legger frem fra gruppesamtalene. På den måten hjelper læreren deltakerne til å utføre medierende aktivitet i plenum. I tillegg til en felles forståelse fører slike oppsummeringer også til at deltakerne lærer nye ting ut fra det som blir snakket om i samtalene. Noen ganger velger lærerne bort en slik type oppsummering. Da er det fordi deltakerne har hatt stort utbytte av samtalene i gruppene og klart å mediere godt på egenhånd.

Valg av oppgaver: For å få deltakerne til å diskutere må man ha oppgaver som utfordrer og fører til diskusjon. Når deltakerne diskuterer, medierer de i form av å samarbeide om å finne svar på problemer. Oppgaver der språk, kultur, ulike erfaringer, kunnskap og kompetanse blir hindringer for å komme frem til felles forståelse, vil dermed være ekstra relevante. Et eksempel på dette er når Kåre bruker et familiebilde der det er et homofilt par med. Ved å bruke dette legger han opp til medierende aktivitet hos deltakerne.

Karen sier at hun i A2-klassen oftest prioriterer oppgavetyper som har utgangspunkt i bilder. Slike oppgaver er lettest å få deltakerne til å snakke om, mener hun. Når de får oppgavetyper som er kjent, legger det til rette for mer mediering enn om hun hadde brukt oppgaveformer som var vanskeligere for dem å ta fatt på. For Karen kan også språknivået i A2-klassen være et perspektiv som gjør at det er vanskelig å gi deltakerne veldig avanserte medierende oppgaver.

Man kan se at for både Kåre og Karen er det tydelig at de tenker over hvilke oppgaver de gir deltakerne. De prøver å gi deltakerne oppgaver som passer til nivået de er på, som engasjerer og

får dem til å snakke sammen. Dette gjør at det vil forekomme større grad av mediering blant deltakerne enn om de hadde fått oppgaver som ikke var gjennomtenkte fra lærerens side.

Bruk av apper: Når lærerne gir deltakerne lov til å bruke Google Translate for å oversette ord, vil det være en del av prosessen som hjelper dem til å mediere. Ved å oversette på denne måten bidrar det til å hjelpe deltakerne i kommunikasjon der de skal komme frem til eller formidle innhold og innsikt.

Morsmål: Ingen av lærerne oppfordrer deltakerne til å bruke morsmålet sitt i timene. Hvis de skal bruke det, må det i så fall bare være for å oversette enkeltord der en norsk forklaring «ikke strekker til». Med dette påvirker lærerne deltakerne til å ikke bruke morsmålet som en ressurs i læringen. Det mener jeg strider mot tanken med mediering der man nettopp ser flerspråklighet som en ressurs for læring, og at læreplanen sier mediering kan foregå på tvers av språk. Dermed mener jeg lærernes påvirkning i dette tilfellet er med å begrense medieringen når det kommer til å bruke morsmål i medieringsprosessen.

5. AVSLUTNING

Studiens mål var å finne svar på følgende problemstilling «Hvordan brukes mediering på norskkurs for å fremme muntlig kommunikasjon?». Jeg forsøkte å besvare dette spørsmålet via en case-studie i form av å intervjuere lærere og observere norskkursklasser. Jeg undersøkte hvilke medierende oppgaver som ble brukt, hvordan de bidro til deltakernes felles forståelse og hvordan læreren påvirket selve medieringen. Jeg vil nå gi en oppsummerende konklusjon på problemstillingen med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene jeg stilte i analysen.

Avslutningsvis gir jeg noen betraktninger om aktuelle temaer for videre forskning.

5.1 Hovedfunn fra analysen

5.1.1 Hva slags medierende oppgaver og aktiviteter blir brukt?

Jeg laget en oversikt (se tabell s. 58) over hva slags typer medierende oppgaver jeg fant ut fra lærerplanens beskrivelser av mediering. Begge klassene hadde mediering innenfor alle fire kategoriene som var å *bearbeide eller videreformidle muntlig eller skriftlig innhold, bearbeide*

eller videreformidle visuelt innhold, oversette et innhold og forklare et innhold. Med dette ser vi at oppgavene bestod av et ganske varierende repertoar av medieringstyper.

Da jeg studerte hva slags medierende oppgaver og aktiviteter som ble brukt i klassen fant jeg at innholdet i A2-og B1-klassen var ulike. Det var flere av oppgavene på A2-nivå, enn på B1-nivå, som gikk ut på at de skulle *bearbeide eller videreformidle visuelt innhold.* Dette har en sammenheng med at det ofte er bilder involvert i oppgaveformene på lavere nivå. Tre av fire oppgaver i A2-klassen hadde bilder som deltakerne skulle si noe om, mens kun en av seks i B1-klassen hadde det. På et høyere nivå jobber man mer med tekster og konsepter. Med konsepter mener jeg at de skal snakke sammen om en gitt situasjon for eksempel som oppgaven i B1-klassen da de skulle snakke sammen om boforhold. Flere av oppgavene i B1-klassen var av medieringstypen *forklare et innhold.* Denne typen hadde de også i A2-klassen, men til forskjell ble B1-klassen bedt om å bruke fantasien og uttrykke sine meninger via spørsmål om ulike temaer. Slik ser vi at oppgavene på B1-nivå krever mer selvstendighet fra deltakerne både i språk og formidling. Medieringstypen *oversette et innhold* var lite brukt i oppgavene i begge klasser da ingen av dem eksplisitt etterspurte oversettelse.

Jeg så at språknivået har påvirkning på deltakernes evne til å mediere, som igjen har innflytelse på hvilke oppgaver som gis. Læreren kan planlegge og gjennomføre intensjonale medierende oppgaver, men graden av medierende aktivitet kan variere ettersom hvordan deltakerne velger å løse oppgaven og deres språklige nivå.

5.1.2 Hvordan bidrar de medierende oppgavene til felles forståelse hos deltakerne?

Da jeg tok for meg de ulike oppgavene og undersøkte deltakernes språkhandlinger i samtalene fant jeg mediering som bidro til felles forståelse. Å oppnå felles forståelse handler om at deltakerne samarbeider ved å få frem alles meninger og snakke sammen om det gitte temaet. Hvis man skal få til dette, er det viktig at deltakerne stiller hverandre spørsmål for så å lytte til hverandres meninger. Hvis gruppesammensetningen er god, vil man klare å bygge videre på hva de ulike deltakerne sier og sammen spille hverandre gode.

I de gruppene som har problemer med dette samarbeidet er det viktig at noen tar lederrollen. Hvis man har en person som kan fordele turer i samtalen og passe på at alles meninger blir hørt, vil det hjelpe gruppen til å komme frem til en felles forståelse. Det å utføre en slik lederrolle er en type mediering. Om det forekommer uenigheter i gruppen kan også det å ta en meklerrolle være en medierende aktivitet som hjelper deltakerne til å forstå hverandre. Hvis gruppen får en god diskusjon om et tema, vil de kunne komme fram til en felles forståelse. I en diskusjon vil nødvendigvis ikke alle deltakerne sitte igjen med samme mening, men de vil ha utviklet en felles forståelse av temaet på tross av hverandres ulike meninger eller uenigheter.

I de gruppene som samarbeider godt og lytter til hverandre, vil det være stor sjanse for å lykkes med å oppnå felles forståelse. Når det i noen grupper er utfordrende å samarbeide, og ingen inntar en leder- eller meklerrolle vil det skje mindre mediering. Dette vil også føre til at deltakerne utvikler liten grad av felles forståelse. Derfor er en god gruppesammensetning essensielt for at deltakerne oppnår felles forståelse gjennom de medierende oppgavene.

5.1.3 Hvordan påvirker læreren medieringen i de muntlige oppgavene i klasserommet?

Jeg fant at læreren selv spiller en sentral rolle både direkte og indirekte når det kommer til medieringen i klasserommet. Hvilke oppgaver læreren velger å bruke i klassen sin, er med på å avgjøre om medieringen blir vellykket eller ikke. Å bruke oppgaver som passer til deltakernes språknivå vil være den beste forutsetningen for at medierende aktivitet skal skje.

Hvordan læreren gjennomfører oppgavene når det kommer til introduksjon og avslutning, kan også ha påvirkning på medieringen. For eksempel vil en introduksjon hvor læreren modellerer hvordan mediering kan foregå i en gitt type oppgave gi deltakerne bedre forutsetning for medierende aktivitet i utførelsen av oppgaven. Og om læreren i introduksjonen gir deltakerne strategier for hvordan de kan snakke om en tekst, vil det bidra til teknikker som hjelper dem å mediere bedre. Hvis læreren gjør en oppsummering i plenum der han hører på hva de ulike deltakerne har å si om det de nettopp har snakket sammen om i grupper, vil det gjøre at klassen får en felles forståelse av temaet. Å utvikle felles forståelse er et resultat av mediering, og dermed vil jeg si læreren legger opp til en felles medieringsaktivitet hvis han gjennomfører en slik oppsummering.

Lærerens bidrag i gruppesamtalene kan hjelpe deltakerne til å mediere. Hvis en gruppe sliter med å mediere kan læreren gå inn i samtalen og modellere hvordan det kan gjøres. I grupper der den medierende aktiviteten går av seg selv, vil ikke læreren måtte blande seg inn i samtalen. Det vil si han engasjerer seg om deltakerne trenger å se eksempler på hvordan medieringen kan gjøres. Når lærerne gir deltakerne mulighet for å bruke Google Translate til å oversette ord, vil det være et hjelpemiddel som kan gjøre det lettere for dem å mediere. Hvis de får forståelse for en tekst, kan de på den måten lettere viderefordre innholdet i teksten.

Lærerne velger å dempe bruken av morsmål. På den måten påvirker de medieringen til å ikke være noe man bruker sin flerspråklighet på. Dette vil jeg si heller begrenser medieringen fremfor å styrke den. I og med at blant annet læreplanen sier at mediering kan foregå på tvers av språk.

5.2 Hvordan brukes mediering på norskkurs for å fremme muntlig kommunikasjon?

På bakgrunn av mine funn i analysen vil jeg forsøke å svare på problemstillingen om hvordan mediering brukes på norskkurs for å fremme muntlig kommunikasjon.

Muntlig kommunikasjon⁶⁹ handler ikke bare om å kunne snakke norsk, men det er å ha en evne til å bruke språket i samspill med andre. Det å kunne legge frem sin mening om ulike temaer, lytte til hva andre mener og sammen komme frem til en felles forståelse er å mestre muntlig kommunikasjon. Mediering handler nettopp om dette å være «sosiale aktører» som hjelper hverandre til å konstruere eller formidle mening. Mediering er en formidlingsaktivitet der man enten skal bearbeide eller viderefordre innhold, men det går også ut på å sammen med andre kunne utvikle en felles forståelse for ulike tema. Medierende oppgaver legger til rette for å bruke språket på en måte som lærer deltakerne å ikke bare produsere norsk tale, men å anvende språket på en dypere måte som de også vil få bruk for etter fullført norskkurs. For at deltakerne skal kunne utvikle en muntlig kommunikasjon som kan brukes på alle livets områder, ikke bare på norskkurs, er mediering en nøkkel.

⁶⁹ Se 1.4 «Muntlig kommunikasjon».

De medierende oppgavene jeg fant i de to klassene viser at deltakerne utsettes for oppgaver der de må utføre medierende aktiviteter. Bare det i seg selv er med å utvikle deltakernes muntlige kompetanse. Her lærer de seg å *bearbeide eller videreformidle muntlig eller skriftlig innhold, bearbeide eller videreformidle visuelt innhold, oversette et innhold og forklare et innhold*. Alle disse medieringsaktivitetene er noe de vil få bruk for i andre deler av samfunnet enn på skolen. For eksempel vil de i sin hverdag bli eksponert for ulike former for tekst og bilde som de må forholde seg til. Ved å lære seg å tenke på den måten som medierende oppgaver krever, vil det gjøre det enklere når de møter denne type utfordring i andre settinger enn på norskkurs.

I de oppgavene hvor man skal forklare et innhold øves deltakerne i å formidle sine meninger om det gitte temaet. På et norskkurs kommer deltakerne fra ulike kulturer og har forskjellige bakgrunner, samtidig er de voksne og har dermed utviklet en del standpunkter på grunn av alder og erfaringer. Dermed er det naturlig at man finner spenning mellom personer i klasserommet, og kanskje spesielt rundt enkelte temaer som er ekstra sensitive på grunn av kulturelle forskjeller eller religion og livssyn. Der de i gruppesamtaler har ulike meninger og oppfatninger må deltakerne øve seg i å lytte til hverandre. På den måten fremmes muntlig kommunikasjon der de blir nødt til å sammen utvikle felles forståelse på tross av ulikheter. For at deltakerne skal bli gode til å komme frem til en felles forståelse må de lære seg å stille spørsmål til hverandre om temaet. De må også lære seg å lytte til hva de andre sier og gi en respons på det de hører. I grupper der samtaledynamikken er utfordrende kan deltakere løse dette ved å innta roller der de leder samtalen eller å gå inn som en mellommann og mekle mellom de som er uenige. Dette vil trene deltakerne i kommunikasjonsteknikker de vil få bruk for senere i for eksempel arbeidsliv eller privatliv. Å ta en slik leder- eller meklerrolle er en type medierende aktivitet og vil fremme deltakernes muntlige kommunikasjon.

Læreren har et ansvar for å påvirke slik at deltakerne lærer seg å mediere. Dette kan han gjøre med måten han organiserer oppgaver og gruppesammensetninger på, men også med hvilke oppgaver han velger å gi når det kommer til både medieringstype og tema. Hvis læreren oppfatter at deltakerne strever med å utføre medierende aktiviteter, vil han helt konkret kunne hjelpe til ved å modellere for dem hvordan det kan gjøres.

Jeg vil si mediering brukes for å lære deltakerne opp i en kompetanse som handler om hvordan språket skal brukes på alle områder av livet. Dette gjøres gjennom å velge å bruke relevante medierende oppgaver i timene. Det skjer også via å øve deltakerne i å utvikle felles forståelse av ulike temaer der de medierer ved å bruke muntlig kommunikasjon som gjør dem i stand til å finne et svar på oppgaven de løser. De finner ikke bare et svar på oppgaven, men lærer seg teknikker de kan bruke i flere sammenhenger. Lærerens oppgave blir å være en støtte som skal legge opp til at deltakerne lærer seg hvordan de utfører medierende aktivitet. Uten å mediere ville deltakerne ikke i like stor grad lære seg å komme frem til felles forståelse, og heller ikke effektivt lære seg en muntlig kommunikasjon som de kan få bruk for senere i hverdagslivet, utdanning og arbeidslivet. Medieringen på norskkurs er svært effektiv for å lære deltakerne til å utøve muntlig kommunikasjon på en vellykket måte.

5.3 Videre forskning

Til slutt vil jeg komme med noen forslag til hvordan mine funn kan brukes i videre studier. Ut fra mine funn foregår de medierende aktivitetene kun på norsk med unntak av en minimal bruk av Google Translate. Hvordan man kan bruke flere språk i utøvelsen av mediering på norskkurs er noe som virker interessant å undersøke. Selv om jeg ikke fant dette på den skolen jeg undersøkte, betyr ikke det at man ikke kan finne det andre steder. Slike studier vil gi lærere innsikt og ideer som kan bidra til å forstå hvordan morsmålet kan inkluderes formålstjenlig i undervisningen.

Det kunne også vært interessant å intervjuere deltakere i tillegg til lærere og studert mediering fra deres synsvinkel. Man kunne funnet ut om mediering er noe som deltakerne er kjent med, og høre om deres syn på dette. I tillegg kunne man også spurt dem om hva de tenker om å bruke morsmål mer aktivt i læringen, og om det kunne være til fordel spesielt når de diskuterer med ømfintlige temaer. Da denne studien kun har sett på den muntlige delen av medieringen, kunne man også forsket på hvordan skriftlig mediering bidrar til språkutviklingen hos deltakerne.

Litteraturliste

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder- med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.

BildungsTV. (2018, Oktober 2018). *Brian North: Mediation & Plurilingualism – The CEFR Companion Volume* [Presentasjon]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aVVQE6-FHOW>

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. . E. Department. Council of Europe.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. . <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.

Datatilsynet. (2019, 17.07.2019). *Hva er en personopplysning?* Datatilsynet. Hentet 3. mai fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-bokmal.pdf>

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022a). *Mediering*. Kompetanse Norge. <https://kompetanepakker.hkdir.no/norsk/den-nye-lareplanen/mediering/>

- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022b). *Nivåene i norsk og rammeverket for språk. Kompetanse Norge*. <https://kompetansepakker.hkdir.no/norsk/den-nye-lareplanen/nivaene-i-norsk-og-rammeverket-for-sprak/>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gyldendal akademisk.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2018). A1, A2, B1...-«den nye tellemåten» på språklæringsfeltet. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet*. Fagbokforlaget.
- Hilles, S. (2004). Book review. The Social Turn in Second Language Acquisition. *Linguistics and Education*, 15, 181-184.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Universitetsforlaget.
- Kompetanse Norge. (2015). *Vurderingsskjema for muntlig norskprøve*. D. f. h. u. o. kompetanse. Kompetanse Norge. https://www.kompetansenorge.no/contentassets/3e8bccee0dad40a3ab69a8b122f89d46/vurderingsskjema_muntlig_bm.pdf
- Kompetanse Norge. (2021). *Høringsnotat om forslag til læreplan i norsk for voksne innvandrere etter intergeringsloven og læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere etter integreringsloven*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/5ecf2eef9edd4cc28684a369d124fe11/vedlegg-1---horingsnotat.pdf>
- Krashen, S. (1992). *Fundamentals of language education*. Laredo.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk-perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm.

- Kunnskapsdepartementet. (2021a). *Forskrift om læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-06-20-2053>
- Kunnskapsdepartementet. (2021b). *Integreringsloven*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- NESH, D. n. f. k. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.). (2020). *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- North, B. & Piccardo, E. P. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- Pannell, J., Partsch, F. & Fuller, N. (2017). The Output Hypothesis: From Theory to Practice. *TESOL Working Paper Series, 15*, 126-159. https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2017/2017-new-with-metadata/06pannellpartschfuller_output.pdf
- Pedersen Dalland, C., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. (s. 76-106). Cappelen Damm

Akademisk. <https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernegruppe/benteas/artikler/bas.03-kapittel-3-svendsen.pdf>

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 97-114). Oxford.

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=imwsewtZKSMC&oi=fnd&pg=PA97&dq=swain%27s+output+hypothesis&ots=5RK3qQ9IYD&sig=JnJkqid_lvontZEIemkN6_yzH40&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

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

Wittek, L. (2021). Arven fra Vygotsky. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 156-171). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

Gruppe 1: Mediere tekst

| | Videreformidle spesifikk informasjon |
|----|---|
| A1 | Kan formidle enkel, forutsigbar informasjon om tider og steder gitt i korte, enkle utsagn. |
| A2 | <p>Kan videreformidle poenget i en tydelig kunngjøring av kjente hverdagslige emner, selv om man kanskje må forenkle det og lete etter ord.</p> <p>Kan videreformidle spesifikk, relevant informasjon fra korte, enkle tekster, merkelapper og oppslag om kjente emner.</p> <p>Kan videreformidle skriftlig spesifikk informasjon fra korte enkle informasjonstekster, forutsatt at tekstene gjelder konkrete, kjente emner og er satt sammen av enkelt hverdagspråk.</p> <p>Kan formidle poenger i korte, klare, enkle meldinger, instruksjoner og kunngjøringer, forutsatt at disse uttrykkes sakte og tydelig på enkelt språk.</p> <p>Kan videreformidle på en enkel måte en rekke korte, enkle instruksjoner, forutsatt at originalen er tydelig og sakte artikulert.</p> |
| B1 | <p>Kan formidle innholdet i offentlige kunngjøringer og meldinger som leveres tydelig med normal hastighet.</p> <p>Kan formidle innholdet i detaljerte instruksjoner eller veibeskrivelser, forutsatt at disse er tydelig artikulert.</p> <p>Kan videreformidle spesifikk informasjon gitt på en enkel måte informasjonstekster (f.eks. brosjyreoppføringer, merknader og brev eller e-poster)</p> |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | |
|----|---|
| | Forklare data (grafer, tabeller, diagrammer) |
| A1 | Ingenting |
| A2 | Kan tolke og beskrive enkle bilder om kjente emner (værkart, et grunnleggende flytskjema) selv om pauser, startfeil og omformulering kan være svært tydelig. |
| B1 | Kan tolke og beskrive generelle trender vist på enkel måte i diagrammer (f.eks. grafer, søylediagrammer) selv om det er leksikalske Begrensninger som forårsaker til at det er vanskelig å formulere seg. |

| | |
|----|---|
| | Behandle tekst |
| A1 | Kan formidle enkel, forutsigbar informasjon gitt i korte og veldig enkle skilt og oppslag, plakater og programmer. |
| A2 | Kan formidle hovedpoengene i klart strukturerte, korte, enkle tekster (på språk A), og supplerer deres begrensede repertoar med andre ting (f.eks. gester, tegninger, ord/tegn fra andre språk). Kan rapportere (på språk B) hovedpoengene i enkle TV- eller radionyheter som rapporterer hendelser, sport, ulykker osv., gitt at temaene er kjente og sies sakte og tydelig. Kan rapportere i enkle setninger informasjonen i klart strukturerte, korte, enkle tekster som har illustrasjoner eller tabeller. Kan oppsummere hovedpoengene i enkel, kort informasjon fra tekster om kjente emner. |
| B1 | Kan oppsummere hovedpoengene fra tekster som er klare og velstrukturerte om emner som er kjente eller av personlig interesse, leksikalske begrensninger forårsaker til tider at det er vanskeligheter å formidle det. Kan enkelt oppsummere hovedinformasjonsinnholdet i enkle tekster om kjente emner (f.eks. en kort oversikt over en intervju, magasinartikkel, reisebrosjyre). Kan oppsummere hovedpoengene som ble gjort under en samtale om et emne av personlig eller aktuell interesse, der personer |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | |
|-----|---|
| | <p>formulerte seg klart.</p> <p>Kan oppsummere hovedpoengene i lange tekster fortalt muntlig om emner innen deres interessefelt, forutsatt at de kan lytte eller se flere ganger.</p> <p>Kan oppsummere hovedpunktene eller hendelsene i TV-programmer og videoklipp, forutsatt at de kan se dem flere ganger.</p> |
| B1+ | <p>Kan oppsummere hovedpoengene i lange tekster om emner innen deres interessefelt, forutsatt at de kan sjekke betydningen av visse uttrykk.</p> <p>Kan oppsummere en kort fortelling eller artikkel, tale, diskusjon, Intervju eller dokumentar og svar på ytterligere spørsmål om detaljer.</p> <p>Kan samle korte opplysninger fra flere kilder og oppsummer dem for noen andre.</p> |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | Å oversette en skrevet tekst |
|----|--|
| A1 | Kan gi en enkel, grov muntlig oversettelse av enkle hverdagslige ord/tegn og fraser (skrevet på Språk A) fra skilt og oppslag, plakater, programmer, brosjyrer, etc. |
| A2 | <p>Kan gi en enkel, grov muntlig oversettelse av korte, enkle tekster (f.eks. kjente emner) (skrevet på språk A), som fanger opp det meste vesentlige poenget.</p> <p>Kan gi en enkel, grov muntlig oversettelse av rutine informasjon om kjente hverdagslige emner som er skrevet i enkle setninger (på språk A) (f.eks. personlige nyheter, korte fortellinger, veibeskrivelser, merknader eller bruksanvisning).</p> <p>Kan gi en omtrentlig muntlig oversettelse (til språk B) av korte, enkle, hverdagslige tekster (f.eks. brosjyreoppføringer, merknader, instruksjoner, brev eller e-poster) (skrevet på språk A).</p> |
| B1 | <p>Kan gi en omtrentlig muntlig oversettelse (til språk B) av korte, enkle, hverdagslige tekster (f.eks. brosjyreoppføringer, merknader, instruksjoner, brev eller e-poster) (skrevet på språk A).</p> <p>Kan gi muntlig oversettelse (til språk B) av tekster (skrevet på språk A) som inneholder informasjon og argumenter om emner innenfor deres felt faglig, akademisk og personlig interesse, forutsatt at de er skrevet inn ukomplisert standardspråk.</p> |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | Ta notater |
|----|---|
| A1 | Ingenting |
| A2 | Kan ta enkle notater ved en presentasjon/demonstrasjon hvor fagstoffet er kjent og forutsigbart og foredragsholderen gir mulighet for avklaring og notater. |
| B1 | <p>Kan ta notater som en liste med nøkkelpunkter under en enkel forelesning, forutsatt at emnet er kjent, og foredraget er både formulert i et enkelt språk og klart artikulert.</p> <p>Kan notere rutinemessige instruksjoner i møte om et kjent emne, forutsatt at disse er formulert med et enkelt språk og de får tilstrekkelig tid til å gjøre det.</p> <p>Kan ta notater under en forelesning som er presise nok til eget bruk på et senere tidspunkt, forutsatt at tema er innenfor deres interessefelt og forelesningen er oversiktlig og godt strukturert.</p> |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | Gi respons til kreative tekster (også litteratur) |
|----|--|
| A1 | Kan bruke enkle ord/tegn for å si hvordan et verk fikk dem til å føles. |
| A2 | Kan uttrykke sine reaksjoner på et verk, rapportere sine følelser og ideer i et enkelt språk. Kan på et enkelt språk angi hvilke sider ved et verk som interesserte dem spesielt. Kan opplyse om de likte et verk eller ikke og forklare hvorfor på et enkelt språk. |
| B1 | <p>Kan forklare hvorfor visse deler eller aspekter ved et verk interesserte dem spesielt.</p> <p>Kan forklare i detalj hvilken karakter de identifiserte seg mest med og hvorfor.</p> <p>Kan relatere hendelser i en historie, film eller skuespill til lignende hendelser de har opplevd eller hørt om.</p> <p>Kan relatere følelsene en karakter opplever til følelser de har opplevd.</p> <p>Kan beskrive følelsene de opplevde på et bestemt tidspunkt i en historie, f.eks. punktet(e) i en historie når de ble engstelige for en karakter, og forklarer hvorfor.</p> <p>Kan kort forklare følelsene og meningene som et verk vekket hos dem.</p> <p>Kan beskrive personligheten til en karakter.</p> <p>Kan beskrive en karakters følelser og forklare årsakene til dem.</p> |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

Gruppe 2: Mediere konsepter

| | | |
|--|--|--|
| Samarbeid i gruppe | Etablering av forhold | Utvikle ideer |
| Lede et gruppearbeid | Administrere interaksjon | Oppmuntre til meningsfull samtale |
| Samarbeid i en gruppe | | |
| Fasilitere samarbeidende interaksjon blant likestilte | | |
| A1 | Kan invitere andre til å bidra i svært enkle oppgaver ved å bruke korte, enkle fraser forberedt på forhånd. Kan indikere at de forstår og spørre om de ikke forstår. | Samarbeide for å konstruere mening Kan uttrykke en idé og spørre hva andre mener ved hjelp av veldig enkle ord/tegn og setninger, forutsatt at de kan forberede seg på forhånd. |
| A2 | Kan samarbeide om enkle, praktiske oppgaver, spørre hva andre synes, lage forslag og forståelsesfull respons, forutsatt at de kan be om repetisjon eller omformulering av og til. Kan samarbeide om enkle, delte oppgaver, forutsatt at andre deltakere artikulere sakte og en eller flere personer hjelper dem med å bidra og uttrykke sine forslag. | Kan komme med enkle bemerkninger og stille sporadiske spørsmål for å indikere at de følger med. Kan komme med forslag på en enkel måte. Forsikre seg om at personen de henvender seg til forstår hva de mener med å stille passende spørsmål. |
| B1 | Kan invitere andre personer i en gruppe til å bidra med synspunkter. Kan samarbeide om en delt oppgave, f.eks. formulere og svare på forslag, spørre om folk er enige, og foresiår alternative tilnæringer. Kan samarbeide om enkle, felles oppgaver og jobbe mot et felles mål i en gruppe ved å stille og svare på enkle spørsmål. | Kan be et gruppemedlem om å gi begrunnelse(e) for sine synspunkter. Kan gjenta deler av det noen har sagt for å bekrefte gjensidig forståelse og bidra til å holde utviklingen av ideer i rute. Kan organisere arbeidet i en enkel samarbeidsoppgave ved å angi målet og forklare på en enkel måte hovedproblemet som må løses. |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Kan definere oppgaven i grunnleggende termer i en diskusjon og be andre bidra med sin kompetanse og erfaring.</p> | <p>Kan bruke spørsmål, kommentarer og enkle omformuleringer for å opprettholde fokuset til en diskusjon.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|----|--|--|
| | Lede et gruppearbeid | |
| | Organisere interaksjon | |
| A1 | Ingenting | Oppmuntre til konseptuell prat Kan bruke enkle isolerte ord/tegn og ikke-verbale signaler for å vise interesse for en idé. |
| A2 | Kan gi veldig enkle instruksjoner til en samarbeidsgruppe, gis litt hjelp med formulering ved behov. | Kan spørre hva noen synes om en bestemt idé. |
| B1 | Kan gi enkle, klare instruksjoner for å organisere en aktivitet. Kan fordele turer i en diskusjon, og invitere en deltaker til å uttrykke sine synspunkter. | <p>Kan spørre hvorfor noen tenker noe, eller hvordan de tror noe ville funket.</p> <p>Kan be folk om å utdype spesifikke punkter de kom med i sin første forklaring. Kan stille passende spørsmål for å sjekke forståelse av begreper som har vært forklart.</p> <p>Kan stille spørsmål for å invitere folk til å avklare resonnetet sitt.</p> |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

Gruppe 3: Mediere kommunikasjon

| | Tilrettelegge for flerkulturelle rom |
|----|---|
| A1 | Kan legge til rette for en interkulturell utveksling ved å vise en imøtekommende holdning og interesse med enkle ord/tegn og ikke-verbale signaler, ved å invitere andre til å bidra, og ved å angi om de forstår når de blir direkte adressert. |
| A2 | Kan bidra til en interkulturell utveksling, ved å bruke enkle ord/tegn for å få klarhet i hva de sier, samtidig som de utnytter et begrenset repertoar til å uttrykke enighet, invitere, til takk osv. |
| B1 | Kan bidra til å utvikle en delt kommunikasjonskultur, ved å utveksle informasjon på en enkel måte om verdier og holdninger til språk og kultur. Kan støtte en interkulturell utveksling ved å bruke et begrenset repertoar for å introdusere mennesker fra forskjellige kulturell bakgrunn og å stille og svare på spørsmål, vise bevissthet om at noen spørsmål kan være oppfattet forskjellig i de aktuelle kulturene. |

| | Være mellommann i uformelle situasjoner |
|----|---|
| A1 | Kan kommunisere (på språk B) andres personopplysninger og svært enkel, forutsigbar informasjon (på språk A), forutsatt at andre hjelper til med formulering. |
| A2 | Kan kommunisere (på Språk B) hovedpoenget i det som sies (på Språk A) i en forutsigbar hverdag situasjoner, formidle frem og tilbake informasjon om personlige ønsker og behov, tilby andre mennesker hjelp med formulering. Kan kommunisere (på språk B) den generelle følelsen av det som sies (på språk A) i daglige situasjoner, følge grunnleggende kulturelle konvensjoner og formidle viktig informasjon, forutsatt at dette er artikulert tydelig og de kan be om repetisjon og avklaring. |
| B1 | Kan kommunisere (på Språk B) hovedbetydningen av det som sies (på Språk A) om personlige emner og interesser, samtidig som de følger viktige høflighetskonvensjoner, forutsatt at samtalepartnerne artikulerer tydelig og de kan be om avklaring og pause for å planlegge hvordan de skal uttrykke ting. |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | |
|----|--|
| | Kan kommunisere (på Språk B) hovedfølelsen av det som sies (på Språk A) om emner innenfor deres interessefelt, formidling av enkel faktainformasjon og eksplisitte kulturelle referanser, gitt de kan forberede seg på forhånd og at samtaleparterne artikulerer tydelig i hverdagsspråket. |
| | Tilrettelegge for kommunikasjon i ømfintlige situasjoner og uenigheter |
| A1 | Kan gjenkjenne når folk er uenige eller når noen har et problem og kan bruke det man husker, og enkle uttrykk (f.eks. "Jeg forstår" eller "Går det bra?") for å indikere sympati. |
| A2 | Kan gjenkjenne når folk er uenige eller når det oppstår vanskeligheter i samhandling og tilpasse innøvde, enkle fraser for å søke kompromiss og enighet. |
| B1 | Kan demonstrere sin forståelse av nøkkelspørsmål i en uenighet om et emne som er kjent for dem og komme med enkle forespørsler om bekreftelse og/eller avklaring. Kan be parter i en uenighet om å forklare sitt synspunkt, og kan svare kort på deres forklaringer, forutsatt at temaet er kjent for dem og partene uttrykker seg tydelig. |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

Medieringsstrategier: Medieringsstrategier er teknikkene som brukes til å tydeliggjøre mening og lette forståelsen. Som formidler kan brukeren/læreren trenge å veksle mellom mennesker, mellom typer tekster, mellom typer diskurs og mellom språk, varianter eller modaliteter, avhengig av medieringskontekst. Strategiene her presentert er kommunikasjonsstrategier, det vil si måter å hjelpe mennesker å forstå, under selve medieringsprosessen.

| Strategier for å forklare et nytt konsept | | | |
|--|--|--|--|
| | Koble til tidligere kunnskap | Tilpasse språket | Bryte ned komplisert informasjon |
| A1 | Ingenting | Ingenting | Ingenting |
| A2 | Ingenting | Kan gjenta hovedpoenget i en enkel melding om et dagligdagse emne, ved å bruke forskjellige formuleringer for å få andre til å forstå. | Ingenting |
| B1 | Kan vise hvordan ny informasjon er relatert til hva folk allerede vet, ved å stille enkle spørsmål. Kan forklare hvordan noe fungerer ved å gi eksempler som spiller på folks hverdagslige opplevelser. | Kan parafrasere korte utdrag på en enkel måte, ved å bruke den opprinnelige rekkefølgen til teksten. Kan omskrive hovedpoengene til enklere Korte og greie tekster om kjente emner (f.eks. korte magasinartikler, intervjuer) for å gjøre innhold tilgjengelig for andre. | Kan gjøre et sett med instruksjoner lettere å forstå ved å gjenta dem sakte, noen få ord/tegn om gangen, ved å bruke verbal og ikke-verbal kommunikasjon og legge vekt på forståelsen. Kan lage en kort instruksjon- eller informasjonstekst lettere å forstå ved å presentere den som en liste med separate punkter. |

Vedlegg 1: Beskrivelse av medieringsaktiviteter fra CEFR

| | | |
|----|--|--|
| | Strategier for å forenkle en tekst | |
| | Forsterke en tett tekst | Effektivisere en tekst (gjør den mer strømlinjeformet) |
| A1 | Ingenting | Ingenting |
| A2 | Ingenting | Kan identifisere og markere (f.eks. understreke, fremheve) nøkkelsestningene i en kort hverdagstekst. |
| B1 | Kan gjøre et aspekt av et hverdagslig emne tydeligere ved å gi enkle eksempler. Kan gjøre et aspekt av et dagligdags tema tydeligere og mer eksplisitt ved å formidle hovedinformasjonen på annen måte. | Kan identifisere og merke (f.eks. understreke, fremheve) den essensielle informasjonen i en enkel, informativ tekst, for å gi denne informasjonen videre til noen andre. |

Intervjuguide

1. Fortell litt om deg selv og yrket ditt.
Hvilken utdanning har du, og hvor lenge har du jobbet som lærer?
Har du alltid jobbet på norskkurs for innvandrere?
2. Hvordan vil du beskrive klassen du underviser?
Hvordan er språknivået deres i norsk?
3. Hvordan vil du beskrive vellykket muntlig kommunikasjon i din klasse?
På hvilke måter observerer du om deltakerne utvikler felles forståelse i samhandling med hverandre?
Hvordan opplever du at deltakerne setter ord på egne erfaringer og opplevelser?
4. Hva slags medierende oppgaver og aktiviteter bruker du i undervisninga?
F.eks: gjenfortelling, oversetting, videreformidling av innhold, diskusjoner.
Hva slags oppgaver og aktiviteter fungerer bedre enn andre?
5. Legger du til rette for bruk av morsmål i de medierende oppgavene?
Hvordan?/Hvorfor ikke?
6. Hvordan planlegger du for medierende oppgaver og aktiviteter i undervisninga di?
Hvordan finner /lager du passende oppgaver?
Hvordan er tidsbruken, og for- og etterarbeidet?
Hva kreves av deg for å gjennomføre medierende oppgaver fremfor andre oppgaver?
7. Hva slags utfordringer knytter du til gjennomføring av medierende oppgaver og aktiviteter?
8. Hvordan leder du klassen i medierende oppgaver? Synes du du har påvirkning på hvordan de løser oppgavene eller er de selvstyrte?

Vedlegg 2

9. Hvor mye tid brukes i gjennomsnitt på medierende muntlige oppgaver?

10. Hvordan er tidsbruken for introdusering, gjennomføring og avslutning av disse oppgavene?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjon av:
Hva som observeres (sett kryss eller bokstav/nummer)

| | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Barn |
| <input type="checkbox"/> | Barnehagelærer |
| <input type="checkbox"/> | Elev |
| <input type="checkbox"/> | Lærer |

Sted:
Tidspunkt:
Dato:
Fokus:

Plassering, observatørrolle og beskrivelse av bakgrunnsinformasjon:

| Observasjon | Tolkning |
|--|--|
| | |

Figur 6.2 Eksempel på et observasjonsnotat.