

Forhandlinger og tilpasset innputt i elev-lærersamtale

Av Kari Tenfjord

(Publisert noa-nett Cappelen Damm 21.7.03)

Å samtale er viktig for å lære språk, og ved å studere samtalen kan vi skaffe oss viktig innsikt i språklæringsprosessen.

De grunnleggende språkferdighetene som inngår i samtalen er Å LYTTE og Å TALE, men samtalen krever også SAMHANDLING mellom deltakerne som veksler mellom taler- og lytterrollen. I en samtale står språkinnlærerne overfor både kognitive og sosiale utfordringer. Når en deltar i en samtale, krever det rask og effektiv bearbeiding av språklig innputt, og det krever likedan rask og effektiv produksjon av språklige ytringer. Sosiale utfordringer er blant annet å vise at en kan delta, at en har noe interessant å tilføre samtalen og at en opptrer slik at en får hjelp når det er nødvendig. Den type samtale jeg vil ta for meg i denne korte artikkelen, er lærer-elevsamtalen i en andrespråkskontekst, og jeg vil se på den innputten eleven får i en slik samtale.

I en lærer-elevsamtale av vår type er maktforholdet assymmetrisk. Læreren behersker kommunikasjonsspråket perfekt, mens eleven er i ferd med å lære språket. Derfor tar læreren et overordnet ansvar for at samtalen skal bli vellykket. I tidlige faser av denne læringsprosessen kan språkferdigheten være ganske så begrenset. Det læreren gjør i slike situasjoner, er å nærme seg eleven reint språklig, læreren tilpasser språket sitt til elevens ferdighetsnivå.

Når det gjelder forutsetningene for språklæring, er alle enig om én ting - nemlig at eleven trenger språklig innputt. Språklig innputt kan eleven få på mange måter. Han kan lese, han kan se på TV, han kan lytte til radio osv. Ofte er det bare brokker av denne språklige innputten som er nyttig for eleven fordi han ikke forstår - språkbruk i radio og fjernsyn retter seg jo mot de som behersker språket.

I en samtale mellom lærer og elev derimot, er innputten av en helt annen karakter. Den er tilpasset elevens aktuelle språkferdighetsnivå. Tilpasningen gjelder både tema for samtalen, ordforrådet og strukturen på lærerens ytringer. Læreren har i utgangspunktet en viss oppfatning av hva en kan snakke om og hvor enkelt språk som er nødvendig for at eleven skal kunne forstå og delta i samtalen. Likevel lykkes ikke læreren alltid, og det oppstår situasjoner der felles forståelse ikke blir nådd. Da tyr en til forhandlinger.

Vi skal først se på noen typiske trekk ved lærerens innputt til en andrespråkselev som er i en tidlig fase i språklæringa:

* Taletempoet er langsommere og det er ofte lengre pauser mellom ytringene. Dette gir eleven bedre tid til å tolke og bearbeide innputten, og den syntaktiske strukturen blir dessuten klarere når grensene mellom setninger og fraser blir tydeliggjort ved pauser.

* Artikulasjonen er tydeligere og det blir sjelden brukt reduksjoner (læreren sier ikke «vet´ke» men «vet ikke»). Dette gir eleven tilgang til fullstendige former

* Mye bruk av frekvente innholdsord som «gå» i stedet for «traske», «blomst» i stedet for «tulipan», «hus» i stedet for «villa». Dette gir eleven større sjanse til å gripe fatt i kjente ord, og dermed skaffe seg en viktig kilde til tolkning.

* Kortere setninger, enklere syntaks. Den syntaktiske strukturen Subjekt?Verbal?Objekt, blir mye brukt fordi det er den minst markerte og mest vanlig. Enkle, vanlige strukturer er lettere å bearbeide enn komplekse og uvanlige strukturer.

Forhandlinger endrer innputt

Men den tilpasningen som læreren starter ut med i samtalen, viser seg ofte å ikke være godt nok avstemt til elevens nivå. Det skjer jo at det oppstår problematiske situasjoner i en slik samtale. Eleven forstår ikke, eller han greier ikke å gjøre seg forstått, eller det råder usikkerhet om felles forståelse. Da griper læreren gjerne inn, ofte med ulike slags spørsmål, og da skjer det forhandlinger. I forhandlingene blir innputten mer fint avstemt til elevens nivå ved at læreren foretar ulike typer reformuleringer.

* Spørreordsspørsmål omgjøres til ja/nei-spørsmål.

Det er en enklere utfordring for eleven å svare ja eller nei, enn å redegjøre i form av mer komplekse ytringer. Og, kanskje viktigere, samtalen kan fortsette og eleven mister ikke ansikt. Problemet er at læreren ikke alltid kan vite om eleven har forstått lærerens ytring.

L: Hva gjorde du?

E: ?

L: Fisket du?

E: ?

L: Badet du?

E: Ja.

* Det gis svaralternativ.

Når eleven ikke gir respons på et spørreordsspørsmål, føres ofte samtalen videre ved at læreren hjelper eleven med sannsynlige alternative svar. Slik kan eleven få hjelp til å hente fram viten om språket som ikke er så automatisert at den kan aktiviseres i en ny situasjon der tidspresset er stort. Ord som eleven kan tolke når læreren ytrer seg, er ord eleven kjenner, men ikke greier å hente fram fra «lageret» sitt når tidspresset er stort. Slike ord tilhører det man noe feilaktig kaller «passivt ordforråd».

L: Hva gjorde du i går?

E: ?

L: Leste du lekser?

E: ?

L: Var du på kino?

E: ?

L: Så du TV?

* Det fokuseres mot viktig innhold ved saliens.

Når samtalepartnerne ikke oppnår felles fokus i samtalen, reformulerer gjerne læreren ved å gi det viktige ordet eller den viktige frasen en salient posisjon, dvs. en posisjon der eleven lettere vil legge merke til den viktige meningsbærende enheten.

Saliens kan oppnås ved å spisstille et ord i en ytring, da er det stor sjanse for at eleven legger merke til, i tillegg kan trykk eller gjentakelser også gi ordet en salient posisjon. Ved å gi viktig innhold en salient posisjon kan læreren altså styre elevens oppmerksomhet.

L: Gjør du noe annet i friminuttet?

E: Ja.

L: Hva gjør du da?

E: Jeg?

L: I friminuttet? Du leker bom-gjemsel og?

E: Og eg leke sånn tikken.

* Forklaring ved analytisk dekomposisjon eller ved parafraser.

Når det er et ord eleven ikke forstår, kan læreren løse opp ordet i sine semantiske heltheter.

L: Sønnen min har en kjæreste der.

E: Hva betyr kjæreste?

L: En jente som han er glad i.

Innputt som evidens

Språklig innputt av ulikt slag, kaller vi gjerne evidens. Det er det grunnlaget eleven har for å danne seg hypoteser om det språket han er i ferd med å lære seg. En funksjon ved elev?lærersamtalen er at det styrker elevens slutningsgrunnlag i form av mange eksempler på mulige norske ytringer. Dette omtaler vi gjerne som positiv evidens. Men eleven trenger også negativ evidens, dvs. innputt som gjør eleven oppmerksom på at egne ytringer ikke er akseptable i norsk. Innputt fra læreren kan fungere som tilbakemelding på elevens uriktige eller ufullstendige hypoteser om norsk. Slik tilbakemelding kan skje implisitt, og den kan skje eksplisitt.

* Implisitt negativ evidens.

Når eleven ytrer seg på en måte som ikke er akseptabel i norsk, kan læreren rekonstruere ytringen, noe som gir eleven mulighet til å endre sine hypoteser.

L: Hva så du i går?

E: Jeg se film ? film norge.

L: Du så en film?

E: Film norsk.

L: En norsk film?

E: Ja, en norsk film.

Som et resultat av implisitt negativ evidens ser vi at eleven endrer substantivfrasen sin fra «film norge» til «en norsk film».

* Eksplisitt negativ evidens.

I eksemplet ovenfor, kunne en tenke seg at læreren var mer eksplisitt i sin tilbakemelding, da kunne sekvensen kanskje ha forløpt slik:

L: Hva så du i går?

E: Jeg se film - film norge.

L: Du kan ikke si film norge.

E: Film norsk.

L: Nei, det heter en norsk film.

E: Ja, en norsk film.

Hvilken type tilbakemelding som er best, er verdt å reflektere over. Det er mange hensyn å ta, og forskningen gir oss ikke helt klare holdepunkter. I det siste konstruerte eksemplet forhandles det eksplisitt om språklig form, ikke om

kommunikativt innhold. Men begge eksemplene viser mulige framgangsmåter for å styre elevens oppmerksomhet, også mot språklig form.

Forhandling og stillasbygging

Jeg sa innledningsvis at alle er enige om at eleven trenger språklig innputt for å lære et språk. Steven Krashen, som introduserte «Innputthypotesen», mente at forutsetningen for språklæring var forståelig innputt på et nivå som lå litt over elevens aktuelle språknivå.

Ifølge Michael Long, som formulerte «Interaksjonshypotesen» i 80-årene som en motsats til Krashen, så er det den innputten som blir modifisert eller tilpasset gjennom forhandlinger om innhold, som er viktigst for eleven. Det er slik innputt som gir eleven maksimal uttelling i språklæringen. Når eleven deltar i forhandlinger for å oppnå felles forståelse mellom samtalepartnerne, er han nemlig motivert, fokusert og oppmerksom.

Michael Longs syn på samtalen, og særlig hans syn på problematiske områder i samtalen, nemlig forhandlingene for å oppnå en felles forståelse, er slik jeg ser det, nært knyttet til sosialkonstruktivistisk læringsteori. Denne teorien står sentralt i utformingen av L97, og det syn på læring som er nedfelt i denne læreplanen. Long bruker også noen av de samme metaforene, nemlig forhandlinger og stillasbygging. Lærerens tilpasning av innputt i forhandlinger blir sett som et stillas som støtter elevens læringsprosess. Det eleven kan delta i ved hjelp av denne stillasbyggingen, utgjør et læringspotensiale. Som Vygotsky sier: «for det barnet kan utføre i et samarbeid i dag, kan det utføre selvstendig i morgen». Det området der læring lettest kan skje, kaller Vygotsky for «Den nærmeste utviklingssonen», og effektiv hjelp i utviklingssonen kommer i stand ved samtale.

Følgende eksempel fra en samtale jeg en gang hadde med en elev, kan kanskje være et grunnlag for å reflektere over hva som kan skje i en forhandlingssituasjon:

- 1) L: Hva måtte du hjelpe til med hjemme?
- 2) E: Jeg jobbe på bonde.
- 3) L: Ja?
- 4) E: Men jeg vet ikke snakke norsk.
- 5) L: Din far var bonde, ikke sant?
- 6) E: Ja, han var bonde også.
- 7) L: Men du kan ikke fortelle meg om hva dere gjorde?
- 8) E: ?

- 9) L: Hadde dere dyr?
- 10) E: Ja (svakt - forstår ikke).
- 11) L: Hadde dere dyr hjemme?
- 12) E: Dyr?
- 13) L: Ja, du vet i Norge så har vi kuer og hester og sauer?
- 14) Hadde dere dyr?
- 15) E: Kan du skrive?
- 16) L: Dyr?
- 17) E: Nei, jeg ikke dyr.
- 18) L: Jo, du vet det. Hester, sauer, kuer.
- 19) E: Ja, jeg gjette på - ikke sau.
- 20) L: Ikke sau, men ??
- 21) E: Samme sau.
- 22) L: Noe som liknet på sau?
- 23) E: Ja, jeg glem - jeg ha lært, men jeg glem.
- 24) L: Er det dyr som finnes i Vietnam og som ikke finnes i Norge?
- 25) E: Ja.
- 26) L: Ikke sau?
- 27) E: Vietnam ha sau, men jeg gjette-gjette hane-høne-høn jeg (?) høne.
- 28) L: Horn?
- 29) E: Ikke horn.
- 30) L: Nei.
- 31) E: Ja, hon - stor.
- 32) L: Store horn?
- 33) E: Ja, stor.
- 34) L: Er det bøffel?

35) E: Jeg ??

36) L: Hm?

37) E: Jeg vet ikke snakke med det - jeg snakke ikke det (gir opp).

38) L: Nei, men dere hadde dyr.

39) Hva kunne de dyra gjøre?

40) Fikk dere mat fra de?

41) Fikk dere melk fra de?

42) E: Nei, jeg husk det - jeg gjette ?

43) Hva heter kau kau? (hermer etter dyrelåt).

44) L: Kau kau?

45) E: Kau kau - de svømme i - (peker mot Lille Lungegårdsvannet).

46) L: Å ja! Ja, ender?

47) E: Ja, ender! Jeg gjette det.

48) L: Du gjette ender?

49) E: Ja, jeg gjette - åtte - åtte år.

50) L: Når du var åtte år?

51) E: Ja, jeg var åtte år.

Til tross for de vanskene som oppstår i denne samtalen, er det tydelig at læreren er sikker på at det er mulig å samtale om temaet som er valgt. For de som kjenner lærebøkene Ta ordet! kunne en tenke seg at samtalen forløp etter temaene Plikten kaller! og Noas ark i Ta ordet 2.

Utdraget viser flere eksempler på problemer med å oppnå en felles forståelse, samtidig er det også eksempel på, etter min mening, vellykket forhandling.

Allerede i linje 4 ser vi at eleven syns temaet er vanskelig å snakke om på norsk. Læreren, derimot, holder fast ved det, og styrer oppmerksomheten mot det å være bonde (linje 5), eleven har jo selv introdusert dette begrepet.

I linje 9 foretas en semantisk dekomposisjon. Å være bonde, innebærer som oftest også å ha ansvar for dyr, og dekomposisjon blir benyttet også for ordet «dyr». Her gir lærer følgende svaralternativer: kuer, hester og sauer. Forhandlingene blir ført videre ved at eleven forteller at han «gjette», men «ikke sau» som var ett av lærerens alternativ.

Ytringer i linje 27 fører til misforståelser. Her er det uttalen til eleven som gjør at læreren ikke forstår. Eleven forsøker seg med ordet «høne», men lærer oppfatter det som «horn». (Når man transkriberer samtaler som er tatt opp på bånd, er det ofte mulig å forstå hvorfor det oppstod misforståelser under samtalsforløp.) Når eleven faktisk forsøker seg på både «hane» og «høne», og læreren misforstår så fundamentalt, er det ikke rart at eleven er i ferd med å gi opp (linje 37).

Læreren har fremdeles tro på at forhandlingene skal lykkes, og starter på nytt med en semantisk dekomposisjon for å gi eleven svaralternativ. Men så skjer det et viktig vendepunkt (linje 42). Eleven bruker en velkjent strategi når det er vanskelig å hente fram det riktige ordet, han hermer etter dyrelåten og bruker kroppsspråk. Dette initiativet resulterer i et vellykket forhandlingsresultat, samtalepartnerne har gjennom samarbeid oppnådd en felles forståelse.

Dette utdraget fra en elev-lærersamtale kan gjerne være et utgangspunkt for en diskusjon på NOA-nett. Her finner vi flere eksempler på typiske trekk ved samtalen!

Avslutning

I denne lille artikkelen har jeg fokusert på hva læreren gjør i samtaler med elever som er i ferd med å lære norsk som andrespråk. Som lærere trenger vi å øke bevisstheten om vår rolle i elevsamtalen. Det vil også gjøre oss bedre i stand til å identifisere elevenes læringspotensiale.

Litteratur

Alver, Vigdis, Berggreen, Harald, Tenfjord, Kari og Veland, Inga-Britt: *Lærerveiledning til Ta ordet 1-3. Generell del*. Cappelen, Oslo 2001

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari: *Andrespråkslæring*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999

Krashen, Steven: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*: Pergamon Press, Oxford 1981

Krashen, Steven: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*: Longman, London 1985

Long, Michael: *Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input*. Applied Linguistics 4/1983, s. 126-141

Long, Michael: *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. I: Ritchie, W.C. og Bathia, T.K. (red.): *Handbook of Second Language Acquisition*: Newbury House, Rowley, Massachusetts 1996

Viberg, Åke: *Vägen til ett nytt språk. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv Natur och Kultur*, Stockholm 1987