

**”... men nå er det inni hodet mitt ...!”**

En studie av minoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av  
ordforråd i skolen.

May Line Tverbakk

ST305L Masteroppgave i tilpassa opplæring med fordypning i norsk, 60 sp.

Profesjonshøgskolen, Institutt for lærerutdanning og kulturfag

Høgskolen i Bodø

Vår 2009

ISSN 1890-4998

ISBN 978-82-7314-589-5

Oppgavnr. 1/2009

”Mitt språks grenser er min verdens grenser”

Ludvig Wittgenstein

## Sammendrag

Dette er en kvalitativ casestudie som omhandler vilkår for utvikling av ordforråd i skolen. Utvikling av ordforråd og forståelse kan en si er to sider av samme sak, og undersøkelsen er et bidrag til økt innsikt innenfor dette fagområdet.

Studiens forskningsspørsmål er: **Når lærer minoritetsspråklige elever nye ord og begreper?** Ved hjelp av dybdeintervju av seks tilfeldig valgte minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet, har jeg drøftet deres erfaringer med ordlæring i skolen og sett på hva som gjør at de lærer nye ord og begreper, hva som gjør dette vanskelig og hvilken motivasjon de har for å lære seg nye ord.

I tillegg til at studien synes å vise at informantene i stor grad lærer nye ord i tråd med aktuell teori om ordlæring, peker også resultatene i retning av at informantene på mellomtrinnet i stor grad har innsikt i utfordringer knytta til egen skolehverdag. Gjennom undersøkelsen har en fått konkrete innspill på hva som gjør at de forstår, og hva som kan hemme deres forståelse i faglige sammenhenger. Denne bevisstheten om egen læringssituasjon både kan og bør utnyttes i læringssammenheng.

Undersøkelsen viser at tiltak som kan fremme forståelse, er i følge informantene blant annet ords fokus i ulike kontekster. Systematisk ordlæring i skolen bør synliggjøres innenfor alle fag, spesielt der lesing inngår. Dette kan virke støttende på forståelsesprosessen, og motvirker en tilfeldig ordinnlæring der mye står og faller på den enkelte elevs initiativ.

Informantene fremhever venners betydning for ordinnlæring og forståelse i undersøkelsen. Hvis en skal ta på alvor sentrale føringer i Læringsplakaten der utvikling og læring skal foregå i aktiv samhandling med omgivelsene, bør

kanskje dette få større konsekvenser for planlegging og tilrettelegging av utvikling av ordforråd også i faglige sammenhenger.

Studien viser også at informantene er motiverte og har en klar bevissthet om viktigheten av ordlæring både på kort og lang sikt. Informantenes erfaringer med at manglende forståelse kan gjøre skoledagen lite effektiv for elevene og dermed virke truende på motivasjonen, kan tyde på at systematisk arbeid med ordforråd kan bidra til å styrke læringstrykket i skolen.

## SUMMARY

This is a qualitative case study which is about conditions that develop vocabulary in school. One can say that development of vocabulary and development of understanding are two of a kind, and this survey is a contribution to further insight in this subject matter.

The main question of this research is: **When do pupils from minority language background learn new words and phrases?** By means of in-depth interviews with six children from minority language background (5<sup>th</sup>-, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> graders), chosen at random, I have discussed their experience in vocabulary-building at school. I have also considered what matters when they acquire new words and phrases, what makes this difficult, and what motivation they have to expand their vocabulary.

This study seems to indicate that our informants in a fair way build their vocabulary in line with relevant theory of development of vocabulary. In addition, the results of this study point towards that our informants (5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> graders) to quite a big extent have an understanding of, and insight in challenges connected to their own situation at school. Through this survey one has got specific suggestions on what makes them understand, as well as what may limit their learning outcome at school. This consciousness of their own learning situation both can and should be utilized in an academic context.

This study shows, according to our informants, that a measure which can promote understanding, is among others, the focus on words in different contexts. Systematic vocabulary building should be focused on in every subject at school, especially where reading is a part of it. This can have an increasing effect on the process of understanding, and counteract an occasional building of vocabulary where a lot will depend on the individual initiative.

The informants in this survey emphasize the importance of friends when it comes to increasing the vocabulary and the understanding. If one should follow main guidelines in “The Learning Poster” (part of “The National Curriculum for Knowledge Promotion”) where it is said that development and learning should take part in an interaction between the pupils and their environment, this should perhaps lead to more consequences when it comes to planning and organizing in order to develop vocabulary in an educational context.

This study also points out that the informants are well motivated and have a clear consciousness of building vocabulary, both in the short and the long run. The experience of the informants in lacking understanding indicates that schooling might be inefficient for pupils and thereby have a detrimental effect on their motivation. Consequently, a systematic attempt to build vocabulary can do a great deal to increase the impact of the teaching in school.

## Forord

Å skape og forme en masteroppgave har for meg vært en utrolig givende og spennende prosess. Lenge før jeg startet på masterstudiet har tankene om hva dette arbeidet skulle inneholde, levd sitt eget liv. Når jeg nå er i mål har jeg oppdaget at tankene omkring det arbeidet jeg har gjort, fortsetter å leve videre, berikende i min lærerhverdag. Jeg føler meg heldig – og langt fra ferdig!

En såpass stor jobb gjør seg ikke selv, og jeg har mange som har hjulpet meg på veien; Først og fremst vil jeg rette en stor takk min hovedveileder Toril Fiva og medveileder Marit Krogtoft, for meget god, inspirerende og konstruktiv veiledning fra jeg satte de første, og noe uklare tankene på papiret, og til den ferdige oppgaven. En særlig takk til velvillige informanter, som har gitt av sin tid og sine verdifulle erfaringer, slik at jeg har fått økt min innsikt i deres skolehverdag. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Min venninne Kristin Vegge Maalø har bidratt med oversetterhjelp og korrekturlesing, i tillegg til å stille reflekterende spørsmål underveis. På hjemmefronten har min mann, Tore Tverbakk vært en uvurderlig diskusjonspartner, bidratt med gode faglige innspill og kritiske spørsmål, og ikke minst vist en utrettelig interesse for mitt arbeid.

Jeg vil også gjerne rette en takk til min arbeidsgiver Bodø Kommune, som har vist sin støtte ved å legge til rette i form av permisjoner og ikke minst stipendmidler.

Sist, men ikke minst: En varm klem til Sindre, Lise og Ida Kathrine som har utgjort min ”heiagjeng”, og som har hatt tålmodighet med sin til tider noe

mentalt fraværende mor, sittende timevis foran dataskjermen. Nå er det over, og tiden er deres!

Bodø,15.mai 2009

May Line Tverbakk



## INNHold

1. INNLEDNING .....	11
1.2. Tema og forskningsspørsmål .....	15
1.3. Oppbygging av oppgaven.....	17
2. FØRINGER I LOVER OG LÆREPLANVERK.....	19
2.1. Opplæringsloven .....	19
2.2. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter .....	20
2.3. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....	21
2.3.1. Språkkompetanse i grunnleggende norsk.....	22
2.4. Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06).....	22
3. SPRÅK OG SPRÅKINNLÆRING .....	24
3.1. Språkets anvendelighet.....	24
3.2. Intensjonal og insidentell språklæring .....	25
3.2.1. Hva er språk?.....	25
3.3. Språkinnlæringsprosessen .....	27
3.3.1. De språklige ferdighetene: Lytte, tale, lese, skrive .....	28
3.3.2. Språkinnlæring – teoretiske retninger .....	30
3.3.3. Andrespråkinnlæring – sentrale teorier .....	32
4. UTVIKLING AV ORDFORRÅD .....	36
4.1. Hva er ord – og hva er begrep? .....	36
4.1.1. Hva innebærer det å kunne et ord?.....	39
4.1.2. Å forstå ord.....	41
4.1.3. Skjemateorien .....	43
4.1.4. Å forstå ord – mange innfallsvinkler.....	44
4.1.5. Sjangere i tekst og tale.....	45
4.1.6. Ordforrådet hos andrespråksinnlæreren .....	46
4.2. Ordlæring.....	48
4.2.1. Trinn i ordlæringsprosessen. ....	51
5. METODISK TILNÆRMING .....	52
5.1. Valg av tema og forskningsspørsmål .....	52

5.2. Valg av forskningsdesign.....	53
5.2.1. Casestudiedesign .....	54
5.2. Kvalitativ undersøkelse .....	56
5.2.1. Kvalitative forskningsintervju.....	56
5.2.2. Utarbeidelse av intervjuguide.....	57
5.2.3. Valg av informanter.....	59
5.2.4. Litt om informantenes bakgrunn .....	61
5.2.5. Kriterier .....	62
5.2.6. Prøveintervju .....	64
5.2.7. Gjennomføring av intervju .....	64
5.3. Mulige feilkilder.....	66
5.3.1. Validitet, reliabilitet og etikk .....	68
6. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET .....	71
6.1. Hva er et ord? .....	71
6.1.1. Hva er ikke et ord? .....	74
6.2. Elevers erfaringer med læring av nye ord og begreper.....	76
6.2.1. Situasjoner der elever har lært nye ord og begreper .....	76
6.2.2. Når er det lett å lære (forstå) nye ord og begreper? .....	81
6.3. Strategier elever bruker for å lære nye ord og begreper. ....	84
6.3.1. Strategier ved bilde til ord og ord til bilde. ....	84
6.3.2. Øvrige strategier hos informantene .....	88
6.3.2. Å lære bort ord og begreper. ....	91
6.4. Når er det vanskelig å lære nye ord og begreper? .....	93
6.5. Motivasjon for å lære nye ord/utvide ordforrådet.....	101
7. DRØFTING.....	104
7.1. Når lærer minoritetspråklige elever nye ord? .....	106
7.2. Læreplanverk og ordlæring .....	114
7.3. Lærerrollen i ordlæringa.....	123
8. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....	132
8.1. Oppsummering .....	132
8.2. Sluttord .....	138
9. LITTERATURLISTE.....	139

## **1. INNLEDNING**

Denne masteroppgaven har som mål å bidra til økt forståelse for, og kjennskap til elevens erfaringer i forhold til arbeid med utvikling av ordforråd i skolen. Utvikling av ordforråd henger nær sammen med forståelse og hevdes å ha både en prediktiv og samtidig relasjon til lesing (Snow, Porche, Tabors, Harris 2005; Storch & Whitehurst, 2002). Ordforrådet har innflytelse på blant annet elevens mobilisering av ord i leseprosessen, på lesehastigheten, muntlige ferdigheter generelt og på skriveutviklingen. Haugstad (2004:42) hevder at utvikling av ordforråd og arbeid med leseforståelse i skolen, er to sider av samme sak.

I min lærerhverdag møter jeg ofte elever som for eksempel mangler adekvate begreper for å kunne forklare enkle sammenhenger, som kan ha vansker med å formulere seg skriftlig, som skårer lavt på tester i leseforståelse, som har lav motivasjon for lesing og som har problemer med å henge med i faglige diskusjoner. Dette kan det selvsagt være mange årsaker til, men én av disse årsakene kan bunne i et manglende ordforråd, noe som kan føre til manglende forståelse for viktige aspekter ved det faglige innholdet i skolen.

I Læreplan for Kunnskapsløftet er minst tre av de fem grunnleggende ferdighetene indirekte knyttet opp mot utvikling av ordforråd; Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne lese. Ettersom alle komponentene i de grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle fagkompetansen i de ulike fagene, samtidig som de er en del av fagkompetansen i alle fag, vil arbeid med utvikling av ordforråd være gjennomgående viktig også innenfor de grunnleggende komponentene regning og digitale ferdigheter.

Jeg har med stor interesse fulgt publiseringen av resultater på de senere års Pisaundersøkelser i Norge. Resultater fra PISA (2006) viser at lesekompetansen til norske elever er blitt signifikant svakere siden 2000, og clevene skårer

signifikant svakere enn gjennomsnittet i OECD (Kjærnsli, Lic, Olsen og Roe 2007). Jay Rasmussen foretok en undersøkelse av norsk lesepedagogikk etter PISA-resultatene våren 2000. Hans resultater er tuftet på studier av litteratur, observasjoner i klasser og intervjuer med lærere, skoleledere og forskere. Resultatene er presentert i tidsskriftet *European Journal of Education* (Rasmussen 2003), og det er interessant at han blant annet finner at norsk lesepedagogikk i forholdsvis liten grad vektlegger forståelse. Disse funnene støttes av Haugstad (2004:34) som hevder at språk, - ordforrådstrening og leseforståelsestrening i for liten grad har vært fokusert i leseopplæringen. Stortingsmelding nr 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*, følger opp med å hevde at det er en høy andel av mennesker som mangler tilstrekkelige ferdigheter til å forstå lest tekst eller å oppfatte koherenser og sentrale poeng (s.8). I følge språkforskeren Åse Kari Wagner (2004), professor i nordisk språk ved Universitetet i Stavanger, preges det norske utdanningssystemet i internasjonal sammenheng av resultater som viser stor avstand mellom minoritetslevers og majoritetslevers leseferdigheter og læringseffekt.

Arbeid med utvikling av ordforrådet er av Roe (2008:92) betegnet som en viktig del av arbeidet med lesestrategier. Det er altså en sentral nøkkel i forhold til alle deler av leseopplæringen men også i forhold til utvikling av språket generelt.

Som lærer kan jeg på min skole finne hyllemeter med litteratur som inneholder metoder og idéer jeg kan hente til min undervisning når det gjelder lese- og skriveopplæring. Det jeg derimot finner lite av, er beskrivelser som setter i gang mer banebrytende refleksjoner om hvordan elevers språktilegnelse foregår, både når det gjelder å utvikle morsmålet og øvrige språk. Åse Kari Wagner, språk- og leseforsker Sven Strømqvist, professor i språkinnlæring ved Universitetet i Lund/Stavanger og Per Henning Uppstad, professor og leseforsker ved Universitetet i Stavanger, har sammen skrevet boka *Det flerspråklige mennesket*

(2008). Her hevder de at teorier om talespråkinnlæring, fremmedspråklæring og andrespråklæring finnes på ulike områder, uten at disse teoriene nødvendigvis har blitt forsøkt forent i en mer dyptgående sammenstilling (s.18).

Norske myndigheter og forskningsmiljø på feltet, arbeider altså ut fra en oppfatning av at det tilbudet som eksisterer ikke er tilfredsstillende, verken i forhold til majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige elever. Noe av det som etter min mening gjør dette interessant, er at påstandene gjerne begrunnes ut fra elevers prestasjoner i nasjonale og internasjonale undersøkelser. Jeg har ikke funnet forskning av nyere dato som har hentet data direkte fra elevgrupper med tanke på å avdekke hva elevene selv mener deres utfordringer er, i forhold til utvikling av ordforråd i skolen. Min påstand er at elevene, som kan betegnes som brukergruppe av tjenestene i skolen, i stor grad er kompetente til å ha innflytelse på egen læringsprosess, og kan i kraft av sine erfaringer ha førstehåndskjennskap til utfordringer som ligger i å utvikle ordforrådet sitt og dermed utvikling av forståelse.

Denne kunnskapen er det etter min mening viktig å få tak i. Det er en kunnskap som kan gi verdifull innsikt i elevenes ståsted med tanke på disse utfordringene, og som kan ha stor nytteverdi for oss som lærere i skolen for å imøtekomme elevenes behov i sterkere grad. Ei elevgruppe som jeg tror har mye kunnskap om utvikling av ordforråd og forståelse, er de minoritetsspråklige elevene. Disse elevene skiller seg ut i følge Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*, med å betraktes som særlig ambisiøse og positive til skolearbeidet (s. 28). Det er denne elevgruppen jeg har valgt å rekruttere mine informanter til min masteroppgave fra, og jeg skal i det følgende begrunne mitt valg:

Denne elevgruppa står overfor ei betraktelig utfordring i skolen; De skal blant annet lære fag samtidig som de skal lære et nytt språk og etablere gode

mellommenneskelige relasjoner i en ny kultur. Det er ei elevgruppe som på tross av å være ressurssterke elever, ofte skårer lavt på skolens tester i lesing og skrivning. Mye av årsaken til dette, er at elevene mangler tilstrekkelig ordforråd og dermed forståelse for innholdet i tekster de møter. Med andre ord har de et stort behov for å utvikle ordforrådet sitt, og jeg ønsker å sette fokus på deres erfaringer med utvikling av ordforråd i sin skolehverdag. Den kunnskapen jeg utvikler med bakgrunn i undersøkelsen, skal jeg også vurdere nytten av med tanke på majoritetspråklige elever og utvikling av ordforråd.

Et viktig spørsmål for meg i arbeidet med undersøkelsen, er om en kan feste lit til barn som informanter. Forskning på intervju med barn som informanter, viser at anerkjennende kommunikasjon, der barnet møter en ”nærværende” og engasjert voksen med interesse for barnets budskap, har betydning for kvaliteten på intervjuet (Dalen, 2004:42). Min erfaring som lærer, er at jeg er avhengig av de innspill og korrigeringer elevene gir på min undervisning og veiledning. Med teorier om læring og utvikling i bunnen, og med LK06 som fundament, er det først og fremst elevenes respons og signaler jeg benytter som rettesnor i tilrettelegging av undervisninga. Når jeg har valgt elever som informanter for å belyse elevperspektivet, er det nettopp fordi jeg i min lærerhverdag erfarer at også ”små” elever er i stand til å sette enkle, presise ord på forholdsvis kompliserte sammenhenger. De er gjerne selv veldig klar over hvor ”skoen trykker” i en hektisk skolehverdag, dersom de blir utfordret til å si noe om det, enten det gjelder spontant i skoletimer eller for eksempel gjennom mer planlagte elev- og læringssamtaler. Det er denne bakgrunnen jeg har benyttet meg av i mitt forskningsarbeid, som jeg mener vil kunne gi meg nyttig informasjon og kunnskap med hensyn til mitt forskningsspørsmål.

*... det ligger innebygd i den vitenskapelige logikk en begrensning som gjør at man strengt tatt aldri vet når man har funnet sannheten (Kleven i Kleven,*

Hjardemaal og Tveit 2002:26). Denne vise uttalelsen synes jeg er en viktig erkjennelse å ha i bunnen for et forskningsarbeid, og jeg er klar over at min studie ikke vil makte å fange opp alle momenter eller områder som har betydning for elevers utvikling av ordforråd. Det har heller ikke vært min tanke med dette arbeidet. Jeg ønsker med denne oppgaven å sette søkelyset på et område jeg av erfaring vet vi har mye ugjort i skolen, og der jeg tror elevene besitter et potensiale av kunnskap som skolen trenger. For meg som lærer er det derfor viktig å se elevenes erfaringer og innsikt i lys av noen av de rammene som er styrende for arbeidet i skolen. For det første handler dette om teorier om hvordan utvikling av ordforråd foregår, og om viktige prinsipper i andrespråklæring. For det andre dreier det seg om føringer i lover og læreplanverk, som jeg er forpliktet på, og som er selve fundamentet for det arbeidet som skal realiseres i klasserommet, og for det tredje dreier det seg om lærerrollen. Det er disse komponentene som danner grunnlaget for drøftingene i studien.

## **1.2. Tema og forskningsspørsmål**

”Jeg har hørt kompisene bruke det ordet....Jeg har hørt det flere ganger...Du har også sagt det....Men *nå* er det inni hodet *mitt!*”

Dette utsagnet var utslagsgivende for min prosjektidé. Det var en minoritetselev som satte meg på sporet i en skoletime der vi jobbet med ord og begreper innenfor ulike yrker. Masterarbeidets kanskje viktigste oppgave er gjennom elevperspektivet å finne ut hva som gjør ord begripelige, slik at de blir redskap elevene kan nyttiggjøre seg, særlig i læringsammenheng.

I denne oppgaven drøfter jeg seks minoritetsspråklige elevers synspunkt på deres vilkår for utvikling av ordforråd i skolen. Jeg vil spesielt se på hvilke strategier de benytter seg av i læringsprosessen og hva som motiverer dem til

læring av nye ord og begreper. Gjennom analysering og drøfting av datamaterialet, ønsker jeg å se på om en for eksempel finner noen særtrekk, - eller kanskje fellestrekk i elevenes svar, som en som lærer kan dra nytte av i planlegging og tilrettelegging av ei god tilpassa opplæring med hensyn til det viktige arbeidet ordinnlæringa representerer. Datamaterialet vil for meg derfor være interessant å sammenligne med eksisterende forskning for på denne måten å validere funnene, og drøftinga vil bære preg av om mine funn kan nyttiggjøres også i arbeid med utvikling av ordforråd blant majoritetslevnene i skolen.

De temaene som drøftes kan deles i tre hoveddeler:

- Har elevene en bevissthet om hva som bidrar til at de lærer nye ord og begreper? Hva mener elevene kan fremme forståelse -, og hva mener de kan hindre den?
- Hvilke føringer ligger i lover og læreplanverk, og hvilke konsekvenser har elevenes svar i forhold til disse?
- Hvilke hensyn må en som lærer ta i forhold til elevenes svar?

Disse temaene vil belyses ut fra en intervjuguide med seks spørsmål. Til noen av spørsmålene har jeg utarbeidet halvkonkreter (ordbilder og bilder) som støtte for samtalen:

1. Hva er et ord og hvordan kan en vite hva som er ord?
2. Hva er det som ikke er ord?
3. Husker du en gang du lærte et nytt ord, eller at du plutselig forstod hva noe betydde? Fortell om det.



4. Hva bruker du å gjøre hvis du lurer på hva et ord betyr/ det er ord du ikke forstår/synes er vanskelig å forstå?
5. Har du lært noen andre et nytt ord en gang? Fortell om det.
6. Hvorfor synes du det er viktig /nødvendig å lære nye ord?

Det var viktig for meg at spørsmålene var så åpne at eleven fikk fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer. På denne måten ønsket jeg å få frem nye, og kanskje uventede momenter som kan være viktige for å øke min forståelse.

Med denne bakgrunnen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

### **Når lærer minoritetsspråklige elever nye ord og begreper?**

Med undersøkelsen ønsker jeg å få innspill på tilrettelegginga i klasserommet, der en som lærer har et ansvar for å imøtekomme den enkeltes rett til tilpassa opplæring. Det er altså ikke den særskilte norskopplæringa jeg er ute etter å belyse med min oppgave. Minoritetsspråklige elever er ei heterogen gruppe, men i oppgaven omtaler jeg elevgruppa med fellesbetegnelsen *minoritetsspråklige* av praktiske hensyn. Jeg ønsker også å presisere at selv om elevenes foresatte utgjør ei stor og viktig ressursgruppe for skolen, er dette ikke viet spesiell plass i min masteroppgave. I den teoretiske delen av oppgaven (kapittel 3) problematiserer jeg innholdet i uttrykkene *ord og begrep*, for å skille betydningen. Når jeg videre behandler uttrykket læring av ord og begreper, benytter jeg ofte samlebetegnelsen *ord*.

### **1.3. Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 2 gir jeg en kort redegjørelse for lovverk og læreplanverk som skolen bygger sin opplæring på og som en som lærer dermed er forpliktet på å følge opp. Dette trekkes også inn som en sentral del av min drøfting. Kapittel 3 og 4 danner det teoretiske grunnlaget som studien baseres på, og omhandler språk og

språkinnlæring, utvikling av ordforråd generelt og andrespråksperspektivet spesielt. I kapittel 5 presenterer og begrunner jeg mine metodiske valg for arbeidet. Kapittel 6-8 omhandler fremstilling og drøfting av datamaterialet, der kapittel 6 i sin helhet er viet presentasjon av informantenes svar. Kapittel 7 sammenfatter funnene fra undersøkelsen med en analyse av spesielt områdene utvikling av ordforråd, utvikling av ordforråd i lys av lover og læreplanverk og til sist utvikling av ordforråd og lærerrollen. I kapittel 8 samler jeg trådene, oppsummerer og drøfter mine hovedfunn.

## 2. FØRINGER I LOVER OG LÆREPLANVERK

### 2.1. Opplæringsloven

Jeg ønsker å fremskaffe mer kunnskap om minoritetsspråklige elevers utfordringer som de står overfor i klasserommet når de skal tilegne seg fagstoff. Dette for å kunne gi ei bedre tilpassa opplæring til elever med hensyn til utvikling av ordforråd. I dette avsnittet vil jeg kort redegjøre for lovverk og planer som styrer aktivitetene i grunnskolen, og som dermed også er retningsgivende for arbeidet med minoritetsspråklige elever.

*Opplæringsloven § 1.3<sup>1</sup>* gir elever i grunnopplæringen<sup>2</sup> rett til en opplæring i tråd med evner og forutsetninger. Av dette følger at elever med annet morsmål enn norsk, som ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter, etter *Opplæringslovens § 2-8<sup>3</sup>* har rett til særskilt språkopplæring:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Denne retten gjelder til elevenes norskerferdigheter er tilstrekkelige til å kunne følge ordinær undervisning. Elever fra språklige minoriteter har dersom det er nødvendig, også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Rett til særskilt språkopplæring fastsettes av skolen på bakgrunn av dokumentasjon, gjennom enkeltvedtak. Dokumentasjon kan være kartlegging av

<sup>1</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (lastet ned 12.5.09)

<sup>2</sup> *Grunnopplæringen* omfatter opplæringen i grunnskole og videregående skole (Øzerk; 2006;61)

<sup>3</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> (lastet ned 12.5.09)

clevens ferdigheter i norsk. (*Evaluering av implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk*, Utdanningsdirektoratet, Delrapport 1, 2009: 6). Kartleggingsverktøyet kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.1.

Selv om jeg i min studie ikke fokuserer på tilrettelegging av undervisning i morsmål eller grunnleggende norsk, men på forståelsesaspektet i ordinær klasseromsundervisning, orienterer jeg om disse læreplanene fordi det er viktig å ha et bevisst forhold til både likheter og forskjeller i de planene en forholder seg til i møte med minoritetsspråklige elever.

## **2.2. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter**

En hovedintensjon med *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (2007), er i følge *Evaluering av implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk*, Utdanningsdirektoratet, Delrapport 1, 2009: 31, å fremme retten til tilpassa opplæring gjennom å gi opplæring i lesing og skriving, ord og begreper på morsmålet. Dette skal igjen bidra til å øke læreforutsetningene og styrke tilegnelsen av det norske språket. Samtidig skal dette medvirke i et videre perspektiv, som å utvikle læringsstrategier, kunnskap om egen språklæring, tospråklig identitet og sammenlignende perspektiver i morsmål og norsk. Dersom eleven gis rett til morsmålsopplæring etter § 2-8, skal denne planen benyttes. Planen skal ses i sammenheng med den særskilte norskopplæringen, og er en overgangsplan til eleven er i stand til å følge ordinær plan i norsk (LK06). Den skiller seg fra LK06 ved at den er nivåbasert for å kunne gjelde for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn, og skal kunne benyttes både i grunnskole og videregående skole. Planen er utformet etter *Common European Framework of Reference* (2001).

### **2.3. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter**

*Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2007) benyttes for minoritets elever som har behov for særskilt norskopplæring, og er ment å ivareta disse elevenes rett til tilpassa opplæring etter Opplæringslovens gjeldende bestemmelser. Også dette er en overgangsplan som skal ses i sammenheng med ordinær plan i norsk (LK06) og øvrige fag. En av hovedintensjonene for denne planen er å fremme språklig trygghet og selvtillit, og å utvikle elevens norskspråklige ferdigheter. Eleven skal gjennom arbeid med planen kunne tilegne seg innsikt i egen språklæring og utvikle gode læringsstrategier. Planen skal ivareta elevens behov for utvikling av ord- og begrepsforråd i de ulike fagene samt lese- og skriveopplæringen. For å styrke opplæringen i grunnleggende norsk, vil det gjennom denne planen være et mål å koordinere lese- og skriveopplæringen i morsmål og tospråklig fagopplæring. Planen skiller seg i likhet med Læreplan i morsmål for språklige minoriteter fra LK06, ved at den er nivåbasert. Dette for å kunne gjelde for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn. Læreplanen skal kunne benyttes både i grunnskole og videregående skole. I likhet med Læreplan i morsmål, er også denne planen utformet etter *Common European Framework of Reference* (2001), det europeiske rammeverket for språklæring. Skoleeier og skoleleder er ikke forpliktet til å følge Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Skoleeier kan tilby særskilt norskopplæring enten gjennom Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller tilpasse ordinær læreplan i norsk, slik det fremkommer av *Evaluering av implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk*, Utdanningsdirektoratet, Delrapport 1, 2009: 30.

Jeg er gjort kjent med at skoleeier og skoleleder i kommunen der jeg intervjuet mine informanter, tilbyr elever fra språklige minoriteter oppfølging etter Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, dersom dette anses

formålstjenlig. Jeg er ikke kjent med hvordan dette foregår i praksis ved den skolen informantene mine går på.

### **2.3.1. Språkkompetanse i grunnleggende norsk**

I tilknytning til læreplan i grunnleggende norsk har Utdanningsdirektoratet i 2007 utarbeidet verktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som inneholder veileder i språkkompetanse og et kartleggingsverktøy i *grunnleggende norsk*. Veiledningen kan være en hjelp for skolereiser i organisering av opplæringen av minoritetsspråklige elever. Kartleggingsverktøyet er i følge *Evalueringsrapport av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*, Utdanningsdirektoratet, Delrapport 1, 2009:31, ment å være til hjelp for å vurdere måloppnåelse, fastsette elevens språknivå i norsk for adekvate og tilpassa opplæringstiltak som særskilt norskopplæring, eller for avgjørelse om overgang til ordinær plan for norskfaget (LK06). Kartleggingen kan også bistå som dokumentasjon for eventuelt enkeltvedtak. Også kartleggingsverktøyet er tuftet på hovedområdene, nivåene og kompetansemålene i Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og basert på det europeiske rammeverket *Common European Framework of Reference* (2001) .

### **2.4. Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)**

I LK06 ligger forpliktende føringer og anvisninger for skolens praksis og elevenes måloppnåelse for hele grunnopplæringen. Innføringen av LK06 medførte blant annet et sterkere fokus på tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter, samt innføring av nye læreplaner i alle fag. Ønsket om redusering av forskjeller i samfunnet gjennom like muligheter for å lykkes i utdanningssystemet, ble sterkt betont i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ...

og ingen stod igjen. Som en følge av dette, ble strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis, 2007-2009* (Kunnskapsdepartementet 2007), iverksatt av regjeringen, spesielt med tanke på økt læringsutbytte og deltakelse for språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Strategiplanen er realiseringen av de politiske målsettingene om opplæring og integrering i Soria Moria-erklæringen. En hovedintensjon i strategiplanen er å forsterke skolens norskopplæring, og blant flere tiltak i denne stimuleringen, ble altså de nye læreplanene i morsmål (kapittel 2.2) og grunnleggende norsk for språklige minoriteter (kapittel 2.3.) iverksatt fra 2007 (*Evaluering av implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk*, Utdanningsdirektoratet, Delrapport 1, 2009:7).

Jeg vil særlig fremheve to komponenter som er sentrale i den generelle delen av LK06; Det ene er Læringsplakaten, som inneholder grunnleggende forpliktelser som omhandler blant annet alle elevers læringsutbytte, videreutvikling av skoler som lærende organisasjoner, vurdering av kvaliteten på grunnopplæringen og mulige nasjonale utviklingstiltak (Øzerk; 2006:70). Den andre sentrale komponenten fra den generelle delen av læreplanen, er prinsipper for opplæringen som oppsummerer og definerer beslutninger i Opplæringsloven. I prinsippdelen fremheves også skolens forpliktelser for opplæringa (Øzerk; 2006: 70). Disse momentene vil jeg komme nærmere tilbake til i drøftingene av mine funn.

### **3. SPRÅK OG SPRÅKINNLÆRING**

#### **3.1. Språkets anvendelighet**

Språk er en stor del av omgivelsene våre. Det er i stadig endring og formes i samspill med mennesker. Språket er en viktig del av vår utdanning, vitenskap, kultur, politikk og religion. Daglig møter vi språket gjennom for eksempel bøker, tidsskrifter, skjermttekster, reklame og andre mennesker. Språket bidrar som en støtte for hukommelsen og for behandling av informasjon. Gjennom skrift, tale og tegnspråk formidles tanker, idéer, følelser, tillit, nærhet eller avstand. Våre språklige uttrykk gjenspeiler vår tenkemåte, kultur og identitet og våre relasjoner til omgivelsene. Gjennom språket har vi også mulighet til å endre våre tankemåter og våre relasjoner til andre mennesker. Det skjer gjerne gjennom tilegnelse av nye språk, noe de fleste av oss har erfaringer med gjennom blant annet skolegang.

Når barn eller voksne skal lære et nytt språk, er dette en omfattende prosess som innbefatter flere ferdigheter og kunnskaper. Anne Golden, professor og språkforsker med lang erfaring fra norskundervisning for fremmedspråklige og fra lærerutdanning innen feltet norsk som andrespråk, deler i boka *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* denne læringsprosessen grovt inn i tre bestanddeler: Kunnskap om ord, om språkssystem samt kulturkunnskap og pragmatikk (2006:9). Disse komponentene vil kunne påvirke hverandre gjensidig, slik at dersom en øker kunnskapen innenfor ett av områdene, vil dette kunne øke forståelsen innenfor de andre områdene. En kan derfor si at de tre komponentene vil være sentrale for å kunne utvikle et bredt og variert vokabular, og samtlige bør derfor fokuseres sterkt med tanke på utvikling av ordforråd for de minoritetsspråklige elevene i skolen. I presentasjonen av funnene fra min undersøkelse (kapittel 6), kommer det blant annet frem hvor viktige disse sidene ved språket er, for elevens forståelse av innholdet i det som sies.



### **3.2. Intensjonal og insidentell språklæring**

Generell språklæring og spesielt ordlæring kan foregå på flere måter, både gjennom direkte språkundervisning og gjennom tilrettelegging i form av utfordringer i kommunikasjon i klassen. En lærer ord (og tilhørende begreper) gjennom ulike kilder, ulike oppgaver og ulike kognitive strategier. Både språklæring og ordlæring kan ses i sammenheng med hvilken hensikt arbeidet har. Astrid Heen Wold benytter i artikkelen *Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk* (Wold i Selj, Ryen og Lindberg, 2005:111) begrepene *intensjonal* og *insidentell* språklæring. Dette innebærer at dersom utvikling av ordforråd knyttes til å lære et nytt språk, for eksempel fransk, og undervisningen er direkte rettet mot det språket en skal lære, kaller en dette *intensjonal* språklæring. Dette er altså en formell innlæring. Dersom eleven tilegner seg nye ord gjennom sammenhenger i undervisningen eller i lek med andre barn, er dette eksempler på *insidentell* språklæring, eller uformell læring. Andrespråksinnlæreren vil være avhengig av begge måtene å lære språk på. Jeg skal derfor beskrive noen teorier om språk og språklæring generelt og om utvikling av ordforråd mer spesielt.

#### **3.2.1. Hva er språk?**

Det finnes mange definisjoner på hva språk er. En definisjon som dekker både talespråk og tegnspråk finner en hos Uppstad og Tønnesen (2005) som hevder at språk er *a set of codes with potential for meaning* (s.35). Ett fellestrekk mellom alle verdens språk er at de først og fremst er utviklet med tanke på kommunikasjon. Pedersen (1997:17) fremhever tre ulike former for kommunikasjon: *Verbal kommunikasjon, ikke-verbal kommunikasjon og ekstralingvistisk kommunikasjon*, der den verbale kommunikasjonen knyttes til verbalspråket, mens den ikke-verbale betegner for eksempel tonefall,

stemmeklang og tempo. Den ekstralingvistiske kommunikasjon knytter Pedersen til kroppsspråk, frisyre, gester, ulike skilt osv.

Det finnes muligens over seks tusen ulike språk i verden. Innenfor ett og samme språk, finner en gjerne ulike dialekter. Språklige kjennetegn varierer ofte i de forskjellige subkulturer og i sosiale grupper. Nøyaktige tall på hvor mange språk som egentlig eksisterer, er derfor umulig å få frem. Det er heller ingen allmenngyldige skillelinjer mellom språk. Wagner et al. (2008:203) hevder at én indikasjon kan være at når to språklige avvik er gjensidig uforståelig, kan en si at de tilhører to ulike språk, men dersom disse avvikene er forståelige, har en med to varianter av samme språket å gjøre. Med denne innsikten vil en kunne si at norsk og gresk er to ulike språk, mens norsk og dansk kan betegnes som to varianter av samme språk.

Innenfor samme språk kan en ha ulik gjensidig forståelse, der dybden av innholdet og tolkningen avhenger av våre erfaringer og kunnskaper. Innenfor forskjellige fagfelt eller interessefelt kan en også finne ulike former for språklige fellesskap; for eksempel kan dette gjelde lingvisters språk eller operasangeres språk. Jo ”finere” inndeling av de språklige fellesskapene, dess større forståelse kan en forvente.

I en kommunikasjonssituasjon vil det være bare en liten del av ordet som realiseres. Et budskap som sendes ut i en forsamling, kan derfor mottas og tolkes på ulike måter alt etter hvilke erfaringer og kunnskaper den enkelte tilhører besitter. Selv om det bare er to personer med samme førstespråk som kommuniserer, trenger de med andre ord nødvendigvis ikke å ha en bred, gjensidig forståelse av innholdet i hverandres budskap. To personer med et felles, begrenset andrespråk, som har forholdsvis like erfaringer og kunnskaper, kan ha gode muligheter til å forstå hverandre. En viktig konsekvens for

innlæring av et nytt språk, vil med bakgrunn i dette være at innlæreren møter ord som kan kobles til erfaringer og kunnskaper innlæreren er kjent med fra før. Jeg kommer i presentasjonen av datamaterialet (kapittel 6) og drøftingene (kapittel 7 og 8) inn på flere eksempler på at informantene i min undersøkelse knytter forståelse i sosiale og faglige sammenhenger til graden av gjenkjennelse via kontekstuell støtte.

### **3.3. Språkinnlæringsprosessen**

Å lære språk stiller krav til personens kognitive, sosiale og biologiske forutsetninger. Dette innebærer at for å lære språk, må en ha etablert et visst begrepsforråd og være en del av et sosialt og kulturelt miljø. Denne koblingen har en form for refleksiv, eller tilbakevirkende effekt, som stimulerer til videre språklæring; Gjennom det sosiale og kulturelle miljøet, tilegner en seg kunnskap som bidrar til en justering og organisering av språket i forhold til sine omgivelser. På denne måten får en også adgang til – og blir deltaker i det sosiale og kulturelle miljøet der språket benyttes.

Wagner et al. (2008:204) skisserer fem nøkkelord som de hevder er sentrale elementer i språkinnlæringsprosessen: *innlærer, omgivelser, samspill, språk og utvikling*. Disse elementene vil prege de lærende i varierende grad, avhengig av deres forutsetninger. For eksempel skiller ikke en baby, som er i startfasen av språkinnlæringen, mellom viktig og uviktig informasjon og ”oppbevarer” derfor så mye som mulig av impulsene det mottar. Et førskolebarn som skal lære et andrespråk, vil benytte erfaringer fra innlæring av førstespråket (for eksempel kunnskaper om førstespråket, erfaringer om bruk av språk) slik at innlæringen av andrespråket foregår med en annen innfallsvinkel enn babyens -. Et barn som lærer seg to språk samtidig, har igjen en annen tilnæringsmåte til språkene, men felles for alle er at måten en lærer seg språk på, påvirker forutsetningene for

å lære seg nye språk. Dersom et barn for eksempel lærer seg to språk samtidig, vil muligheten til refleksjon over de språklige ulikhetene være større, noe som kan være av stor verdi dersom barnet skal møte nye språk. Valg av prinsipper som skal styre innlæringen, kan også ha stor betydning: For voksne, etablerte språkbrukere, kan en innlæring tuftet på systematikk og regler for språket, være viktig, mens babyen er mer avhengig av modeller og mønstre i ulike settinger i sine omgivelser for å lære. De ulike mønstrene danner grunnlag for generaliseringer, slik at barnet etter hvert kan danne og forstå regler i språket.

Når en skal lære et nytt språk, slik situasjonen er for de minoritetsspråklige elevene som skal begynne på norsk skole, vil det være flere sentrale aktører som utgjør språkmiljøet, og som derfor vil være viktig å utnytte i pedagogisk sammenheng: I tillegg til elevens egne ressurser, tidligere erfaringer og kunnskaper, vil de voksne og deres tilrettelegging rundt eleven, spille en svært viktig rolle både i forhold til den faglige, men også sosiale tilretteleggingen i språklæringsprosessen. Eleven skal integreres i et skolemiljø, der også medelever vil ha betydning for elevens utvikling av språket. I min undersøkelse var det viktig for meg å få informasjon om informantenes opplevelse av hvilken tilrettelegging som gjør at de forstår, og utvikler ordforrådet sitt, og hvilke aktører som er viktige for dem: Hvilken rolle spiller klasselæreren? Hva har vennene å si for deres utvikling av språket og hvordan bruker de seg selv i denne prosessen? I kapittel 7 og 8 kommer jeg mer tilbake til hva de opplever som betydningsfullt i tilrettelegginga, og hvem som er betydningsfulle i skolehverdagen.

### **3.3.1. De språklige ferdighetene: Lytte, tale, lese, skrive**

Det har opp gjennom tidene vært noe uenighet mellom forskere med hensyn til hva som går under betegnelsen språk. Bloomfield (1933) hevdet blant annet at skriving ikke i seg selv er språk:

Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks. (Bloomfield, 1933:21)

Dette er en interessant refleksjon. Jeg skal ikke gå inn i en videre drøfting av dette, men konstaterer at ferdighetene lytte, tale, lese og skrive i dag er nedfelt i norske læreplaner, tuftet på det europeiske rammeverket for språklæring (Common European Framework of Reference for Languages, se kapittel 2). I en ordinær oppbygging av språket regnes alle disse ferdighetene som sentrale komponenter.

Daugaard og Holmen (i Selj et al. 2004:79) hevder at et viktig prinsipp for en optimal læring av de fire ferdighetene, er å arbeide med disse nettopp i denne rekkefølgen. Dette fordi det gjerne er i denne rekkefølgen språk læres. For å kunne aktivere disse språklige ferdighetene, slik at vi skal kunne tolke eller produsere språk, må vi benytte oss av våre kognitive, motoriske og perseptuelle ferdigheter: Visuelle, auditive og taktile stimuli bidrar til å variere språket. Når en tilegner seg lese- og skrivekompetansen, lærer en både å overføre det talte språket til det skrevne språket, samtidig som en lærer seg å se forskjeller mellom det talte og det skrevne språket, slik at en kan avpasse det talte språket inn i både sosiale og kulturelle normer som gjelder for skriftspråket.

Å mestre det *skrevne* språket innebærer derfor aktivering av andre ferdigheter enn den kunnskapen en øver opp gjennom å lære seg å lytte og snakke. For mange som skal lære andrespråket, vil nettopp skriving være ei stor utfordring, blant annet fordi de har et mangelfullt ordforråd, er ukjente med de sosiale og kulturelle normer som gjelder for skriftspråket og fordi skriftspråket fordrer mestring av situasjonsuavhengighet. Teksten må altså skapes uavhengig av situasjonen, og eleven skal gjengi det som skal formidles både innholdsmessig

og kontekstmessig. I kapittel 3.3. var jeg inne på at språk læres i interaksjon med omgivelsene. I tilrettelegging av gode skriveprosesser bør en se på hvordan en bevisst kan trekke inn dette perspektivet for å støtte opp om den språklærendes utvikling. Dette handler blant annet om at en som lærer legger til rette for bruk av sansene i innlæringa, nærhet til opplevelser, en elevaktiv, kreativ læringsprosess der teksten skapes med utgangspunkt i – og som en del av læringsarbeidet. Tekster som skal leses, og spesielt fagtekster, bør forberedes med tanke på nye ord og sammensetninger av ord, i tillegg til at eleven må få en viss bakgrunnskunnskap om innholdet for øvrig.

### **3.3.2. Språkinnlæring – teoretiske retninger**

Jeg har tidligere (kapittel 3.2.1) beskrevet en definisjon av språkinnlæringsprosessen som flere språkinnlæringsforskere kan enes om. Jeg var i den forbindelse inne på fem nøkkelbegreper som er sentrale i læringsprosessen; *Innlærer, omgivelser, samspill, språk og utvikling* (Wagner et al. 2008;204). Det er uklart hvilke av disse komponentene som utgjør den viktigste faktor i innlæringsprosessen. En konsekvens av dette er at en - for å få en bredest mulig kunnskap om hvordan språktilegnelse foregår, må gjøre seg kjent med flere teorier. Jeg har valgt ut noen (av flere) ulike, men sentrale teoretikers syn på utvikling av språk, for å synliggjøre noen av nyansene mellom de forskjellige oppfatningene som har preget, og til dels preger også dagens debatt om språkinnlæring.

I litteratur om språkinnlæring har særlig forholdet mellom språk og tanke vært fokusert, og da spesielt hvilken rolle de kognitive forutsetningene har for utvikling av språket på ulike nivå. Sapir- Whorf-hypotesen, slik den er fremstilt i Whorf (1956) fremhever språket som styrende for menneskets oppfatning av sine omgivelser. Dette betyr at en forståelse av omgivelsene, altså den kognitive

utviklingen, skjer på bakgrunn av at en kategoriserer erfaringene sine inn i lærte modeller, som språket representerer.

*Jean Piaget* (1895-1980), en av de fremste utviklingspsykologene på 1900-tallet, fokuserer på betydningen barnets samspill med de *fysiske* omgivelsene og barnets kognitive utvikling har for språktilegnelsen (Piaget og Inhelder, 1969). Hos Piaget er kognisjonen opprinnelsen, og språket mer sekundært, eller sett på som etiketter som festes på begreper som allerede er lært. Dette står altså i motsetning til Sapir-Whorf-hypotesen. Piaget sier i sin teori mindre om betydningen samspillet med de sosiale omgivelsene kan ha for læring av språk.

Det gjør derimot den russiske psykologen *Lev Vygotskij* (1896-1934), som hevder at språket konstruerer og organiserer tankene hos barnet. Barnet utvikler språk og tenkning gjennom kommunikasjon med mennesker i sine omgivelser som har større kompetanse enn barnet selv (Vygotskij og Lurija, 1971). Både Piaget og Vygotskij betoner det gjensidige påvirkningsforholdet mellom språk og tanke, på tross av kontraster i teoriene.

Den russiske filosofen og vitenskapsmannen i litteratur, *Micail Bakhtin* (1895-1975), hevder at grunnlaget for å kunne lære ligger i respons fra andre og at dialoger og relasjoner med andre er selve fundamentet for individets eksistens (Bakhtin 1993). Både Vygotskij og Bakhtin ser på bevissthet, kunnskap og identitet som sosiale konstruksjoner, med språket som sentralt verktøy i konstruksjonsprosessen.

Noam Chomsky (f.1928) betegnes av Faarlund (2005) som en av våre dagers fremste språkforskere (s.9). Chomsky uttrykker blant annet at språket er en medfødt, nærmest programmert egenskap hos barnet, som ubevisst konstruerer sin grammatikk ved å forske på språket i sine omgivelser. Barnet observerer

språk og eksperimenterer med de språklige reglene gjennom utprøving i praksis og respons fra omgivelsene. Chomsky oppfatter i følge Faarlund (2005: 25) språkvitenskapen som en egen kategori, atskilt fra kommunikasjon, og selvstyrt i forhold til øvrige kognitive ferdigheter, men likevel som en del av den kognitive psykologien.

Disse ulike retningene viser at det er nyanser i oppfatningen av hvordan språk læres, og at utvikling av språket er en sammensatt prosess. Flere språkinnlærere i dag møtes i følge Wagner et al. (2008:208) likevel i en grunndefinisjon av språk: *Den prosess der en innlærer (et individ) utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk – i samspill med omgivelsene.* I denne definisjonen ligger det et refleksivt forhold mellom språk og tanke, der noen språklige uttrykk må læres og brukes innenfor aksepterte språknormer, men også det kreative perspektivet, der eksperimentering med språket gjennom konstruksjon og oppbygging av regler og kategorier, utgjør en sentral del av språklæringa.

I mitt datamateriale kan det se ut som at informantenes beskrivelser av sin språklæring i stor grad knyttes til omgivelsene og i hvilken grad konteksten er eller gjøres forståelig. I analyse og drøfting av mine funn (kapittel 6-8) ser jeg på hvilke situasjoner og strategier informantene benytter i forståelsesprosessen, og her bekreftes det refleksive forholdet mellom språk og tanke som jeg har beskrevet ovenfor, med flere eksempler.

### **3.3.3. Andrespråkinnlæring – sentrale teorier**

Forskning innenfor andrespråklæring og fremmedspråklæring vektlegger forholdet mellom individets førstespråk og andrespråket. I motsetning til spedbarnet som stiller seg ”åpen” for hva det skal lære, er andrespråkinnlæreren en erfaren språklærende med bakgrunn i sitt førstespråk, avhengig av alder. Dette innebærer at innlæreren allerede har sakkunnskap om verden, kunnskap om - og ferdigheter i sitt morsmål, samt andre sosiale og kognitive ferdigheter.



Sosiale ferdigheter innbefatter for eksempel evne til kommunikasjon, empati og evne til å ta kontakt. Kognitive ferdigheter handler blant annet om problemløsning, kunne trekke konklusjoner og se sammenligninger. En del av disse ferdighetene, som å se sammenligninger, er ikke avhengige av kultur – og språkbakgrunn, mens andre ferdigheter kan praktiseres ulikt i de forskjellige kultursamfunnene. Når en skal lære seg et nytt språk, er denne bakgrunnen med på å danne forventninger som viser seg å ha innflytelse på læreprosessen i andrespråket. Jeg skal ta for meg to teoretikers syn, som har preget andre – og fremmedspråksinnlæring, - begge berører forholdet mellom morsmål og andrespråk:

Corder (1975) var særlig opptatt av bakgrunnen for de feilene andrespråk – og fremmedspråkinnlæreren gjør. Han mente at feilenes særegenheter i stor grad kan forklares gjennom innlærerens førstespråk. Dette er en teori som i dag ofte benyttes ved analyse av elevtekster. Svakheten med denne teorien er for eksempel at den kommer til kort med hensyn til beskrivelser av hva som skjer når den lærende lærer språket riktig. Selinker (1972) forsket på kommunikasjon i flerspråklige miljø, der for eksempel to personer med ulike førstespråk som kommuniserte med hverandre, snakket hverandres språk overfladisk. Språket som ble uttalt, bar gjerne preg av elementer fra begge språk og ble av Selinker kalt *mellomspråk*. Dette språket har ofte fellestrekk som blant annet forenklet grammatikk. Mellomspråkets særegenheter ble av flere forskere, for eksempel Ellis (1985) sammenlignet med andrespråkinnlæringens første utviklingstrinn. På denne måten kan innlæring av andrespråk forklares som en trinnvis prosess på veien fra førstespråket til andrespråket, der ulike mellomspråk fungerer som innlærerspråk eller verktøy i språkinnlæringen.

Begrepet *mellomspråk* vil ikke falle inn under den indikasjonen på språk som jeg beskrev i kapittel 3.2.1; *Når to språklige avvik er gjensidig uforståelig, kan*

*en si at de tilhører to ulike språk* (Wagner et al. 2008:203). Kjennetegnet på mellomspråk er nettopp å gjøre (to) ulike språk forståelige. Dette innebærer at mellomspråket må tilpasses omgivelsene slik at det blir forståelig og kan benyttes til kommunikasjon. Det vil derfor være enklere å lære språk som er nært beslektet med ens morsmål. Uppstad og Tønnesens (2005:35) definisjon av språk som jeg tidligere har vist til (kapittel 3.2.1), som *a set of codes with potential for meaning*, vil med andre ord også kunne benyttes i forhold til mellomspråk.

I drøftingen av datamaterialet kommer jeg mer inn på mellomspråket som et nødvendig verktøy for elever som har startet å lære seg det norske språket.

Det vil være mange faktorer som spiller inn på elevens utvikling av sitt morsmål og norsk (andrespråket). Det er likevel noen trekk ved de tospråklige elevene som kan virke typiske i forhold til læring av språk og som det er viktig å være oppmerksom på. Tove Skutnabb – Kangas (1981) har gjort interessante funn vedrørende språklig kompetanse, ved å skille mellom elitetospråklige<sup>4</sup>, majoritetsspråklige<sup>5</sup>, familietospråklige<sup>6</sup> og minoritetsspråklige. Hun finner at elitetospråklige, majoritetsspråklige og familietospråklige ofte utvikler additiv tospråklighet, en språktilegnelse der språkene fungerer supplerende og berikende på hverandre. På denne måten vil begge språkene kunne videreutvikles. Derimot kan minoritetsspråkliges språktilegnelse ofte preges av subtraktiv tospråklighet, det vil si at innlæringen av majoritetsspråket skjer på bekostning av deres førstespråk. Elevens morsmål kan stå i fare for å stagnere eller bli redusert, fordi eleven går over til majoritetsspråket som vil være det fremtredende språket. I tillegg viser Skutnabb – Kangas funn at det er et større

---

<sup>4</sup> Elitvåspråklige: Personer för vilka det att bli tvåspråkig oflast är ett frivillig val (Skutnabb-Kangas 1981:78)

<sup>5</sup> Barn från språkliga majoriteter: I denna grupp utgörs den största delen av barn som i skolan lär sig lite av ett främmande språk (Skutnabb-Kangas 1981:80)

<sup>6</sup> Barn från tvåspråkiga familjer: Familjer där föräldrarna har olika modersmål (Skutnabb-Kangas 1981:81)

sosialt press på minoritetsspråklige elever med hensyn til å lære seg andrespråket, enn i de øvrige gruppene (s.82). For minoritetsspråklige elever er også konsekvensene store om de ikke lærer seg andrespråket i tilstrekkelig grad, kanskje større enn for elevene i de andre gruppene. Selv om Skutnabb – Kangas' funn er skjematisk og kan virke forenklet, gir de likevel en viktig pekepinn på spesielt minoritetsspråklige elevers sårbarhet med tanke på utvikling av ordforråd i skolen. Dette kommer også frem i mitt datamateriale, og jeg kommer derfor mer inn på dette i presentasjon og drøfting av mine funn i undersøkelsen (kapittel 6 -8).

At kvaliteten på opplæringstilbudet har betydning for elevens tospråklige utvikling, er hevet over enhver tvil. I dette ligger også at en bør være oppmerksom på for eksempel elevens morsmål, samfunnets holdninger til elevens morsmål, elevens bakgrunn for opphold i Norge, lengde på oppholdet, familiens grad av integrering og hvordan – og i hvor stor grad eleven møter majoritetsspråket.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg teorier om språk og språkutvikling generelt, og andrespråklæring spesielt. I det følgende skal jeg gå mer inn på utvikling av ordforråd og blant annet se på hva det innebærer å forstå ord.

## **4. UTVIKLING AV ORDFORRÅD**

### **4.1. Hva er ord – og hva er begrep?**

Ord og begrep - disse ordene har en tendens til å bli brukt litt om hverandre. Det kan derfor være hensiktsmessig å finne mer ut om hva de innebærer hver for seg. Dette er ikke uten videre enkelt, fordi også språkforskere kan ha forskjellige måter å skille språklige enheter.

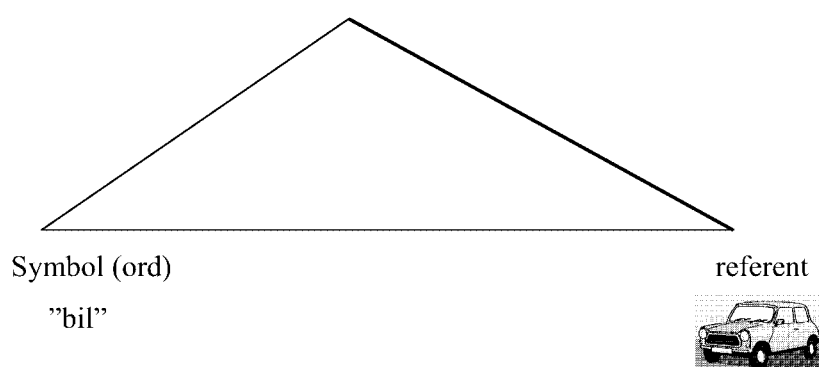
Når en skal definere hva *ord* er, finner en at ulike definisjoner på hver sine måter dekker forskjellige sider ved hva ord er. Goldens definisjon (2006:20) *Ord er det som står mellom to blanke tegn i en tekst*, inkluderer også nonsensord. Her ser en at ordenes betydning ikke er vektlagt. Sammensatte ord regnes i denne definisjonen som ett ord, mens uttrykk som *i hvert fall* og *for eksempel* vil regnes som flere ord. Med denne definisjonen er det den til en hver tid gjeldende rettskrivningsnormen som gjelder – og forutsetter at et land har skriftspråk.

En annen definisjon fokuserer også på syntaksen: *Ordet er den minste enheten som kan utgjøre et setningsledd* (Endresen i Endresen, Simonsen, Sveen, 2005:251). I skriftspråket blir ord skilt fra hverandre ved hjelp av mellomrom. I talespråket finner en ikke disse mellomrommene, og en kan derfor se at begynnerskriveren ofte mangler disse mellomrommene i sine første tekster.

Selv om barn ikke nødvendigvis kan redegjøre for de språklige reglene i bøyningssystemet, har de likevel kunnskap om hva ord er. Når et ord er forstått, er det fordi ordene lagres sammen med betydningen i vårt mentale leksikon, og hentes frem når en møter det samme ordet i ulike situasjoner. Pedersen (1997:47) hevder at det er dette som gjør at barn for eksempel kan benytte samme ord adekvat i ulike tekstsettinger.

Å kunne et ord innebærer å være bevisst at ordet både har et innhold og en form. Golden (2006:13) sier at *ord er et symbol som viser til visse gjenstander eller referenter*. For å illustrere dette, har Pedersen i boka *Språk og språkutvikling hos barn* (1997:43) vist til den semiotiske trekanten<sup>7</sup> og bruker ordet ”bil” som eksempel. For de fleste vil dette ordet gi bestemte assosiasjoner og kjennetegn som samlet kan gi en forestilling om hva ordet betyr, og hva som er karakteristisk for ordet.

Begrep: Fire dekk, ratt, vindu, bensin, kjører fort, bensin (mine presiseringer)



Figur: Den semiotiske trekant (Pedersen 1997:43)

Alle biler som eksisterer, vil være referent for ordet eller symbolet ”bil”. For å kunne gjenkjenne og kategorisere ulike kjøretøy som ”bil”, må en ha kunnskap om forskjellige generelle kjennetegn ved bilen, slik at en kan skille den fra andre kjøretøy, og dermed forstå særpreget ved begrepet ”bil”. De assosiasjonene en får når en har kategorisert de ulike objektene vil naturlig nok være ulike fra person til person, og dybden i begrepene vil avhenge av forutsetninger, tidligere kunnskaper og erfaringer. Språkbrukerens forståelse av hva som skal til for at

---

<sup>7</sup> Semiotikk: Læra om teikn (ord, gestar, trafikkskilt osv.) og om tilhøvet mellom teikna og den tydinga dei har (Pedersen 1997: 43)

noe skal kalles en bil, utgjør begrepsinnholdet. Den semiotiske trekanten illustrerer at for å kunne gjenkjenne en referent, må en ha kunnskap om begrepet. Denne sammenhengen uttrykkes i figuren ved at linja mellom symbol og begrep og mellom begrep og referent er hel, mens linja mellom symbol og referent er stiplet. Som ordet "bil", har alle ord et begrepsinnhold eller ei innholdsside. Figuren illustrerer at ord både har ei innholdsside og ei formside eller uttrykksside (symbol). Ut fra den semiotiske trekanten kan en lese at nonsensord bare har ei formside. De kan uttrykkes, skriftlig og muntlig, men de mangler innholdssiden eller begrepssiden.

Når en skal forstå ord, må en derfor benytte seg av begge disse elementene, det vil si oppfatte både innholdssiden og formsiden i ordet. En kan også oppleve å bare ha begrep mens en mangler ord for objektet. Da benytter en gjerne flere ord for å uttrykke begrepet. Dette kommer jeg tilbake til i presentasjonen og drøftingen av datamaterialet (kapittel 6-8).

Pedersens (1997) definisjon av ord inkluderer også begrep:

Eit ord er ei relativt avgrensa språkleg eining som har både eit etablert omgrepsinnhald (ei fast tyding) og ei etablert uttrykksside (realisert som ein kombinasjon av språklydar i tale, og som ein kombinasjon av bokstavar i skrift). (Pedersen 1997; 45)

*Ordene* er altså det vi uttrykker, merkelappen eller symbolene, det vi sier eller skriver, og tilhører språkssystemet vårt. *Begrepene* utvikles med bakgrunn i vår forståelse av symbolene, og er en generalisering som er forankret i tankesystemet. Språkssystemet og tankesystemet er to ulike systemer som likevel henger sammen med hverandre. Tankene våre avgjør hvordan en handler i forhold til verden omkring oss, og språket vårt bestemmer vår kommunikasjon med andre. Å bygge opp, etablere begreper, kan sammenlignes med å etablere,

eller skaffe til veie det verktøyet som skal hjelpe oss til å forstå omgivelsene våre, og er mer dyptgripende og fundamental enn selve ordene for begrepene. For å forstå innholdet i en tekst, er begrepssystemet vårt derfor helt avgjørende.

For en som skal lære et nytt språk, vil begrepsinnholdet i en tidlig fase være snevert og upresist. Etter hvert som innlæringa øker, fylles det på med detaljer som bidrar til et mer presist og fyldig språk. I den semiotiske trekanten kan en tenke seg dette ved at linjene mellom de ulike komponentene styrkes når begrepsforståelsen øker.

For de minoritetsspråklige elevene i skolen vil arbeid med utvikling av ordforrådet være en sentral del av arbeidet i forhold til faglig kompetanse, og bør derfor inngå i alle fag. Det er en bevissthet som med andre ord innebærer styrking av både språkssystemet og tanke-systemet.

En kan spørre seg hvor viktig det er at elever i skolen har kunnskap om hva ord er? Wagner et al. (2008:62) påpeker at det er to forhold som er essensielle med tanke på senere leseferdigheter; Språklig bevissthet og ordforråd. Det å ha kunnskap om hva ord er – og kunnskap *om* ord, er en sentral del av den metaspråklige bevisstheten, og står derfor i nær sammenheng med utvikling av ordforrådet. I dagens – for ikke å si morgendagens kommunikasjonsamfunn, der lesing er en fundamental ferdighet, og i tråd med LK06's grunnleggende ferdigheter, er det derfor avgjørende at skolen også ser viktigheten av at dette arbeidet har høy prioritet for *alle* elever i *alle* fag og på *alle* nivå.

#### **4.1.1. Hva innebærer det å kunne et ord?**

Jeg skal i dette avsnittet beskrive nærmere sammenhengen mellom den språklige bevisstheten og ordforrådet. Hva er det en kan når en har lært et ord, - hvilken kunnskap er aktivert? Språklig bevissthet er en fellesbetegnelse for språklig kunnskap og er en prosess som foregår gradvis. Å ha språklig bevissthet dreier

seg om å ha oppmerksomhet for selve språket, og jeg skal i det følgende si noe om hva dette innebærer i forhold til ulike former for kunnskap om ord.

Golden (2006: 57) finner det hensiktsmessig å dele denne kunnskapen inn i fire områder som hun kaller *formell*, *syntaktisk*, *semantisk* og *pragmatisk kunnskap*. Innenfor den formelle kunnskapen hører etter Goldens mening den fonologiske og morfologiske bevisstheten.

Fonologisk bevissthet innebærer å ha kjennskap til ordets form- og lydstruktur, som uttale- og skrivemåte og hvordan ordet høres ut. Det vil si at et ord som en elev behersker godt, vil eleven også lett oppfatte, også under forhold som kan være krevende; For eksempel ved uro og bråk, ved at noen snakker fort, store menneskemengder, ord mangler trykk osv. Morfologisk bevissthet vil si kunnskap om hvordan språket er bygd opp gjennom hvordan ordene er satt sammen og bøyd. *Syntaktisk kunnskap* innebærer blant annet at en har kunnskap om setningers indre sammenheng, for eksempel ved å ha oppmerksomhet for mangler av ord i setninger eller for ordenes rekkefølge i setninger. Den *semantiske kunnskapen* betegner begrepsinnhold og kunnskap om ords betydning i ulike kontekster (se kapittel 4.1). Da har en bevissthet om forholdet ett ord har til andre ord, for eksempel at enkelte verb (som *leker*) betinger at den som utfører handlingen er levende (*jenta leker*). Dersom en har lært ordet *leker*, vet en at uttrykket *bordet leker* ikke er mulig, samtidig som en har innsikt i at ord kan brukes som metafor; *jenta leker med tanken...* Semantisk kunnskap innebærer også å ha kunnskap om forbindelser som ordet har med andre ord i språket. *Pragmatisk kunnskap* vil blant annet si å ha innsikt i samtalens tema, hvordan innholdet i det vi tenker å si skal formidles, om settingen egner seg for dette budskapet, og om det er fagord eller generelle ord en forholder seg til. Pragmatisk kunnskap innebærer også å ha fokus på budskapets hensikt. Denne



delen av den språklige bevisstheten er derfor også en viktig side ved den sosiale kompetansen.

Alle disse sidene ved språklig bevissthet har betydning for vår kunnskap om ord. Sol Lyster (2002: 95) peker på at lese- og skriveutviklingen *forutsetter* språklig bevissthet hos elevene, og at elever vil være på ulike språklige bevissthetsnivå. Flere forskere, blant annet Jørgen Frost (2005:78), har pekt på at særlig ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet har betydning for begynneropplæringen i lesing. Dersom arbeid med språklig bevissthet er grunnleggende for lese- og skriveutviklingen, vil en på bakgrunn av dette kunne hevde at styrking av denne bevisstheten også vil ha betydning for elevens muntlige språkferdigheter fordi disse prosessene henger nær sammen, jfr. blant annet kapittel 3.3.1.

Det kan synes som at tospråklige barn i tidlig alder kan ha en fordel med hensyn til språklig bevissthet. Å forholde seg til to eller flere språk med ulike lydsystemer i sine omgivelser, der en kan benevne objekter både på første - og andrespråket, vil kunne bidra til å fremme utviklingen av språklig bevissthet, men en viktig forutsetning for dette vil være at språkmiljøet rundt eleven utnytter dette fortrinnet. Det går ikke tydelig fram av mitt datamateriale om informantene var seg bevisst denne språklige fordelten.

I det neste avsnittet skal jeg se nærmere på sentrale momenter som inngår i forståelsesprosessen.

#### **4.1.2. Å forstå ord**

Ordlæring inngår som en del av barnets kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling, det vil si en prosess som må sees i en helhetlig sammenheng med barnets totale modnings – og dannelsesprosess. Selve ordlæringa er også et felt

innenfor det mangesidige området språklæring. Før jeg går nærmere inn på læring av ord på andrespråket, vil jeg ta for meg litt om hvordan ordlæring generelt foregår.

Å lære ord er en prosess som en kan si innebærer å forbinde en bestemt betegnelse med en bestemt mening. I tillegg må en som jeg tidligere har vært inne på, utvikle en bredest mulig forståelse av begrepet eller meningen som ligger bak den bestemte betegnelsen (Kapittel 4.1). Dette er en prosess som foregår for hvert ord vi lærer. Å utvikle en bred forståelse av en betegnelse, krever gjentatte erfaringer som bidrar til å kunne organisere gjenstander i kategorier, som igjen kan organiseres i over- og underbegrep.

Som regel møter vi ordene gjennom en kontekst. Kontekster spiller en svært viktig rolle i vår fortolkningsprosess. Det er i følge Lanza og Skadberg (i Endresen m.fl. 2005:345) ulike forhold som inngår i en kontekst: Blant annet tidspunkt og omgivelser for den språklige ytringen, bakgrunnskunnskap hos deltakerne, og holdninger og forventninger til teksten eller samtalen for øvrig.

Proessen der ord gis et meningsinnhold foregår på flere ulike måter. Dette går også klart frem av mitt datamateriale (kapittel 6-8). Jenkins og Dixon (1983:239) har en inndeling jeg langt på vei slutter meg til gjennom informantenes beskrivelser, når de påpeker at ordenes mening blant annet læres gjennom

- 1) Direkte forklaringer av ordenes mening,*
- 2) Gjennom at et objekt som er fysisk til stede, blir benevnt, eller*
- 3) Gjennom den språklige sammenhengen, muntlig eller skriftlig, som ordet er inkludert i.*

I en læringssituasjon opplever en ofte at flere av disse komponentene benyttes samtidig. Ord læres gjennom opplevelser, og i forhold til både skriftspråklig og muntlig kommunikasjon. Språket er altså både en kulturell og sosial prosess som læres i interaksjon med omgivelsene, men kvaliteten på interaksjonen er bestemmende for elevens læringskurve.

Den organiseringa som foregår når vi lærer nye ord, ble på 1970-tallet for alvor lansert som *skjemateorien*. I neste avsnitt tar jeg for meg hvordan disse skjemaene bidrar til å organisere kunnskap hensiktsmessig.

#### **4.1.3. Skjemateorien**

De erfaringene vi har gjennom det vi har opplevd tidligere, danner vår bakgrunnskunnskap. Dersom denne kunnskapen skal ligge åpen og brukervennlig og være lett anvendbar i nye situasjoner og kontekster, må den være systematisert i det en kan sammenligne med *skjema* for hver opplevelse eller tilstand.

Skjemaene inneholder ulike verdier som kan være variable, det vil si verdier som kan forandres i skjemaet, eller de kan være konstante og dermed uforanderlig i skjemaet. Skjemaene er i følge Golden (2006: 89) organisert i hierarki, med over – og underskjemaer, de har relasjoner til hverandre og kan kategoriseres under samme ”overskrift”. På denne måten har vi organisert kunnskapen hensiktsmessig i en form for nettverk. Når vi møter ny kunnskap, nye hendelser eller bare enkeltord, aktiverer vi de skjemaene som fenomenene passer inn i.

Skjemaet er hele tiden i endring, alt etter hvilke erfaringer en gjør. Når en for eksempel gjennom opplevelser får ny kunnskap som automatisk kan legges inn i skjemaet, foregår det en økt tilvekst av kunnskap. Hvis en ikke automatisk kan

motta kunnskapen i skjema, kan en måtte avpasse enkelte deler av det eksisterende skjemaet. På denne måten kan noen av variablene ta opp nye verdier, eller noen av de konstante verdiene kan erstattes med variable verdier. Dersom en møter ny kunnskap som ikke passer inn eller kan avpasses skjema, må dette skiftes ut til fordel for et nytt skjema, eller splittes i mindre skjema der en kan beholde noe av eksisterende kunnskap. Rumelhart (1980) kaller i følge Golden (2006: 89) disse prosessene *tilvekst, justering og restrukturering*.

#### **4.1.4. Å forstå ord – mange innfallsvinkler**

Jeg har vært inne på flere viktige momenter som har betydning for graden av forståelse både når det gjelder talespråk og skriftspråk.

Det en også skal være oppmerksom på, er at en nødvendigvis ikke trenger å forstå *alle* ord for å få med seg innholdet i den teksten som presenteres. I tekster er gjerne ikke all informasjon like viktig, og dersom en forstår sammenhengen i teksten, kan en i enkelte situasjoner tillate seg å ”neglisjere” enkeltord en ikke forstår betydningen av. Dersom en befinner seg i en undervisningssituasjon, der en er opptatt – og avhengig av å forstå mest mulig av den teksten som presenteres, eller en skal forstå en skriftlig eller muntlig tekst innenfor et fremmed fagområde, er en sårbar for at fokuset lett kan legges på de ordene en *ikke* forstår. - En mangler støtte i konteksten, en svært betydningsfull tilnæringsmåte til forståelse av nye ord. Dermed kan en heller ikke aktivere adekvat bakgrunnskunnskap i forståelsesarbeidet. Dette forekommer gjerne i tekster med *overvekt* av nye og fremmede ord, noe som også fremkommer av mitt materiale, og er utfordrende, særlig i forhold til fagtekster.

Et viktig poeng for forståelse og videre motivasjon i innlæringsprosessen er når, – og i hvilken grad eleven erfarer at relevant skjema kan organiseres. Kontekstens betydning avhenger av innlærerens nivå med hensyn til ordforråd,

og ordforrådet har høyest innvirkning på i hvilken grad en tekst er lett eller vanskelig å forstå. Det en også skal være oppmerksom på, er at måten en benytter ordene, kan påvirke forståelsen og her vil forhold som for eksempel dialekter og situasjoner kunne spille inn.

#### **4.1.5. Sjangere i tekst og tale**

Ordforrådet er i følge Wagner et al.(2008;66) den enkeltfaktor som i størst grad henger sammen med barns senere leseforståelse og den viktigste faktor for å mestre kunnskapstilegnelse av fag i skolen, spesielt gjennom ulike fagtekster. Jeg var innledningsvis inne på at ordforråd både har en samtidig og en prediktiv relasjon til lesing.

Anne Golden har foretatt undersøkelser av ordforråd i læreboktekster (Ryen og Hvenekilde, 1984) som gir grunn til å tro at elever støter på fagtekster med høy grad av fagspesifikke ord. En kan derfor forvente at minoritets elever med de samme tekstene i tillegg møter andre, ikke-fagspesifikke ord som også er nye for dem. Dette stiller krav til at lærere er oppmerksomme på at det ikke bare er de spesifikke faglige uttrykkene som trenger forklaring når disse teksttypene gjennomgås.

Ordforrådet i fagtekster kan også deles inn i sjangere: Noen typer ord benyttes ved forklaringer og oppsummeringer, andre ord knyttes til ordforråd i forbindelse med for eksempel rapporter, mens atter andre ord er forbundet med fagord i tilknytning til spesifikke tema innenfor for eksempel fortellinger og beskrivelser. Carter (i Carter and Mc Carthy 1988:172) betegner denne inndelingen som *kjerneord*, *faglige kjerneord* og *ikke-kjerneord*.

Elever som er faglig svake, har ofte et mer mangelfullt ordforråd enn faglig sterkere elever. Det er derfor viktig at arbeid med ordforråd i skolen ikke baseres

på tilfeldigheter eller utelukkende faguttrykk, men tar hensyn til *hvilke ord* eleven har behov for å kunne innenfor ulike sjangere, for å mestre sitt arbeid. Også i muntlig språk kan en finne ulike sjangere. Et foredrag kan ha likhetstrekk med en fagtekst. Dette avhenger av antall fagord og målgruppe. Samtidig kan ordforrådet i spontan tale mellom flere samtalepartnere skille seg fra ordforråd i skrevet tekst. Muntlig tale preges gjerne av færre innholdsord og hyppig gjentakelse av de samme ordene.

#### **4.1.6. Ordforrådet hos andrespråksinnlæreren**

I møte med minoritetsspråklige elever erfarer en ofte at selv om eleven har et visst ordforråd i norsk, så kan forståelsen av meninger, eller begreper, være svært begrenset. En trenger mange og varierte førstehåndserfaringer for å organisere et bredt og grundig begrepsapparat.

Det kan synes som at den språkstimuleringen barnet har fått i førskolealder, har innvirkning på hele skolealderen. Wagner et al. (2008:60) hevder at barns ordforråd i 3-årsalder korrelerer signifikant med deres leseferdigheter som 16-åringer. Barns språklæring er altså en tidkrevende prosess. Cummins (1980) foretok en studie av immigrantbarn i Canada der resultatene viser at en kan skjelne mellom det en kan kalle "hverdagsspråk" og "skolespråk". Dette innebærer blant annet at en kan erfare at den minoritetsspråklige eleven utvikler sine muntlige ferdigheter forholdsvis raskt og kan snakke stedets dialekt tilnærmet feilfritt (hverdagsspråk). Disse elevene tilegner seg gjerne lesekunsten rimelig lett, med fin flyt i lesingen. Det er i det eleven skal benytte leseferdighetene til tilegnelse av kunnskap (skolespråk), skumlese tekst, skrive tekster, delta i faglige samtaler, oppfatte faglige uttrykk og distansere seg kritisk til tekster, en kan erfare at de "faller i gjennom". Cummins studie viste at mens det kan ta i gjennomsnitt mellom ett og to år å utvikle funksjonelle ferdigheter i dagligspråket, kan det ta mellom fem og syv år å tilegne seg

andrespråksferdigheter på et nivå som kan relateres til - og nyttiggjøres i skolen (Cummins 1980<sup>8</sup>). Det kreves derfor langsiktig og planmessig språkutviklende satsing for disse elevene i skolen, der alle lærere og alle fag involveres. Dette forutsetter at lærere har innsikt i flerspråklighet, andrespråklæring, læringens språklige dimensjoner og de fagkravene som stilles innenfor det enkelte fag.

En annen interessant studie foretatt av Lise Kulbrandstad (1998), viser at ungdomsskoleelever født i Norge, med meget god mestring av hverdagspråk, også viste seg å ha store vansker med å forstå fagtekster i bøker. Ei bevisst og planmessig satsing i skolen på utvikling av ordforråd, vil derfor ikke bare komme elever fra språklige minoriteter til gode, men kunne heve *alle* elever i kunnskapstilegnelsen.

Vi har tidligere sett at tospråklige barn kan dra nytte av å kunne to språk med hensyn til språklig bevissthet (kapittel 4.1.1.). Denne fordelene gjelder imidlertid ikke i forhold til ordforråd. Målinger av ordforråd i ett av språkene hos tospråklige elever, viser i følge Wagner et al. (2008:71) at de ofte har et mindre ordforråd enn enspråklige barn på samme alder. Ordforråd har sammenheng med syntaktisk utvikling, og tospråklige elever er ofte noe forsinket i sin syntaktiske utvikling, i forhold til enspråklige elever. Dette virker inn på leseforståelsen.

Den som tilegner seg et andrespråk, har som jeg tidligere har vært inne på, allerede etablert - og behersker ett eller flere språk. Dette utgjør en viktig forskjell mellom første - og andrespråklæring, og kan på ulike måter influere på elevens språklige innlæringsprosesser. Tidligere forskning hevdet i følge Lindberg (i Bjar 2008:52) at morsmålet kunne virke distraherende på

---

<sup>8</sup> Cummins (1980) skiller mellom BICS (hverdagspråk) og CALP (skolespråk). Studien fra 1980 ble foretatt på 1210 immigrantbarn fra Canada. Cummins hevder det er svært viktig å skille hverdagspråk og skolespråk fra hverandre.

andrespråksinnlæringen. En mente at språklæring var et resultat av at innlæringen mekanisk tok etter stimuli i andrespråket, og drillet inn de språklige talemåtene. Etter at de språklige talemåtene var innlært i tidlig barndom, forutsatte en at disse automatisk ble overført ved læring av nye språk. Dette førte til feil eller avvik når de språklige talemåtene eller systemene var ulike. Dermed ble førstespråket i den grad det var mulig holdt utenfor språkundervisningen. Senere tids forskning har på den annen side vist at disse ulikhetene likevel ikke trenger å bli problematiske for innlæringen av andrespråket. De avvikene en kan finne i andrespråket, er ikke avvik som nødvendigvis henger igjen fra morsmålet (Lindberg i Bjar: 52). I dag ser en på morsmålet som en ressurs i innlæring av andrespråket, og finner at flerspråklige generelt kan ha lett for å lære seg enda flere språk. Det som er avgjørende, er i hvilke situasjoner språket læres; I uformelle, naturlige situasjoner, der andrespråksinnlæringen aktivt bruker språket i omgivelsene sine, eller i en mer formell undervisning.

Når en skal tilegne seg et nytt språk, er dette en omfattende prosess. Ord kan være mangesidige. De kan ha ulike betydninger, kan inngå i ulike relasjoner med mange andre ord og kan fremstå på ulike måter avhengig av bøynings- og avledningsendelser. I drøftingen kommer jeg mer inn på hvordan informantene mente at de lærer nye ord og begreper. Jeg skal i det følgende se litt nærmere på hvordan ord lagres, forstås og huskes.

#### **4.2. Ordlæring**

Ordlæring er en kontinuerlig utviklingsprosess. Når en møter nye ord, går en aktivt inn for å finne betydningen. Dersom ordet skulle "utebli" i det øyeblikket en har bruk for det, tar en i bruk ulike strategier for å forsøke å huske det.



Grunnlaget for å kunne lære et nytt ord betinger at en har møtt ordet gjennom å ha hørt eller lest ordet. Ordets form lagres i form av en input som en fester et innhold til, og det er i denne fasen prosessen med å forstå igangsettes.

Som regel hjelper konteksten oss til å forklare det meste av ordet, men i noen tilfeller kreves det en større jobb for å fortolke det. Dette kan for eksempel gi seg utslag i en tankeoperasjon der en analyserer de ulike delene av ordet, finner lignende ord en kan fra før på samme språk eller et annet språk for å sammenligne med, eller konkludere ut fra ens kunnskap om verden omkring seg. En kan også aktivt benytte for eksempel leksikon eller stille spørsmål til andre. Dette arbeidet kan kanskje føre frem til en løsning, men det kan også bidra til å forvirre eller gi lite adekvate svar.

Når ordet er mer eller mindre forstått, blir ordet oppbevart i sammenheng med den øvrige informasjonen som fulgte med ordet. Det en har greid å erverve seg av informasjon om ordets semantikk, syntaks og pragmatikk festes til den formelle kunnskapen om ordet (se kapittel 4.1.1.).

En del av denne prosessen vil også bestå av opplysninger i forhold til rammene rundt hendelsen som vi møter ordet i. Slike opplysninger vil for eksempel være det som går under ens generelle kunnskap om verden; Hvor var jeg da jeg hørte ordet? Hvem var jeg sammen med? Hvilken bok leste jeg det i? Disse momentene bidrar til å forme våre assosiasjoner til ordet. En stor del av både vår generelle kunnskap og vår kunnskap om ordene har nær tilknytning til sansene våre (en kan for eksempel forbinde lukten av solkrem med sommerferie).

Dersom en skal kunne ta ordet i bruk, må en kunne kjenne ordet igjen sammen med de betydningsfulle opplysningene. Dette betyr at det må ligge forbindelser mellom ordet og andre kilder for informasjon. I denne gjenkjennelsesprosessen

blir de lagrede assosiasjonene viktige. Andre viktige kilder en kan koble ordet til, vil være de relasjonene som ordet kan være en del av, for eksempel homonymer og hyperonymer, synonymer, antonymer og meronymer. En kan også koble ordet til for eksempel de morfologiske og syntaktiske rammene. Jo flere assosiasjoner en har til et ord, dess større muligheter er det for en riktig fortolkning av ordet. Danbolt og Kulbrandstad viser i boka *Klasseromskulturer for språklæring* (2008:102) en analyse av hvordan en lærer i en Osloskole underviser i ordforråd ved å benytte ulike undervisningsmåter. Her får nye ord fokus gjennom blant annet introduksjon, konkretiseringer, uttale, skrivemåte, arbeid med begrepsinnhold, aktivisering av elever i samtale og ved flere gjentakelser eller repetisjoner. På denne måten blir elementene som i følge Golden (2006:9) er viktige for å forstå ord, omsatt i praksis (kapittel 3.1.).

Det er ikke alle ord som er like enkle å huske. Dersom en skiller egennavn fra andre ord, spesielt innholdsord, vil egennavn ha bare én referent, mens andre ord kan ha mange referenter. Egennavnet "Tromsø" refererer til en by i Nord-Norge. Andre ord, som "midnattssol" har i større grad morfologi, er del av flere syntaktiske forbindelser og har forskjellige relasjoner til flere andre ord i språket. Denne type ord kan også ha flere betydninger enn egennavn, og grensene for eksempel i forhold til kategorier ordet hører til under, kan være diffuse. Dette kan medføre at det kan være vanskeligere å huske et ord enn et egennavn.

De ulike prosessene kan ha glidende overganger. Dersom en møter det samme ordet flere ganger, øker både forståelse og lagringsmengde. Dette forenkler gjenfinningen av ordet. Golden (2006:114) benytter begrepene *forståelsesprosessen*, *lagringsprosessen* og *gjenfinningsprosessen* på de operasjonene som foregår ved gjenkjenning av ord.

#### **4.2.1. Trinn i ordlæringsprosessen.**

Begrepene *aktivt* og *passivt* ordforråd er kjent innenfor språklæring. Dette kan gi en forståelse av at prosessen med å lære nye ord er et "enten - eller": at en enten ikke kan ordet i det hele tatt, at en har hørt ordet og har en viss forståelse av det, men ikke tatt det i bruk, eller at en benytter ordet aktivt og adekvat. I min beskrivelse av språkinnlæringsprosessen (se blant annet kapittel 4.1), vil det være grader av kjennskap til, eller forståelse av ord som gjør at en kan si at det vil være ulike trinn, med glidende overganger, i en ordlæringsprosess.

Det er mange variabler som spiller inn i forhold til hvor lett eller vanskelig det er å lære ord. Dette kan avhenge av for eksempel ordets plass i en tekst, ordets form og betydning eller øvrige forhold som kan ha med situasjon, læringsevne og strategier å gjøre.

Viberg (1993) har gjort undersøkelser av ordforrådet hos svenske innvandrerbarn og konkluderer med at fellestrekk ved de verbene som barna benytter hyppigst, er at de er ord barna møter ofte, de er ukompliserte, gjerne korte, men har ofte en bøyning som er uregelmessig, de er anvendbare og kan benyttes i mange sammenhenger, ordene har bred betydning, de kan opptre i de fleste syntaktiske strukturer og uttrykker de fleste bøyningsmåter for verb. Dette kan bidra til å gjøre kommunikasjonen lite spesifikk eller presis, men bidrar likevel til at den lærende møter språket ofte eller utsettes for mange språklige input, noe som er svært viktig i en ordlæringsprosess.

Jeg har nå gjort rede for momenter som har innflytelse på utvikling av språk og ordforråd. I det følgende skal jeg gi en beskrivelse av metodiske valg og forskningsdesign som jeg har benyttet i min undersøkelse.

## **5. METODISK TILNÆRMING**

I dette kapitlet redegjør jeg for mine metodiske valg og valg av forskningsdesign. Forskningsdesignet betegnes av Thagaard (2003) som føringene for prosjektets utforming, der forskeren beskriver fokus for undersøkelsen, valg av aktuelle informanter, og hvor og hvordan en tenker seg undersøkelsen foretatt. Jeg har valgt å bruke case som forskningsdesign, og en kvalitativ forskningsmetode i datainnsamlingen. Dette er redskaper som kan være egnet innenfor forskning som søker å gå i dybden. Mine metodiske valg skal jeg komme nærmere tilbake til, men jeg skal først si litt mer om valg av tema for forskningen.

### **5.1. Valg av tema og forskningsspørsmål**

Mitt valg av tema for forskningen, er styrt av et interessefelt innenfor egen yrkeserfaring. Jeg møter daglig elever som leter etter ord når de skal fortelle eller produsere skriftlige tekster, elever med lav leseforståelse, elever som har problemer med å forklare viktige sammenhenger for å gjøre seg forstått, som er lite deltakende i faglige diskusjoner, som kan virke lite interessert i faglige spørsmål eller gjerne holder på med utenomfaglige aktiviteter i timene. Felles for mange av disse elevene, er at de kan ha mangler i begrepsapparatet på en slik måte at dette påvirker deres ordforråd, og dermed også forståelse. Dette kan gjøre det vanskelig for mange elever å henge med i undervisningen. Konsekvensen for flere av disse elevene kan i "beste" fall være at de står i fare for å miste motivasjon for skolens faglige aktiviteter, dersom det ikke er en systematikk på dette området, som bidrar til oppfølging i timene. Både norsk og internasjonal forskning viser at arbeid med utvikling av ordforråd vektlegges for lite i den norske skolen i dag (kapittel 1). Dette betyr at det på forskjellige måter kan ligge et potensiale for utvikling av ordforråd hos alle elever innenfor ulike fag, som kan bidra til å øke elevens faglige (og sosiale) kompetanse.

Når jeg nå skal presentere valg av forskningsdesign og mine metodiske valg for min undersøkelse, kan det reises innvendinger mot habiliteten i min forskning, ettersom jeg forsker i eget fagfelt der jeg kanskje har laget meg noen ”vedtatte sannheter” etter mange år i yrket. Dette gjør at jeg er oppmerksom på muligheten for at jeg kan ignorere eller redusere de funn jeg mener ikke passer helt inn i mine ”sannheter”, og kanskje overfokuserer det jeg får til å passe inn i min erfarte lærerverden. Til dette er det bare å si at jeg har gått inn i prosessen med denne oppmerksomheten, og at jeg har hatt et klart mål om å gjennomføre analyser og tolkninger med åpent sinn for å finne de svar som materialet måtte inneha. Senere i dette kapitlet vil jeg problematisere mer omkring mulige feilkilder, metodevalg og valg av analyseenheter.

## **5.2. Valg av forskningsdesign**

Forskningsdesignet beskrev jeg innledningsvis som redskapet som legger føringene for prosjektets utforming. Designet skal bidra til sammenheng mellom data og forskningsspørsmål (Fuglseth og Skogen 2006: 17), og skal lede forskeren i utformingen av prosjektet, fra prosjektets innledende fase, med innsamling og analyse av data, til slutfasen, med tolking, oppsummering av - og konklusjon på de aktuelle forskningsspørsmålene. Gjennom forskningsdesignet skal også etikk, validitet, reliabilitet og generaliseringsmuligheter sikres, slik Skogen (Fuglseth og Skogen 2006;17) tolker Colin Robson (1993).

For å utvikle en plan som sikrer at jeg som forsker får resultater som samsvarer med forskningsspørsmålene, fordres det grundig innsikt i teorier innenfor det temaet det skal forskes i. For mitt forskningsprosjekt dreier dette seg om læring av språk, både i 1.- og 2.språksperspektiv (kapittel 3 og 4).

I tillegg til design, må en også klargjøre hvilken metode som best kan ivareta datainnsamlingen og analysen av data i prosjektet. Dette klassifiserer en gjerne tradisjonelt som *kvalitative* eller *kvantitative* metoder, der kvalitative metoder i følge Langdridge (2006:27) fokuserer kvalitetene ved et fenomen<sup>9</sup> og søker meninger, betydninger og tekst gjennom innsamling, analyse og tolkning - ofte av tekstlige data. Jeg har valgt kvalitative intervju som forskningsmetode, noe jeg kommer mer inn på i kapittel 5.2.

Med bakgrunn i dette definerer jeg min forskningstilnærming som en sammensatt singelcase, med en kvalitativ undersøkelse i form av intervju. I neste avsnitt redegjør jeg nærmere for mitt valg av forskningstilnærming.

### **5.2.1. Casestudiedesign**

I internasjonal utdanningsvitenskapelig forskningssammenheng, er casestudier i følge Skogen (Fuglseth og Skogen 2006: 52) ett av de mest benyttede design.

Et viktig kjennetegn med casestudie, hevdes av Thagaard (2003: 47) å være at undersøkelsen tar sikte på å få fram mye informasjon om få enheter, eller grupper av enheter. Innenfor fagområder som skal bidra med kunnskap i forhold til enkeltmennesker, har casestudie som empirisk forskningsmetode spilt en viktig rolle. Casestudiedesignet er ikke basert på tilfeldige utvalg, men på representative tilfeller i forhold til det en ønsker å undersøke (Befring 2007:40). For meg, som har som hensikt å studere minoritetslevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen, ble derfor denne typen forskningsdesign valgt for kunne imøtekomme mitt utgangspunkt.

---

<sup>9</sup> **fenomen**: gr., eg. det som syns, foreteelse, uvanlig hendelse (Fremmedord, blå ordbok, 2007)

Casestudiedesign hevdes av Befring (2007:39) å være et fleksibelt forskningsdesign innenfor ulike temaområder. Det er samtidig nødvendig å være klar over at selv om casestudiedesign kan være en hensiktsmessig forskningstilnærming innenfor ulike felt en ønsker å studere, så inneholder designet også noen svake sider. En har ikke helt spesifikke direktiver for hvordan en casestudie skal utformes, noe som stiller store krav til meg som forsker med tanke på hvor leservennlig og interessant produktet fremstår. Som jeg var inne på i kapittel 5.1 vil jeg som forsker sette mitt preg på innsamlingen av data, og på tolkningen av funnene, og må være nøye med å forhindre en uheldig forenkling eller overfokusering på deler av materialet.

I tillegg er det viktig for kvaliteten i forskningen, at jeg er bevisst å ha en planmessig og ordnet utforming av designet. Yin (2003) opererer med fire forskjellige typer casedesign<sup>10</sup>. For å finne svar på forskningsspørsmålet mitt, vil jeg finne ut mer om hvordan seks minoritets elever lærer nye ord og begreper. Undersøkelsen kan da i følge Yins beskrivelser av ulike casedesign, defineres inn under begrepet "embedded single-case design" med seks innebygde analyseenheter. Datamaterialet samles inn gjennom elevintervju og funnene vil bearbeides, analyseres og drøftes sammen i én analyse. Embedded single-case design kan en i følge Yin (2003:46) benytte dersom casestudien for eksempel skal bidra til avsløring, eller ha en langsiktig hensikt. Dette vil klart være et overordna mål med min undersøkelse og analyse.

Min casestudie vil kunne belyse hvordan utvikling av ord- og begrepsforrådet skjer med utgangspunkt i de minoritetspråklige elevenes synspunkter. I analyse og drøftinger av data er jeg spesielt opptatt av om det er fellestrekk eller særtrekk i elevenes utsagn som kan gi et mer objektivt svar, når dette kombineres med eksisterende forskning innenfor temaet. Studien vil ut fra dette

---

<sup>10</sup> Figur 2.4 Yin, 2003:40

kunne sies å være av induktiv art, der det teoretiske perspektivet kan utvikles på grunnlag av analyse av dataene. Men mitt forskningsarbeid vil også pendle mellom det Thagaard (2003:169) betegner som induktive og deduktive faser, ved å veksle mellom gransking av data og utvikling av ideer fra mer overordnede teoretiske perspektiver. I neste kapittel går jeg nærmere inn på mitt valg av verktøy for datainnsamlingen.

## **5.2. Kvalitativ undersøkelse**

Jeg nevnte innledningsvis i kapitlet at jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Den kvalitative forskningen vektlegger betydning, og søker en virkelighetsforståelse som er basert på hvordan informantene opplever egen livssituasjon. Kvalitative studier kan være egnet dersom en er ute etter å innhente mye informasjon ut fra få enheter (Thagaard, 2003:17). Jeg har foretatt kvalitative forskningsintervju, og beskriver dette nærmere i neste avsnitt.

### **5.2.1. Kvalitative forskningsintervju**

Intervju som redskap i forskning, kan bidra til utførlige og gjennomgripende opplysninger om andre menneskers oppfatning av sin livssituasjon. Et særtrekk ved intervju er at informasjonen som gis er gjenfortelling av opplevelser, og dataene vil dermed være preget av informantens subjektive forståelse og tolkning av opplevelsene. Jeg har valgt å se på denne intervjuetegenskapen som en styrke for mitt arbeid, men det krever at jeg gjennom de slutninger som trekkes på bakgrunn av tolking og analyse av data, er oppmerksom på hvordan intervjuets egenskaper også kan virke negativt inn på reliabiliteten i datamaterialet. Min undersøkelse har tatt sikte på å gi noen svar på minoritetslevers vilkår med hensyn til utvikling av ordforråd i skolen. Kvale (2007:21) hevder at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som er grundigere enn en mer spontan konversasjon, og som har til hensikt å få frem



omfattende, erfart kunnskap. Med de ulike informantenes subjektive vurdering av sin situasjon, mener jeg intervju er godt egnet som redskap, fordi informasjonen kan fange opp forskjellene i informantenes oppfatning, og datamaterialet har mulighet til å få frem mangfoldigheten i dette bildet. Det som derfor karakteriserer en av undersøkelsens viktigste oppgaver, er som Kvale (2007:23) hevder hvordan den ut fra de *ulike synspunktene* får frem valid og reliabel viten.

Med hensyn til formålet med mitt forskningsspørsmål og målgruppa for undersøkelsen, ville spørreskjema lett kunne blitt for komplisert, og jeg hadde stått i fare for å miste de små, viktige nyansene jeg er ute etter. Observasjon hadde også vært egnet som metode, men da kanskje – i min studie - i *sammenheng* med intervju. Det kunne vært interessant å intervju foreldre og/eller lærere til minoritets elever, for å kunne få frem flere nyanser i stoffet, men jeg har valgt å få elevenes synspunkter frem, mest mulig ”utislørt”, gjennom å konsentrere undersøkelsen om dybdebehandling av data fra elevintervju.

En deler ofte intervju inn i tre typer: Strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte. Jeg har foretatt semistrukturerte intervju. Intervjuformen preges slik Dalen (2004:29) hevder, av samtale mellom forsker og informant innenfor et tema som forskeren har valgt ut i forkant. I neste avsnitt presenterer jeg mine tanker bak hjelpemiddelet som intervjuguiden representerte.

### **5.2.2. Utarbeidelse av intervjuguide**

Jeg utarbeidet på forhånd en intervjuguide (vedlegg 1) der spørsmålene ble laget med bakgrunn i erfaringer og teori, innenfor områder som berører ulike sider ved læring og forståelse av nye ord. Formen på semistrukturerte intervju gir gode muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål og å få utdypet forhold en

anser viktige, underveis. Jeg har tilstrebet å innhente konkrete fortellinger fra informantene, være åpen for uventede innspill og konstruere min nye viten ut fra den mellommenneskelige samhandlinga under samtalen med personene. Dette fremhever Kvale (2007:21) som nødvendige forutsetninger for å kunne få frem viktige poeng hos informantene.

Jeg erfarte i intervjusituasjonen å måtte foreta spontane metodologiske bestemmelser, på grunn av uventede innspill fra informantene. Intervjuformen var etter min mening derfor velegnet i forhold til barn, fordi den er tilpasningsdyktig i forhold til ulike innspill som måtte komme og fordi den kunne bidra til å gjøre situasjonen uformell, spesielt med tanke på at jeg skulle forholde meg til elever jeg ikke kjente fra før. Jeg kunne gjennom dette verktøyet lettere fokusere på at jeg skal lære av elevene enn at jeg er læreren som er ute etter ”riktige svar”.

Til noen av spørsmålene i intervjuguiden laget jeg på forhånd halvkonkreter (kort med ordbilder og bilder) som elevene fikk små oppgaver knytta til og som skulle fungere som støtte for samtalen. Dette gjaldt spesielt oppgaver som gikk ut på å forklare hva ord er (vedlegg 2), oppgaver der informanten skulle knytte bilder til ordbilder (vedlegg 3) og knytte ordbilder til bilder (vedlegg 4). Hensikten med bilde-/ordbildeoppgavene var å få innsikt i hvilke strategier informantene tok i bruk i møte med nye ord de så bilder eller ordbilder av, for å komme frem til det aktuelle ordet. Jeg ønsket også å se på i hvilken grad bilder og ordbilder kunne virke gjensidig støttende på hverandre i utvikling av ordforråd og forståelse.

Da jeg utarbeidet halvkonkretene, valgte jeg ut noen ord og ordbilder som jeg oppfattet som dagligdagse og enkle, som jeg tenkte at ”alle” kunne; For eksempel fly, hus og blyant. Jeg valgte også ut noen ord som kanskje kunne

oppfattes som mer vanskelige, - som ikke er så mye benyttet i dagligtalen; For eksempel tegnestift, fyrstikkeske og kjevle (vedlegg 5 ). Dette for å imøtekomme mangfoldet av elevene, slik at alle skulle kunne ha noe å ”strekke” seg etter, også de som tilsynelatende kunne det norske språket godt. Noen av ordene jeg valgte, ser jeg på som typiske ”skoleord”, altså ord elevene vanligvis kan møte i skolesammenheng. Noen ord var mer typiske ”hjemmeord” dvs. ord elevene kunne forbinde med fritid.

For å få svar på forskningsspørsmålet ”*Når lærer minoritets elever nye ord og begreper?*”, ble det viktig for meg i forberedelsesfasen, å tenke gjennom hvordan en kunne *måle* at minoritets elever lærer nye ord og begreper. Jeg tror av erfaring at de aller fleste minoritets elever har begreper om det å *ikke forstå* i undervisningssituasjonen. Utvikling av ordforråd og forståelse henger nær sammen. I intervjusituasjonen vinklet jeg derfor spørsmålene som omhandlet deres fortellinger fra undervisningssituasjonen, inn mot forståelse. De eksemplene elevene bidro med, ble dermed en pekepinn på hva i undervisningssituasjonen informantene mente kunne fremme eller hindre forståelse.

### **5.2.3. Valg av informanter**

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er utvelging av informanter et spesielt viktig tema. Mangel på grundige beskrivelser av de utvalgte resultatene bygger på, kan vanskeliggjøre leserens vurdering med hensyn til gyldighet av presenterte funn (Dalen 2004:51).

Med bakgrunn i mitt forskningsspørsmål, bestemte jeg meg for å velge minoritetsspråklige elever på mellomtrinnsnivå, som informanter. Dette fordi jeg i min undersøkelse ønsket å få frem elevenes perspektiv på hvordan nye ord

læres – og knytte dette sammen med aktuell, eksisterende forskning, noe som kan gi meg som lærer viktig informasjon i tilrettelegging av lærings situasjoner for minoritetsspråklige elever. De minoritetsspråklige elevene er avhengige av å lære nye ord for å forstå både i faglige og sosiale sammenhenger, noe som igjen er avgjørende for å kunne bli en del av en ny kultur. Deres erfaringer vil derfor være av stor verdi for min undersøkelse, som også har som formål å se på om minoritetsspråklige elevers erfaringer kan benyttes i arbeid med utvikling av ordforråd for alle elever. Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftinga, kapittel 7 og 8.

De seks informantene kom fra samme skole. Mot dette kan det innvendes at en ideelt sett kanskje kunne valgt å innhente informanter fra ulike, tilfeldige skoler, for å unngå at informantene ble rekruttert fra samme skolekultur. Det kan være særtrekk ved skolekulturen som kan gjøre mine analyser mindre representative for skoler generelt. Til dette er å si at den skolen informantene kom fra, er med hensyn til størrelse, representativ for skolene i den aktuelle kommunen. Jeg fikk også opplyst at flere av informantene nylig var tilflyttet skolekretsen, selv om de hadde bodd noen år i Norge. Med denne bakgrunnen er jeg rimelig sikker på å ha analyseobjekt som kan være representative.

Før jeg satte i gang arbeidet med å finne informanter, sendte jeg en melding til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste om behandling av persondata (vedlegg 6). For å finne informanter, henvendte jeg meg til et grunnskolekontor i en kommune i Nordland, med forespørsel om hjelp. De formidlet min henvendelse videre til skoler i kommunen. En inspektør fra én av disse skolene tok kontakt med meg der de sa seg villige til å delta. Jeg sendte mail til skolen der jeg redegjorde for hva jeg skulle gjøre, og hvilke kriterier (kapittel 5.2.5) jeg hadde for informantene. Skolen, dvs. en av lærerne, plukket ut 6 elever som de mente var aktuelle for min undersøkelse.

Den læreren som valgte ut elever, fungerte også som en koordinator for meg. Dette hadde skolen ordnet på eget initiativ, noe som gjorde denne delen av prosessen svært ryddig. Jeg formulerte et brev med informasjon til elevenes foresatte (vedlegg 7), som koordinator leverte til elevenes kontaktlærere, som igjen formidlet det videre til de respektive hjemmene, med svarfrist på ei uke. Brevet inneholdt en svarslipp der de foresatte skulle krysse ut om de ønsket at deres elev skulle delta, eller ikke, samt underskrift. Koordinator sørget for at disse brevene ble samlet inn og formidlet tilbake meg innen avtalt frist. Alle foreldrene var positive til undersøkelsen. Koordinator og jeg ble enige om tidspunkt for intervjuene og aktuelt rom skolen hadde til disposisjon. Koordinator sørget også for at elevene kom til intervjuene til avtalt tid.

Informantene bodde alle i tettbebygd strøk, i gangavstand til skolen. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene fra før. Én av informantene var litt usikker på om hun ville delta, men etter at vi hadde snakket litt om hva det gikk ut på, stilte hun seg etter hvert positiv. Før jeg beskriver den videre prosessen, vil jeg redegjøre for informantenes bakgrunn.

#### **5.2.4. Litt om informantenes bakgrunn**

De opplysningene jeg hadde om informantene, var deres navn, kjønn, klassetrinn, hvilket land de kom fra, morsmål og hvor lenge de hadde bodd i Norge. Det kunne kanskje vært ønskelig å ha hatt flere opplysninger om deres bakgrunn, men elevene representerte en uensartet gruppe på seks informanter, noe som gjorde at resultatene uansett kunne fange opp en viss spredning i materialet.

Informantene utgjorde et parti på fem gutter og en jente. Mot dette kan innvendes at det her kan ligge skjevheter i forhold til kjønn. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene fordi jeg ikke hadde innflytelse på utvelgelsen, og er

klar over at materialet mitt forteller noe om erfaringene elevene i *denne* gruppa og ved *denne* skolen har i forhold til utvikling av ordforrådet sitt.

To av informantene hadde bodd i Norge i seks år og snakket albansk, en av informantene hadde bodd i Norge i seks år og snakket kurdisk, en av informantene hadde bodd tre år i Norge og snakket thai, en av informantene hadde bodd to og et halvt år i Norge og snakket tsjetsjensk/russisk, og en av informantene hadde bodd ca. ett år i Norge og snakket somalisk.

Tre av informantene hadde altså bodd i Norge i mer enn fem år. Disse elevene snakket stedets dialekt i stor grad, noe som i utgangspunktet bidro til at de falt utenfor det ene kriteriet mitt; *Eleven behersker ikke det norske språket i stor grad – eller i større grad enn morsmålet sitt* (kapittel 5.2.5). Jeg foretok likevel intervjuene, og fikk god nytte av å ha med halvkonkreter med ulik vanskegrad (mer eller mindre kjente og dagligdagse ord og ordbilder). Dette førte til at alle elevene fikk seg forelagt ord og ordbilder som var nye for dem, og materialet ble utgangspunkt for et intervju der utfordringer i læring av nye ord ble et sentralt tema. I det neste avsnittet redegjør jeg nærmere for kriteriene – og bakgrunnen for disse, som ble brukt ved utvelgelsen av informantene.

#### **5.2.5. Kriterier**

For å kunne finne ut noe om vilkår for utvikling av ordforråd i skolen, var det viktig for meg å ha informanter som jeg kunne forvente hadde god kunnskap om hva dette innebærer. Jeg ønsket å benytte minoritetsspråklige elever til min undersøkelse, fordi jeg mente at denne elevgruppa hadde den kunnskapen jeg var ute etter, og laget følgende kriterier for utvelgelsen:

- Eleven behersker ikke det norske språket i stor grad – eller i større grad enn morsmålet sitt

- Eleven har ikke et morsmål som er nært beslektet med det norske språket.
- Elevene går på mellomtrinnet.

Bakgrunnen for mitt kriterium om at eleven ikke skulle beherske norsk språk i større grad enn morsmålet sitt, var at elevene da lettere kanskje kan huske å ha lært nye ord, som de kunne formidle opplevelsen av gjennom intervjuet. At eleven ikke har et morsmål som er nært beslektet med det norske språket, kan være med å sikre validiteten av intervjuet, fordi eleven ikke har flere ord i morsmålet som kan være likt det norske ordet, og som dermed kan virke støttende for eleven. "Mellomtrinnslever" oppfyller kriteriet om å være "barn", samtidig som de innenfor det vi kan kalle "normal språkutvikling", har utviklet en metaspråklig bevissthet, dvs. ville kunne være i stand til å samtale om språket sitt<sup>11</sup>.

De informantene som hadde bodd i Norge mer enn tre år, snakket stedets dialekt tilnærmet feilfritt. Flere av informantene ga uttrykk for å "tenke på norsk" og mente selv at de kunne norsk minst like godt som eget morsmål. Jeg valgte å starte med å intervju disse elevene selv om kriteriene mine for alle elevene ikke ble helt oppfylt. Dette fordi jeg vurderte situasjonen slik at jeg kunne bedømme opplysningenes egnethet for min studie i etterkant, og eventuelt gjøre nye avtaler med andre informanter dersom det skulle vise seg nødvendig, for å få et mer dekkende bilde av deres situasjon. Dette ble ikke nødvendig. Jeg fikk verdifull informasjon fra informantene som bidro til å gi meg svar på mitt forskningsspørsmål, noe jeg kommer tilbake til i presentasjonen av materialet mitt (kapittel 6) og i drøftinga (kapittel 7 og 8).

---

<sup>11</sup> Metaspråklig bevissthet; Evne til å skifte fokus mellom ordets innholdsside og ordets forside. (Ellingsen i Selj m/fl.2005)

Før jeg startet med selve intervjuundersøkelsen, ble jeg av mine veiledere anbefalt å foreta prøveintervju. Dette ble en svært nyttig erfaring, noe jeg skal beskrive nærmere i neste avsnitt.

#### **5.2.6. Prøveintervju**

I forkant av selve intervjuundersøkelsen, forberedte jeg meg gjennom å foreta prøveintervju. Jeg kjente to elever som oppfylte de kriteriene jeg hadde til informanter. På forhånd tok jeg kontakt med foreldrene til disse, for å forklare hvilket arbeid jeg holdt på med, hva jeg skulle bruke prøveintervjuene til, og om jeg kunne få intervjuere deres barn som et ledd i dette arbeidet. Både foreldrene og elevene var positive til dette. Jeg fikk da prøvd ut hvordan intervjuguiden og halvkonkretene fungerte. Det var også svært nyttig å få testet ut diktafonen jeg skulle bruke til intervjuene. Erfaringer fra prøveintervjuene førte til at jeg ble oppmerksom på at noen av halvkonkretene var for vanskelige for elevene, og jeg fikk i etterkant forberedt et større utvalg av bilder og ordbilder for å ha et lite "lager" å ta av, og for å sikre varierende vanskegrad når jeg skulle intervjuere informantene.

I tillegg til å bli tryggere i rollen som intervjuer, ble jeg overrasket over hvor mye informasjon et slikt intervju kan gi. For meg som har erfaring med læringssamtaler og elevsamtaler gjennom mitt arbeid, ble prøveintervjuet en ny virkelighet som ga inspirasjon til også å utvikle elev- og læringssamtalene, - en bonus jeg ikke hadde regnet med. I det neste avsnittet beskriver jeg utførelsen av de ordinære intervjuene.

#### **5.2.7. Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble foretatt innenfor en periode på 3 uker. Koordinator på skolen hadde sørget for å ha rom ledig, slik at alle intervjuene ble foretatt på ulike rom på skolen der elevene gikk. Intervjuene foregikk stort sett uforstyrret, men på ett



av rommene vi fikk tildelt var det svært lytt, noe som jeg i starten merket kunne virke litt distraherende på meg. Jeg kunne ikke observere at dette virket negativt inn på elevenes formidling. De kjente muligens til rommet fra før, og deres velvillighet til å dele sine erfaringer med meg, gjorde at det var lett å holde tråden i samtalen. Jeg mener derfor at dette ikke forringet kvaliteten på intervjuene.

Intervjuene tok mellom 30 og 45 minutter, inkludert en liten prat før og etter. Intervjuene ble tatt opp på diktafon. Foran meg i intervjusituasjonen, hadde jeg intervjuguiden, halvkonkretene som jeg hadde sortert i ulike konvolutter etter innholdet i spørsmålene mine, ark for notater og skrivesaker. Jeg gjorde noen spontane notater under intervjuene, som inneholdt stikkord i forhold til umiddelbare refleksjoner og tanker omkring ting som jeg ville ha nærmere utdypet fra elevene.

I starten av intervjuene brukte jeg litt tid på å fortelle hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Selv om dette stod i informasjonen til foreldrene, og jeg regnet med at de hadde informert barna sine, følte jeg behov for å formidle til elevene at jeg ville lære noe om deres hverdag med skolen som jeg visste at de kunne mye om, og som jeg som lærer kunne for lite om. Jeg fortalte at jeg skulle skrive en stor oppgave på mange sider om dette, og trengte hjelp fra noen som kunne mye om det. Jeg erfarte at de gjerne ville hjelpe til. Jeg fortalte også hvorfor diktafonen var der, og ble enige med elevene om å "glemme" den etter at jeg hadde slått den på. Diktafonen så ikke ut til å distrahere elevene.

Jeg stilte med utgangspunkt i intervjuguiden, stort sett de samme spørsmålene til alle informantene, men oppfølgingsspørsmålene ble ulike etter hvilken vinkling samtalen tok. Det ble viktig å være oppmerksom på at samtidig som jeg skulle oppnå fortrolighet og trygghet hos elevene, og være deltakende i deres spontane

utsagn, måtte jeg holde fokus på den kunnskapen jeg var ute etter – og ikke minst – fange opp tråder i samtalen som jeg kunne spinne videre på og som kunne føre meg videre til kunnskap om temaet som jeg kanskje ikke visste å være oppmerksom på.

Tonen under intervjuene var positiv og god. Elevene var engasjerte og fortalte villige om opplevelser både fra skolen, hjemme og blant venner.

Intervjuene utgjorde ca. 100 sider maskinskrevet tekst. Etter transkriberingen ble lydbandopptakene slettet. Jeg har valgt å skrive så ordrett som mulig ut fra det elevene har sagt, men jeg har skrevet på bokmål for å gjøre teksten så tilgjengelig som mulig for leseren.

En svært viktig debatt innenfor forskning er hvorvidt undersøkelser er pålitelige. I neste kapittel vil jeg derfor vise hvilke hensyn jeg mener er viktige å ta i forhold til feilkilder, pålitelighet og gyldighet i mitt forskningsarbeid.

### **5.3. Mulige feilkilder**

Kvalitative forskningsintervju krever tolkning. I enhver form for tolkning vil muligheten for skjønn være til stede, og i dette ligger også sjansen for feiltolkning. Jeg kan ha tilegnet informantenes utsagn andre betydninger enn det som var tilsiktet. Til dette er å si at muligheten for oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen, har bidratt til å klargjøre, presisere og endre svar som kan ha fremstått som uklare.

Jeg var i kapittel 5.1 inne på at jeg kan redusere eller overfokusere ulike deler av materialet. Her ligger det altså muligheter for at jeg som forsker selv kan være en potensiell feilkilde. Som lærer i grunnskolen i en hverdag som ofte fremstår som hektisk, kjenner jeg godt til problemstillinger knyttet til oppfølging av

minoritetsspråklige elevers læringsutbytte i klasserommet. Ressurser og rammebetingelser har jeg ”godt under huden”, noe som lett kan føre til at jeg kan ignorere betydningsfulle utsagn og synspunkter som andre kanskje vil se.

Å vurdere kildene kritisk, er svært viktig i all empirisk analyse. For min undersøkelse er et viktig spørsmål om informantene er pålitelige, - om de *vet* når de utvikler ordforrådet sitt og hva som gjør at de forstår i faglige sammenhenger. Dette krever at jeg evner å sette meg inn i informantenes situasjon, slik at jeg forstår å se deres virkelighet så reell som mulig. Også dette er et vurderingsspørsmål. I dette ligger også at jeg må vurdere deres hensikt med uttalelsene sine; Er det for eksempel å fremstå skoleflink med de ”riktige” svarene? Svarer de slik de tror jeg ønsker fordi jeg er lærer eller voksen? Det er viktig å være oppmerksom på at de fleste av oss ønsker å fremstå positive i forhold til andre, uansett situasjon.

Annen type kildekritikk jeg må vurdere i analysen, vil være aktuell forskning som jeg bygger mine funn på.

Jeg vil på bakgrunn av denne redegjørelsen si at jeg er oppmerksom på at det kan være flere ulike potensielle feilkilder å ta hensyn til. Dette er det svært viktig å være klar over. Jeg har hatt et klart mål om å foreta både undersøkelsesarbeidet og det nødvendige tolkningsarbeidet med oppriktighet og åpenhet slik at undersøkelsen kan gi et reelt bilde av informantenes hverdag med tanke på utvikling av ordforråd i skolen.

Det kreves høy grad av nøyaktighet i metodene vi bruker når vi samler inn data. Dette gjelder i caseforskning så vel som annen type forskning. Slurv i presisjonen virker i følge Befring (2007) svekkende på garantien for funnenes kvalitet (s.113). I tillegg til oppmerksomhet for feilkilder i undersøkelsen, skal

jeg gjøre rede for tre viktige prinsipper i kvalitetssikring av alt forskningsarbeid: Validitet, reliabilitet og etikk.

### **5.3.1. Validitet, reliabilitet og etikk**

For å kunne replikere en undersøkelse, er validitet og reliabilitet i følge Langdridge (2006:41) sentrale begreper som er avgjørende for verdien av våre funn. En fundamental forskningsetisk regel har nær sammenheng med kvalitet, validitet og reliabilitet i forskningsarbeidet, og impliserer blant annet at forskeren benytter anerkjente og anstendige metoder. Dette står i motsetning til funn som bygger på villedende forutsetninger, ufullstendige opplysninger, og kanskje uriktige vurderinger.

Validitet omhandler hvorvidt en test eller målemetode er gyldig, dvs. om den måler det som ønskes målt (Langdridge 2006:43), og om det er relevans mellom data og analyse i forhold til undersøkelsens problemstilling. Gjennom casestudiedesign søker jeg å fange opp informantenes virkelighet, i et her – og – nå – perspektiv. Ved å kombinere dette designet med den semistrukturerte intervjuformen, som har som formål å karakterisere informantenes livsverden, mener jeg analysen gir meg valide svar på informantenes opplevelse av deres vilkår for utvikling av ordforråd i skolen.

Reliabilitetsbegrepet forteller oss noe om presisjonen i målinga, og er særlig avhengig av at data ikke bærer preg av direkte feilmålinger eller av forskerens personlige mening. Viktige spørsmål i min studie vil være hvorvidt innholdet i informantenes svar er pålitelige, men også i hvilken grad jeg forholder meg kritisk og presis til min egen tolkning. I dette ligger blant annet oppmerksomhet for feilkilder og objektivitet. Jeg har derfor kategorisert svarene elevene ga, for å

strukturere materiellet og minske faren for feilfaktorer og subjektivitet. Dette er i tråd med Befrings råd om å bygge opp et system for registrering, med faste inndelinger for de alternativ svarene representerer (Befring 2007:118).

I forskningsintervjuet er det jeg som forsker som avgrenser og har ansvar for situasjonen. En kan derfor si at samtalen ikke foregår mellom to likeverdige parter, og dette er det kanskje spesielt viktig at en er oppmerksom på når en intervjuer barn. Dalen (2004:42) fremhever anerkjennende kommunikasjon som en forutsetning for at barnet skal føle tillit i intervjusituasjonen, noe som kan være avgjørende for barnets formidling av sine erfaringer. Dette kan ha betydning for hvor pålitelig informasjon en får, noe jeg har vært særlig bevisst både i intervjusituasjonen og i tolkning og analyse av data.

For å øke grad av reliabilitet i caseundersøkelser, råder Yin å planlegge å gjennomføre forskningen på en slik måte at andre kan gjenta fremgangsmåten og kunne trekke de samme slutningene (Yin 2003). Denne måten å prøve reliabiliteten på, kan uttrykke grad av holdbarhet i testen, og har igjen betydning for studiens validitet. Under skrivearbeidet har jeg ivaretatt studiens reliabilitet gjennom blant annet refleksivitet, som betyr at jeg som forsker redegjør for min bakgrunn, med tanker og teorier som ligger til grunn for min studie, tydeliggjør min rolle i datainnsamlingen og beskriver faktorer som kan ha påvirket resultatet av elevenes svar. I dette ligger det blant annet også at jeg så nøyaktig som mulig har forsøkt å klargjøre valg av metoder, kriterier for utvalg, bakgrunn for mine kategoriseringer og valg i forbindelse med datainnsamlingen, og hva som kan utgjøre feilkilder, slik at undersøkelsen kan etterprøves.

Ærlighet og presisjon i forskningen, er et ufravikelig krav innenfor forskningsmiljøet og i forskerens omgivelser, og bør gjennomsyre alle trinn i forskningsprosessen.

Jeg har i planleggingen som nevnt innhentet samtykke fra informantenes foresatte (Vedlegg 7), samt meldt inn - og fått godkjent forskningsarbeidet mitt gjennom Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Vedlegg 8). Jeg er oppmerksom på at avgjørelser jeg som forsker har tatt i løpet av prosessen, vil ha betydning for de menneskene jeg undersøker, slik Thagaard presiserer (2003:22).

I mitt forskningsarbeid der jeg har anvendt intervju i datainnsamlingen, har jeg forsøkt å være nøye på at jeg for eksempel ikke har ”lagt ordene i munnen” på eleven dersom det har vært vanskelig for eleven å formulere seg, eller at jeg har stilt ledende spørsmål. Dette har både med validitet, reliabilitet og etikk å gjøre. Jeg har også hatt oppmerksomhet for at jeg har forsket i et lite miljø. Etikken stiller her krav til hvordan informasjonen har blitt håndtert og hvordan denne publiseres med hensyn til anonymisering av informantene og deres erfaringer. I analyse og drøfting (kapittel 6-8) har jeg fiktive navn på informantene, samt på alle navn som nevnes for øvrig i undersøkelsen.

## **6. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET**

Intervjuguiden ble som nevnt i kapittel 5.2.2. utarbeidet i forkant av intervjuene. I tillegg til å sikre strukturen og emneområdene i samtalen, ble den også et viktig verktøy for å kategorisere informantenes svar. Jeg har valgt å samle materialet under punktene i intervjuguiden, og de samme punktene fungerer i stor grad som overskrifter på kategoriene. I presentasjonen har jeg lagt vekt på at informantenes stemme skal komme frem i størst mulig grad. Enkelte steder har jeg lagt inn noen mulige tolkninger for sammenhengens del.

### **6.1. Hva er et ord?**

Når jeg skulle intervjuer elever om deres erfaringer med ordlæring i skolen, var det viktig for meg først å vite hvilken bevissthet de har om hva ord er. Anne Golden (2006:12) benytter betegnelsen *ord* på ord som har både form og innhold, og utelukker dermed nonsensord fra denne gruppen. Jeg hadde med meg halvkonkreter av begge disse typene av ord, for å høre informantenes oppfatning av hva som er ord og hvordan de reflekterer rundt ord de ikke har hørt før. Å forklare hva et ord er, er kanskje ikke uten videre så enkelt. Men en viss forståelse av hva ord er, er likevel en viktig del av den språklige bevisstheten.

Alle elevene leste setningen "*Jeg leser en bok*" uten problemer. Tre av de seks elevene kunne også telle hvor mange ord det var i setningen. En av elevene, Behar, som har gått på skole i Norge hele sitt skoleløp, leste setningen, og på spørsmålet om han kunne telle ordene i setningen, sier han:

*Sånn, bare å telle de her?...Det er... jeg skjønner ikke...*

Jeg forklarer ham hva et ord er ved å peke på hvert ord i setningen, samtidig som jeg sier; *Jeg*, det er ett ord, og *leser*, det er ett ord. Jeg gjentar dette med alle

ordene i setningen og spør hvor mange ord det blir. Han svarer ivrig at det er fire ord i setningen. To av de andre elevene forsøker tydeligvis å telle bokstavene i setningen ved å foreslå at det er henholdsvis 13 og 15 ord i setningen. Jeg forklarer disse elevene at det er 13 bokstaver i setningen, og viser dem hvordan man teller opp de fire ordene.

Elevene peker på oppfordring på ordene *leser* og *bok*, og på spørsmål om hvordan de kan vite at dette er ord, får jeg litt ulike svar. Noen av elevene sier det er ord fordi de vet at det er en ting eller at de har lært hva ordet betyr hjemme eller på skolen. Aram sier:

*... Jeg har lært masse her på skolen og sånt. Og da vet jeg at det er et ord. Fordi det står og det er sånn at man kan lese det, og da må det jo være et ord.*

Flere av informantene sier at ord er noe man vet hva er, at det kan være en ting eller at det er noe man kan gjøre. Fatmir peker på ordet *leser*. Det er nærliggende å tro at han tenker på ordklassen substantiv som er ord en kan ta eller føle på, når han sier at *leser* er et ord fordi

*... det er og en ting...Du kan ikke ta på det, da...For hvis jeg har en bok, så leser jeg jo.*

Behar tenker at ord er grupper av bokstaver. Han peker på ordet *leser* og forklarer at det er ord fordi

*Det er litt sånn der lang og så er det mellomrom.*



En av elevene, Monkut, som svarte riktig på antall ord i setningen, ser også ut til å ha en pragmatisk bevissthet om ord. Han skiller mellom ordene han bruker i skole og fritid:

*... Jeg staver dem inn... Jeg så det med én gang. Fordi noen ord har jeg inni hodet og noen ord har jeg utenfor hodet...*

Jeg peker på ordene *leser* og *bok*, og spør ham hva han da tenker at dette er slags type ord:

*Bok, det er sånn hvis læreren sier jeg skal ta opp boka, da skjønner jeg det med en gang... Det står på tavla at jeg må lese side 140 i norsk og sånn her... Jeg leser det med en gang jeg ser det.*

Jeg spør hvilke ord han har utenfor hodet da:

*... Nei, det er masse andre... Ikke bruker i timene... I fritid.. da slipper jeg alt. Da får jeg andre ord inn... De kommer av seg selv, de ordene jeg har utenfor skolen. Så etter skolen da bare kaster jeg ord jeg har i skoletimene. Andre kommer inn.*

Dette er interessant, fordi en kanskje kan anta at informanten har en oppmerksomhet for at det i skoledagen er mer fokus på faguttrykk, enn i fritiden. Informanten utdypet ikke videre hvilke ord dette kunne dreie seg om, men ordene *bok* og *lese* knyttet han til eksempler fra skolehverdagen.

En kan kort oppsummere hva informantene mener at ord er i følgende punkter:

- Ord kan vi forstå.
- Ord er det vi kan lese.

- Ord er bokstaver som står sammen med mellomrom på hver side.
- Ord betegner en ting eller noe vi kan gjøre.
- Ord brukes forskjellig på skolen og hjemme.

### 6.1.1. Hva er ikke et ord?

For å få et innblikk i hva informantene tenker om hva ord er, var det også nyttig å få deres syn på om det er noe som de mener *ikke* er ord, eller hvordan de tenker når de møter ord de ikke forstår eller har sett tidligere. Jeg viste elevene ordbildene *lurk* og *røls*, som er ord jeg har funnet på i anledning undersøkelsen. Monkut tror ikke ordbildene representerer ord fordi han aldri har hørt ordene, men sier plutselig:

*... Kanskje det er ungdomsord de har funnet på? ...*

I samtalen kommer det fram at "Ungdomsord" er ord han mener ungdommene bruker, og som han noen ganger synes er vanskelig å forstå. To av informantene sier at de tror *lurk* og *røls* er ord, men de vet ikke hva ordene betyr, fordi de aldri har hørt dem før. Ramzan, en av disse to informantene, forsøker derfor å gjette hva ordene betyr, og vi får en samtale som dreier seg om at selv om vi ikke forstår alle ord, kan de faktisk bety noe. Informanten er helt åpen på at det finnes ord som kan bety noe selv om en ikke forstår betydningen, og snakker kanskje av erfaring når han sier:

*Ja, på et annet språk også!*

Aram mener han har hørt ordet *lurk* mange ganger uten at han kan si hva det betyr:

*... Fordi man kan bruke det i masse sånn tegneserier og sånn...Lurk, det har jeg hørt før...Jeg vet ikke, jeg har bare hørt det mange ganger...*

Det er ikke godt å si om han faktisk har hørt ordet mange ganger, eller at han forbinder det med et annet ord han har hørt flere ganger. Det er likevel interessant at han kan forbinde ordet med tegneserier, noe som kan tyde på at han bruker erfaringene sine for å finne ut av betydningen.

Det er tydelig at det er flere strategier i bruk for å prøve å finne ut hva ordene kan bety. Fatmir sier at han aldri har sett disse ordene før, men at han tror de kan bety noe. Om ordet *lurk* sier han:

*Går det an å ta en bokstav vekk? ... Hvis jeg tar en bokstav vekk, så blir det "lur". Ja, for eksempel, hvis jeg sier sånn til deg: "Moren din venter på deg ute!" Og så lyver jeg. Da lurer jeg jo deg... Jeg har aldri hørt om lurk... Men baklengs? Krul?*

Her ser vi et eksempel på at eleven tar bort en bokstav for å forsøke å forstå ordets betydning. Han forsøker også å lese ordet baklengs for å se om det lar seg gjøre å få tak i en mening. Det er spennende at fem av informantene forsøker å finne betydningen til ordene, selv om de ikke kjenner til disse fra før. Én av informantene, Nadifa, tror ikke *røls* er et ord, fordi hun ikke vet hvordan det ser ut. Hun tror *lurk* er et ord, men vet ikke hva det betyr.

Jeg har ovenfor vist eksempler på hvordan informantene møter ord de ikke forstår eller kjenner til, og svarene kan kort grupperes på følgende måte:

- Ord er det en hører som en forstår betydningen av.
- Ord kan ha en betydning selv om en ikke vet betydningen.

- En kan forsøke å finne betydningen av ord ved å bruke sine erfaringer.
- En kan gjette hva ord betyr.
- En kan forsøke å manipulere med ord for å finne betydningen; For eksempel ved å ta bort bokstaver eller ved å lese ord baklengs.

## **6.2. Elevers erfaringer med læring av nye ord og begreper.**

Jeg er i min undersøkelse ute etter å finne situasjoner og strategier der elever lærer nye ord og begreper. Elevenes egne fortellinger fra situasjoner de kan huske at de lærte nye ord og begreper, eller plutselig forstod hva noe betydde, vil kunne gi meg verdifull kunnskap om ordlæringens betydning for elevene og situasjoner der ord og begreper læres. Er elevene "likegyldige" til hvordan de møter nye ord, eller er de aktive i forhold til å lære? Hvilke situasjoner gir elevene beskrivelser av? Er det fellestrekk ved disse fortellingene som kan si noe om hvilke situasjoner de husker å ha lært nye ord, og hvordan disse opplevelsene artet seg? Dette var spørsmål som jeg ønsket å få svar på gjennom elevenes fortellinger, og som samlet kan gi kunnskap om hvordan skolen kan legge til rette for utvikling av ordforråd.

### **6.2.1. Situasjoner der elever har lært nye ord og begreper**

Jeg stilte elevene spørsmål om de kunne huske at de noen gang hadde lært nye ord, eller at de plutselig forstod hva noe betydde, og hvilke situasjoner dette var i. Elevene har flere eksempler på situasjoner der de husker å ha lært nye ord eller begreper, og Ramzan sier:

*Det var en gang på skolen, så sa en gutt: "Hva skjer?" Så spurte jeg hva det betyr. Så svarte han: "Hvordan går det?" Så fikk jeg vite det. Så gikk jeg hele tiden og sa: "Hva skjer"... Så gikk jeg på msn og sa det...*

Flere av elevene beskriver stolthet over å forstå, eller være en del av de som forstår, å føle seg som en del av et felleskap. Jeg fikk flere uavhengige eksempler på at når nye ord, begreper eller fraser var lært, så gjentok elevene disse flere ganger for seg selv og andre. Aram forteller om den gangen han lærte å telle til ti :

*... Det var gøy at man endelig forstod hva den andre sa... Man tenkte, man var stolt, sånn. Første gangen jeg lærte til 10, da sa jeg det mange ganger... Da gjorde jeg det på én (medelev) - . Så sa jeg det mange ganger... Det var sånn snill lærer i 2.klassen, eller var det første - , og da sa jeg det mange ganger til henne...*

Monkut beskriver en gang han oppdaget at han var i stand til å følge en beskjed han fikk hos en av medelevene. Han beskrev at det var uro i klassen da læreren var ute av rommet et øyeblikk. Monkut deltok ikke i "uroen", men satt på plassen sin og observerte det som skjedde. I hans beskrivelse av situasjonen, får jeg et innblikk i hva som foregår da han plutselig forstår innholdet i beskjeden fra kameraten:

*I skoletimen når vi var... Masse tull i timen. Så begynte alle å reise seg opp å stå i stolen og rope ut og tegne på tavla. Plutselig sa en venn av meg: "Monkut! Kan du gå ut å se om læreren er der?" Så jeg bare sånn: "HÆ?" Så tenkte jeg tilbake hva han sa. Så da skjønnte jeg med en gang, og så gikk jeg og låste opp døra... Jeg forstod at han sa at jeg skulle låse opp døra å se om læreren var der utafør døra... Jeg tenkte liksom tilbake på hva han sa, jeg stavet det han sa... Så kom det ut med en gang. Så sprang jeg og låste opp døra, men så var det ingen lærer der. Jeg ropte tilbake at det var ingen lærer. Det kom jo bare plutselig, sånn med en gang, sånn "HÆ?", liksom. Jeg bare satt helt i ro. De andre klatret rundt,*

*jeg bare satt der. "HÆ?" hva som skjer i timene? Så sa han: "Monkut! Gå å se om læreren er utafor døra." Først sa jeg "OK!" Så satt jeg bare i ro og tenkte på hva det betyr. Så skjønte jeg det! Så springer jeg ut og ser at det er ingen lærer.*

Flere av informantene beskriver situasjoner der de lærer nye ord av venner som forklarer dem nye ord og begreper. Uttalelsen nedenfor viser hvordan elever på mellomtrinnet kan være hverandres beste støtte i ordlæringsprosessen. Aram forteller hvordan samspillet mellom ham og hans to venner, - en norsk og en kurdisk medelev - kan fungere når vennene selv finner ut hvordan de skal få Aram, som kan minst norsk, til å være delaktig i fellesskapet. Kompisen, som kan både kurdisk og norsk, oversetter fra norsk til Aram:

*Jeg har mange venner også, som jeg fikk, som hjelper meg å lære. Det er en som er kurder også, fra samme land som meg. Da hadde jeg to venner. Det var en som var norsk og en som var kurdisk, bare at han kunne norsk. Da sa han norske ting, og han andre sa til meg. Og etter hvert så lærte jeg det. Og lærte, og lærte. Til slutt trengte jeg ikke hjelp fra han andre, og det er jeg glad for... Masse sånn: "Jeg heter...!" og sånn, og "Hei! Går det bra?"... Og så hjalp de meg litt, og så til slutt, så lærte jeg det... Jeg bare tenkte på det veldig masse, og jeg sa det veldig ofte.*

Et lignende eksempel, som viser at støtte i ordlæringsprosessen ofte gis i uformelle situasjoner sammen med venner fikk jeg hos Behar, som forteller hvordan norske Petter som også er flink i engelsk, forklarte Behar hvordan han skulle konversere med deres felles, engelske venn:

*Jeg er nesten hele tiden bare med Petter. Det er en gutt. Og så Klahan. Det er en som snakker engelsk. Jeg bruker å være sammen med de mest.*

*Og hvis de sier noen ord jeg ikke forstår, så bruker Petter å si til meg hva det er, hvis jeg ikke forstår. Hvis jeg ikke forstår hva han sier, så sier han "Kom!", så forteller han meg det... På engelsk, når jeg sa hva jeg heter, sånn der at vi skal leke, så sa han hva det betyr... Han sa: "Du må si sånn: "PLAY!"*"

En av informantene forteller at det hender at det er ord han ikke forstår, når han hører venner snakke sammen. Han har selv en forklaring på hvorfor han tror at det er noen ganger han ikke forstår alle like godt ved at han forteller at han synes det er lettere å forstå de vennene han er mest sammen med.

Jeg fikk også eksempel på at det er mulig å vente med å spørre om ord de hører, til de kommer hjem og får ord oversatt til eget morsmål. Ord som elevene mener er viktige å få forklaring på, kan huskes til eleven kommer hjem og får det oversatt til sitt eget språk.

To av informantene fortalte at de har hatt morsmåls lærere som underviser dem i norske ord. I eksempelet under tas Ramzan ut av undervisningen for å lære norsk gjennom å snakke norsk med morsmållæreren:

*... Jeg kan russisk. Så kom det sånn der russiske lærere. Så de sa hva det betyr, hva det betyr. Så lærte jeg det... Så fikk jeg liksom vite norsk, sånn der... Så når vi hadde sånn der, jeg ble tatt ut, så sa han: "Nå skal vi ikke snakke russisk. Nå skal vi snakke norsk at dere kan bedre!"*

Aram husker at han for flere år siden hadde en lærer som lærte ham norsk etter skoletid. Det er uklart om dette var i en såkalt leksehjelpgruppe:

*... Men fra første til andre klassen, det var en sånn lærer, jeg tror hun er død nå. Det var en lærer som lærte meg og et par andre norsk etter skoletid... Ja, jeg lærte masse der og...*

Flere av informantene kan beskrive følelsen av å forstå. Aram sier at han ikke kan komme på en bestemt hendelse der han lærte nye ord, men han beskriver følelsen av å forstå på denne måten:

*... Da har jeg liksom lært meg noe nytt, og da blir jeg veldig glad. Fordi hvis noen andre har lært det, og de sier det, da vet jeg liksom hva de mener. Da forstår jeg det...*

Men det er også viktig for elevene at de gjennom forståelse av språket får en følelse av å være mer selvhjulpne, eller blir mer uavhengige av lærere og medelever. Her beskriver Monkut hvordan det er å forstå, være forberedt og selvstendig, - en del av fellesskapet på den måten:

*Sånn i dag startet timen. Jeg hadde sett på ukeplanen at det stod engelsk. Læreren trenger ikke å komme å si det. Alle bare henter bøkene selv.*

Jeg har ovenfor gitt en beskrivelse av situasjoner der informantene mener de har lært nye ord og begreper, har forstått hva bestemte ord eller begreper betyr, eller beskrevet gleden ved å forstå. Flere av elevene beskriver situasjoner der de mener å ha lært nye ord sammen med venner. Én av informantene hevdet å ha lært nye norske ord gjennom sin morsmålslærer. Av disse fortellingene har jeg trukket ut følgende momenter som synliggjør når ord læres:



- Informantene spør venner, som forklarer dem nye ord og begreper (de får forklaring både hos norske venner og venner som kan informantens morsmål samt norsk)
- Informantene ”kan analysere” setninger og ord de hører, de tenker tilbake på hva som ble sagt.
- Det kan være tryggere å snakke språket eller spørre når de er sammen med venner de kjenner. Har ”eget” språk og forstår hverandre lettere.
- De kan høre ord blant venner som de spør om forklaring på hjemme.
- Har morsmålslærer som forklarer dem ord på norsk.
- De tenker ofte på nye ord de hører og sier dem ofte.
- Når de har lært nye ord eller begreper, kan de gjenta disse for seg selv og andre flere ganger, for å befeste sin nye kunnskap.

### **6.2.2. Når er det lett å lære (forstå) nye ord og begreper?**

Når jeg nå har fått et innblikk i informantenes fortellinger om situasjoner der de mener å ha lært nye ord og begreper, er det nyttig for meg som lærer å vite noe om de har reflektert rundt situasjoner der det er lett å lære nye ord og begreper. Læring av nye ord og begreper har, som jeg tidligere har vært inne på, nær sammenheng med å forstå, eller med det semantiske aspektet ved språket å gjøre. Disse fortellingene handler derfor om at elevene med sine eksempler, bidrar til å kaste lys over situasjoner de mener det er lettere for dem å være delaktig i skolehverdagen.

Flere av informantene forteller om hvordan visualisering og konkretisering kan bidra til sammenheng og forståelse. Behar beskriver det på følgende måte:

*Når de tegner på tavla, så bruker jeg å forstå litt. Noen ganger vet jeg ikke hva det er, så lærer jeg nytt... Og når hun har med en bok så det er bilder der, og når det står på klasserommet. At vi har der, tingene, hvis*

*jeg ikke forstår det... For eksempel sånn globus... At vi har det på klasserommet.*

Jeg spør Behar om han har ting i klasserommet som han ikke vet hva heter. Dette svarer han bekreftende på. Monkut beskriver hva læreren gjør når eleven forstår innholdet i det som blir sagt eller skal gjøres, på denne måten:

*De bruker liksom sånn tegnespråk, sånn der, på en måte... Når de sa "pult", så pekte de på pulten. Det begynner å komme etter hvert når de har brukt det en masse ganger.*

Flere av informantene bekrefter visualisering som viktig for forståelsen. I eksempelet nedenfor forteller Ramzan at hvis han skal lære, er det viktig at læreren er ved siden av ham og oppmuntrer eller forklarer ved å vise, tegne eller skrive:

*De viser på tavle, tegner alt, de kommer til meg og viser hva det er, det der, og det der... Da ser han på, liksom, om jeg gjør det riktig... Hvis jeg har gjort det feil, så visker han det ut og sier: "Prøv igjen! Jeg kan hjelpe deg!", liksom, så får jeg det til... Eller så viser de med fingeren eller bruker blyanten...*

Jeg får også eksempler på å lære ord gjennom å gjøre erfaringer. Monkut beskriver hvordan det var å spille fotball før han forstod betydningen av ordene som ble ropt, og han forteller hvordan han gradvis syntes det ble lettere å spille fotball etter hvert som han lærte de nye ordene og begrepene i spillet. En kan se for seg at det måtte være forvirrende med mye roping når spillet var i gang, og avgjørelser skulle tas raskt:

*Første gang jeg gikk på et fotballag, ... da skjønte jeg ingenting av hva de sa. Fordi da hadde jeg bare vært tre måneder i Norge. Så begynte jeg på et fotballag her, og det var veldig vanskelig å forstå... Ja, når de sa: "Back!", "Kom til oss med ballen!" en sa "Sentre!", en sa: "Skyt!" for dem. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, bare springer frem. Det eneste jeg gjør er bare å springe frem med ballen... Nå bare sentrer jeg frem, ut på sidene, vingene, midtbanen...*

Aram forteller om hva som gjør ham interessert. I samtalen kommer det fram at det har med at han forstår mange ord. Det kan se ut som at han i svaret sitt sidestiller det å høre mange ord, med å forstå mange ord:

*Men når det er gøy og sånn og når det er spennende og sånn, og når jeg blir interessert, da, det er da jeg hører mange ord... Han (læreren) viser det, liksom. Men hvis du ikke vet det, så spør du hva det betyr. Så forklarer han alt, hele, altså hva ordet er...*

I dette avsnittet har vi sett på fortellinger der informantene kommer med eksempler på når de synes det er lettere å forstå, lære nye ord og begreper og få med seg innholdet i timene. Dette kan sammenfattes på følgende måte:

- Visualisering gjennom
  - Å tegne/skrive på tavla eller på ark
  - Bruke bøker med bilder/ vise bilder av det som er tema for undervisningen
  - Pekk/visc mens en forklarer
  - Å ha konkreter tilgjengelig i klasserommet
- Læreren i nærheten som støtte
  - Gjennom å forklare ord direkte

- Veilede eleven på aktuell oppgave

### **6.3. Strategier elever bruker for å lære nye ord og begreper.**

Elevene beskriver ulike strategier de tar i bruk i ordlæringsprosessen. Innenfor dette avsnittet ser jeg det som hensiktsmessig å få tak på hvordan elevene tenker når de forsøker å forstå sammenhenger av nye ord og begreper. For å få frem et inntrykk av strategiene de benytter, har jeg gjennom samtaler med elevene brukt halvkonkreter der elevene skulle matche bilde til ord og ord til bilde. Også elevenes egne, spontane fortellinger er svært interessante for å få frem ulike sider ved strategiene, for å tilegne seg forståelse. Informantene forteller om sider ved læring av nye ord og begreper som gjør at de kan ta i bruk sine strategier, men også om elementer ved undervisninga som vanskeliggjør deres utnyttelse av strategier.

#### **6.3.1. Strategier ved bilde til ord og ord til bilde.**

Jeg la inn et lite eksperiment i intervjuet med informantene. Målet med dette var å se om det var mulig å danne seg et inntrykk av hvordan, og i hvilken grad bilder av ord og ordbilder kunne virke gjensidig støttende på hverandre i en ordinnlæringsprosess. Jeg hadde valgt ut noen bilder av gjenstander jeg var rimelig sikker på at elevene kunne fra før, og noen de kanskje ikke kjente så godt til.

Monkut ser på bildene av hus, blyant, saks, linjal og fly, og matcher disse til riktig ordbilde. Da jeg viser bilde av en mix-master, sier han høyt hvordan han tenker mens han prøver å komme på riktig ord:

*En brødmaskin... Det er noe sånn der... Jeg husker ikke hva det heter, men vi har en sånn hjemme .... Jeg bruker den... Når jeg lager brownies ... Mixmaskin? .... Jeg tenker på mange kaketyper og kasseroller og...*

Fatmir resonnerer også ved hjelp av erfaringene sine for å komme på ordet. Han vet hva han kan bruke gjenstanden til, men kommer ikke på ordet som er knyttet til gjenstanden. Jeg legger ut alle bildene mine, og han legger resolutt ordbildet mixmaster på bildet av mixmasteren. Jeg spør ham om han visste at det hette mixmaster:

*Nei. Jeg tenkte ikke på mix da. Jeg husket at det var noe master. For eksempel når vi skal lage kake, jeg husker moren eller faren min sa at det hette mixmaster.*

Jeg fikk også eksempler på at informantene knytter ord til gjenstander ved å assosiere med egenskaper ved gjenstander, for eksempel at fyrstikk heter *flamme*.

Fatmir ser bilde av *kjevle* og forteller at han har sett det før. Han forsøker å komme på hva det er gjennom å huske hvor han har sett det før:

*Åja, jeg kan ikke de der... Ops!... Ja, men jeg husker ikke hva det heter. Det var... Men jeg har sett det her (på skolen). Vi har det hjemme også! ... Hva var det nå dette heter? Kjele, eller noe sånn? ...*

Jeg legger frem ordbildene jeg har med, og informanten legger alle ordbildene på riktig bilde. Ordet og ordbildet *kjevle* matcher han som en av de første bildene. Han forteller at han kunne alle ordene fra før, at han hadde bakt mange ganger og brukt *kjevle*.

Jeg legger fram ordbildet *globus*. Resonnementet til Monkut viser at ordbilder kan få mange ulike assosiasjoner når en ikke forbinder et innhold med det, eller

at ordet ikke beskriver direkte tingen den står for. Informanten leser ordet og sier:

*Globus. Det er en buss. En glo... Ja, jeg tenkte på en buss... Ja, det er sånn: Glo vet jeg ikke hva betyr, men buss vet jeg hva er. Så busskort, det kan det ikke være... Jeg vet ikke... Jeg trodde det var et busskort, eller et bussklipp, eller noe sånt...*

Jeg legger ut alle bildene mine og Monkut utbryter:

*Å, globus! ... Alle klasserom har det... Ja, det er en liten, en... Det er noen ord jeg blir veldig kjent med når vi bruker det, men noen ord bruker jeg ikke å ha med i hodet..*

Monkut uttrykker altså at ord han bruker er lettere å huske, men at ord som er mer sjeldent i bruk, ikke er med "i hodet". Ramzan uttrykker at han vagt husket hva globus er, men når han så bildet, ble han sikker:

*Jeg tror globus, snurre, der... Det e jo snurre. Det er jo ingenting mer enn snurre... Ja, vi hadde den i femte - . Vi hadde en sånn stor... Det er nesten som kart... Ja, jeg har hørt det en gang, men jeg husker ikke hva det var... Når jeg så bildet tenkte jeg på at det var det.*

Jeg legger ordet *hammer* foran Behar. Han leser ordet uten problemer. Det går nesten et halvt minutt før informanten sier noe. Jeg sier at jeg tror han har hørt ordet før:

*...Ja, det har jeg. Men jeg har glemt det... Er det sånn at vi slår... Jeg husker ikke...*

Det er interessant å se Behars spontane reaksjon når jeg legger ut bildene som hører til ordbildene.

*... og der er hammeren!*

Nadifa staver ordet *hammer* sakte for seg selv, men gir uttrykk for å ikke vite hva det er. Informanten ser på dette som en liten lek, så hun vil holde for øynene når jeg legger ut alle bildene. I det hun ser bildene sier hun:

*Å, det er den der... Når jeg så bildet, forstod jeg det på mitt språk!*

Det kan se ut som at bildet hjalp til med å lære henne et nytt ord på norsk. Nadifa assosierte bildet med ordet på sitt eget språk. Disse eksemplene forteller at ord og bilde kan være gjensidig avhengige av hverandre – og effektiviserende i ordinnlæringsprosessen. For elever som skal lære nye ord, betyr dette at de med bildestøtte lettere kan gjenkalle ord de har hørt, eller lære nye ord. Behar forklarer det på denne måten:

*Jeg bruker hele tida å huske inni hodet alt det jeg lærer meg... Ja, så vet jeg alt. Men når jeg glemmer, glemmer jeg noen ganger sånn der hva det er, men jeg vet ord... Da må jeg se bilde. Det er da jeg vet...*

Vi har sett på ulike strategier som informantene har beskrevet, når de skal forsøke å finne ut betydning av ord på norsk. Dette kan sammenfattes på følgende måte:

- Bilde og ord kan virke gjensidig fremmende på ordlæringsprosessen.

- Informantene kan assosiere med gjenstandens egenskaper, for å resonnerer seg frem til navnet på gjenstanden.
- De kan knytte erfaringer til gjenstanden for å resonnerer seg frem til navnet på gjenstanden. (Finne ut hva en kan fra før om gjenstanden.)
- De kan ta i bruk deler av ordet for å resonnerer seg frem til betydningen av ordet.
- De kan oversette ordet til eget språk for om mulig å finne likhetstrekk mellom navnet på gjenstanden på morsmålet og på norsk.

### **6.3.2. Øvrige strategier hos informantene**

Informantenes uttalelser understreker også at elevene er aktive i sin egen læringsprosess, og bruker tid på å tolke situasjonene og forstå innholdet! Monkuts uttalelse i kapittel 6.2.1, da han plutselig oppdaget at han var i stand til å følge beskjeden: ” *Monkut! Kan du gå ut å se om læreren er der?*” forklarer hvordan han forsøkte å finne ut om det var ord han kunne fra før, fange opp nøkkelord i uttalelsen, som kunne hjelpe ham til å forstå sammenhengen:

*”... Jeg tenkte på ”å se”! ... Og så tenkte jeg på ”lærer” og ”døra”. Da ble det sånn: ”Se”, ”Lærer”, ”Døra”. Så tenkte jeg ”Se!” Først ropte han: ”Ali!” Så sa jeg ”Ja!” Så sa han: ”Kan du se etter læreren i døra?” Først tenkte jeg på ”Se!” Og så ”Lærer” etterpå .... Plutselig kommer det!...*

Flere av informantene forteller at det er mest i fritiden at de lærer seg nye ord. Monkut beskriver hvordan han lytter på vennene sine, bruker tid til å tenke på hva han har hørt, og lærer ved at vennene gjentar det de har snakket om tidligere:



*Det er mest i fritiden at jeg lærer meg nye ord ... Ja, når jeg drar ut med venner, så, - de snakker om masse. Så jeg bare husker hva de sier, så drar jeg hjem. Så ligger jeg og sover og i morgen tidlig kommer det inn i hodet... Først dusjer jeg, så sover jeg, så blir det morgentidlig. Så går jeg på skolen. Så begynner de bare å snakke om det vi snakket om i går. Da kommer det inn i hodet, så husker jeg det...*

Monkut forteller også at han venter med å begynne å bruke de nye ordene og begrepene til han er sikker på at han vet hva de betyr. Han fremhever betydningen av at ordet har fokus i fellesskapet, for at han skal kunne huske det og ta det i bruk:

*... Det er sånn at når jeg har lært meg et nytt ord, da bruker jeg ikke så ofte det nye ordet. Det er når mange snakker om det nye ordet, da begynner jeg å bruke det samme ordet slik de andre gjør ... Det er noen ord jeg blir veldig kjent med når vi bruker det, men noen ord bruker jeg ikke å ha med i hodet... Jeg bruker bare ord jeg tror jeg trenger på skolen...*

Fatmir beskriver hvordan han lærte nye ord og begreper gjennom å herme etter sin norske venn, uten å vite hva innholdet i ordet betydde:

*... Første gangen jeg kom her, så var den første vennen min Jonas. Han tok meg og skulle vise meg litt rundt i byen. Og det var jo artig. Så så vi på spill og sånn. Jeg hadde lyst å kjøpe det, men han hadde ikke penger, så han sa jeg skulle spørre faren min. Jeg skjønte ikke det ordet. For det var jo vanskelig... Og så snakka han. Jeg husker ikke hva han sa, det er jo lenge siden. Men jeg begynte å herme etter han hele tiden. Jeg skjønte ikke hva han sa... Hele tiden, herma og herma...*

Informantene har mange eksempler på strategier de bruker. Å slå opp i ordbok er nevnt av flere. Monkut forklarer én måte å finne betydning ut fra sammenhengen, i det som venner snakker om:

*Jeg går bare etter noen venner. Hører når de snakker. Først finner jeg ut en hovedting; Hva de snakker om. Så etterpå kommer jeg tilbake til det ordet, hva de snakker om. Da finner jeg det ut. Eksempel de snakker om fotball, de som har spilt. Da tenker jeg på fotball, skal spille en kamp. Du husker det ord... Først finner du hovedtingen de snakker om, etterpå finner du det ut lett...*

Det er tydelig at venner har stor betydning i ordinnlæringsprosessen, og at ord som brukes i vennekretsen blir viktige for informantene å få tak i, for å henge med. En av elevene kommer inn på at når en skal lære nye ord, så blir en også sårbar i forhold til at enkelte av vennene har lyst til å lære bort ord som kanskje ikke er spesielt relevant, men regnet som bannord.

En annen utfordring i vennekretsen som også har betydning for å være en del av miljøet, er at såkalte ”slanguttrykk” kan være vanskelig å lære: Monkut kaller det ”ungdomsord”:

*... Hvis det kommer nye ord. Ungdomsord. Da er det litt vanskelig for meg... Som i går. Da møtte jeg nye ord... Han spurte om jeg ville ha sånn ”seff” . Og jeg begynte å lure hva det betyr. Jeg spurte ikke ham som sa det, jeg spurte noen andre som sitter ved siden av ham: ”Hva betyr seff?” Han sa: ”Det betyr ”ja”. Det er ungdomsord!” ... Jeg bare spurte: ”Du skal han Simen ha sånn seff?” ...*

Vi kan sammenfatte elevenes strategier for læring av nye ord og begrep på følgende måte:

- Elevene forsøker å finne betydning ut fra sammenhengen i det som blir sagt, leter etter et hovedtema, og setter sammen ord de kan fra før til en mening.
- Slår opp i ordbok, morsmål/norsk
- Hermer ord/begreper som blir sagt, prøver ut uttalemåten og benytter konteksten for å forstå.
- Blir oppmerksom på ord/begreper som gjentas ofte, og forsøker å finne betydning fordi de tenker dette er ord som er viktige, og som de trenger for å forstå i fellesskapet.
- Spør medelever direkte om ords -/begrepers betydning.

### **6.3.2. Å lære bort ord og begreper.**

En måte å befeste egen kunnskap på, er å lære bort til andre. Jeg spurte informantene om de noen gang hadde lært andre noen nye ord eller begreper. En av informantene sier han har prøvd, men at han syntes det var så vanskelig at han fikk hjelp av en lærer. Aram forteller at han ofte lærer bort ord og begreper til andre – også til norske elever:

*Ja, mange ganger... Det er mange her som er norsk. For eksempel de fleste. Ikke sant, "kondolerer, ikke sant, det er jo hvis noen har dødd eller noe sånn? De fleste vet ikke hva det betyr... Så da sier de: "Hva betyr det?" Så sier jeg bare: "Når noen har dødd: I stedet for når noen har bursdag, så sier vi "gratulerer". Men når noen har dødd, eller noe sånt, da sier du "kondolerer"!"... Jeg har ikke hørt det her på skolen... Jeg har hørt det fra andre steder...*

Jeg fikk eksempler på at elever kan bruke sin bakgrunn som ressurs i faglige sammenhenger. Disse fortellingene viser hvordan skolen har forsøkt å bidra til å utvikle elevenes fagspråk, ved at Monkut har fortalt og skrevet om sin religion på norsk, for sine medelever:

*Ja, hvis det er andre land og sånn der. De to siste ukene har vi holdt på med buddhisme. Og jeg er buddhist. Så veldig mange spør meg... Så jeg bare svarer og sånn der, og noen ganger skriver jeg på tavla. Så skriver de ned... Jeg forteller dem om de fire som buddhist skal være, - kan ikke gjøre. Viktigst for buddhist.*

Monkut forteller at det ikke er bare han som er fra et annet land, i klassen. Dette synes han er fint, for å kunne lære ord på flere språk:

*... Det er det som er så bra. For da tenker vi ikke bare på ett språk. Vi kan jo vite mange andre språk... Så, noen i klassen, de kan jo thai. Jeg har lært dem det! De spurte hva "ja" heter på thai, så sa jeg bare svaret, hva det betyr. Som i dag, i ballbingen: Ola spurte meg: "Hva heter "fotball" på thai?" Så sa jeg at det heter "en ball" på thai. Så kom det mange andre som bare spør om masse annet. Jeg synes det er bedre å lære mange andre språk i stedet for bare norsk, norsk, norsk ....*

Ramzan, som er russisk, forteller om den gangen han måtte være tolk for en medelev på skolen:

*... Ja, det kom en russisk jente. Hun sa det på russisk. Så måtte jeg forklare hva det betydde, hva hun sa. Så sa liksom læreren at jeg var tolk. Så sa læreren: "Du skal få en gullmedalje!" "*

En kan kort oppsummere svarene fra informantene på denne måten:

- En kan lære nye norske ord og begreper gjennom å få forklare medelever faglige sammenhenger.
- En kan lære nye norske ord og begreper gjennom å forklare medelever hva ordene heter på ens eget morsmål. Dette skaper også en kultur for metaspråklig fokus, som er en viktig del av den språklige bevisstheten og utvikling av forståelse.

#### **6.4. Når er det vanskelig å lære nye ord og begreper?**

Jeg registrerer at informantene snakker mye om å lære nye ord og begreper av venner. Som lærer er jeg jo også interessert i å vite noe om når de lærer nye ord og begreper i skoletimer og gjennom fag, for å finne ut hva som kan være vanskelig og utfordrende i timene.

Monkut sier at han pleier å sitte og vente på at læreren skal komme til ham. Informanten forteller også at det ikke er alltid like lett å komme videre dersom han ikke forstår innholdet i det som skal gjøres. Han forklarer hvordan han går frem dersom han leser ord han ikke forstår betydningen av:

*Nei, det hopper jeg over! ... Jeg venter til læreren kommer til meg. Så spør jeg etterpå. De kommer av seg selv. Når jeg har ventet så lenge, da roper jeg høyt: "Kan du komme hit?" Da er jeg så lei av å bare gjøre én oppgave...*

Flere av informantene kommer inn på at det kan være vanskelig å forstå i timene, både det som blir sagt og det som skal leses. Dette fordi det blir mye å huske på én gang, en kan ikke alle ordene, og det er ikke alltid ord blir forklart. Behar beskriver det på denne måten:

*Det blir noen ganger vanskelig hvis de bare sier noen ord uten å fortelle, og det blir vanskelig noen ganger når jeg har sånn der for eksempel en bok. Så leser jeg, så blir det litt vanskelig å kunne alt. På grunn av når jeg leser en bok, så leser jeg jo alt og så vet jeg noen ord ikke der... Da bruker jeg å lese sakte for å forstå...*

Det er tydelig at eleven ønsker å forstå, og prøver å lese sakte for å få med seg informasjonen han trenger. Jeg spør eleven om han forstår det han leser hvis han leser sakte, men dette svarer eleven benektende på.

Flere av elevene sier at kan være vanskelig å oppfatte både det som sies og det som leses dersom lærerne snakker fort, snakker om flere ting på en gang, leser fort eller at de snakker med noen. Når jeg ser for meg at lærere snakker med noen i timene, så tenker jeg at det kan være momenter av faglig art, for eksempel replikker, diskusjoner og samtaler, som informantene kan synes er vanskelig å få med seg. Konsekvensen ved at det leses fort på skolen, og kanskje ikke snakkes nok om innholdet, er for Nadifa at hun ikke får med seg innholdet, og må spørre hjemme:

*... Men jeg tror det er litt fort... Noen lærere snakker litt fort... Det er en lærer som sier så fort. Leser så fort... Snakker om mange ting. Da må jeg spørre pappa etterpå når jeg skal lese... Hvis de snakker sammen med noen, da snakker de fort. Veldig...*

Flere av informantene som har gått på skole i Norge siden de startet som 6-åringer og nå snart skal over i ungdomsskolen, forteller at det fortsatt er mye som er vanskelig å forstå enten det gjelder skriving, lesing, snakking og lytting. Behar, som har gått på skole i Norge siden han startet sitt skoleløp, sier at når læreren snakker mye, er det vanskelig:

*... Ja, snakker og så tegner de ikke på tavla. Det er da det er vanskelig...*

Monkut sier også at det å få vikarlærere kan vanskeliggjøre forståelsesprosessen. Det kan virke som at det tar tid for ham å få med seg innholdet i det som sies:

*... Hvis det er vikarlærer. Da er det litt vanskelig at jeg skjønner hva de sier... Jeg er ikke vant til å møte nye lærere. De snakker så utrolig fort.... Da må jeg liksom spole tilbake hva de sa... De andre lærerne skjønner jeg best....*

Flere av informantene forteller at det er en del fag som er vanskelige å følge med i. Fagene norsk, RLE, og naturfag er nevnt. Ramzan forteller at han synes arbeidsmetodene innenfor disse fagene, noen ganger kan være krevende:

*... Det er så mange spørsmål... De spør: "Hva er det der?" og sånn der... Når de spør sånn: "Hvorfor ble han født, han Jesus?" og sånn, så leter jeg på hele boka. Jeg prøver å lete så fort, men jeg gjør det så fort at jeg finner ikke det. Så det er vanskelig. Så tenker jeg at kanskje er det det, eller det, eller det. Det er masse ting som passer i sammen...*

Det er også flere av informantene som nevner engelsk som et vanskelig fag. Monkut tar ganske sterke ord i bruk:

*... Men det verste faget jeg hater, det er engelsk... Vet ikke hvordan jeg skal komme i gang med engelsk...Engelsk, de bruker liksom andre ord....*

Flere av elevene sier at det ikke er alltid de spør når de synes det er vanskelig å forstå. Ramzan forteller at han noen ganger gir litt opp og bestemmer seg for å

finne ut betydninger etterpå, men at det ikke alltid er så lett å huske på å spørre etterpå:

*Jeg bare tenker at jeg kan prøve det seinere... så glemmer jeg hva jeg har gjort...*

Nadifa beskriver det å ikke forstå som at hun ikke hører skikkelig det som blir sagt. Da hender det at hun ber om at det blir gjentatt. Flere av elevene sier at det ikke er alltid de spør lærere hvis de lurere på noe av faglig art, de spør heller vennene sine. Aram sier at det er ofte han ikke spør læreren. Han kan heller spørre en medelev:

*... Mange ganger... Nei, jeg spør bare nabomannen...*

Ramzan forteller at han har blitt oppfordret om å spørre av lærerne. Dette benytter han seg av, eller han kan spørre medelever:

*... Lærerne har lært meg å spørre, eller de som vet det bra, og så spør jeg de... De sier: "Har du ikke forstått noe?" Så sier jeg: "Ja!" Så hjelper de meg...*

Fatmir mener at han henger bra med i undervisningen generelt, men at han pleier å spørre for å få repetert begreper som han glemmer. Nadifa vet ikke helt hvorfor hun ikke spør om det hun lurere på. Hun sier at hun ikke bryr seg om det og tenker at det kanskje ikke er så viktig:

*Jeg vet ikke. Jeg bare ser på og så går jeg bare.*



Et lignende utsagn fikk jeg fra Aram, som forteller at det er mange ganger han ikke spør om det han lurer på i timene, eller at han spør den eleven som sitter ved siden av. Han forsøker selv å sile ut hva som er viktig og mindre viktig å spørre om. Han mener at ord som han hører blir sagt ofte, må være viktige å finne ut av:

*... Hvis det ikke er viktig, altså hvis det ikke er så viktig, da, for eksempel hvis hun (læreren) bare sier at vi skal skrive det ned, og det ikke er så viktig, da spør jeg ikke. Da skriver jeg det bare ned. Men hvis det er viktig, og hvis vi snakker masse om det og sånn, da spør jeg...*

En kan få litt inntrykk av at det kan være slitsomt å skulle spørre hele tiden, og jeg som lærer tenker at det kanskje kan være lett for elevene å ta seg noen ”5-minutt” i løpet av timen, dersom de ikke forstår, og heller ikke spør om det de lurer på. Jeg spør derfor Behar om han kan si noe om hva han *ikke* pleier å spørre om og hvorfor?

*Nei, jeg bruker ikke å spørre om sånn der lita ting... Jeg husker ikke hva det var... Det blir bare sånn at jeg ikke liker å stå opp. Når jeg sitter kanskje i sånn der én time i stol, så bruker jeg å sitte lenge der... På grunn av så er det litt deilig å sitte...*

Flere av informantene synes det noen ganger kan være vanskelig i timene når læreren snakker mye. Ramzan beskriver at han kan bli frustrert når han ikke forstår hva det betyr. Da er det ikke alltid han orker å rekke opp handa, men velger å bli sittende som observatør:

*Da blir jeg litt sur og vil vite på norsk... Orker ikke... Jeg bare gjør sånn (viser med å sette ansiktet i hendene) og ser hva de snakker om.*

En av informantene, Fatmir, som har gått på skole i Norge i seks år, synes lesing kan være utfordrende. Han fremhever nynorsk som vanskelig fordi han ikke synes at han forstår bokmålsord godt nok enda:

*... Jeg bruker ikke å skjønne det så mye. Jeg klarer ikke å forklare det... Når jeg leser og når noen snakker. Det er vanskelig... Når jeg skal lese noen ganger norsk, så er det så mange ord som er så lange og jeg ikke forstår, så bruker jeg å si feil, og... Så er det vanskelig å lese sånn nynorsk også...*

Flere av informantene beskriver at hjemmearbeidet noen ganger kan være utfordrende hvis de ikke forstår hva de skal gjøre. Ramzan beskriver det slik:

*Da spør jeg: "Mamma! Kan du hjelpe meg?" Mamma sier: "Nei, jeg kan heller ikke norsk!" Da sier jeg at jeg skal si fra i morgen at jeg ikke fikk til, jeg trenger hjelp... De (lærerne) sier: "Jeg skal hjelpe deg seinere!" Så hjelper de meg.*

Informantene beskriver hvordan de kan gå frem for å få gjort hjemmearbeidet på tross av at de ikke forstår. Behar forteller hvordan han benytter seg av flere av familiemedlemmene for å møte forberedt på skolen. Noen ganger kan søsken være til hjelp:

*Hvis ikke pappa forstår det, eller noen, så bruker jeg å spørre lillebroren min. Han er sånn der, med matte. Så trenger jeg hjelp. Jeg sier han må komme å hjelpe meg. Han er litt sånn god på matte... Han vet ikke noen sånn derre... Og han vet ikke sånn det andre... Enn når det er norsk, hvis det er lesing eller sånn, skriving, eller, så bruker jeg å dra opp, så bruker jeg å lese der. Oppe der, jeg går sånn opp trappa, på grunn av vi har en*

*sånn trapp. Da bruker jeg å være der hvor vi sitter. Jeg husker ikke hva det heter. Så bruker jeg å lese der, stille, sånn. Og hvis det er noe jeg ikke forstår, så bruker jeg å spørre mamma eller pappa om de vet det. På grunn av jeg vil ikke gå hele tida opp og ned, opp og ned... Hvis de ikke kan svare, så spør jeg de andre mine. Hvis de ikke forstår, så venter jeg til jeg kommer på skolen. Så forteller de det.*

Det er tydelig at hjemmearbeid er et område som elevene synes kan være vanskelig fordi de både mangler ferdigheter i faget (for eksempel matematikk), men også fordi de trenger hjelp til å forstå innholdet i tekstene de møter. Fatmir forteller at han føler seg heldig som har fått ordnet med lekschjelp. Det lærer han mye av, sier han. Han vil gjerne ha det oftere enn det han har nå:

*... De (skolen) har ordnet meg leksehjelp... Og det er hver onsdag. Så får vi først når vi kommer dit, masse deilig mat. Jeg får alltid vondt i magen når jeg kommer dit, for jeg får så mye deilig mat. Og så får vi dessert og sånn. Kaker, gelé, vaffelkaker... Jeg liker det... Jeg skulle ønske det var på tirsdag, onsdag og torsdag...*

Monkut synes imidlertid ikke at lekser trenger å være spesielt vanskelig eller arbeidskrevende. Han har flere ulike måter å finne ut av ord han ikke forstår, når han skal arbeide hjemme:

*... Det ene er å finne det i ordboka. Thai-norsk. Eller hvis jeg ikke vet det, da ringer jeg bare til noen venner og spør... Jeg kan finne det ut på data. Går på msn og spør venner... Jeg bare skriver og spør "Hva det her betyr?"... Ja, det går an å spørre om lekser på msn. Noen ganger gjør jeg lekser på msn ...*

Jeg spør hvordan det går an å gjøre leksene på msn, og får forklart at på msn kan en hjelpe hverandre med de fagene en synes er vanskelig, og på et vis gjøre en ”byttehandel”. Det hører med til eksempelet at Monkut sier at han liker matte, men føler seg ikke så stødig i engelsk:

*... Først sånn matteoppgaver: Det står sånn 10x10 eller 1000 komma 1000x10 eller 15. Så kan jeg finne det svaret og en annen finne engelske svar. Så bytter vi svar. Og så skriver vi ned i boka... Ja, det er lett å gjøre lekser...*

Informanten er fornøyd med at han får gjort leksene og forteller at han samarbeider for det meste på internett med elever han går i klasse med, når det gjelder hjemmearbeidet:

*... Så om ettermiddagen kan vi bare gjøre hva vi vil... Leksene må bli ferdige til fire...*

Informantenes utsagn om når det er vanskelig å lære nye ord og begreper eller få med seg det som sies, kan kort oppsummeres slik:

- Når læreren forklarer med ord og begreper informanten ikke forstår.
- Når det blir mange ord og begreper i en tekst som informanten ikke forstår.
- Når læreren snakker fort.
- Når læreren leser fort.
- Når læreren snakker om mange ting.
- Når læreren snakker med flere.
- Når læreren ikke tegner og viser på tavla.

- Når elevene har vikarlærer og denne ikke er oppmerksom på å snakke sakte.
- Når informantene skal finne informasjon i tekst og ikke har fått med seg innholdet i teksten.
- Fag der det må leses mye tekst, som norsk, engelsk, RLE, naturfag, nynorsk.
- Hjemmearbeid, dersom en ikke forstår hva en skal gjøre.

Elevenes erfaringer med å spørre dersom de ikke forstår:

- Tre av informantene sier det ikke er alltid de spør læreren om det de lurer på.
- To av informantene sier de spør venner først, så lærer dersom ikke vennene kan forklare det
- En av informantene sier han alltid spør læreren om det han lurer på.

På spørsmål om når de spør/ikke spør, kan en sammenfatte svarene på følgende måte:

- Det kan være lett å glemme å spørre.
- Det er noen ganger en ikke spør, særlig når det er *mye* en ikke forstår.
- En spør hvis en tror det er viktig, for eksempel at det er ord en hører ofte.
- En spør ofte ikke dersom lærer sier at en bare skal skrive av fra tavla.

### **6.5. Motivasjon for å lære nye ord/utvide ordforrådet.**

En viktig forutsetning i læring, er motivasjon. Elevene må vite hensikten med det de skal lære. Jeg er interessert i å vite noe om elevens motivasjon for å utvikle ordforrådet sitt, og spurte derfor informantene om hvorfor de mente at det var viktig for dem å lære nye ord og begreper. Svarene viser at informantene

på mellomtrinnet tenker langt fram i tid, og flere fremhever viktigheten av å lære nye ord på norsk i forhold til en fremtidig arbeidssituasjon. Fatmir beskriver hvordan han tenker på denne måten:

*For hvis jeg for eksempel jobber som politi, og så sier de masse ord som jeg kan, men så sier de etterpå masse ord som jeg ikke kan, da blir det jo vanskelig å være politi... å jobbe, da...*

Monkut gir uttrykk for at det er nå han har mulighet til å lære. Det vil ikke bli like enkelt å lære nye ord på norsk når han blir voksen og skal arbeide:

*... Hvorfor? Fordi når jeg blir stor, så kan jeg bruke dem (ordene) når jeg skal på jobb og sånn der. Når jeg skal ta liv videre, og sånn... Jeg tenker sånn: Hvis jeg blir stor og kan ikke norsk, hva skal jeg gjøre? Jeg kan ikke jobbe her. Jeg tjener ingenting. Så nå er det bare å kjøre på. Tida går jo så fort nå. Når jeg kommer i åttende.. - etter jeg er ferdig i åttende, er det videregående... Ja, for når jeg blir stor, kan jeg ikke gå på skole når jeg skal gå på jobb. Det går ikke. Det går bare ikke. Det blir skikkelig tungt for meg da...*

Alle informantene har en klar bevissthet om hvorfor læring av nye ord er viktig, og har flere argumenter i forhold til hvorfor de må lære det norske språket. Nadifa påpeker at hun også har foreldre som er opptatt av at hun lærer språket, noe som er en viktig støtte og motivasjon for elever i en læringssituasjon:

*.... Fordi jeg lever her... Jeg må lære meg å snakke, så kan jeg snakke med andre. Hvis jeg ikke kan norsk, så kan jeg ikke si noe ... Pappa sier: "Hva har du lært i dag?" Han spør meg.*

Fatmir forteller at tidligere, da han ikke forstod så mye av språket, var han mer urolig i timene enn han er nå. Men da tok vennene hans seg en samtale med ham:

*... Jeg følger med i timene. Før var jeg bare en klovn i klassen, men det har jeg slutta med... Jeg begynte bare å tulle litt. Men jeg har slutta med alt nå. Mange av vennene mine sier at jeg ikke får jobb, eller må bli en uteligger hvis jeg ikke kan mye. Da ble jeg litt redd, så da slutta jeg med det...*

Flere av informantene, blant annet Aram, kommer også inn på at det er viktig å lære språket for å få venner, eller kunne følge med på viktige samtaler og i fag. :

*... Fordi hvis noen andre bruker, hvis jeg en gang er i en viktig samtale eller sånn, så sier de det. Da vet jeg jo ikke hva det betyr, så må jeg jo vite det. Derfor er det viktig å lære det... Ja, på skolen, når jeg leser eller noe sånt. Da forstår jeg bedre... Når jeg snakker med venner på dataen, eller noe sånt, eller hvis jeg leser på internett. Det står mange ganger... Jeg bruker å lese mange ganger på Internet, og skrive selv og sånn.*

Behar beskriver viktigheten av å forstå, og å lære seg nye ord på denne måten:

*... fordi da kan jeg gjøre lekser i stedet for å vente...*

Å mestre språket som en del av sin selvstendighet, er også en viktig side ved språklæringen. Ramzan synes det er viktig å lære seg norsk for å kunne be om hjelp eller gå i butikken:

*Ja, jeg må jo spørre. Kanskje jeg ikke vet veien, så må jeg liksom spørre hvor det er... Eller hvis jeg skal kjøpe noe, så sier han kanskje at det koster noe som jeg ikke skjønner. Så skjønner jeg ikke. Så drar jeg bare hjem...*

Viktigheten av å lære norsk kan altså synes å være stor for informantene. To av informantene mener at de kan norsk så godt at de ”tenker på norsk”, og ikke på sitt morsmål. Fatmir sier:

*... jeg kan veldig lite albansk fordi jeg har lært norsk.*

En kan sammenfatte informantenes motivasjon for å lære nye norske ord og begreper i følgende punkter:

- For å få jobb i Norge.
- For å kunne leve i Norge.
- For å kunne delta i viktige samtaler.
- For å kunne lese på skolen.
- For å forstå.
- For å snakke med venner.
- For å kunne spørre om hjelp.
- For å kunne handle på butikken.
- For å få gjort unna lekser.

## **7. DRØFTING**

Min casestudie søker å finne ut mer om vilkår for ordlæring i skolen, sett gjennom minoritetspråklige elevers synspunkter og erfaringer. I tillegg til å



tolke informantenes utsagn direkte ut fra konteksten, slik jeg gjorde i kapittel 6, skal jeg også tolke deres utsagn gjennom en kontekst av eksisterende forskning. Dette kan bidra til en mer helhetlig, og større forståelse av de seks minoritetslevenes utfordringer i deres utvikling av ordforråd gjennom intervjuene.

Min drøfting vil foregå i en vekselvirkning mellom elementer i min fortolkningsramme, som blant annet inneholder generell læringsteori, teorier om læring av språk og begreper, erfaringer gjennom arbeid med denne type elever, datamaterialet, som jeg erverver meg gjennom intervjuene, - og nyere forskning. Her skjer horisontsammensmeltingen – og min forståelse kan utvikles, forutsatt at jeg er åpen for å imøtekomme det som måtte være nytt eller avvikende fra min eksisterende fortolkningsramme. Dette kan bidra til å øke objektiviteten i tolkning og analyse av studien, og dermed øke validiteten.

I drøftingen vil et viktig spørsmål ligge under som et fundament: - Hvilke konsekvenser har elevenes svar for klasselærerperspektivet, med hensyn til utvikling av ord og begreper i skolen? Min undersøkelse rommer ikke alle de nødvendige hensyn som bør eller må tas. Jeg bygger min drøfting rundt sentrale poeng i informantenes svar. Det er likevel viktig å presisere at i møte med elever må en som lærer se hele mennesket og tenke læring i vid forstand. For det andre må en ha med at alle elever er ulike, slik at de momenter jeg har valgt å behandle, vil være på et generelt grunnlag, med utgangspunkt i informantenes svar. Dette hevder Thagaard (2003:187) også er i tråd med egenskaper ved case-studier.

Jeg har med bakgrunn i dette valgt ut tre områder som jeg vil drøfte nærmere i forhold til utvikling av ordforråd i skolen. De tre områdene har nær tilknytning til hverandre, og omhandler ordlæring, lovverk og læreplanverk samt

lærerrollen. Disse områdene er sentrale i forhold til forskningsspørsmålet mitt. For å synliggjøre denne tilknytningen, har jeg valgt å rangere faktorenes relevans i drøftingen.

Innledningsvis i oppgaven påpekte jeg muligheten for å kunne vurdere informantenes svar som bidrag til viktige innspill i forhold til majoritetsspråklige elever og utvikling av ordforråd. Thagaard (2003:187) hevder at casestudier er egnet der studien skal føre til kunnskap ut over undersøkelsesenshetens fokus. Noen av de momentene jeg drøfter, vil derfor kunne gi grunnlag for overførbarhet, og dette skal jeg komme nærmere tilbake til underveis i drøftingen.

### ***7.1. Når lærer minoritetsspråklige elever nye ord?***

Jeg har brukt elever som informanter for å finne ut mer om hvordan de mener at de lærer nye ord og begreper. Det kan reises kritikk mot hvorvidt barn er troverdige som informanter. For meg er det derfor viktig å se noen av informantenes svar gjennom utvalgte og sentrale deler av teorien om ord og ordlæring som jeg har redegjort for i kapittel 3 og 4. Dette bidrar til å validere min undersøkelse, slik jeg har beskrevet det i kapittel 5.3.1.

Når en skal lære nye ord, er dette, som jeg var inne på i kapittel 3.1, en mangesidig prosess: En skal tilegne seg kunnskap om ordet, språkssystemet og kulturen som ordet er en del av (Golden 2006). Når skolen skal arbeide med utvikling av ordforråd, vil dette si å styrke alle disse sidene ved språket.

Samtlige informanter hadde en klar oppfatning av hvorfor ordlæring og utvikling av ordforråd er viktig. Språkets betydning som kommunikasjonsmiddel (kapittel 3.2.) ble poengtert å ha betydning på både kort

og lang sikt: Det var avgjørende for å få venner, for å kunne fungere i dagliglivet, for å tilegne seg lærdom på skolen, for å få utdanning og ikke minst for å kunne klare seg i det norske samfunnet når de blir voksne. I Kapittel 4.1.2 fremhever jeg at ord blant annet læres gjennom umiddelbar forklaring av betydning, gjennom benevning av objekt som er fysisk til stede, eller i en skriftlig eller muntlig fremstilling der ordet er en del av sammenhengen (Jenkins og Dixon 1983:239). Når informantene skulle beskrive situasjoner der de hadde lært nye ord og begreper, viste samtlige fortellinger til at dette foregikk i interaksjon med andre, for eksempel i møte med skriftlig tekst, eller gjennom medelever eller lærere. De utvikler ordforrådet både gjennom intensjonal og insidentell språklæring (se kapittel 3.2). Behar beskriver hvordan han lærer nye ord gjennom direkte og umiddelbar forklaring blant venner i lek:

*Jeg er nesten hele tiden bare med Petter. Det er en gutt. Og så David. Det er en som snakker engelsk. Jeg bruker å være sammen med de mest. Og hvis de sier noen ord jeg ikke forstår, så bruker Petter å si til meg hva det er, hvis jeg ikke forstår. Hvis jeg ikke forstår hva han sier, så sier han "Kom!", så forteller han meg det... På engelsk, når jeg sa hva jeg heter, sånn der at vi skal leke, så sa han hva det betyr... Han sa: "Du må si sånn: "PLAY!"*

Uttalelsen forteller blant annet at informanten lærer nye ord når han får forklaring av nye ord i konteksten. Flere av informantene fortalte at de ble oppmerksomme på – og lærte ord når de hørte dem gjentatte ganger. Nagy, Herman og Anderson (1985) hevder at et viktig poeng i flere studier om ordlæring er den direkte fokuseringen i den sammenhengen ordene brukes, ikke nødvendigvis gjennom det fokuset ordet får i selve undervisningssituasjonen. Danbolt og Kulbrandstad (2008:100) betoner viktigheten av at skolen legger til rette for en kombinasjon av både intensjonal og insidentell språklæring, og at en

kan *forsterke* den kontekstuelle innlæringa gjennom at det undervises direkte i ordforråd og ordlæringsstrategier. Dette kan også bidra til å sikre en større bredde i elevens ordforråd slik jeg var inne på i kapittel 4.1.2. Når flere informanter i min studie hevder at de lærer mest ord i fritiden og blant venner, som det går frem av kapittel 6.2, så kan det forklares med at ordene har fokus i den konkrete situasjonen, slik at konteksten, som er den mest betydningsfulle tilnæringsmåten til forståelse av nye ord, og de nye ordene informantene møter, kan fungere gjensidig støttende på hverandre.

Ettersom det går igjen i flere av informantenes svar at de bruker venner aktivt i ordinnlæringsprosessen, kan en også se for seg at informantens lærere har lagt til rette for en undervisning der vennene kan inneha en sentral rolle i skolehverdagen, med hensyn til å forklare de minoritetsspråklige elevene viktige sammenhenger i undervisningen (se også kapittel 7.3). Det kommer ikke tydelig frem av min undersøkelse om informantene lærer mer fagord av venner enn av lærere på skolen, men det som er en klar tendens i materialet, er at informantene mener flere fag på skolen er vanskelige på grunn av at de kan overveldes av informasjon i skriftlig tekst, at lærere kan prate fort og bruke mange ord informantene ikke forstår, og at faglige diskusjoner kan være vanskelig å få med seg. Dette viser at bevisst og systematisk arbeid med ordforråd i skolen kan være avgjørende både for å kunne støtte utviklingen av språket og for å kunne forbedre leseforståelsen, noe som igjen påvirker den faglige forståelsen generelt. Dette støttes også av Danbolt og Kulbrandstad (2008: 116).

Resultater fra norske og internasjonale undersøkelser viser at som gruppe skårer minoritetsspråklige elever dårligere enn majoritetsspråklige elever (PIRLS (2001), Wagner (2004), TIMMS (2003), Hvistendal og Roe (2004)). Én viktig grunn til dette er at fagspråket blir mindre tilgjengelig etter hvert som elevene kommer på høyere klassetrinn, fordi faguttrykk ofte dominerer og innholdet ofte

blir mindre konkret. Fortellingene til informantene om situasjoner de *lærer* nye ord, ble ikke primært hentet fra undervisningen i klasserommet, men fra friminutt og fritid for øvrig. Fortellingene fra klasserommet handlet i stor grad om når informantene mener det er vanskelig å lære nye ord. Det kan være nærliggende å spørre om informantene er tilstrekkelig sett og tatt på alvor i klasseromssituasjonen med hensyn til forståelse, og om valg av tilrettelegging kan medføre at elever blir ekskludert fra å forstå. Én av informantene fortalte at han for noen år siden lærte norsk med en lærer etter skoletid, og en annen av informantene fortalte at han lærte norsk av en russisk morsmåslærer. Samlet viser funnene at selv om informantene kan spørre medelever om enkelte faglige forhold i skoletimene, er det grunn til å tro at det i stor grad er hverdagspråket de mener at de lærer sammen med venner på skolen, noe de har nytte av i sosial samhandling, og at det er fagordene som er vanskelige å tilegne seg etter hvert som de blir mer abstrakte i undervisningen (se kapittel 4.1.6).

Som jeg har vært inne på, er en bred kunnskap om språk og ord avgjørende for forståelse generelt og leseforståelse spesielt. Begge disse aspektene er bestemmende for det faglige utbyttet i skolen, og dermed for elevens faglige og sosiale utvikling. Det er denne brede kunnskapen om språk mange minoritetsspråklige elever kan mangle. Et planmessig, strukturert og grundig arbeid med ordenes ulike sider som jeg blant annet var inne på i kapittel 4.1.6, er derfor fundamentalt for alle elever og innenfor alle fag vi arbeider med i skolen. For de minoritetsspråklige elevene vil kvaliteten av samhandlingen kunne være med på å bestemme deres fremtidige tilværelse i en ny kultur. Innledningsvis i oppgaven viste jeg til at sentrale forfattere og forskere på feltet hevder at det arbeides for lite med trening av språk-, ord – og leseforståelse i skolen og at mange i dag leser med liten dybde i sin forståelse (kapittel 1). Dette må nødvendigvis også få konsekvenser for de minoritetsspråklige elevene, slik informantenes utsagn ser ut til å bekrefte.

Flere av informantene forteller at de skoletimene de synes de lærer mest nye ord og forstår best, er de timene læreren visualiserer ved hjelp av bilder i bøker, tegner på tavla eller benytter andre former for konkretisering. Behar sier det på denne måten:

*Når de tegner på tavla, så bruker jeg å forstå litt. Noen ganger vet jeg ikke hva det er, så lærer jeg nytt... Og når hun har med en bok så det er bilder der, og når det står på klasserommet. At vi har der, tingene, hvis jeg ikke forstår det... For eksempel sånn globus... At vi har det på klasserommet.*

Flere av de momentene Behar skisserer som viktige for å forstå, er med i analysen om sentrale momenter ved undervisning i ordlæring (Danbolt og Kulbrandstad 2008:102) som jeg skisserte i kapittel 4.2. Blant annet dreier dette seg om konkretisering. Læring i kontekst, der eleven selv er aktiv, beskrives også av Monkut, som selv fikk benyttet sine ressurser i skolesammenheng, og samtidig fikk trening i å gjøre seg forstått for sine medelever, noe som han opplevde både viktig og nyttig:

*De to siste ukene har vi holdt på med buddhisme. Og jeg er buddhist. Så veldig mange spør meg... Så jeg bare svarer og sånn der, og noen ganger skriver jeg på tavla. Så skriver de ned... Jeg forteller dem om de fire som buddhist skal være, - kan ikke gjøre. Viktigst for buddhist.*

Her får elevens egne ressurser komme til nytte samtidig som eleven selv får øvelse i å gjøre seg forstått i forhold til sine medelever.

Informantene er i stor grad bevisst på hvordan de utvikler ordforrådet sitt og hva som skjer når de mener de forstår det faglige innholdet. Flere av informantene

beskrev at de i tillegg til å spørre om betydning eller trekker konklusjoner ut fra konteksten, også kan benytte ordbøker i ordtilegnelsen. Det viser seg at det kan være mange strategier i bruk for å finne ut av ords betydning. Å analysere ord forlengs og baklengs, manipulere med bokstaver, nevnes av Fatmir:

*Går det an å ta en bokstav vekk? ... Hvis jeg tar en bokstav vekk, så blir det "lur". Ja, for eksempel, hvis jeg sier sånn til deg: "Moren din venter på deg ute!" Og så lyver jeg. Da lurer jeg jo deg... Jeg har aldri hørt om lurk... Men baklengs? Krul?*

En av informantene sier at han prøver å få tak i betydning gjennom å finne ut hva deler av ordet betyr, og tenkte derfor at ordet *globus* for eksempel kunne bety *buss*. Utprøving av nye ord en hører, for å sjekke ut sin pragmatiske kunnskap (kapittel 4.1.1) er viktig i ordlæring. En av informantene forteller at han hermet etter nye ord han hørte blant venner, uten at han nødvendigvis forstod betydningen. Han fortalte at han da ble opptatt av å finne ut betydningen etterpå. Chomskys teorier om språkutvikling betoner nettopp utforskning av språklige regler ved å observere språk i omgivelsene som en deretter prøver ut i praksis, slik jeg har beskrevet i kapittel 3.3.2. Informantene øver seg på de nye ordene de lærer. De beskriver at de har nytte av flere strategier, og at det ikke er alltid en trenger å forstå alle ord for å få med seg det som sies. En leter etter ord i utsagnene som en kan fra før, og som kan virke som nøkkelord på en slik måte at en forstår betydningen ut fra sammenhengen. Haastrup (1989) hevder at det å lære ord gjennom å trekke slutninger, gir en større forståelse av ordene, enn det en oppnår gjennom å få ord presentert og praktisert. En av informantene, Monkut, beskriver hvilken erfaring han har med dette:

*"... Jeg tenkte på "å se"! ... Og så tenkte jeg på "lærer" og "døra". Da ble det sånn: "Se", "Lærer", "Døra". Så tenkte jeg "Se!" Først ropte*

*han: "Ali!" Så sa jeg "Ja!" Så sa han: "Kan du se etter læreren i døra?"  
Først tenkte jeg på "Se!" Og så "Lærer" etterpå .... Plutselig kommer  
det!...*

Jeg var i kapittel 4.1.1. inne på at tospråklige barn kan dra nytte av begge språkene med tanke på språklig bevissthet, men at denne gevinsten ikke gjelder i samme grad med hensyn til ordforråd. Dette viste seg tydelig da jeg prøvde ut eksperimentet med halvkonkretene der jeg hadde kort med bilder og kort med ordbilder for samme ord. Undersøkelsen viser at informantene opplevde det vanskelig å finne betydningen til ordene spesielt når de bare hadde ordbildene å forholde seg til. En av informantene jeg møtte, fortalte at når hun møter ord hun ikke forstår, pleier hun å tenke på ordet på sitt eget morsmål, for å forsøke å finne likhetstrekk med det norske ordet. Dette er det ofte lite hjelp i, fordi ordene kan være svært ulike på de forskjellige språkene. Når informanten ser *bildet* av hammeren, sier hun at *når jeg så bildet, forstod jeg det på mitt språk*. Informanten beskriver med dette hvordan hun i forståelsesprosessen leter etter systemet for å kunne utvikle det jeg i kapittel 4.1.3 beskriver som skjema, og lagre ny kunnskap. Uttalelsen understreker også det flere av de øvrige informantene har gitt uttrykk for i skolesammenheng: At visualisering kan være avgjørende for utviklingen av *forståelse* i ordlæringsprosessen. Undersøkelsen viser klart at ordbilder og bilder har en gjensidig støttende funksjon i ordlæring. Det kan derfor synes viktig at en i skolesituasjonen tilrettelegger for begge deler.

Som presentasjonen og drøftingen viser, har informantene mange ulike måter å forstå ord på. Med bakgrunn i informantenes svar, og med resultater fra forskningsmiljø på feltet som peker på at dette er for lite fokusert både i forhold til minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (kapittel 1), ser jeg som lærer viktigheten av at skolen tar ansvar for en systematikk i dette arbeidet.



En kan la seg imponere av informantenes mange måter å tilegne seg nye ord, og forsøke få å med seg innhold i undervisningen både gjennom tekst og tale, men dette kan også ses på som tidkrevende for eleven. Ved å arbeide inn rutiner for arbeid med ord, vil en kunne effektivisere innlæringsprosesser, der målet er at elever kan bruke mer tid på refleksjon i faget, og mindre på å forstå enkeltord. Golden (2006:148) hevder at gjennom lærers undervisning i ord kan positive effekter spores i forhold til at eleven selv utvikler oppmerksomhet for ukjente ord, noe som vil være en viktig del av innlæringsprosessen. Min erfaring tilsier at dette kan kanskje også svake elever profittere spesielt på, fordi de ofte kan ha motvilje mot lesing, og gjerne befinner seg i et miljø der verken lesing eller ordforråd stimuleres i tilstrekkelig grad. I denne gruppa vil også en del av de minoritetsspråklige elevene kunne befinne seg.

Det kan være mye som tyder på at eksplisitt ordundervisning ikke er nødvendig for innlærere av førstespråk, men Coady (2000:287) påpeker at det finnes støtte for å hevde at også disse vil ha nytte av denne typen undervisning. Det er i en omfattende amerikansk metaanalyse av leseforskning konkludert med at eksplisitt undervisning i ordforråd kan bedre elevens leseforståelse (The National Reading Panel 2000), noe som tyder på at systematikk i arbeid med ordforråd vil kunne ha positive virkninger for ulike elevgrupper.

Jeg har nå drøftet noen av de mest sentrale funnene med tanke på når informantene mener de lærer nye ord, og funnet at de har mange ulike strategier i bruk. Funnene kan tyde på at de mener de lærer mest nye ord i fritid og av venner, og at fagundervisningen i skolen kan være lite tilgjengelig. Funnene viser også at informantenes svar på hvordan de lærer nye ord, i høy grad er sammenfallende med teorier og forskning om ordlæring og læring av andrespråk. Ved å sammenligne informantenes svar med eksisterende forskning på feltet, har jeg funnet at undervisning i ord kan ha positiv effekt for både

minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Det som kan synes som et lite paradoks, er at teoriene om ord og ordlæring, samt læring av andrespråk, ikke er av spesielt ny dato, og en kan derfor spørre seg hvorfor elever fortsatt synes at den faglige tilegnelsen er vanskelig, og at nasjonale og internasjonale tester viser en noe lavere skåre for eksempel i forhold til leseforståelse enn sammenlignbare land (kapittel 1). Noen av disse årsakene kommer jeg tilbake til i den oppsummerende drøftinga i kapittel 8.

Som lærer er jeg opptatt av å knytte utviklingen av ordforråd i skolen opp mot lover og læreplanverk. I det neste kapitlet skal jeg derfor sammenfatte og drøfte noen av informantenes svar opp mot de retningslinjene vi har å forholde oss til som lærere i skolen.

## **7.2. Læreplanverk og ordlæring**

Min masteroppgave søker spesielt å rette oppmerksomheten mot minoritetsspråklige elever i klasserommet, for å se på hvordan lærer kan tilrettelegge ei god og tilpassa undervisning med hensyn til utvikling av ordforråd. Det er ikke primært morsmåslæreren eller den tospråklige faglæreren perspektiv jeg ser mitt arbeid ut fra, men mer rollen som klasselærer, der en skal legge til rette for den enkelte elevs faglige vekst. Jeg vil med utgangspunkt i dette ta for meg noen momenter i den generelle delen av LK06 som har betydning for tilrettelegging av opplæringa.

Som klasselærer i grunnskolen forholder jeg meg daglig til elever fra språklige minoriteter. Disse elevene skal gis samme muligheter til høyere utdanning og arbeidsliv som majoritetsspråklige elever. Sentralt i Opplæringsloven og læreplanverket ligger den enkeltes elevs rett til opplæring i tråd med evner og forutsetninger, slik jeg var inne på i kapittel 2. Det er i stor grad i klasserommet

at føringene i lovverk og læreplanverk skal realiseres gjennom lærerens tilrettelegging. Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes i følge Stortingsmelding nr.31(2007-2008) *Språk bygger broer* av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (s.7). I min masteroppgave har jeg valgt å finne ut noe om hvordan dette mandatet realiseres gjennom å undersøke hvordan informantene *erfarer* deler av denne virkeliggjøringen. Jeg tar derfor utgangspunkt i ”bestillingen” fra sentrale myndigheter, det vil si læreplanverket, som er selve opplæringsloven i praksis, og som innehar retningslinjene for det arbeidet som gjøres i klasserommet.

I LK06 er det flere punkter som kunne vært interessant å drøfte, men som jeg var inne på i kapittel 2.4, vil jeg spesielt se på noen av føringene i Læringsplakaten. Dette fordi Læringsplakaten samlet, inneholder grunnleggende forpliktelser for arbeidet i skolen. Prinsipper for opplæringen følger opp Læringsplakaten med oppsummering og konkretisering av bestemmelser i Opplæringsloven, og henger derfor nær sammen med Læringsplakaten. Prinsipper for opplæringen fremhever også fellesskolens ansvar for å ha ambisjoner på elevenes vegne, samtidig som det skal tas hensyn til de ulike forutsetningene til den enkelte elev (*Strategiplanen Likeverdige opplæring i praksis* 2007-2009:14). Jeg går ikke inn på hvert punkt i Læringsplakaten eller Prinsipper for opplæringen, men vil drøfte sammenhenger mellom momenter i lys av noen av informantenes svar.

Selv om jeg ikke går grundig inn på alle punktene i Læringsplakaten, fordi disse forutsettes kjent for leseren, skal jeg nevne noen stikkord for hva Læringsplakaten fremhever at skolen skal; gi alle like muligheter til utvikling av evner og talenter individuelt og i fellesskap, stimulere lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, stimulere til utvikling av egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning, stimulere utvikling av personlig identitet og utvikling, tilrettelegging

for elevmedvirkning, fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter (LK06:29).

Dale, Wærness og Lindvig (2005) har drøftet sammenhengene mellom punktene i Læringsplakaten, og de finner *motivasjon* som en sentral fellesnevner (s. 113).

Min erfaring etter over 20 år i yrket, er at motivasjon og nysgjerrighet må være en "åre" inn til all form for læring. I møte med mine informanter ble det derfor viktig å få rede på hva som skjer i klasserommet når elevene mener at de motiveres til læring og forstår sammenhengene i det som blir sagt. Aram beskriver det slik:

*... Men når det er gøy og sånn og når det er spennende og sånn, og når jeg blir interessert, da, det er da jeg hører mange ord... Han (læreren) viser det, liksom. Men hvis du ikke vet det, så spør du hva det betyr. Så forklarer han alt, hele, altså hva ordet er...*

Utsagnet kan tolkes som at informanten blir interessert og motivert gjennom at han oppfatter mange ord, og forstår hva som sies gjennom lærerens forklaring og visualisering. Dette forteller noe om at systematisk arbeid med ordforråd ikke bare har betydning for tilegnelse av fagstoff og utvikling av muntlige og skriftlige ferdigheter, slik jeg var inne på i kapittel 7.1, men det kan ha direkte innvirkning på elevens motivasjon for tilegnelse av lærestoffet. Motivasjon og selvoppfatning henger nøye sammen (Skaalvik & Skaalvik; 2005), og flere av informantene, blant annet Aram, beskriver også stoltheten over - og behovet for å dele gleden av - å ha lært nye ord med flere:

*... Det var gøy at man endelig forstod hva den andre sa... Man tenkte, man var stolt, sånn. Første gangen jeg lærte til 10, da sa jeg det mange*

*ganger... Da gjorde jeg det på én (elev) - . Så sa jeg det mange ganger...  
Det var sånn snill lærer i andre-klassen, eller var det første - , og da sa  
jeg det mange ganger til henne...*

Gleden beskriver hvor etterlengtet denne forståelsen var, og hvor viktig det var for informanten å få sagt det han endelig forstod, mange ganger. I møte med informantene opplevde jeg å komme tett på elevens utfordringer i skolen. Under transkriberingen av intervjuene, oppdaget jeg at jeg hadde mest stoff om hva informantene mente var vanskelig med hensyn til tilegnelse av fagstoff i skolehverdagen. Dette er viktig informasjon, fordi vanskeligheter i læringsprosessen kan virke truende på motivasjonen og følelsen av mestring. Monkut beskriver hvordan han ser på seg selv som ordbruker i norsk gjennom å ta rollen som observatør når han hører venner bruke ord som er nye for ham:

*... Jeg kommer liksom etter venner...*

En kan spørre seg hva rollen som den som alltid ”kommer etter venner” gjør med elevs motivasjon og selvoppfatning over tid, i en alder der det å ha venner – og å være en betydningsfull venn betyr mer og mer. Hvordan kan skolen stimulere på en slik måte at eleven er i forkant, forberedt på det som skal læres, og på denne måten være med å styrke både motivasjon og selvoppfatning? God læring kjennetegnes ved at den hele tiden ligger i forkant av elevens læringsforløp. Læring er en aktiv prosess, og Roe (2008:90) hevder at ny kunnskap og ny forståelse av begreper bygger på forkunnskaper hos innlæreren. Denne læringsformen forutsetter at skolen forstår, tar på alvor, og lar seg bevege inn i elevens utviklingssone, for å kunne ta prinsippet om tilpassa opplæring på alvor. I den tilpassa opplæringa ligger det blant annet at eleven får støtte og hjelp til å sette seg mål som er realistiske og personlige, at resultatene attribueres

til strategiene som er valgt og den innsatsen som er gjort og at miljøet rundt eleven er aksepterende og inkluderende (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I tråd med Læringsplakaten og Prinsipper for opplæringen, skal skolen legge til rette for å stimulere elevenes egne læringsstrategier gjennom individuelt arbeid, arbeid i fellesskap og gjennom elevmedvirkning (Dale et al. 2005: 138). Ramzan beskriver sin frustrasjon over å ikke få med seg fagstoffet i timene når han overveldes av ord han ikke forstår, og læreren prater mye:

*Da blir jeg litt sur og vil vite på norsk... Orker ikke... Jeg bare gjør sånn (viser med å sette ansiktet i hendene) og ser hva de snakker om.*

Det som er interessant i informantens utsagn, er at han er motivert. Han ønsker å få med seg det læreren sier, men har ikke utviklet strategier å ta i bruk for å forstå. Informanten forteller at det ikke er alltid han vil spørre om ting han ikke forstår, og velger derfor ”minste motstands vei”. Utsagnet kan tolkes slik at eleven i møte med fagstoff han ikke forstår, kobler ut det viktige redskapet hørselen representerer, og har dermed ingen mulighet til å iverksette noen av sine læringsstrategier: - Han bare ”ser” hva de snakker om. Det kan være nærliggende å tenke at en konsekvens av manglende bevissthet på tilrettelegging for forståelsesstrategier i skolen, kan være direkte til *hinder* for at disse elevene skal få ta i bruk egne strategier for å lære nye ord og begreper, og at skolen dermed står i fare for å arbeide *mot* elevens motivasjon, altså stikk i strid med både Læringsplakaten og intensjoner i Prinsipper for opplæringen.

I henhold til flere av informantens utsagn kan det synes som at skoledagen kan bli lite effektiv fordi elevene ofte opplever å ikke forstå, både på grunn av manglende ordforråd og forståelse av – eller manglende rammer for hvordan en skal gå frem. Monkut beskriver det som vanskelig å mobilisere strategier for å

forstå hvordan en kommer seg videre, med den følge at det kan bli mye venting,  
- en annen trussel for motivasjonen:

*Nei, det (innholdet i teksten) hopper jeg over! ... Jeg venter til læreren kommer til meg. Så spør jeg etterpå. De kommer av seg selv. Når jeg har ventet så lenge, da roper jeg høyt: "Kan du komme hit?" Da er jeg så lei av å bare gjøre én oppgave...*

Det som kan ligge bak en slik uttalelse, er *elevens søken* etter læringstrykk. Eleven uttrykker i utgangspunktet forventninger til seg selv om arbeid og innsats, og ønsker å holde tempoet oppe.

I kapittel 7.1 var jeg inne på at manglende rutiner i forhold til ordlæring, kan skape en lite effektiv læringssituasjon for elevene fordi undervisningen ikke er lagt opp på en måte som leder elevene gjennom stoffet. Resultatet kan bli mange "stopp" i prosessen, noe som virker demotiverende på innlæringa og er et brudd på momentet om stimulering av lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet i Læringsplakaten. I tillegg kan en forvente at med mange slike stopp i læringssekvensene, vil eleven stadig kunne stå i fare for å ikke få ferdigstilt arbeid, og en kan spørre seg hvilke signal dette gir? Ventetiden blir altså en trussel mot både læringstrykk og motivasjon.

Den samme informanten ga uttrykk for at han mener det er nødvendig å utvikle ordforrådet sitt for å kunne *gjøre lekser i stedet for å vente*. - Hvordan kan skolens rutiner med tanke på utvikling av ordforråd ivareta elevene slik at ventetiden kan kortes ned, læringstrykket økes og faren for å miste dyrebar motivasjon kan minskes? Her må en kanskje være forsiktig med å komme med både generelle og spesielle "svar", men en faktor som bør tilstrebes, vil være fokus på sammenheng i elevens læring. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008)

*Kvalitet i skolen*, poengteres det at klasserom med læringsfokus, har en vekt på grundig, systematisk og sammenhengende undervisning (s.28).

Dersom en skal ta på alvor at konteksten er den viktigste faktor for utvikling av ordforråd, slik jeg var inne på i kapittel 4.1.4, må det skapes sammenhenger både *i* kontekster og *mellom* kontekster. Dette innebærer blant annet at lærestoffet bygger på elevenes tidligere erfaringer, som danner elevens plattform og som dermed også er utgangspunkt for den videre faglige veksten. Kamil Øzerk, professor, og forfatter av en rekke bøker og artikler som omhandler blant annet tospråklig opplæring, hevder at nye erfaringer og kunnskaper innlemmes i ens for forståelse og i ens tidligere kunnskaper via forståelse og konstruksjon av mening. Dette skaper endringer og utvikling i vår tidligere kunnskap, men forutsetter at opplæringen tuftes på pedagogiske, sammenhengende aktiviteter (Øzerk i Selj et al. 2005:314).

Jeg har nå drøftet noen av informantenes utsagn som beskriver hvordan de motiveres til læring. Det har også vært viktig å belyse informantenes uttalelser med tanke på utfordringer som kan påvirke elevenes motivasjon negativt i skolehverdagen. Hvis føringene i læreplanverket er tuftet på skolens utvikling og opprettholdelse av elevers motivasjon som en drivkraft i opplæringen, er det viktig å ha forståelse for hva som kan *hindre* lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, slik at dette kan få nødvendige konsekvenser for tilrettelegginga av ordlæring og forståelsesstrategier i klasserommet.

Av mitt materiale går det frem at alle informantene også hadde klare tanker, både på kort og lang sikt, om hvorfor de mener ordlæring er viktig i skolen. Deres innspill viste at de opplever å være avhengige av å kunne forstå og gjøre seg forstått både i og utenfor skolen. De var opptatt av å få seg utdanning og



jobb, å kunne klare seg på egenhånd. Monkut har klare tanker om viktigheten av å kunne norsk for egen fremtid:

*... Hvorfor? Fordi når jeg blir stor, så kan jeg bruke dem (ordene) når jeg skal på jobb og sånn der. Når jeg skal ta liv videre, og sånn... Jeg tenker sånn: Hvis jeg blir stor og kan ikke norsk, hva skal jeg gjøre? Jeg kan ikke jobbe her. Jeg tjener ingenting. Så nå er det bare å kjøre på. Tida går jo så fort nå. Når jeg kommer i åttende.. - etter jeg er ferdig i åttende, er det videregående... Ja, for når jeg blir stor, kan jeg ikke gå på skole når jeg skal gå på jobb. Det går ikke. Det går bare ikke. Det blir skikkelig tungt for meg da...*

Fatmir beskriver at han fikk tilsnakk av andre minoritetsspråklige fordi de mente at hans mangel på aksepterende atferd kunne føre uønskede konsekvenser med seg når han ble voksen:

*... Jeg følger med i timene. Før var jeg bare en klovn i klassen, men det har jeg slutta med... Jeg begynte bare å tulle litt. Men jeg har slutta med alt nå. Mange av vennene mine sier at jeg ikke får jobb, eller må bli en uteligger hvis jeg ikke kan mye. Da ble jeg litt redd, så da slutta jeg med det...*

Informanten er "klarert" for læring. Han har tatt følgene av vennenes påtale, og har forberedt seg på å tilegne seg fagstoff fordi han ser at har bruk for det langt inn i fremtiden. Svarene viser at informantene er motiverte for å lære nye ord og begreper og at de har en klar forståelse av hensikten med det. Spørsmålet er om læringsutbyttet i forhold til utvikling av ordforråd – og dermed økt forståelse i fagene – er tilstrekkelig til å gi elevene et reelt valg for eksempel når de en dag skal velge yrke, slik intensjonen er i Læringsplakaten? Målinger av resultater på

nasjonale og internasjonale undersøkelser (Bonesrønning, Naper, Strøm: 2005) viser at minoritetsspråklige elever skårer lavere på nasjonale prøver enn majoritetsspråklige i alle basisfagene på 4., 7. og 10.trinn, og de oppnår generelt lavere karakterer i grunnskole og videregående opplæring i forhold til majoritetsspråklige elever. Selv om disse resultatene kan tilskrives flere andre forhold enn skolen og strategier av utdanningspolitisk karakter, må en som lærer forholde seg til viktigheten av at skolen også har oppmerksomhet på rutiner i forhold til opplæringstilbudet for denne elevgruppa.

Jeg forundret meg over informantenes langsiktige tanker om hvorfor ordlæring i skolen er viktig. Tenker majoritetsspråklige elever like langsiktig som minoritetsspråklige på samme alder, i forhold til å utvikle ordforrådet sitt? Spørsmålet førte til at jeg oppsøkte 10 majoritets elever på samme alder som fungerte som en slags kontrollgruppe, og spurte dem om hvorfor *de* mente at det var nødvendig å lære nye ord i skolen. En av de yngste elevene i gruppa, Ingrid, var den som så ut til å tenke mest langsiktig;

*... Kanskje man trenger det til man blir større. Jobbe, dra til andre land...*

Noen av de andre i kontrollgruppa var inne på at ordlæring var viktig for å lære mer, utvikle språket sitt og for å forstå hva andre sier. Flere av elevene hadde ikke gjort seg tanker om hvorfor dette er nødvendig. Opplysningene viste klart at en overvekt av de minoritetsspråklige tenkte bredere og mer langsiktig enn majoritets elevene i forhold til ordlæring i skolen. Dette kan nok skyldes at minoritetsspråklige er mer avhengige av å forstå og avhengige av å utvikle ordforrådet sitt. Samtidig er det mulig at informasjonen også kan si noe om at skolen kanskje i større grad bør sette fokus på ordlæring og viktigheten av dette innenfor alle fag, på en slik måte at alle elevene blir opptatt av dette?

To av de minoritetsspråklige informantene hadde en oppfatning av å kunne norsk så godt at de ”tenkte på norsk”. Ordet *fordi* i Fatmirs utsagn er interessant:

*... jeg kan veldig lite albansk fordi jeg har lært norsk.*

Det kan virke som at Fatmir har en opplevelse av at selv om han er stolt over å kunne norsk så godt, har læring av det norske språket gått på bekostning av opprettholdelse og utvikling av hans morsmål. Lignende funn er gjort i Tove Skutnabb-Kangas forskning (1981) som jeg var inne på i kapittel 3.3.3. I tillegg til at morsmålet kan stagnere, er det også viktig å være oppmerksom på at minoritetsspråklige elever står i fare for å få redusert forståelse i både morsmål og andrespråket.

Jeg var innledningsvis inne på at min erfaring er at motivasjon og nysgjerrighet henger nær sammen. Dette gjelder for alle elever. Gjennom Opplæringsloven og tilhørende læreplaner er skolen forpliktet på en opplæring som motiverer til læring. Oppsummert viser dette avsnittet at mitt materiale peker på at informantene er motiverte for å lære nye ord og for å forstå i skolesammenheng. De tenker langsiktige tanker om hvorfor ordlæring er viktig i skolen, men manglende tilrettelegging i forhold til strategier for å forstå i klasserommet, kan føre til mangel på motivasjon og lærelyst hos elevene. Øzerk (i Selj et al. 2005;307) hevder at utfordringen handler om å *skape opplæringsforhold som gir læringsvilkår*. Dette blir et sentralt tema i mitt neste avsnitt, der jeg drøfter lærerrollen nærmere i forhold til tilpassa opplæring.

### **7.3. Lærerrollen i ordlæringa.**

Min masteroppgave dreier seg i all hovedsak om å sette søkelys på vilkår for utvikling av ordforråd og dermed forståelse i skolen. Det var derfor interessant

at flere av mine informanter mente at de lærer flere nye ord *uten* at lærer er direkte involvert:

*... jeg lærer veldig mye av venner og sånn...*

*... Nei, mesteparten i fritida! ... når mange snakker om det nye ordet...*

*... Det er mest i fritiden at jeg lærer meg nye ord...*

Det kan godt være at lærer har lagt til rette for læring i mindre grupper, og at det er på denne måten elevene mener de lærer nye ord i skolesammenheng. Men utsagnene kan også tyde på at elevene selv mener at de utvikler ordforrådet sitt *utenom* skolen og lærers tilrettelegging, noe som kan tale for at den uformelle, insidentelle innlæringa som jeg beskrev i kapittel 3.2 er av største verdi for informantene. Dette kan en også finne støtte for hos Øzerk, som hevder at flere forskere har vektlagt innflytelsen den uformelle tilegnelsen av majoritetsspråket har (1992:158).

Cummins (1980) skiller mellom hverdagspråk og skolespråk eller fagspråk, slik jeg har beskrevet dette i kapittel 4.1.6. Han hevder at de minoritetselevne som er født i landet, eller har kommet til landet i tidlig alder, etter hvert er i stand til å mestre godt det språket en snakker daglig, hverdagspråket. Dette kan bl.a. skyldes at elevene møter språket i kontekstavhengige, adekvate situasjoner der språk og erfaringer for øvrig, sammenfaller. Elevene kan i stor grad forstå og gjøre seg forstått gjennom enkle setningsstrukturer, i et direkte møte med omgivelsene. Fagspråket kan ha en mer begrenset interaksjon, inneholde flere lavfrekvente ord, opptre mer abstrakt, ha en mer kompleks setningsstruktur, samtidig som den kontekstuelle støtten gjerne mangler. Dette bekrefter

informantene gjennom flere historier om hva de synes er vanskelig i timene. Behar sier det slik:

*Det blir noen ganger vanskelig hvis de bare sier noen ord uten å fortelle, og det blir vanskelig noen ganger når jeg har sånn der for eksempel en bok. Så leser jeg, så blir det litt vanskelig å kunne alt. På grunn av når jeg leser en bok, så leser jeg jo alt og så vet jeg noen ord ikke der... Da bruker jeg å lese sakte for å forstå...*

Elevens utsagn illustrerer manglende støtte i konteksten. Det som leses eller sies har en overvekt av fagord eller av ord eleven ikke forstår i sammenhengen.

En stor del av skolens opplæring dreier seg om fagstoff, og flere av informantene opplever dette som vanskelig i skolehverdagen. Ramzan er en av de som synes vanskelighetene blant annet kan gjøre det krevende å skulle strukturere informasjonen i læringssituasjonen.

*... Det er så mange spørsmål... De spør: "Hva er det der?" og sånn der... Når de spør sånn: "Hvorfor ble han født, han Jesus?" og sånn, så leter jeg på hele boka. Jeg prøver å lete så fort, men jeg gjør det så fort at jeg finner ikke det. Så det er vanskelig. Så tenker jeg at kanskje er det det, eller det, eller det. Det er masse ting som passer i sammen...*

Jeg har tidligere vært inne på at flere språkforskere synes å enes om at det ikke nødvendigvis er spesifikke fagord som kan skape de største vanskelighetene for andrespråkelevne fordi disse gjerne forklares enten i teksten eller av lærer. Inger Lindberg uttaler i boka *Det er språket som bestemmer* (2008:56) at fordi andrespråkelever gjerne har en begrenset dybde i sin vokabularkunnskap, med få nyanser og bibetydninger, vil også etter alt å dømme mer kjente ord kunne

oppfattes problematiske i muntlige og skriftlige sammenhenger. Dette vil kunne føre til at dagligdagse ord med en kjent betydning, i en fagtekst vil kunne opptre abstrakt, eller med andre betydninger, noe som lett kan føre til feiltolkninger. Fatmir har bodd 10 år i Norge og går siste året på mellomtrinnet:

*... Jeg bruker ikke å skjønne det så mye. Jeg klarer ikke å forklare det... Når jeg leser og når noen snakker. Det er vanskelig... Når jeg skal lese noen ganger norsk, så er det så mange ord som er så lange og jeg ikke forstår, så bruker jeg å si feil, og... Så er det vanskelig å lese sånn nynorsk også...*

Mellomspråket vil, slik jeg skisserte det i kapittel 3.3.3, kunne være et viktig redskap for andrespråkinnlærere i mange år etter at de har startet sin norskopplæring. Dette avhenger selvfølgelig av flere forhold, men kvaliteten på innlæringen, og bevisstheten om hvilke ord som fokuseres i innlæring, er sentral i forhold til elevers selvstendighet i språket. I dette ligger også slik Lindberg (i Bjar 2008:56) hevder, at det fra starten arbeides med flere ulike sider ved ord, som homografi, polysemi og metaforisk betydning i språket.

Som lærer spør jeg meg: Hvordan kan en vite at elever lærer, selv om en underviser? Er det nødvendigvis samsvar mellom elevers læring og lærers undervisning? Jensen (2006:44) kaller dette *det som ønskes oppnådd og det som oppleves*. Innenfor et konstruktivistisk læringssyn, er eleven aktivt konstruerende i egen læringsprosess og aktivitetene i undervisningen er sentrert rundt elevens læring. Elevens læringsutbytte justerer støtten, og skolen må ha klare rutiner for å overvåke både målene for innlæringa, hvilken type støtte som skal gis og læringsutbyttet.

Aram gir et glimrende eksempel på Vygotskys ”støtte i nærmeste utviklingszone”, når han forteller hvordan en av vennene hans gikk frem for å lære ham nye ord på norsk. Som lærer tenker jeg at elevene på mellomtrinnet med dette eksemplet har fanget opp noe av kjernen i tilpassa opplæring, med læring i fokus;

*Jeg har mange venner også, som jeg fikk, som hjelper meg å lære. Det er en som er kurder også, fra samme land som meg. Da hadde jeg to venner. Det var en som var norsk og en som var kurdisk, bare at han kunne norsk. Da sa han norske ting, og han andre sa til meg. Og etter hvert så lærte jeg det. Og lærte, og lærte. Til slutt trengte jeg ikke hjelp fra han andre, og det er jeg glad for... Masse sånn: ”Jeg heter...!” og sånn, og ”Hei! Går det bra?”... Og så hjalp de meg litt, og så til slutt, så lærte jeg det... Jeg bare tenkte på det veldig masse, og jeg sa det veldig ofte.*

Informanten får støtten han trenger i konkrete situasjoner, fra en som kan språket bedre enn ham, som vet hva som er viktig for informanten å lære og som vet når støtten kan opphøre. – Den lærende, informanten, er heller ikke passiv, men er utfordret til aktiv tenkning og å øve seg på å benytte ordene ofte. Jensen (2006) hevder at en tilpasset elevdeltakelse er et resultat av godt samspill mellom lærer, elev, arbeidsmåter og lærestoff. Flere av informantene ga uttrykk for at fokus og gjentakelser av ordene som var nye, bidro til læring og ny forståelse. En ordinnlæring med læringsfokus, tilstreber derfor ikke bare ”tilfeldig” valgte ord i sammenhengen der og da, eller forklaring av enkeltord i dagens leselekse, men å hjelpe innlæreren til å se både ordets tilhørighet i språket og som en del av budskapet, slik Danbolt og Kulbrandstad hevder (2008: 118). Denne type fokus innebærer at ordet ikke bare høres eller leses én gang, men repeteres og benyttes bevisst i ulike typer kontekster, - altså en planmessig tilnærming.

I motsetning til det konstruktivistiske læringssynet, står den direkte instruksjonen som avgjørende for barnets læringsutbytte. Her ligger fokus på *undervisningen* og hva som skal foregå i timene. Frost (2005:110) hevder at eleven da skal prøve å koble seg på, søke forståelse med bakgrunn i aktivitetene som presenteres, men uten at det nødvendigvis finner sted en sammenheng mellom elevens læring og lærerens undervisning. Nadifa måtte søke etter forståelsen hjemme:

*... Men jeg tror det er litt fort... Noen lærere snakker litt fort... Det er en lærer som sier så fort. Leser så fort... Snakker om mange ting. Da må jeg spørre pappa etterpå når jeg skal lese... Hvis de snakker sammen med noen, da snakker de fort. Veldig...*

Dette utsagnet var bare ett av flere lignende utsagn fra informantene, som opplever at det tas manglende hensyn til deres behov for å få forklart sammenhenger på en enklere måte, i en forståelig sammenheng og i saktere tempo.

Det hadde vært interessant og sett mer på hvilken type læringsfokus som har hovedråderett i norsk skole. Kan noe av årsaken til lave skårer hos minoritetsspråklige elever i skolen skyldes et læringssyn som har mer fokus på lærerens undervisning enn elevens læring? Internasjonal forskning peker på at en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer, blant annet er høye forventninger til eleven (Jenner 2004). Dette avhenger av at vi som lærere har kompetanse på hvordan en legger til rette en undervisning som fører til læring. I strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis* (2007-2009) hevdes det at det hos en del minoritetsspråklige elever kan spores langsom progresjon på grunn av manglende kompetanse og lave forventninger fra lærernes side (s.14).



Informantene mine kunne gi flere eksempler på hva som var vanskelig i læringssituasjonen. Samtlige av svarene karakteriserte vanskeligheter på grunn av informantenes manglende ordforråd. Det som også var interessant med svarene, var at flere av informantene fortalte at de nødvendigvis ikke spør læreren dersom de ikke forstår. Det kan være nærliggende å tro at det å skulle spørre ofte om ting en lurer på, ikke bestandig føles enkelt for eleven. Kanskje føler en at en forstyrrer, eller ikke ønsker å avsløre sine manglende kunnskaper? Behar forteller at han prøver å vurdere ”størrelsen på problemet” før han spør:

*Nei, jeg bruker ikke å spørre om sånn der lita ting... Jeg husker ikke hva det var... Det blir bare sånn at jeg ikke liker å stå opp. Når jeg sitter kanskje i sånn der én time i stol, så bruker jeg å sitte lenge der... På grunn av så er det litt deilig å sitte...*

Jeg syntes det var interessant å høre hvordan informantene tenker om det å skulle spørre, og hva de eventuelt ikke spør om. Arams utsagn kan gjøre det nødvendig å spørre hvem det er som skal sette standard for hva som er viktig å få med seg av lærestoff i skolen. - Er det elevene?

*... Hvis det ikke er viktig, altså hvis det ikke er så viktig, da, for eksempel hvis hun (læreren) bare sier at vi skal skrive det ned, og det ikke er så viktig, da spør jeg ikke. Da skriver jeg det bare ned. Men hvis det er viktig, og hvis vi snakker masse om det og sånn, da spør jeg...*

Dette forteller blant annet at det å for eksempel skulle skrive direkte av tavla, lett kan bli passivt og lite kognitivt utfordrende, men det gir samtidig en pekepinn på at min rolle som lærer, i tråd med Opplæringsloven og læreplanverket er å gjøre tydelig for eleven hva som skal læres, hvordan stoffet skal læres og hvorfor stoffet skal læres. Det ligger i lærerens profesjon å legge

til rette undervisning på en slik måte at eleven opplever sammenheng i sin læring. Dette for om mulig å effektivisere elevens egne strategier i læringsprosessen. Det er interessant at informanten har en oppfatning av at lærestoff eller ord som har mye fokus, er viktige å forstå. Et planmessig arbeid med nye ord, vil kunne sikre at ordene som skal læres får fokus og blir viktige. I motsatt fall vil eleven selv måtte finne ut hvilke ord som har stor betydning for læringen.

Ramzan forteller at han har blitt oppmuntret av lærere til å spørre om det han ikke forstår:

*... Lærerne har lært meg å spørre, eller de som vet det bra, og så spør jeg de... De sier: "Har du ikke forstått noe?" Så sier jeg: "Ja!" Så hjelper de meg...*

Å invitere elever til å spørre om det de ikke forstår, vil jeg mene er helt vanlig praksis i skole og utdanning for øvrig. Men dette fratår ikke pedagogen ansvaret for å legge til rette en opplæring som er læringsfremmende for den enkelte elev. Hvordan kan en som pedagog vite at eleven har oversikt over hva han skal spørre om? Dette ansvaret hviler etter min mening også på pedagogens skuldre; Å tilby en opplæring som gir tilhøreren mulighet til å vite hvilke spørsmål som bør utledes ut fra fagstoffet. Dette bidrar til å gjøre eleven aktiv i egen læringsprosess, og det er da en i praksis, slik jeg ser det, kan utvikle et fokus tuftet på læring, ikke på undervisning.

Hvordan kan et slikt grunnleggende syn prege mitt arbeid som lærer med hensyn til elevenes hjemmearbeid, - noe som av flere informanter ses på som svært utfordrende? Jeg ønsker ikke at drøftingene i min masteroppgave skal gjennomsyres av "leksedebatten", men jeg opplever det betenkelig at når en ikke

forstår hjemmeleksene, så kan de gjøres om til en ”byttehandel” mellom venner på msn, slik Monkut forteller:

*... Først sånn matteoppgaver: Det står sånn 10x10 eller 1000 komma 1000x10 eller 15. Så kan jeg finne det svaret og en annen finne engelske svar. Så bytter vi svar. Og så skriver vi ned i boka... Ja, det er lett å gjøre lekser...*

Selv om jeg i utgangspunktet synes det er flott at elevene får skrivetrening gjennom msn, kan en som lærer stille spørsmål ved læringseffekten denne typen samarbeid kan ha. Det sa informanten ingenting om, annet enn at det var en måte å få gjort leksene på. Med et læringsrettet syn på undervisning, bør en også ha klart for seg hva læringseffekten av hjemmearbeidet skal være for den enkelte elev.

I dette avsnittet av oppgaven har jeg drøftet informantenes utsagn om læring av nye ord i sammenheng med lærerrollen. Jeg har sett på noen av årsakene til at flere av informantene hevder at de lærer mest nye ord av venner og i fritid, og drøftet svarene opp mot et læringsrettet syn på undervisning, i motsetning til konsekvenser av et mer undervisningsfokusert syn.

I siste del av denne oppgaven, kapittel 8, vil jeg gi en oppsummering av arbeidet og samle noen tråder i en avsluttende drøfting.

## **8. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING**

### **8.1. Oppsummering**

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet *Når lærer minoritetsspråklige elever nye ord og begreper?* har jeg i denne studien sett nærmere på noen betingelser for utvikling av ordforråd i skolen. Jeg har belyst aktuell teori knyttet til læring av språk generelt, og ordlæring i et andrespråksperspektiv spesielt. Innledningsvis har jeg pekt på forfattere og forskere som hevder at det arbeides for lite med ordforråds- og forståelsestrening i skolen. Ei stortingsmelding som ble gitt ut mens jeg arbeidet med oppgaven, Stortingsmelding nr. 23(2007-2008) *Språk bygger broer*, hevder at leseferdighetene til en stor andel norske elever ikke er tilstrekkelig til at de vil lykkes i skolearbeid, og i videre studier og arbeidsliv (s.8). Dette kan tyde på at det i skolen kan ligge et potensiale for økt læring gjennom større fokus på innlæring av ord og begrep.

Jeg ønsket med masteroppgaven å undersøke hvilken opplevelse elever hadde av dette, for å få innspill til hvordan en som lærer kan imøtekomme elever med hensyn til ordlæring i skolen. Jeg benyttet meg derfor av minoritetsspråklige informanter, ei elevgruppe som har stort behov for å forstå, og utvikle ordforrådet sitt i skolen. Det har vært viktig for meg å se om deres erfaringer kan være nyttige i forhold til arbeid med ordlæring også for majoritetsspråklige elever.

Mitt utgangspunkt har vært "klasselærerperspektivet" og jeg har i kapittel 2 valgt å ta med Opplæringsloven samt relevante deler av læreplanverket som en må forholde seg til når det gjelder elever med minoritetsbakgrunn. Her ligger det

føringer for tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger som skolen er forpliktet på.

Mitt forskningsspørsmål, omfanget og formålet med undersøkelsen var bestemmende for at jeg valgte å benytte kvalitative intervju og casedesign som forskningstilnærming, noe jeg redegjør for i kapittel 5. Jeg har benyttet semistrukturerte intervju av seks minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet for å få innsikt i deres erfaringer med ordlæring i skolen. Som en del av undersøkelsen, benyttet jeg ei kontrollgruppe av 10 norske elever på mellomtrinnet.

Datamaterialet ble systematisert og presentert i kapittel 6 i forhold som angår hva ord er, erfaringer med å lære nye ord/begrep, strategier elever benytter for å lære nye ord /begrep og motivasjon for å lære nye ord/begrep.

For å imøtekomme forskningsspørsmålet mitt, drøftet jeg i kapittel 7 datamaterialet inn i tre kategorier; Når lærer minoritetsspråklige nye ord og begreper? Læreplanverk og ordlæring og Lærerrollen i ordlæringa. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å trekke ut fire elementer som jeg ser på som mine hovedfunn i studien, og som jeg derfor tar med i en avsluttende drøfting. Funnene er ikke rangert etter relevans.

*For det første* ser undersøkelsen ut til å bekrefte aktuelle teorier om ordlæring. Jeg fremsatte innledningsvis en påstand om at elever i stor grad er kompetente til å ha innflytelse på egen læringsprosess. Jeg uttrykte også at minoritetsspråklige elever har god innsikt i utfordringer knytta til egen skolehverdag med tanke på å utvikle ordforrådet sitt, og dermed sin forståelse, og at deres kunnskap kan være viktig for oss som lærere å få tak i. Min

bakgrunn for å hevde dette, har først og fremst vært min tidligere erfaring gjennom samtaler med elever uformelt, i form av læringsamtaler eller elevsamtaler.

Datamaterialet mitt fra intervjuundersøkelsen bekrefter at utvikling av ordforråd i stor grad sammenfaller med aktuell forskning, teorier om ordlæring generelt, og om andrespråklæring spesielt. Informantene har ved å komme med eksempler på når de mener det er lett eller vanskelig å lære nye ord, gitt konkrete innspill på hvilken tilrettelegging skolen kan bidra med som gjør at de forstår, og utvikler ordforrådet sitt, men også hvilke tiltak som kan virke hemmende på forståelsesaspektet. Dette viser at informantene i stor grad har en klar bevissthet om egen læringssituasjon som kan og bør utnyttes i læringssammenheng.

Det som også er interessant, er som jeg var inne på i kapittel 7.1, at de teoriene jeg har benyttet meg av, ikke er av spesielt ny og revolusjonerende karakter. En kan derfor stille spørsmål ved hvorfor flere av informantene (også de som har gått på skole i Norge hele sitt skoleløp og er klare til å starte på ungdomsskolen), hevder at fagstoff er vanskelig å tilegne seg, fordi det er mange ord en ikke forstår? En naturlig følge av manglende forståelse vil være lave prestasjoner. Undersøkelsen kan derfor se ut til å bekrefte poeng fra internasjonale undersøkelser hvor minoritetsspråklige elever skårer lavere enn majoritetsspråklige elever i basisfagene (blant annet PIRLS 2001, TIMSS 2003). Dette har flere årsaker, og er en kompleks problematikk som må sees fra flere sider, og som det ikke er enkle svar på. Jeg ser det som viktig å reflektere over læreraspektet i denne sammenhengen. I Stortingsmelding nr.31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*, fastslås det at kvaliteten i skolen avhenger av at aktivitetene knyttes til læring - og underforstått - ikke primært til undervisning, slik jeg var inne på i kapittel 7.3. Dette fokuset er en del av den tilpassa opplæringa, men

Haug og Bachmann (2007:13) hevder at *før* skolen kan ta tak i den tilpassa opplæringa, må temaet læring fokuseres. Erling Lars Dale, professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, uttaler i tidsskriftet *Bedre Skole* nr.1-2009, at *skolen inkluderer en stor del elever uten å integrere disse i gode, skolefaglige læringsprosesser, og at dette er fellesskolens primære utfordring* (s.75). Disse uttalelsene gjelder ikke primært minoritetsspråklige elever, men hele mangfoldet av elever som rekrutteres til skolen. Når min undersøkelse avdekker at informantene har kunnskaper om hva de mener fremmer eller hemmer utvikling av ordforråd, og dermed forståelse, kan det derfor se ut til å ligge et gap mellom elevenes kompetanse på egne læringsprosesser, aktuell teori om ordlæring og en læringsfokuseret undervisning.

*Det andre aspektet* jeg ønsker å fremheve som ser ut til å fremkomme i undersøkelsen, er at eksempler på tiltak som fremmer innlæring, blant annet er ords fokus i ulike kontekster. Ord de hører eller leser ofte, tenker de er viktige. Dette kan lett bli tilfeldig, dersom det er eleven som skal sette standard for hvilke ord som er viktige å kunne i en faglig sammenheng. Dette kan også føre til en form for ensomhet hos de elevene som mangler forutsetninger for å forstå, mens de elevene som raskere greier å skape sammenheng selv, går videre i sin læringsprosess.

Kunnskap om hva som er vesentlig å kunne innenfor de ulike fagene, ligger etter min mening først og fremst i form av det mandatet Opplæringsloven gir, hos skolen og skolens lærere. Det er derfor viktig at skolen, i tillegg til å være oppmerksom på verdien den uformelle ordlæringa har, vektlegger en *systematisk* ordinnlæring i fagene. Denne systematikken bør inkludere ordinnlæring gjennom ulike undervisningsmåter, slik at en blant annet sikrer at eleven møter ordet i ulike kontekster. Danbolt og Kulbrandstad (2008) skisserer modeller der en har benyttet flerspråklighet som bakgrunn for blant annet systematisk arbeid

med utvikling av ordforråd. I rapporten er alle elever inkludert i innlæringen på ulike måter, basert på en forståelse av at utvikling av ordforråd og språklig bevissthet bør fokuseres for hele mangfoldet av elever. Et fokus på ordlæring i skolen, vil, som jeg viste i kapittel 7.1, kunne føre positive ringvirkninger med seg for alle elever både fordi elever settes i stand til *selv* å fokusere på nye ord, et første skritt i utvikling av ordforrådet, og fordi sammenhengen mellom ordforråd og leseferdigheter er dokumentert av flere forskere (se kapittel 1). Innledningsvis viste jeg til Roe (2008) som hevder at arbeid med ordforråd kan sees på som en lesestrategi, spesielt med tanke på overvåking av egen leseprosess. Ettersom lesing er en av de grunnleggende ferdighetene i LK06, vil arbeid med lesestrategier generelt, og utvikling av ordforråd spesielt, være aktuelt innenfor alle fag i skolen. En systematikk på dette området vil derfor kunne lette forståelsesarbeidet både for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever (kapittel 1).

*Det tredje momentet* som jeg ønsker å fremheve fra undersøkelsen, er at samtlige av informantene har en klar bevissthet om hvorfor de mener ordlæring er viktig i skolen. De poengterer viktigheten av dette både på kort og lang sikt, og mener de er avhengige av å utvikle ordforrådet sitt både med tanke på utbytte av undervisninga i skolen, i forhold til daglige gjøremål og i forhold til valg av yrke og fremtid i Norge. Resultatene fra undersøkelsen kan derfor tolkes som at elevene er motiverte for læring, og har forventninger om å lære på skolen, fordi de også ser på dette som ei investering i deres egen fremtid. En enkel spørreunde blant majoritetselever på samme alder, viste at deres forståelse av dette sprikte og at de tenkte noe mer kortsiktig om hvorfor de skulle lære nye ord. Undersøkelsen kan synes å bekrefte ett av poengene til Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe (2007:225), som hevder at minoritetsspråklige elever fremstår som særlig positive og ærgjerrige til skolearbeidet. Resultatene viser også at selv om de minoritetsspråklige informantene er motiverte for å forstå og for å utvikle



ordforrådet sitt, så kan timene bære preg av en del venting, og dermed bli lite effektive når de ikke forstår. En står derfor i fare for at læringstrykket minker eller kan utebli, med den konsekvens at elevene blant annet kan miste verdifull undervisning og motivasjon. Dette er en alvorlig konsekvens både for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i skolen.

*Det fjerde momentet* jeg ønsker å kommentere ut fra undersøkelsen, og som jeg kanskje ser på som det viktigste funnet, er at informantene fremhever venners betydning i ordlæringsprosessen. Det er interessant at flere av informantene mener de lærer mest nye ord både i – og utenom skoletid - gjennom venner. Gjennom denne kontakten erfarer informantene at de kan ta i bruk ulike strategier for å forstå og de påpeker at de lærer språket blant annet gjennom lytting, observasjon og på å utfordres til delaktighet i slike mindre fellesskap.

Flere av informantene forteller at de oppfatter vennene som avgjørende for å tilegne seg nye ord, og at de spør venner om faglige spørsmål, både på skolen og i hjemmearbeidet. Den ord- og kulturkunnskapen som læres gjennom venner og i mer uformelle settinger er også svært viktig, og må ikke undervurderes. Men i forhold til arbeidet i skolen er denne erkjennelsen viktig i forhold til planlegging av en undervisning som imøtekommer disse elevenes behov for forståelse. Én konsekvens av dette er at en som lærer må se viktigheten av å arbeide med sosiale relasjoner og holdninger i klasserommet, spesielt med tanke på å skape trygghet for læring og samhandling. En annen konsekvens er at en må tenke gjennom på hvilken måte elevressursen kan utnyttes i ordlæringa, og her vil for eksempel bevissthet om plassering av elever i klasserommet og sammensetning av ulike grupper kunne ha betydning spesielt med tanke på utvikling av ordforrådet. En tredje konsekvens vil kunne være å legge til rette for forståelse og ordlæring gjennom samhandling i adekvate kontekster. Dette ved at skolen bevisst legger opp til samarbeidslæring, med gjennomtenkte

gruppesammensetninger, og klare mål og kriterier for det faglige fokuset, slik at læringsutbyttet ikke blir tilfeldig for den enkelte elev.

## **8.2. Sluttord**

Med denne undersøkelsen har jeg sett nærmere på vilkår for ordlæring i skolen gjennom minoritetsspråklige elevers erfaringer. Gjennom informantenes svar mener jeg det er mye som kan gi grunnlag for å si at de besitter en stor og viktig kompetanse om utvikling av ordforråd som jeg tror skolen har nytte av i møte med minoritetsspråklige elever generelt, men også i tilrettelegging av ordlæring for majoritetsspråklige elever. Jeg har gjennom undersøkelsen ønsket å sette meg inn i minoritetsspråklige elevers utfordringer i forståelsesprosessen, for å kunne imøtekomme både deres – men også majoritetslevers behov i sterkere grad i skolehverdagen, der fagstoffet utgjør en stor del av læringen. Et noe overraskende moment i undersøkelsen var informantenes sterke betoning av venners betydning for ordlæringa, og deres til dels tankevekkende fortellinger om hva som gjør skoledagen vanskelig, med de konsekvenser dette medfører for elevene. Deres utsagn har både nyansert og utvidet min kunnskap som pedagog. Mine refleksjoner omkring tilpasset opplæring har i møte med informantenes utfordringer gitt meg signaler om at vi i skolen også kan stå i fare for å ekskludere elever gjennom aktiviteter som ikke er læringsfremmende. Jeg har fått styrket min tro på at arbeid med utvikling av ordforråd i skolen er avgjørende viktig i alle fag, og at det må innarbeides på en slik måte at alle elever selv settes i stand til å utforske ord som en naturlig del av innlæringa, slik at en kan beholde elevers naturlige nysgjerrighet og motivasjon og opprettholde et høyt læringstrykk. - Eller som Ramzan sa;

*... fordi da kan jeg gjøre lekser i stedet for å vente...*

## 9. Litteraturliste:

- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin, University of Texas Press.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo, Samlaget.
- Bjar, L. (2008). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bonesrønning, H., Naper, L.R., Strøm, B. (2005). *Gir frittstående skoler bedre elevresultater? konsekvenser av ny lov om frittstående skoler - baselinerapport I: Elevresultater*. Trondheim, Senter for økonomisk forskning.
- Carter, R. (1988). *Vocabulary, cloze and discourse*. I: Carter Mc-Carthy 1988. Longman Group UK Limited.
- Carter, R., Mc Carthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman Group UK Limited.
- Coady, J. o. H. T. (2000). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Corder, S. P. (1975). *Error analysis, interlanguage, and second language acquisition*. *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 8: 201-218.

- Council Of Europe (2001). *Common European Framework Of Reference For Languages, Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1980). *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. TESOL Quarterly 14:175-187.
- Dalc, E. L. (2009). *Fellesskolens utfordring*. Bedre Skole nr.1-09, s. 75-80.
- Dale, E. L., Wærness, J.I., Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport 10-2005. Læringslaben.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M., Kulbrandstad, L.I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske Bokforlag.
- Daugaard, L.M., Holmen, A. (2005). *At utvikle tale- og lyttefærdighet gjennom samtaler*. S.77-95. I Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I.: *Med språklige minoriteter i klassen*. (2005). J.W. Cappelens Forlag as, Oslo.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisitions*. Oxford University Press.
- Endresen, R.T. (2005). *Fonetikk og fonologi*. S.207-306. I Endresen, R.T., Simonsen, H.G., Sveen, A.: *Innføring i lingvistikk*. Universitetsforlaget.

- Endresen, R.T., Simonsen H.G., Sveen, A.(red) (2005). *Innføring i lingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J.T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken: Noam Chomskys språkteori*. Samlagets bøker for høgare utdanning.
- Frost, J. (2005). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Fuglseth, K., Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademisk.
- Golden, A. (1984). *Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen*. S. 170-175. I: Hvenekilde, A., Ryen, E.: *Kan jeg få ordene dine, lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m.* Oslo, Landslaget for norskundervisning (LNU): Cappelen.
- Golden, A. (2006). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P., Bachmann, K. (2007). *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring: ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Haugstad, O. (2004). *Begynnerlesing: praktisk/teoretisk innføring: småskoletrinnet 1.-4. klasse*. Kristiansand, Pedagogisk forlag.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova. Kommentartutgave*. 2.utgave. Universitetsforlaget.

- Hvenekilde, A., Ryen, E. (1984). *Kan jeg få ordene dine, lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m.* Oslo, Landslaget for norskundervisning (LNU) : Cappelen.
- Hvistendal, R., Roe, A. (2004). *Videregående opplæring - progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn.* NIFU STEP. Skriftserie 26/2004.
- Haastруп, K. (1989). *Lexical inferencing-a study of procedures in reception.* Scandinavian Working Papers in Bilingualism 5, 1985.
- Jenkins, J. R., Dixon, R. (1983). *Vocabulary Learning.* Contemporary Educational Psychology, 8.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling.* Forskning i fokus 6513460. Myndigheten för skolutveckling.
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet.* Stjørdal, Læringsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. (2007). *Tid for Tunge Løft - Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006.* Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A., Hjørdemaal, F., Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Unipub. Oslo.

- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). St.meld.nr.16 (2006-2007)... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007-2009)*.
- Kunnskapsdepartementet (2007). St.meld. nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim, Tapir.
- Lanza, E., Skadberg, K. (2005). *Sosiolingvistikk*. S.340-364. I Endresen, R.T, Simonsen, H.G., Sveen, A.: *Innføring i lingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Lindberg, I. (2008). *Med andre ord i bagasjen*. S. 48-76. I Bjar, L.: *Det er språket som bestemmer*. Fagbokforlaget.

LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet.

Lyster, S. A.H.(2002). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.

Mullis, I. V. S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M (2003). *PIRLS 2001 International report: Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *Third International Mathematics Study 2003 (TIMSS): Findings from IEA's Trends in International mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Nagy, W., Herman, E., Anderson R. (1985). *Learning words from context*. Reading Research Quarterly 20.

Pedersen, S. (1997). *Språk og språkutvikling hos barn*. Oslo, Samlaget.

Piaget, J., B. Inhelder (1969). *The psychology of the child*. London, Routledge & Kegan Paul.

Rasmussen, J. B. (2003). *Reading literacy performance in Norway: Current practice and critical factors*. European Journal of Education 38, 427-443.



- Robson, C. (1993). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, Blackwell.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rumelhart, D. (1980). *Schemata. The building blocks of cognition. Theoretical issues in reading comprehension*. . R. J. Spiro, Bruce, B.C., and Brewer, W.F (eds.), Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale NJ.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics 10: 209-231.
- Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I. (2005). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. Oslo. Cappelen akademisk.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund, Liber.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Snow, C.E., Porche, M.V., Tabors, P.O., Harris, S.J. (2005). Literacy is not enough: predicting long term academic success for the students of the Home-School Study of language and literacy development. Manuscript under vurdering.
- Storch, S.A., Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- The National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read. Reports of the Subgroups*. . USA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Uppstad, P. H., Tønnesen F.E. (2005). The status of the concept of "phoneme" in Psycholinguistics. I: Uppstad, P.H. (2005). *Language and literacy: some fundamental issues in research on reading and writing*. Upublisert doktorgradsavhandling. Lund: Lunds Universitet.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter*.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Veileder i språkkompetanse i grunnleggende norsk*.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Evaluering av implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk*. Delrapport 1.
- Viberg, Å. (1993). *Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression*. Hyltenstam and Viberg: Progression&regression in language. Cambridge University Press.
- Vygotskij, L. S., Lurija, A. R. et al. (1971). *Verker*. København, Reitzel.

- Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts.
- Wold, A.H. (2005). *Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk*. S. 97-124. I Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I.: *Med språklige minoriteter i klassen* (2005). J.W. Cappelens Forlag as, Oslo.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Øzerk, K. (1992). *Tospråklige minoriteter: sirkulær tenkning og pedagogikk: presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum, Oris.
- Øzerk, K. (2005). *En konstruksjonistisk tilnærming til opplæringen av tospråklige minoriteter*. S. 305-319. I: Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I.: *Med språklige minoriteter i klassen*. J.W.Cappelens Forlag as, Oslo.
- Øzerk, K.(2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset. Oplandske Bokforlag.

Lover:

Opplæringslova: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (Lastet ned 12.5.09)

## INTERVJUGUIDE (Underpunktene er støttepunkt i samtalen)

### 1. Vis frem ei setning med 4 ord; " Jeg leser en bok."

- "Kan du telle hvor mange ord det er i setningen?"
- Pek på ordet bok. "Hvordan vet du at dette er et ord?"
- Pek på ordet leser. Hvordan vet du at dette er et ord?"

### 2. Legg frem to strimler; "Lurk", "røls"

- "Er "lurk" og "røls" ord?" Hvorfor/hvorfor ikke?

### 3. "Husker du en gang du lærte et nytt ord, eller at du plutselig forstod hva noe betydde? Fortell om det." ("Hvor var du da? Hvordan lærte du det? Hvem lærte du det av?")

- Hvordan vet du at du at du har lært et nytt ord?
  1. Koble bilde til ord: fly, linjal, saks, blyant, hus - evt. fyrstikkeske
  2. Koble ord til bilde: tannbørste, hammer, malepensel, nøkkel, globus, evt. tegnestift. (SAMMENSATTE ORD? HVA BETYR ORDENE?)
- Når er det vanskelig å forstå? (Lese tekst selv? Når læreren/andre snakker? )

- Når er det lett å forstå?/Hva er lett å forstå? (Hva gjør læreren da? Hva gjør du da? Venner? Andre?)

**4. "Hva bruker du å gjøre hvis du lurer på hva et ord betyr/det er ord du ikke forstår/synes er vanskelig å forstå?"**

- Hva gjør du i skoletimen, hvis læreren sier noe du ikke forstår eller du leser noe du ikke forstår?
- Hva gjør du i friminuttet hvis det er en venn/venner som sier noe du ikke forstår (i leken, på fotballbanen)?
- Hva gjør du hjemme hvis du gjør lekser og det er ord du ikke forstår? (Hva hvis ingen hjemme kan hjelpe deg?)
- Hender det noen ganger du *ikke* spør når du ikke forstår? Hvorfor ikke?

**5. "Har du lært noen andre et nytt ord en gang? Fortell om det.**

**6. "Hvorfor synes du det er det viktig/nødvendig å lære nye ord?"**

Hva er et ord?

Jeg leser en bok.

Lurk      Røls

Hvordan vet du at du har lært et nytt ord?

Koble bilde til ord:



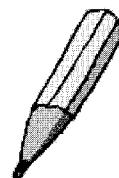
fly



linjal



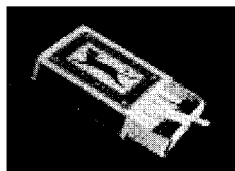
saks



blyant



hus



fyrstikkeske



VEDLEGG 4.

Koble ord til bilde:

Hvordan vet du at du har lært et nytt ord?



tannbørste



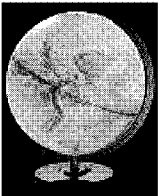
hammer



malepensel

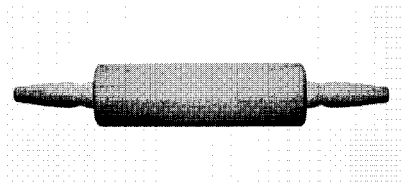


nøkkel



globus

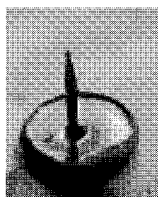
"Vanskelige" ord:



kjevle



mix-master



tegnestift

VEDLEGG 6.

versjon 2007.1

# Meldeskjema<sup>i</sup>

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt  
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,  
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombudet for forskning  
Harald Hårfagres gate 29  
5007 BERGEN

[personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

<b>1. PROSJEKTITTEL</b>			
Masteroppgave i tilpassa opplæring i norsk: " Minoritetsspråklige og ordforråd"			
<b>2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON<sup>ii</sup></b>			
Institusjon: Profesjonshøgskolen			
Adresse: Høgskolen i Bodø	Postnr. 8049	Poststed: BODØ	
<b>3. DAGLIG ANSVAR<sup>iii</sup></b>			
Navn (fornavn - etternavn): Toril Fiva			
Institusjon: Høgskolen i Bodø			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) Profesjonshøgskolen	Akademisk grad/utdanning Cand.philol	Stilling Undervisnings- dosent	
Adresse -- arbeidssted: Høgskolen i Bodø	Postnr.: 8049	Poststed: BODØ	
Telefon: 75517738	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse: toril.fiva@hibo.no
<b>4. VED STUDENTPROSJEKT<sup>iv</sup></b> (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			

Navn (fornavn - etternavn) på studenten: May Line Tverbakk			
Studiested (avdeling/seksjon/institutt): Profesjonshøgskolen/Høgskolen i Bodø		Akademisk grad/utdanning: Adjunkt m/tilleggsutd./Mastergradstudent	
Adresse – privat: XXX		Postnr.: XXX	Poststed: XXX
Telefon: XXX	Telefaks:	Mobil: XXX	E-postadresse: mtverbakk@yahoo.no
<b>5. FORMÅL MED PROSJEKTET</b>			
<i>Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.</i>	<p>En viktig målsetting for min masteroppgave er å få mer kunnskap om de utfordringene minoritetsspråklige elever står overfor i arbeidet med å utvikle ordforrådet sitt. Gjennom masteroppgaven vil jeg derfor søke å få vite mer om hvordan de utvikler ordforrådet sitt i norsk og hvilke strategier de benytter i læring av nye ord.</p> <p>Den overordna hensikten er altså først og fremst å fremskaffe en større forståelse og bevisstgjøring av hvordan skolen kan legge til rette ei likeverdig, tilpassa opplæring for minoritetslevene i arbeidet med utvikling av ordforrådet.</p>		
<b>6. PROSJEKTOMFANG</b>			
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie Angi øvrige institusjoner som skal delta:			
<b>7. UTVALGSBESKRIVELSE<sup>v</sup></b>			
<i>Beskrivelse av utvalget</i> Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).	Minoritetsspråklige skoleelever på mellomtrinn/ungdomstrinn ved ulike skoler		
<i>Rekruttering og trekking</i> Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.	Grunnskolekontoret i aktuelle kommuner		
<i>Førstegangskontakt</i> Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.	May Line Tverbakk		
<i>Oppgi alder på utvalget</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)		
<i>Antall personer som inngår i utvalget.</i>	10 elever		
<b>8. INFORMASJON OG SAMTYKKE<sup>v</sup></b>			
<i>Informasjon</i> Oppgi hvordan informasjon til	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv). Informasjonsskriv vedlagt.		

<p>respondenten gis. <b>NB. Se veiledning for krav til informasjon.</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Beskriv hva det informeres om.</p> <p><input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.</p>
<p><u>Samtykke</u> Innhentes samtykke fra den registrerte? <b>NB. Se veiledning for krav til samtykke.</b></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring). Se vedlegg 1 (Brev til foresatte)</p> <p><input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.</p>
<b>9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER<sup>vii</sup></b>	
<p>Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.</p>	<p>Innsamlingen foregår som elevintervju, som tas opp ved hjelp av diktafon. Dette skrives rett ned i ettertid og sporene slettes.</p>
<b>10. DATAMATERIALETS INNHOLD<sup>viii</sup></b>	
<p>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</p>	<p>Intervjuguiden som ligger vedlagt beskriver områdene som berøres i samtalen.</p>
<p>Behandles det sensitive personopplysninger?</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Ja Hvis ja, oppgi hvilke:</p> <p><input type="checkbox"/> Nei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning.</li> <li><input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling.</li> <li><input type="checkbox"/> Helseforhold.</li> <li><input type="checkbox"/> Seksuelle forhold.</li> <li><input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.</li> </ul>
<p>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen?</p> <p><input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon.</p>

	<input checked="" type="checkbox"/> Nei	<input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
<b>11. INFORMASJONSSIKKERHET*</b>		
Merk av identifikasjonsopplysninger.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger	Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
	<input checked="" type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger	Oppgi hvilke: Det skal foretas intervju av minoritetsspråklige elever på mellomtrinn/ungdomstrinn i ulike skoler. Det kan forekomme sporbare navn i intervjuene, herav navn, skole, bosted og lignende.
Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke over) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.  Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.	
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet.  Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:	
	<input type="checkbox"/> Annet  Spesifiser:	
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?  Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input checked="" type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi	<input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere:
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? <b>Intervjuene tas opp med diktafon som transkiberes på passordbeskyttet datamaskin. Transkiberte intervju bearbeides kun av studenten. Sporene slettes.</b>	
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har.
Vil personopplysninger bli	<input type="checkbox"/> Ja	Hvis ja, til hvem?

utlevert til andre?	<input checked="" type="checkbox"/> Nei
<b>12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER<sup>x</sup></b>	
Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Andre	<input type="checkbox"/> Ja Angi hvem. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
<b>13. PROSJEKTPERIODE*</b>	
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå):15.04.08 Prosjektslutt (ddmmåååå):1.0.05.09
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. <b>Intervjumaterialet, som er bakgrunn for drøfting i masteroppgaven, makuleres etter bruk. Eventuelle sitater brukt i selve oppgaven, vil bli anonymisert.</b>  <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares?  Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.
<b>14. FINANSIERING</b>	
Ingen.	
<b>15. TILLEGGSOPPLYSNINGER</b>	

<b>16. ANTALL VEDLEGG</b>	
<i>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.</i>	2-to



VEDLEGG 7.

May Line Tverbakk

Nonshaugen 91

8015 BODØ

Tlf. 75 50 91 70/90687989

E-mail: [mtverbakk@yahoo.no](mailto:mtverbakk@yahoo.no)

Bodø, 1.05. 08.

Til foresatte!

**Intervju av minoritetsspråklige elever om utvikling av ordforråd.**

Jeg heter May Line Tverbakk. Av yrke er jeg adjunkt med tilleggsutdanning, og jeg jobber som lærer i grunnskolen i Bodø. For tiden er jeg student ved Høgskolen i Bodø hvor jeg tar en mastergrad i tilpasset opplæring i norsk. Min veileder er Toril Fiva (Høgskolen i Bodø, tlf. 75517200).

En overordnet målsetting for min masteroppgave er å få mer kunnskap om hvilke utfordringer elever med et annet morsmål enn norsk står overfor når de skal lære nye ord i det norske språket.

Det er på bakgrunn av dette jeg tar kontakt med dere for å få tillatelse til å intervju/snakke med deres barn. Grunnskolekontoret i Bodø har vært behjelpelig med å finne elever/informanter til undersøkelsen.

Jeg ønsker å foreta intervju ved at jeg stiller spørsmål til elevene om deres skolesituasjon. Vi vil for eksempel snakke om: Hvordan lærer eleven det norske språket? Når det er lett/vanskelig å forstå? Hvordan benytter eleven sitt morsmål? Intervjuet blir tatt opp på bånd og deretter skrevet ned. Det

innsamlede materialet skal anonymiseres, og innholdet på båndet slettes etter bruk. Intervjuet vil ta ca. 20 minutter og er beregnet gjennomført i skoletiden. Melding er sendt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Jeg vil gjerne komme raskt i gang med min undersøkelse, og har som mål å være ferdig med masteroppgaven våren 2009.

Det presiseres at det er frivillig å delta på undersøkelsen, og det er mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst frem til prosjektet er avsluttet 1.05.09.

Håper dere er villige til at jeg kan få intervjuer/ snakke med deres barn. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

May Line Tverbakk

-SVARSLIPP -----  
-----

Jeg gir tillatelse til at May Line Tverbakk intervjuer/snakker med mitt barn i forbindelse med sin masteroppgave.

Jeg ønsker *ikke* at May Line Tverbakk intervjuer/snakker med mitt barn i forbindelse med sin masteroppgave.

Underskrift: \_\_\_\_\_

Svarslippen leveres ditt barns kontaktlærer innen én uke.



Heraldc Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Toril Fiva  
Profesjonshøgskolen  
Høgskolen i Bodø  
8049 BODØ

Vår dato: 23.04.2008

Vår ref: 18830 / 2 / KS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18830	<i>Tilpassa opplæring i norsk: Minoritetspråklige og ordførråd</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Toril Fiva</i>
Student	<i>May Line Tverbakk</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

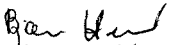
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

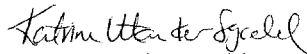
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: May Line Tverbakk, Nanshaugen 91, 8015 BODØ

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nxdmaa@sv.uit.no](mailto:nxdmaa@sv.uit.no)